



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CAMPUS DE SÃO BERNARDO
COORDENAÇÃO DE LINGUAGENS E CÓDIGOS/LÍNGUA PORTUGUESA

NATÁLIA MARQUES ARAUJO

**LITERATURA AFRO-BRASILEIRA NAS AULAS DE LÍNGUA
PORTUGUESA: uma proposta de intervenção para aplicabilidade da lei 11.645/08**

SÃO BERNARDO-MA

2019

NATÁLIA MARQUES ARAUJO

**LITERATURA AFRO-BRASILEIRA NAS AULAS DE LÍNGUA
PORTUGUESA: uma proposta de intervenção para aplicabilidade da lei 11.645/08**

Monografia apresentada ao Curso de Licenciatura Interdisciplinar em Linguagens e Códigos, habilitação em Língua Portuguesa, da Universidade Federal do Maranhão/Campus São Bernardo, como parte dos requisitos para obtenção do título de Licenciada em Linguagens e Códigos.

Orientação: Profa. Ma. Lana Káine Leal.

SÃO BERNARDO-MA

2019

Ficha gerada por meio do SIGAA/Biblioteca com dados fornecidos pelo(a) autor(a).
Núcleo Integrado de Bibliotecas/UFMA

Araújo, Natália Marques.

ESTUDO DA LITERATURA AFRO-BRASILEIRA NAS AULAS DE
LÍNGUA PORTUGUESA : uma proposta de intervenção para
aplicabilidade da lei 11.645/08 no ensino médio / Natália
Marques Araújo. - 2019.

54 f.

Orientador(a): Lana Kaíne Leal.

Monografia (Graduação) - Curso de Linguagens e Códigos
- Língua Portuguesa, Universidade Federal do Maranhão, São
Bernardo, 2019.

1. Ensino Médio. 2. Lei 11.645/08. 3. Literatura
Afro-brasileira. 4. Sequência didática. I. Leal, Lana
Kaíne. II. Título.

NATÁLIA MARQUES ARAUJO

**LITERATURA AFRO-BRASILEIRA NAS AULAS DE LÍNGUA
PORTUGUESA: uma proposta de intervenção para aplicabilidade da lei 11.645/08**

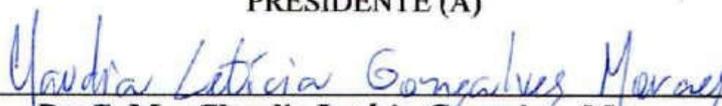
Monografia apresentada ao Curso de Licenciatura Interdisciplinar em Linguagens e Códigos, habilitação em Língua Portuguesa, da Universidade Federal do Maranhão/Campus São Bernardo, como parte dos requisitos para obtenção do título de Licenciada em Linguagens e Códigos.

APROVADA EM: 12/02/2019

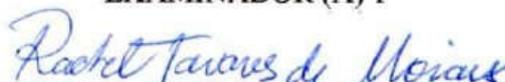
BANCA EXAMINADORA



Profª. Ma. Lana Kaine Leal
PRESIDENTE (A)



Profª. Ma. Claudia Leticia Gonçalves Moraes
EXAMINADOR (A) 1



Profª. Dra. Rachel Tavares de Moraes
EXAMINADOR (A) 2

AGRADECIMENTOS

Agradeço,primeiramente, a Deus por ter me permitido chegar até aqui, com saúde, força e sabedoria para superar todas as dificuldades que se apresentaram ao logo dessa jornada, e para concluir essa etapa de grande importância na minha vida.

A minha família, que foi compreensiva e entendeu minhas ausências em alguns momentos. Em especial, deixo meu agradecimento a minha mãe, Rosilene marques da Costa, minha grande motivação, pessoa que me fez querer ser alguém melhor, que me fez traçar metas, atingir meus objetivos e esteve presente em todos os momentos da minha vida.

De forma especial, deixo aqui o meu muito obrigada, ao meu esposo Luiz Mesquita, pela paciência que teve comigo nos momentos de estresse e pela disponibilização em me ajudar, desde o começo dessa longa jornada,prestando-me auxilio nos trabalhos, individuais ou em grupos, que foram realizados durante esses quatro anos de aprendizado.

A Universidade Federal do Maranhão/Campus São Bernardo, que me abriu portas e me possibilitou viver grandes momentos de aprendizado,fez-me conhecer grandes professores e professoras que me serviram de inspiração e exemplo, além de acrescentarpessoas exemplaresa minha lista de colegas: sinto-me lisonjeada em tê-los em minha vida.

A minha orientadora, Lana Kaíne, pelo o empenho dedicado à elaboração deste trabalho, pelas aulas ministradas na disciplina “Literaturas de Língua Portuguesa: Diversidade e Interação”, que de certa forma, influenciaram-me a fazer esta pesquisa. Agradeço pelas conversas que nortearam os rumos deste trabalho, pelos materiais disponibilizados para a fundamentação teórica e pelas suas significativas correções que contribuíram para a finalização deste estudo.

A professora Claudia Moraes, que sempre se dispôs a me ajudar e apontou interessantes leituras para a realização deste trabalho.

Um agradecimento muito especial aos meus amigos de longa data: Karina Wille e Renê Marques, que foram de mãos dadas comigo enfrentar essa batalha e se tornaram meus companheiros de trabalhos. De forma carinhosa, agradeço as minhas colegas de

sala, Marcela Aguiar e Taís Carvalho, pela efetiva parceria durante estes quatro anos de graduação, que as tornaram pessoas especiais para mim. A Minha prima e amiga Marisa Marques, que teve grande importância na minha vida acadêmica. Deixo aqui meu forte abraço e o meu muito obrigado a todos os amigos que estiveram presentes em todos os momentos que precisei.

A todos os colegas da turma “Linguagens e Códigos-2014”, que me ofertaram aprendizado, tiraram de mim risos, choros, e fizeram-me despertar diversos sentimentos, inclusive o da saudade. De modo geral, agradeço todos que de forma direta e indireta contribuíram para a conclusão dessa grande vitória, que me incentivaram a não desistir e me deram todo apoio necessário.

Em nós, até a cor é um defeito. Um imperdoável mal de nascença, o estigma de um crime. Mas nossos críticos se esquecem que essa cor é a origem da riqueza de milhares de ladrões que nos insultam; que essa cor convencional da escravidão, tão semelhante à da terra, abriga sob sua superfície escura, vulcões, onde arde o fogo sagrado da liberdade.

(Luiz Gama)

RESUMO

Partindo da necessidade de tornar mais evidente as discussões em torno da lei 11.645/08, e mais constante as práticas em relação a sua aplicabilidade no contexto escolar, este trabalho objetiva compreender a importância do estudo da literatura afro-brasileira, bem como sua contribuição para aplicabilidade da lei em questão. Diante das dificuldades para aplicação da lei supracitada, detectadas no decorrer deste trabalho, buscamos propor uma sequência didática, que visa inserir este estudo nas aulas de literatura, no 2º ano do Ensino Médio. Tal sequência foi desenvolvida a partir das observações das aulas de Língua Portuguesa em uma escola pública, localizada na cidade de Magalhães de Almeida-MA. Este trabalho apresenta ainda um estudo acerca das representações e autoapresentações negras no Romantismo brasileiro. Em termos metodológicos, trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa. Para tanto, esta pesquisa usa dois tipos de procedimentos: a pesquisa bibliográfica, apoiando-nos em estudos realizados por Munanga (2005), Candido (1995), Cosson (2016), Lima (2013), Rebassa (1965), Calegari e Moreira (2016), Brookshaw (1983), entre outros; e observação naturalista acompanhada de entrevistas com os professores para a coleta de informações do campo pesquisado. Em suma, os resultados deste trabalho apontam que a presença do estudo da literatura afro-brasileira em sala de aula é de grande relevância para a construção do conhecimento dos alunos enquanto sujeitos inseridos numa sociedade pluriétnica, uma vez que este estudo proporciona o reconhecimento e a valorização da matriz africana e, conseqüentemente, fomenta as práticas de respeito entre todos os brasileiros, diminuindo, assim, práticas racistas existentes no ambiente escolar e na sociedade em geral.

Palavras-chave: Ensino Médio. Lei 11.645/08. Literatura Afro-brasileira. Sequência didática

RÉSUMÉ

À partir de la nécessité de faire des discussions autour de La loi 11.645/08 et plus systématiquement sur les pratiques concernant à son applicabilité dans Le contexte scolaire, ce travail vise à comprendre l'importance de l'étude de la littérature afro-brésilienne, ainsi que sa contribution à l'applicabilité de la loi en question. Des difficultés pour l'application de la loi mentionnée, qui ont été détectées au cours de cette recherche, on propose une séquence didactique visant à insérer cette étude en classe de littérature. Cette séquence a été développée dans une école publique située à Magalhães de Almeida-MA. Ce travail présente également une étude sur les représentations et les autoportraits en noir dans Le romantisme brésilien. En termes méthodologiques, c'est une recherche d'approche qualitative. Pour cela, cette recherche utilise deux types de procédures: La recherche bibliographique, on appuie sur études menées par Munanga (2005), Candido (1995), Cosson (2016), Lima (2013), Rebassa (1965), Calegari et Moreira (2016), Brookshaw (1983), entre autres; et, observation naturaliste accompagnée d'entretiens avec des enseignants pour la collecte d'informations sur le champ recherché. En bref, les résultats de cette étude indiquent que la présence de l'étude de la littérature afro-brésilienne en classe est d'un grand intérêt pour la construction du savoir des étudiants en tant que sujets insérés dans une société multiethnique, puisque cette étude fournit la reconnaissance et l'appréciation de la matrice africaine et, par conséquent, encourage les pratiques de respect de tous les Brésiliens, réduisant ainsi les pratiques racistes dans le milieu scolaire et dans la société en général.

Mots-clés: Lycée. Loi 11. 645/08. Littérature afro-brésilienne. Séquence didactique.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	11
2	A LEI 11.645/08 E O ENSINO DE LITERATURA	14
2.1	Aspectos históricos e teóricos da lei 11.645/08.....	14
2.2	Cumprimento da lei 11.645/08 por intermédio do texto literário.....	20
3	REPRESENTAÇÃO E AUTOAPRESENTAÇÃO NEGRA NO ROMANTISMO BRASILEIRO	24
3.1	Representação negra no romantismo brasileiro.....	24
3.2	Autoapresentação negra no romantismo brasileiro.....	31
4	PROPOSTA DE INTERVENÇÃO	40
4.1	Análise dos dados.....	40
4.2	Sequência didática.....	43
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	
	REFERÊNCIAS	

1 INTRODUÇÃO

Apesar de a obrigatoriedade do estudo da história e cultura africana e afro-brasileira no contexto escolar existir desde o ano de 2003, ainda se encontra lacunas no desenvolvimento desse estudo na escola, precisando ser urgentemente melhor articulado e praticado, uma vez que o estudo da história e cultura africana e afro-brasileira contribui para a superação do preconceito racial e para a valorização da raça e cultura negra. Nesse sentido, o ensino dessa temática na sala de aula torna viva a cultura de um povo que muito contribuiu para formação da nação brasileira, contribuições estas que se refletem em diversas esferas sociais, mas que muitas vezes tornam-se despercebidas aos olhos de uma população que insiste em valorizar e tornar padrão a cultura europeia, a qual é considerada por muitos a única influenciadora da cultura brasileira e a que deve servir de modelo a ser seguido.

Diante dessa desvalorização, a população negra tem lutado por seus direitos de cidadãos e por seu lugar na sociedade. Uma das conquistas mais significativas foi à aprovação das leis 10.639/03 e 11.645/08, essas leis tornam obrigatório o ensino da história e cultura africana, afro-brasileira e indígena nas escolas brasileiras, públicas e privadas, em todos os níveis de ensino com o intuito de resgatar e fortalecer a identidade cultural da população negra e indígena, bem como sua contribuição para a formação e desenvolvimento da nação brasileira. Mas, devido ao tratamento exclusivo dados aos negros durante anos, este ensino, por estar intimamente ligado a essa população, também sofre essa exclusão, pois não é dada a devida importância ao assunto nas matérias didáticas e, conseqüentemente, não trabalhado pelos professores na sala de aula.

Nessa perspectiva, a literatura é uma das áreas que deve abranger o estudo da história e cultura africana e afro-brasileira, devido sua função de formar, transformar e desenvolver o pensamento dos aprendizes com relação a diversos temas. Assim sendo, trabalhar a temática proposta na lei, por meio do texto literário, contribui para a formação crítica do aluno, conscientizando-o da participação da nação negra na formação da sociedade brasileira, bem como oferecendo argumentos para se posicionar diante de situações preconceituosas que são constantes no meio social.

Contudo, como dito anteriormente, existe na sociedade brasileira a difusão de ideias que privilegia a cultura europeia, e no contexto escolar não seria diferente, raramente se encontra conteúdos referentes à cultura africana ou afro-brasileira nos livros didáticos de língua portuguesa, uma vez que este transmite apenas obras e autores

que estão inseridos no cânone literário, esses livros são muitas vezes o único material de apoio do professor. Sendo assim, os temas apontados pelas leis 10.639/03 e 11.645/08 são dificilmente trabalhados por meio da literatura.

Tendo em vista essa deficiência com relação a presença de conteúdos sobre a cultura africana e/ou afro-brasileira em sala de aula, este trabalho justifica-se pela relevância de se dar mais atenção a essa questão, o que pode fomentar as discussões acerca da necessidade desses estudos estarem presentes constantemente no contexto escolar. Nesse sentido, advoga-se a importância da presença do texto literário afro-brasileiro na sala de aula, uma vez que esses textos tornam viva a cultura negra, valorizando as raízes culturais desses povos, contribuindo, dessa forma, para um aprendizado mais significativo, sensível a história de luta dos negros disposto a reconhecer suas contribuições na formação do Brasil. Por outro lado, caso essas discussões sejam deixadas de lado, a exclusão e desvalorização da cultura africana em sala de aula poderão ser mais frequentes e, conseqüentemente, as práticas racistas se tornarão mais constantes.

Considerando que a maioria dos professores, sobretudo das escolas públicas, tem como material de apoio apenas os livros didáticos, os quais não disponibilizam conteúdos suficientes para tratar dos conteúdos tornados obrigatórios pelas leis já citadas; a presente pesquisa tem como problemas norteadores os seguintes questionamentos: tratando-se do ensino de Língua portuguesa, o que os professores ministrantes dessa disciplina poderão fazer para cooperar com o ensino e valorização da história e cultura Afro-Brasileira nas aulas de literatura brasileira? E quais possíveis estratégias devem utilizar para reforçar a superação do preconceito e discriminação racial no contexto social? Ao longo deste estudo, pretende-se responder tais questionamentos, que surgem frente a escassez de conteúdos referentes à cultura negra no âmbito escolar.

Assim, tem-se como objetivo geral compreender a importância do estudo da literatura afro-brasileira, bem como sua contribuição para aplicabilidade da lei 11.645/08. Para tanto, esta pesquisa traçou os seguintes objetivos específicos, (i) reconhecer os aspectos históricos e teóricos da lei 11.645/08, assim como a importância de sua aplicabilidade por meio da literatura; (ii) identificar as representações e autoapresentações negras no romantismo brasileiro; e (iii) apresentar uma proposta de intervenção para aplicabilidade da lei 11.645/08 por meio do estudo da literatura afro-brasileira nas aulas sobre o romantismo brasileiro.

No que concerne caracterização deste estudo, trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, para tanto se utilizou três procedimentos: a pesquisa bibliográfica utilizando os estudos de Munanga (2005); Candido (1995); Cosson (2006); Lima (2013); Rebassa (1965); Calegari e Moreira (2016); Brookshaw (1983) para melhor compreender a temática tratada neste trabalho e os documentos oficiais que norteiam as práticas das leis já citadas. Foi realizada uma observação naturalista para investigar as práticas dos professores de língua portuguesa do 2º ano do Ensino médio em relação à aplicabilidade da Lei 11.645/08, em uma escola estadual no município de Magalhães de Almeida, para analisar se o livro utilizado por eles abordavam a temática exigida na lei. Essas observações foram realizadas durante o mês de março de 2018, o conteúdo ministrado no período era referente ao Romantismo. Optou-se, ainda, por utilizar-se da entrevista, que foi realizada com os professores de Língua Portuguesa, a fim de descobrir se estes inseriam a temática negra nas suas aulas de literatura.

Portanto, a fim de alcançar os objetivos desta pesquisa, o presente estudo está estruturado em três capítulos, além desta introdução e das considerações finais. No capítulo 2, faz-se um levantamento dos aspectos históricos e teóricos das leis 10.639/03 e 11.645/08, bem como a importância de suas aplicabilidades por meio dos estudos literários afro-brasileiros, a fim de entender como este estudo pode contribuir para a formação crítica dos alunos, para o reconhecimento da história e cultura afro-brasileira e para diminuir as práticas racistas existentes no contexto social. O capítulo 3 traça um panorama das representações e autoapresentações negras encontradas na literatura romântica brasileira, destacando as posições estereotipadas, exclusivas e inferiores atribuídas aos negros, assim como a posição do negro enquanto sujeito e narrador da sua própria história. O capítulo 4 apresenta as descrições e análises dos dados coletados a partir das observações e das entrevistas realizadas no contexto pesquisado, apresentando, ainda, uma proposta didática que tem como objetivo propor o estudo do romantismo brasileiro na perspectiva das leis 10.639/03 e 11.645/08.

2 A LEI 11.645/08 E O ENSINO DE LITERATURA

Este capítulo tem o objetivo de reconhecer os aspectos históricos e teóricos da lei 11.645/08, bem como a importância de sua aplicabilidade por meio da literatura. Para isto, dividimos o capítulo em dois subtópicos, o primeiro vem fazer uma contextualização dos aspectos que levaram a promulgação da lei e sobre os documentos que norteiam o trabalho com esta, bem como destacamos os objetivos que sua aplicabilidade pode alcançar e apontamos os principais empecilhos que impedem a efetivação da Lei em sala de aula. O segundo trata da importância de sua aplicabilidade por meio da literatura, focalizando no texto afro-brasileiro este que tem a finalidade de representar e valorizar a cultura africana.

2.1 Aspectos históricos e teóricos da lei 11.645/08

Sabe-se que o Brasil é um país cuja formação cultural de seu povo advém das heranças e da miscigenação de três etnias, a saber, indígena, europeia e africana, porém, é perceptível que na sociedade brasileira há privilégios e predominância de aspectos culturais eurocêntricos, ou seja, a nossa sociedade não contempla de forma equilibrada e igualitária as demais etnias dentro das diversas áreas sociais: desconsideram as contribuições dos índios e negros na construção da nação brasileira, colocando-os sempre a margem da sociedade. Essa histórica hegemonia reflete em diversos meios sociais, causando indignações e revoltas nas demais etnias desde o período da colonização até os dias atuais.

A história dos negros e índios em terras brasileiras é marcada por insignificância, inferioridade, sofrimentos, opressões, restrição de direitos, agressões físicas e verbais, desigualdades, lutas pela sua liberdade e resistências às condições de vida que lhes eram impostas. Voltando-se especificamente para a população negra, é perceptível que mesmo após a abolição da escravatura os negros ainda vivem em situações desfavoráveis, entre as quais a negação do direito de ter melhores condições de vida e moradia, oportunidades de emprego, e, por muito tempo, foi negado o direito de ter uma educação de qualidade sensível à sua identidade cultural, o que favoreceu o prosseguimento de uma intensa discriminação racial.

Contudo, desde o período da escravização, os negros resistiam às situações que viviam por meio de fugas, greves de fome e rebeliões. Entretanto, ao longo do tempo, esses movimentos se intensificaram e, no século XX, os africanos e afrodescendentes começaram a se mobilizar construindo movimentos negros no ambiente acadêmico e

político, a exemplo desses movimentos estão: Frente Negra Brasileira (1930), o Teatro Experimental Negro (1945) e o Movimento Negro Unificado (1977), que tinham como objetivo não mais a luta pela liberdade, mas a luta contra os preconceitos e discriminações raciais, o resgate de sua história de luta pela liberdade, bem como a conquista de seus direitos na sociedade, como as políticas públicas afirmativas sensíveis a diversidade. Uma das principais conquistas desses movimentos se refletiu no sistema educacional brasileiro com a aprovação da lei 10.639/03, uma vez que a escola é compreendida como um lugar de construção de conhecimento, identidade, afeto e valores, capaz de contribuir na formação crítica dos cidadãos.

A lei 10.639, sancionada no ano de 2003, modificou a lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/1996, apresentando as seguintes obrigatoriedades:

Art. 26º. 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 e História Brasileiras. (BRASIL, 2003).

Como podemos ver no texto destacado, a Lei 10.639/03 estabelece a obrigatoriedade do ensino de história e cultura da África e dos afro-brasileiros, tanto em estabelecimentos públicos como privados, tendo como objetivo reconhecer a importância dos africanos e afro-brasileiros na formação da sociedade brasileira na tentativa de inverter a imagem negativa que foi construída na sociedade em relação aos negros, fazendo os alunos afrodescendentes sentir-se incluídos e representados no meio educacional. A lei objetiva, ainda, diminuir as desigualdades sociais e raciais existentes na sociedade, contribuindo para uma educação étnico-racial capaz de desconstruir representações negativas e estereótipos relacionados à população negra, que se desenvolveram a partir de uma história mal contada, história esta que precisa ser urgentemente recontada de forma positiva, livre de qualquer representação negativa, levando em consideração a diversidade étnica dos alunos. A esse respeito, a obra *Superando o racismo na escola*, destinada a professores da educação básica sob organização de Kambegele Munanga, defende a ideia que:

Esta educação, profundamente vinculada às matrizes culturais diversificadas que fazem parte da formação da nossa identidade nacional, deve permitir aos alunos respeitar os valores positivos que emergem do confronto dessas diferenças, possibilitando-lhes ao mesmo tempo desativar a carga negativa e evitada de preconceitos que marca a visão discriminatória de grupos sociais, com base em sua origem étnica, suas crenças religiosas ou suas práticas culturais. Só assim a escola poderá, levando em consideração as diferenças étnicas de seus alunos, reconhecer de forma integral os valores culturais que carregam consigo para integrá-los à sua educação formal. (MUNANGA, 2005, p.76).

O texto da legislação destaca que a temática proposta deve ser trabalhada em todo o currículo escolar, em especial na área de educação artística, a qual poderá proporcionar ao educandos o conhecimento e valorização da arte africana e afro-brasileira em todas as suas linguagens (arquitetura, desenho, escultura, pintura, escrita, música, dança, teatro e cinema); a disciplina de História do Brasil poderá abordar a lutas e conquistas dos povos indígenas, africanos e afro-brasileiros, suas contribuições na área social, econômica, e política da nação brasileira; a literatura, contemplada na disciplina de Língua Portuguesa, poderá por meio de textos literários reafirmar a identidade negra e indígena, trazendo autores, personagens e aspectos culturais e sociais referentes a essas etnias.

Para auxiliar e amparar os docentes na aplicabilidade desta lei, o governo estabeleceu nos Parâmetros Curriculares Nacionais- PCNs, que se configuram com documentos oficiais que almejam a melhoria da qualidade da educação pública brasileira, a temática da Pluralidade Cultural, um dos temas transversais estabelecidos nestes documentos. Além disso, o Conselho Nacional de Educação aprovou em 2004, e o Ministério da Educação homologou, nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN's), uma educação voltada para as relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana, segundo a Resolução nº 1/2004 das DCN's, tem o objetivo de promover:

§ 1º a divulgação e produção de conhecimentos, bem como de atitudes, posturas valores que eduquem cidadãos quanto à pluralidade étnico-racial, tornando-os capazes de interagir e de negociar objetivos comuns que garantam, a todos, o respeito aos direitos legais e valorização de identidade, na busca da consolidação da democracia brasileira.

§ 2º o reconhecimento e valorização da identidade, história e cultura dos afro-brasileiros, bem como a garantia de reconhecimento e igualdade de valorização das raízes africanas da nação brasileira, ao lado das indígenas, européias, asiáticas. (BRASIL, 2004).

Sendo assim, a educação das relações étnico-raciais divulga e produz conhecimentos, posturas, atitudes e valores direcionados a diversidade, promovendo aos

gestores/professores e estudantes o valor da conscientização e o respeito à pluralidade étnico-racial, garante ainda uma educação democrática e combatente do racismo e discriminações. Para tais objetivos as DCN's estabelecem três princípios que devem ser contemplados na educação das relações étnico-raciais nos estabelecimentos de ensino: a consciência política e histórica da diversidade; o fortalecimento de identidade e de direitos; e ações educativas de combate ao racismo e discriminações.

Em 2008, a Lei de Diretrizes e Bases sofre novas alterações, com a aprovação da lei 11.645, a qual trata das mesmas orientações estabelecidas na lei 10.639/03, tendo o acréscimo da temática indígena. A aprovação desta lei implica em incluir no currículo oficial da rede de ensino público e particular do sistema educacional brasileiro, a necessidade de abordar a temática “História e cultura afro-brasileira e indígena”, dessa forma a lei passa vigorar com a seguinte redação:

Art. 26º. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras. (BRASIL, 2008).

Sedo assim, a alteração da Lei nº 9.394/96, modificada pela Lei nº 10.639/2003, complementada pela Lei nº 11.645/08, representa um momento histórico na vida dos afro-brasileiros e indígenas, pois esta apresenta oportunidades de resgatar, por meio do currículo escolar, grande parte da história dessas etnias, seus reconhecimentos culturais, religiosos, artísticos e as suas contribuições para a formação da sociedade brasileira, durante todo o ano letivo e não apenas em datas comemorativas como o folclore, a semana da consciência negra e o dia do índio.

Diante disso, percebe-se o quanto é importante a inserção e aplicabilidade das leis supracitadas nas salas de aula, uma vez que a maioria dos bancos escolares são ocupados, por descendentes das diferentes etnias que compõe a sociedade brasileira. Nesse sentido, a valorização das demais etnias que se fizeram presentes na construção do Brasil diminui as desigualdades e preconceitos dentro da escola, além de auxiliar na

construção de valores, como a tolerância e o respeito, a valorização e aceitação de diferentes culturas e religiões, valores que podem consequentemente ser praticados não só dentro da escola como também pode e deve se refletir fora dela.

Entretanto, um fato bastante intrigante com relação a leis supracitadas nos chama atenção. É que por mais que sejam obrigatórias no sistema escolar, que tenham diretrizes que servem para auxiliar os docentes no planejamento de suas atividades relacionadas às temáticas exigidas nas leis, e por mais que sua aplicabilidade venha cercada de objetivos pertinentes a formação do caráter dos cidadãos brasileiros, o que se vê, atualmente, são pesquisas que relatam a não efetivação das leis nos moldes que já deviam acontecer, uma vez que a lei vigora desde 2003. Essas pesquisas mostram, a partir de entrevistas com professores da educação básica, que esses fatos são decorrentes de vários fatores, os principais deles são: a falta de preparo e a carência de formação por partes dos professores, visto que muitos desses professores obtiveram a graduação antes da aprovação da lei, e alguns que se formaram após a lei entrar em vigor não tiveram formação adequada e conhecimentos suficientes sobre o tema, portanto se sentem inseguros para ministrar essas aulas adequadamente; outro fator é a falta de material didático e paradidático sensível a história e cultura da África, dos afro-brasileiros e dos indígenas, tais fatores são alegados pelos professores como justificativa para o não cumprimento das leis.

Considerando os fatores que impedem a aplicabilidade das leis, torna-se necessário mais investimento por parte do Estado, do Ministério da Educação e por órgãos responsáveis pela área da educação brasileira, para produzir e oferecer as escolas mais recursos didáticos e paradidáticos de qualidade, sensíveis a história e cultura das matrizes africanas e indígenas, explorando mais textos e ilustrações que representem aspectos dessas etnias, assim diminuiria a fragilidade dos conteúdos ministrados, enriquecendo o trabalho dos educadores e contribuindo para o desenvolvimento da autoestima dos alunos pertencentes a essas etnias, uma vez que estes estariam inseridos nos conteúdos estudados.

Para que os professores possam superar as dificuldades de ensino que os impedem de aplicar as leis em sala de aula, além da falta de recursos didáticos, necessitam de subsídios para atender as demandas exigidas pela lei, como é o caso da formação inicial e continuada, que, por suavez, pode proporcionar aos educadores o reconhecimento do preconceito instalado em suas mentes, que impossibilita a identificação destes preconceitos nos materiais didáticos que utilizam diariamente. A

formação dos professores almeja despertar conscientização da importância de trabalhar a diversidade na sala de aula e a importância da aplicabilidade das leis para construção de valores.

Além disso, a formação docente possibilita aos professores o trabalho com conteúdos que vão muito além da escravidão, uma vez que a história e cultura negra não se resumem apenas a esse tema, dessa forma, tem-se a possibilidade de elaboração de estratégias pedagógicas que atraem a atenção dos alunos, fazendo com que eles eliminem qualquer pensamento estereotipado e construam imagens positivas com relação aos negros e índios, aceitando-os como parte da sociedade brasileira, pois esses povos são tão personagens da história do Brasil quanto os descendentes de colonizadores europeus.

Em relação à formação dos professores para o trabalho com as relações étnico-raciais, Munanga expõe a seguinte afirmação:

Alguns dentre nós não receberam na sua educação e formação de cidadãos, de professores e educadores o necessário preparo para lidar com o desafio que a problemática da convivência com a diversidade e as manifestações de discriminação dela resultadas colocam quotidianamente na nossa vida profissional. Essa falta de preparo, que devemos considerar como reflexo do nosso mito de democracia racial, compromete, sem dúvida, o objetivo fundamental da nossa missão no processo de formação dos futuros cidadãos responsáveis de amanhã. (MUNANGA, 2005, p. 15).

A leitura do texto destacado ratifica que, de certa forma, a falta de preparo de alguns profissionais, seja ele responsável pela formação de professores ou responsáveis pela educação de alunos, coloca em risco o processo de formação dos cidadãos. Pois é comum repassar o que se aprende, e se tal conhecimento não foi adquirido, provavelmente, não será repassado.

Além desses aspectos, a dedicação é um fator indispensável, pois de nada adiantaria tantos investimentos sem a disponibilidade e dedicação dos educadores em estarem aptos a desenvolver e atender os imperativos presentes nas leis, para que, assim, os discentes tenham oportunidade de conhecer a diversidade cultural e racial do país, e posicionar-se contra as diversas situações de preconceitos e discriminação existentes na sociedade, sejam elas sociais, culturais, religiosas, de gênero, étnicas ou raciais.

Diante do exposto, percebe-se a significância da aplicabilidade da lei 10.639/03, posteriormente atualizada pela lei 11.645/08, enquanto conquistas dos movimentos negros que há muito tempo lutava por uma valorização das suas origens étnicas na sociedade, tais leis tornaram possíveis a abertura para construção de conhecimentos e

representatividades, fortalecendo a identidade e cultura de forma igualitária. No entanto, para que essas conquistas alcancem os objetivos das leis supracitadas, torna-se necessário mais engajamento, investimentos na formação inicial e continuada dos educadores para que possam rever suas estratégias de ensino, que muitas vezes são excludentes e eurocêntricas; é necessário, ainda, o compromisso por parte dos setores e entidades responsáveis pela sua concretização, só assim será possível desenvolver uma educação para as relações étnico-raciais, com o ensino de história e cultura africana, afro-brasileira e indígena de forma eficaz e significativo.

2.2 Cumprimento da lei 11.645/08 por intermédio do texto literário

Dentre as diversas funções que são atribuídas à educação escolar, uma delas é formar leitores críticos. Entre as possibilidades dessa formação encontra-se a literatura, uma área de estudo de suma importância para a formação e desenvolvimento humano, bem como para a construção do saber e da identidade de um povo. A literatura está diretamente ligada à crítica e desempenha um papel importante na vida dos alunos, desde a alfabetização até os mais altos níveis de ensino, possibilitando que os discentes possam refletir sobre acontecimentos históricos ou relatos fictícios que, na maioria das vezes, baseiam-se em fatos reais, ou seja, a partir dos textos literários, pode-se conhecer aspectos sociais, culturais e valores de um determinado povo, além de lugares desconhecidos.

No que diz respeito ao conceito de literatura, assinala-se que tal conceito tem sofrido alterações semânticas com o passar do tempo. Para fundamentar as discussões acerca deste conceito citamos Antônio Candido, que denomina literatura como:

[...] todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de cultura, desde o que chamamos de folclore, lenda, chiste, até as formas mais complexas e difíceis da produção escrita das grandes civilizações. (CANDIDO, 1995, p.174).

Nesse sentido, percebemos que a literatura muito ampla e que está diretamente ligada às fases de uma sociedade e suas evoluções históricas, permeia por todos os tipos de cultura e não se restringe apenas aos gêneros escritos, manifestando-se também por meio dos gêneros orais da língua, inclusive foi a partir desses gêneros que se originou.

O texto literário não só forma alunos alfabetizados, por meio da codificação e decodificação do sistema de leitura e escrita nas suas práticas individuais, mas

possibilita também o desenvolvimento de habilidades que vão muito além disso, uma vez que, no âmbito do letramento, a literaturatorna os alunos aptos a dominar a leitura e escrita dentro das várias práticas e contextos sociais, a fim de fazê-los alcançar um nível mais crítico e reflexivo de qualquer tema ou contexto. Sendo assim, letrar é mais que alfabetizar. A esse respeito, Rildo Cosson enfatiza que:

ser leitor de literatura na escola é mais do que fruir um livro de ficção ou se deliciar com as palavras exatas da poesia. É também posicionar-se diante da obra literária, identificando e questionando protocolos de leitura, afirmando ou retificando valores culturais, elaborando e expandindo sentidos. Esse aprendizado crítico da leitura literária (...) não se faz sem o encontro pessoal com o texto. (COSSON, 2006, p. 120).

Sendo assim, por trás da composição ficcional, há objetivos mais relevantes, que afetam diretamente os valores éticos de quem a ler, pois os alunos se constroem a partir de questionamentos e reflexões que só são possíveis a partir da leitura literária e a partir do encontro do leitor com o texto. Estudar o texto literário em sala de aula, além de tornar alunos alfabetizados, desperta no aluno o gosto pela leitura e treina essa habilidade, oportunizando a descoberta do mundo e desenvolvendo a compreensão, o conhecimento, e questionamentos que são capazes de mudar seus pensamentos e decisões, essa perspectiva do estudo do texto literário é denominada de letramento literário.

Nesse sentido, torna-se possível compreender o porquê das leis federais 10.639/03 e 11.645/08 estabelecerem a literatura como uma das áreas que deve transmitir o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena a fim de combater os preconceitos referentes às diversas etnias que compõe a cultura brasileira. Lima (2013, p.11) chama atenção para isso, e afirma que a literatura tem uma função significativa com relação ao alcance dos objetivos destacados na lei 11.645/08, pois a partir dela “observamos aspectos culturais e históricos do continente Africano e do Brasil, além de auxiliar, no ensino da Língua, a fomentar o pensamento crítico acerca das diversas realidades”.

Sendo assim, expor a temática negra por meio do estudo literário significa estudar o negro ou o afrodescendente dentro de sua cultura e suas raízes. Consequentemente, isso oferece aos educandos a chance de conhecer positivamente aspectos históricos, sociais e culturais de etnias diversas, as quais se distanciam de certas visões estereotipadas que se desenvolveram com o passar dos séculos, proporcionando, dessa forma, uma compreensão do “ser negro” e sua atuação na nação

brasileira. A literatura de temática negra pode instigar os educandos a fazerem questionamentos acerca dos preconceitos ligados a determinantes como gênero, raça, religião, padrões culturais, desigualdades e discriminações, instalados na sociedade e, conseqüentemente, no âmbito escolar.

O termo literatura afro-brasileira, utilizado neste trabalho para designar a literatura de temática negra, surgiu na tentativa de preencher a lacuna que se fazia presente nos estudos literários brasileiros e por ser uma área que se tornou a pouco tempo alvo de discussões. Não se tem ainda um conceito definido e formulado, no entanto pesquisadores, como Eduardo de Assis Duarte¹, relatam que a literatura afro-brasileira enquanto um conceito em construção pode ser caracterizada como uma das fases da literatura brasileira e objetiva retratar as lutas, os dramas e as conquistas dos afrodescendentes, sob um olhar negro artístico, abordando temas da identidade Afro, como, por exemplo, escravidão, imigração, religião, costumes, danças, linguagens. Enfim, temas que realçam, resgatam e valorizam a identidade afro-brasileira por meio da poesia, do romance, teatro, dos contos dentre outros gêneros.

Entretanto, mesmo que ainda não se encontre um conceito formulado referente a literatura negra, é possível identificá-la e reconhecê-la a partir de alguns aspectos e elementos, os quais a diferenciam das demais produções literárias. Esses elementos e aspectos são destacados pelo professor Eduardo de Assis Duarte, no seu artigo denominado “Por um conceito de literatura afro-brasileira” (2011), como exemplo desses critérios encontram-se: *a temática*, em que o negro é inspiração principal; *a autoria*, que geralmente é natural de escritores afro-brasileiros; *o ponto de vista*, ligado ao segundo critério e configura-se “em um indicador preciso não apenas da visão de mundo autoral, mas também do universo axiológico vigente no texto” (2011, p. 10); *a linguagem* que segundo o autor é “um dos fatores instituintes da diferença cultural no texto literário” (2011, p. 12); o quinto e último critério é o *público leitor*, que busca uma afirmação identitária do público específico.

A partir desses critérios, é possível reconhecer as produções de origem afro-brasileira, que se encontram dentro da literatura brasileira, por fazer uso da mesma língua e dos mesmos procedimentos de criação, além disso, atualmente, alguns de seus autores estão inseridos no cânone literário, mas na época das publicações de suas obras

¹ Eduardo de Assis Duarte é Doutor em Letras (USP, 1991) e integrante do Programa de Pós-graduação em Letras – Estudos Literários, da UFMG e do Núcleo de Estudos Interdisciplinares da Alteridade – NEIA, desta Instituição.

não tiveram o devido reconhecimento, isso ainda acontece com escritores negros contemporâneos, o que indica a necessidade serem trabalhados em sala de aula

Sendo assim, o trabalho com a literatura, especificamente a de temática negra, inserida nos conteúdos escolares como meio de aplicar as leis 10.639/03 e 11.645/08, torna possível conhecer a história dos negros a partir de suas experiências enquanto negros que vivem ou viveram numa sociedade marcada pela escravização, contudo tal história está cercada por lutas e conquistas, que até então sempre foi contada a partir da visão do homem branco. Nessa perspectiva, os alunos poderão conhecer novos personagens e protagonistas, dessa vez não serão homens e mulheres brancos e de olhos azuis como acontecia na literatura canônica brasileira, mas sim, personagens negros, sujeitos da enunciação de sua própria história. Portanto, essa literatura, trabalhada com o objetivo de ampliar e articular conhecimentos e competências, proporcionará aos alunos a aquisição de informações mais abrangentes, longe dos estereótipos e apresentações negativas que eram atribuídas aos negros que até então, assim, saberão se posicionar diante das situações de preconceitos e discriminações.

3 REPRESENTAÇÃO E AUTOAPRESENTAÇÃO NEGRA NO ROMANTISMO BRASILEIRO

Este capítulo tem por finalidade identificar as representações e autoapresentações negra no romantismo brasileiro, para isto dividimos os capítulo em dois subtópicos, o primeiro vem discutir sobre as formas estereotipadas como os negros foram postos nos discursos literários do romantismo brasileiro. Já o segundo vem nos mostrar o lado avesso dessas representações, através de autores do mesmo período, mas que olharam para os negros por outra perspectiva e por meio de suas produções literárias deram-nos oportunidade de se autoapresentarem como sujeitos humanos.

3.1 Representação negra no romantismo brasileiro

As discussões acerca da representação negra na literatura brasileira parte da inserção dessa representação nos clássicos literários nacionais. A esse respeito, vimos que existe um grande problema, uma vez que os sujeitos negros se tornaram presentes no discurso literário a partir do olhar branco, o que possibilita assinalar que os negros, por estarem sempre em posições marginalizadas, foram representados de forma limitada e pouco significativa, ligados sempre a estigmatização de imagem, associada a escravização, seguida de estereótipos. Nesse sentido, Rebassa explica que:

Como pessoa, o negro foi descrito como quase tudo cabível na escala humana de interpretação: uma figura semelhante a feras que servia apenas para trabalho pesado, um selvagem em que não se pode confiar e que se revoltará na primeira oportunidade, um herói lutando contra opressão injusta, um servo fiel imbuído de grande amor por seu senhor, uma figura exótica que desperta desejo, uma pobre ser humano rebaixado de anseios justos devido a uma instituição iníqua. (REBASSA, 1965, p.324 *apud* SILVA e RODRIGUES, 2018, n.p)

A partir da citação supracitada, torna-se possível afirmar que as poucas vezes que os negros eram representados como pessoas, nos discursos literários, eram caracterizados como seres de má índole, revoltados, submissos e/ou fiéis aos seus donos. Ainda a respeito dessa tímida e limitada representação negra na literatura brasileira produzida no século XIX, Calegari e Moreira (2016) afirmam que, por meio de uma revisão em todo o cânone literário brasileiro, é possível perceber que:

O negro aparece em quase todos os momentos da literatura, mas raramente a ele é dado voz, espaço ou permissão para que se posicione. O olhar dos escritores é dotado de certo distanciamento, de forma que o negro surge como mero coadjuvante, uma espécie de “outro”, um deslocado no mundo dito “correto” dos brancos, mais parte do cenário do que propriamente personagem. (CALEGARI e MOREIRA, 2016, p.49).

Ao analisarmos a literatura brasileira do século XIX, pois antes disso a representação negra era praticamente inexpressiva, é possível perceber as colocações e tratamentos negativos com relação aos negros, estes raramente ocuparam um espaço privilegiado nas narrativas, quase sempre foram representados dentro de um universo monstruoso e preconceituoso, mesmo quando eram protagonistas, exercendo na maioria das vezes papéis inexpressíveis e de coadjuvantes, dificilmente eram narradores, e isso demonstra que os negros quase não possuíam oportunidades de contar sobre seu mundo e suas vivências. Dessa forma, todas as suas histórias e informações eram repassadas através do narrador que as moldavam de acordo com seu ponto de vista, fato que de certo modo contribuiu para a diminuição de valores da cultura negra, e colaborou para reforçar as situações de cunho preconceituoso, uma vez que esse mundo e essas vivências foram transmitidos através do olhar branco. Essa inferiorização do negro na literatura é explicada por Brookshaw da seguinte forma:

Por um lado, sob a ótica de que o escritor brasileiro não considerava o escravo como ser humano e por outro, é possível que a maior parte dos escritores tenha surgido em função dos senhores de escravos, ou dependeu do amparo das instituições escravocratas. Ou seja, estava do lado dos opressores e não poderia dar atenção aos oprimidos. (BROOKSHAW, 1983, apud CASTILHO, 2004, p.104).

No romantismo, por exemplo, surgido no final século XVIII para o início do século XIX, período que coincidiu com a campanha abolicionista e mais adiante com a abolição da escravatura, houve o intuito de uma construção da identidade nacional, nesse sentido os autores transmitiam esse nacionalismo e o desejo de liberdade a partir da figura do índio, tido como herói nacional; os negros, por virem de outro continente, não eram considerados sujeitos nacionais e não mereciam ser representados por meios de características positivas, “assim, ele era apenas um mero tema do momento histórico, sempre escravo, nunca um ser humanizado e atuante” (CALEGARI e MOREIRA, 2016, p. 50). É importante destacar que o fato do romantismo ter coincido com a abolição da escravatura, não fez com os negros estivesse livre de preconceitos, muito pelo contrário, os autores os representaram como sujeitos imorais, dominados pela sexualidade, ferozes, demoníacos, animais, entre outros estereótipos.

Assim sendo, a representação do negro, no romantismo brasileiro, fez-se presente a partir de dois diferentes posicionamentos, na maioria das vezes, foram representados como objeto ou tema, não obtendo voz autoral, exercendo papéis secundários; por outro lado, em algumas obras, foram representados como sujeito,

ocupando papéis mais significativos. A presente seção discutirá os aspectos do primeiro posicionamento, ou seja, a vinculação dos negros a estereótipos, como: escravos imorais; desprezíveis; selvagens; demônios; safados; traiçoeiros, bandidos; seres submissos e subservientes. No âmbito desses estereótipos, encontram-se, também, a representação da imagem feminina negra que, na maioria das vezes, foi retratada como objeto sexual, empregada doméstica, cuidadora, mucama, ama de leite, além de temas como sedução e beleza física. Isto é, suas qualidades estavam sempre ligadas ao corpo-procrição e/ou corpo-objeto de prazer, entretanto seus pensamentos e desejos não eram levados em consideração (EVARISTO, 2005).

De modo geral, os estereótipos supracitados foram atribuídos aos negros (as) propositalmente, por considerá-los apenas como objetos que pertenciam a uma classe inferior, seres sem culturas e sentimentos. Como exemplo de autores que utilizaram discurso racista em suas representações, cita-se Bernardo Guimarães (1825-1884), poeta e romancista brasileiro, autor da obra *A escrava Isaura* (1875), que descreve um caso de amor entre uma escrava e um jovem abolicionista e republicano, tal narrativa reforça o estereótipo do escravo nobre que “a custo de muito sacrifício e humilhação, vence por força de seu branqueamento” (WELTER e LUFT, 2009, p. 7). A escrava cujo nome é Isaura, trata-se de uma cativa aparentemente branca, filha de um senhor branco e de uma mulata, e que sofre com as perseguições de Leôncio, seu senhor. Consciente de que Isaura era sua propriedade, Leôncio poderia fazer tudo o que quisesse, inclusive, tê-la como objeto sexual para satisfazer seus desejos, algo que nunca foi possível devido à resistência contínua de Isaura.

Até então, nas produções literárias, era comum o negro ser “visto com desdém, dotado de qualidades negativas, como maldade, feiúra e ignorância” (CALEGARI e MOREIRA, p. 51). Porém, na tentativa de quebrar esse estigma, Bernardo Guimarães criou Isaura, uma escrava culta, educada e religiosa: “Deram-te uma educação, como não tiveram muitas ricas e ilustres damas, que eu conheço” (GUIMARÃES, 2005, p.20 apud ALVES, 2012, p.37) assim diz Malvina a Isaura, a qual o autor fez questão de retratá-la como branca, embora fosse mulata, como pode se confirmar no seguinte trecho “És formosa, e tens uma cor linda, que ninguém dirá que gira em tuas veias uma só gota de sangue africano” (GUIMARÃES, 2005, p.20 apud ALVES, 2012, p.36). É importante destacar que esse tratamento, benefício e grandeza, só são atribuídos a Isaura devido a sua cor, fato que nos leva a pensar que esses aspectos deveriam estar presentes somente em personagens brancos e jamais poderiam estar ligados a um sujeito negro de

descendência africana, como podemos perceber na obra, pois nenhum outro escravo recebe os mesmos privilégios e virtudes que Isaura.

Mesmo Isaura sendo representada como uma escrava de índole nobre e sofisticada, não escapava dos injustos sofrimentos que os escravos passaram durante o período escravocrata. Isaura era castigada por não satisfazer os caprichos de seu senhor e consequentemente isso tornava vivo o estereótipo e a presença do “negro vítima” na narrativa. O único fator que colocava Isaura no mesmo patamar dos outros escravos era justamente os castigos que ela sofria o que fazia lembrar a porcentagem de sangue africano que a personagem carregava em suas veias.

Além do estereótipo do ‘negro vítima’ presente nesta obra, é possível encontrar também o de “linda mulata”, “criada fiel” e “gentil mucama” (GUIMARÃES, p.15 *apud* AMARAL, 2015, p.106), estes se fazem presente na obra através de Juliana, mãe de Isaura. Nota-se que esses estereótipos estão intimamente relacionados ao físico ou aos seus dotes serviçais, algo bastante constante quando o alvo era a figura negra feminina.

Além de Isaura, a “invejosa e malévola Rosa” (GUIMARÃES, p. 42 *apud* AMARAL, 2015, p.108) também ganha destaque na trama. Uma escrava negra que aparece na obra para contrapor as características da protagonista. O autor representou Rosa com estereótipos jamais encontrados em Isaura, devido a sua brancura. Se de um lado estava Isaura, uma escrava branca, com educação, caráter nobre e angelical, típico do romantismo; do outro estava Rosa, uma escrava negra, sem caráter, invejosa, vulgar, vingativa, que vai ter a função de atacar e se vingar de Isaura, justamente por se sentir menosprezada por Leôncio, o qual passou a ter obsessão por Isaura e descartou qualquer relação íntima com Rosa, que “era maligna e vingativa, não podendo vingar-se de seu senhor, jurou descarregar todo o peso de seu rancor sobre a pessoa de sua infeliz rival.” (GUIMARÃES, p. 44 *apud* AMARAL, 2015, p.108)

Além do romance *A escrava Isaura*, temos a obra *As vítimas algozes: quadros da escravidão* (1969), que também faz jus as colocações inferiores com relação à figura negra, obra de Joaquim Manoel de Macedo, autor que sai em defesa da abolição da escravatura de uma forma avessa, a qual os escravos, vítimas direta da escravidão, podem se tornar algozes. Sendo assim, mesmo a obra sendo publicada no auge dos movimentos abolicionistas e se tratar de uma narrativa protagonizada por negros escravizados, o autor não descartou as representações negativas com relação à imagem negra, produzindo seres selvagens e perigosos, capazes de atacar seus senhores na primeira oportunidade.

A partir dessa obra, percebemos que o autor defende a hipótese de que os comportamentos selvagens dos negros se dão devido ao sistema escravocrata, que para ele transformava os cativos em monstros e os seus senhores vítimas dessa monstruosidade; também, tenta conscientizar o leitor de que os maiores prejudicados pela escravidão não são escravos, mas sim, os seus donos, senhores nobres, generosos, cheios de boas intenções, que vivem amedrontados por seus escravos, sujeitos representados na obra como seres capazes de cometer diversas atrocidades contra seus donos, devido à inveja e raiva instalada no seu caráter.

A obra se divide em três episódios, que tem como protagonistas três escravos. O primeiro episódio narra a história de Simeão, um escravo que luta pela sua liberdade, e carrega em si estereótipos, como, um ‘negro ganancioso’, ‘criminoso’, ‘assassino’ e ‘traidor da família’, que o abrigava desde a infância. No trecho abaixo, é possível perceber traços do caráter odioso atribuído a Simeão, no momento que seu senhor o castigava devido ter sido pego em flagrante em uma tentativa de roubo.

Simeão odiava o senhor, que o castigara com o açoite, odiava a senhora que nem sequer o castigara, e, inexplicável nuance ou perversão insensata do ódio, odiava mais que todos Florinda, a senhora - moça, a santa menina que ofendida insultada por ele, tão pronta lhe perdoara a ofensa, tão prestes se precipitara a livrá-lo do açoite. (MACEDO, p. 35 *apud* AMARAL, 2015, p.66).

Esse ódio de Simeão, segundo Macedo, é consequência da escravidão, que o torna um ser raivoso e vingativo capaz de cometer atitudes infâmias: “onde há escravos é força que haja açoite. [...] Onde há açoite é força que haja ódio. [...] Onde há ódio é fácil haver vingança e crimes.” (MACEDO, p. 35 *apud* AMARAL 2015, p.66).

Quem protagoniza o segundo episódio de *As vítimas algozes: quadros da escravidão* é Pai-Raiol, escravo de fama demoníaca “feiticeiro, o rei das serpentes, o demônio que matava de longe com os olhos” (MACEDO, p. 124 *apud* AMARAL, 2015, p.85), que juntamente com Esméria outra escrava, planeja tomar toda riqueza de seu senhor Paulo Borges. Neste capítulo, assim como no primeiro, a narrativa apresenta um personagem monstruoso, que causa medo nos leitores para conscientizá-los da necessidade de libertação dos escravos, sendo assim, Pai-Raiol foi representado como um ser misterioso, oculto, com aspectos sobrenaturais e espirituais, os quais eram vistos, como um dos malefícios causados pela escravidão. Abaixo algumas descrições do protagonista deste episódio:

Pai-Raiol, por sua vez, era um escravo africano de péssima reputação: nas diversas propriedades pelas quais passou, foi acusado de furto, provocação de desordens entre os outros escravos, envenenamento e morte de escravas que não se mostraram receptivas ao seu cortejo, e, o mais grave, fora acusado da morte de um dos seus senhores. (AMARAL, 2015, p.78).

Assim, a partir da análise realizada por Amaral, podemos ver como Pai-Raiol foi representado, e neste discurso ficam claras as representações e comportamentos estereotipados e negativos do personagem, além destes, o personagem é representado também como um “monstro africano” (MACEDO, p. 125 *apud* AMARAL, 2015, p.85) assim como Simeão. Pai-Raiol manipula Esméria, que servirá como uma ponte para o seu plano maquiavélico. Como qualquer outro escravo, Esméria também foi vítima do estigma que cerca a imagem negra, sendo posta na obra para representar uma jovem negra sedutora e fogosa, pronta para satisfazer sexualmente seu senhor, algo muito comum na literatura do século XIX. Assim sendo, Esméria, manipulada e amedrontada por Pai-Raiol, seduz seu senhor (Paulo Borges), causa a morte de sua esposa e ainda envenena seus filhos.

No terceiro e último episódio, quem ganha destaque é Lucinda, uma mucama má, imoral e vulgar que leva a inocente e jovem Cândida ao pecado, tornando-se uma mulher namoradeira que se entregou a Dermany, um ladrão foragido. Lucinda, com 12 anos de idade, foi dada como presente de aniversário para a jovem Cândida; apesar da idade, Lucinda já mostrava traços físicos de uma mulher pronta para satisfazer os caprichos dos senhores: “Lucinda era aos doze anos de idade uma crioula quase mulher, tendo já tomado as formas que se modificam ao chegar à puberdade”(MACEDO, 2010, p. 163 *apud* AMARAL, 2015, p. 92).

O autor atribui à mucama o estereótipo da ‘sensualidade exacerbada’, estereótipo muito comum quando se refere à representação do corpo negro feminino que, na maioria das vezes, é posto nas narrativas para representar a sensualidade, o erotismo, a imoralidade sexual, algo que jamais poderia ser representado através da mulher branca. E, mais uma vez, na tentativa de convencer o leitor e a classe senhorial de que a escravidão precisava urgentemente ser abolida, para que os senhores não fossem mais vítimas desse regime praticado por eles mesmos, nem vítimas dos “monstros negros”, o autor utilizou o comportamento vulgar de Lucinda para corromper o caráter, a inocência e a pureza de Cândida, tornando-a, assim, mais uma vítima desses monstros.

No que concerne especificamente a representação das mulheres negras no romantismo, podemos notar, que quando estas se fazem presentes nos discursos, é

cercada de estereótipos do tipo, ‘negra má’; ‘bruta’; ‘imoral’ e ‘vulgar’, como a personagem Luncida, do romance *As Vítimas Algozes: quadros da escravidão*, e do tipo invejosa como e a personagem Rosa de *A escrava Isaura*. Aparecem ainda representações com estereótipos do tipo ‘mulata sensual e ferosa’, ‘máquina de trabalhar’, ‘domésticas’, dentre outros. Além dessas representações, que já foram apresentadas nas obras supracitadas, foi possível encontrar outras com relação à presença negra em outras produções do mesmo período, como o do ‘negro infantilizado’, que se encontra na peça *Demônio familiar* (1857); e do negro como um ser de índole humilde e resignado, no romance regionalista *Til* (1872), ambas produzidas pelo autor José de Alencar, um dos nomes mais conhecidos da primeira fase do romantismo brasileiro, que exaltou, sobretudo, a figura do índio considerando-o como herói brasileiro e minimizou a figura do negro deixando-o a margem, apresentando-o como escravo(a) conformado(a) com sua posição subalterna e grato(a) a seus donos.

Diante do exposto, entende-se que as representações negras nos textos do romantismo brasileiro apresentam os sujeitos negros de forma pouco significativa, apesar do objetivo do período, que era construir uma identidade nacional. Nesse sentido, os autores agiram de forma excludente, seguindo os padrões da época, com a relação à presença negra, assim, suas atenções estavam voltadas para a imagem do índio, que era tido como o herói nacional que aceitava o colonizador de forma pacífica. Sendo assim, quando os negros se fizeram presentes no discurso literário desse período foram associados a aspectos físicos e comportamentos marginalizados ou eram apenas uma parte do cenário.

Percebe-se que os autores românticos não apresentaram de fato a realidade e a cultura negra, as poucas vezes que estes aspectos se fizeram presente estavam inferiorizados, vistos como algo ruim e perigoso para sociedade. No caso do romance *A escrava Isaura*, notou-se certo preconceito, quando o autor atribuiu à protagonista, características nobres, estas que na época só poderiam ser encontradas em sujeitos brancos e cultos, dando a entender que Isaura, mesmo sendo escrava, só tomou posse dessas características devido a sua brancura, e que essas jamais poderiam fazer parte de um sujeito de descendência africana.

Ao estudar a caracterização e tratamento dados aos escravos em *As vítimas algozes*, vê-se que o autor não economizou nos estereótipos atribuídos aos negros escravizados e, mesmo sendo protagonistas das narrativas, ainda assim, são vistos como

seres de má índole, “elemento perturbador do equilíbrio familiar ou social” (PROENÇA FILHO, 2004, p.174). Tal aspecto pode ser percebido quando o autor representa esses negros protagonistas como verdadeiros monstros, perversos, vingativos, traiçoeiros, carregados de vários outros pecados e de um caráter desumano, sujeitos que segundo o autor são capazes de matar e trair seus senhores, bem como transformar o caráter dos personagens brancos e seus sentimentos nobres quando estes convivem diariamente no mesmo ambiente.

Portanto, constata-se que a maioria dos autores românticos reduziram a população negra a seres escravizados, animalizados e submissos, assim, a participação dos(as) negros(as) nos textos literários desse período limitou-se a estereótipos e representações negativas.

3.2 Autoapresentação negra no romantismo brasileiro

Diante de tantos autores e obras do Romantismo brasileiro que retrataram o negro como seres inferiores, animalizados, subalternos, carregados de estereótipos, características negativas e somente ligados ao tema escravidão, é possível identificar neste período alguns autores afrodescendentes ou não que assumiram sua origem e levantaram a bandeira abolicionista nas suas construções literárias. Estes autores foram contra todas as caracterizações negativas, apresentando os/as negros(as) em sua dimensão humana, com subjetividade, sentimentos e desejos individuais, a partir de imagens positivas, isto é, de modo que valorize sua história, sua memória, sua cultura, características físicas e psicológicas, enfim, como verdadeiros sujeitos e narradores de sua história.

Essas autoapresentações² objetivam dar vozes aos negros a fim de denunciar e reivindicar as mazelas sofridas por eles durante e depois da escravização, mostrando que em meio a tanta imposição de poder, os negros mostraram-se resistentes. Nesse sentido, houve uma apresentação dos negros não como objetos, mas como sujeitos que carregam em si histórias e sentimentos, bem como rompem com os silenciamentos, estereótipos e preconceitos referentes à raça negra ou afro-brasileira, a exemplo

² A noção de autoapresentação neste trabalho se baseia na concepção apresentada por Conceição Evaristo, em seu texto intitulado “Da representação à auto-apresentação da Mulher Negra na Literatura Brasileira” (2005).

dos autores inseridos nesse contexto, temos Maria Firmina dos Reis, Luiz Gama e Castro Alves.

Maria Firmina dos Reis, escritora maranhense de origem afro-brasileira, foi a primeira mulher a publicar um romance antiescravista no Brasil, e faz parte de um grupo seleto que assumiu suas raízes africanas, fazendo da literatura um instrumento para manifestar sua visão crítica em relação à sociedade autoritária e patriarcal em que vivia. Assim, denunciou sofrimento e as injustiças sofridas pelos negros, bem como tornou visível parte da cultura de sua raça.

Dentre as produções literárias de Maria Firmina, encontra-se o romance *Úrsula*, escrito em 1858, que narra a história de um triângulo amoroso entre Úrsula, uma jovem humilde e desamparada; Tancredo, um homem afortunado e de boa aparência; e o tio de Úrsula, um vilão sem escrúpulos, tal sinopse era bem comum da época. Entretanto, além do foco na história de amor, a narrativa focaliza a atenção do leitor para os personagens silenciados historicamente. Sendo assim, nesta obra, Maria Firmina “inaugura literariamente a imagem do negro perspectivada pela visão de mundo do escravo, no âmbito do romance brasileiro” (NASCIMENTO, 2017, n.p). Ou seja, neste romance, o personagem negro se autoapresenta, torna-se visível, tendo voz autoral para contar sua própria história sem interferência do olhar do branco. Assim sendo, nesta obra, os personagens Túlio, Preta Susana e Antero, mesmo colocados na posição de escravos, não são impedidos de ter seus posicionamentos. Além disso, a narrativa mostra a “africanidade” e as características coletivas e “ancestrais que a condição de mercadoria ou objetivo” (NASCIMENTO, 2017, n.p), certamente diferente do que era feito por outros autores do período romântico.

Partindo para análise da autoapresentação negra nesse romance, percebe-se a presença de três personagens escravos, construídos por uma perspectiva divergente das representações anteriores, ou seja, um negro sem voz, exótico, inferiorizado, cruel e desumano. Apesar da obra ter sido produzida em um contexto escravocrata, a autora não aderiu aos padrões exigidos na época, que inseriamos negros como sujeitos secundários, no romance de Maria Firmina, o negro é apresentado como “sujeito importante para o desenvolvimento da trama literária” (NASCIMENTO, 2009, p.107 *apud* SANTOS e CARVALHO, 2018, p. 36). Dessa forma, os sujeitos negros são apresentados de forma positiva, obtendo espaço e características humanizadas, assim como os demais personagens.

A primeira personagem negra destacada na obra é Túlio, um jovem escravo, que já na primeira cena salva Tancredo de um acidente, o que se torna um elo entre a jovem Úrsula e o seu amado. O narrador refere-se a Túlio com as seguintes descrições:

O homem que assim falava era um pobre rapaz, que ao muito parecia contar vinte e cinco anos, e que na franca expressão de sua fisionomia deixava adivinhar toda a nobreza de um coração bem formado. O sangue africano fervia-lhe nas veias; o mísero ligava-se à odiosa cadeia da escravidão; e em balde o sangue ardente que herdara de seus pais, e que o nosso clima e a escravidão não puderam resfriar, em balde - dissemos - se revoltava: porque se lhe erguia como barreira - o poder de forte contra o fraco. (REIS, 2017, p. 32).

Neste trecho, pode-se perceber traços do caráter de Túlio, o qual mesmo vítima do sistema escravagista, não se deixou influenciar e não deixou que essa prisão mudasse sua índole e suas raízes. Adiante, observa-se mais alguns traços do caráter nobre e humano de Túlio, ao encontrar Tancredo desmaiado e ferido:

Reunindo todas as suas forças, o jovem escravo arrancou de sob o pé ulcerado do desconhecido o cavalo morto, e deixando-o por um momento correu à fonte para onde uma hora antes se dirigida, encheu o cântaro, com extrema velocidade voltou para junto do enfermo, que com desvelado interesse procurou reanimar. Banhou-lhe a fronte com água fresca, depois de ter com piedosa bondade colocando-lhe a cabeça sobre seus joelhos. Só deus testemunhava aquela cena tocante e admirável, tão cheia de unção e de caridoso desvelo! E ele continuava a sua obra de piedade, esperando ansioso a ressurreição do desconhecido, que tanto o interessava. (REIS, 2017, p.32-33).

A partir do fragmento acima, percebemos que Túlio é apresentado como um sujeito generoso, que se sensibiliza com o sofrimento do outro, mesmo este outro sendo descendente da raça que só lhe proporcionou sofrimento. Ao atribuir esses valores ao personagem negro, há uma ruptura com os estereótipos negativos em relação ao negro da época. Tal aspecto diferencia as obras produzidas por Maria Firmina e Manuel Macedo. Dado que este último representava o negro como um monstro vingativo e um ser animalizado; já Maria Firmina desconstrói essa imagem negativa, dando visibilidade aos valores nobres e humanos, valorizando a pureza e a bondade das almas africanas dotadas de sentimentos.

A segunda personagem negra apresentada na obra é Susana, a essa personagem é dedicado um capítulo da obra. Susana é uma negra escravizada da senhora Luisa B, e a quem Túlio via como mãe desde quando fora separado de sua família. Susana é apresentada como uma personagem que carrega consigo lembranças e saudades de sua terra natal, amargura e tristeza por ter sido forçada a deixar sua família; e gratidão e

ternura pela bondade de Úrsula e sua mãe. Mesmo tendo sido separada de sua filha, seu sentimento materno não se fez ausente, pois Susana adotou Túlio como seu filho, desde quando este foi separado de seus parentes. Então a proteção e os cuidados que uma mãe tem por um filho, fizeram-se presentes em seu discurso. Ao narrar sua história, Susana direciona o leitor para o universo africano, tratando sobre a liberdade e felicidade antes de ser arrancada brutalmente de sua terra natal, fato que a separou de sua família, para então ser escravizada. No trecho abaixo, percebe-se parte desse discurso:

Liberdade! Liberdade... Ah eu a gozei na minha mocidade!—«continuou Susana com amargura » — Túlio, meu filho, ninguém a gozou mais ampla, não houve mulher alguma mais ditosa do que eu. Tranquila no seio da felicidade, via despontar o sol rutilante e ardente do meu país, e louca de prazer a essa hora matinal, em que tudo ai respira amor, eu corria as descarnadas e arenosas praias, e ai com minhas jovens companheiras, brincando alegres, com o sorriso nos lábios, a paz no coração, divagávamos em busca das mil conchinhas, que bordam as brancas areias d’aquelas vastas praias. Ah! Meu filho! Mais tarde deram-me em matrimônio a um homem, que amei como a luz dos meus olhos, e como penhor dessa união veio uma filha querida, em quem me revia em quem tinha depositado todo o amor da minha alma: — uma filha, que era a minha vida, as minhas ambições, a minha suprema ventura, veio selar a nossa tão santa união. E esse país de minhas afeições, e esse esposo querido, e essa filha tão extremamente amada, ah Túlio! Tudo me obrigaram os bárbaros a deixar! Oh! Tudo, tudo até a própria liberdade!». (REIS, 2017, p. 101-102).

A partir desse discurso, observa-se uma desconstrução do falso relato de que os negros já viviam escravizados em sua terra natal, antes de serem transportados para o Brasil, história que foi contada a fim de favorecer o sistema escravocrata. Além disso, o discurso de Susana denuncia as mazelas sofridas por ela e por todos os negros quando foram capturados e trazidos para o Brasil para serem escravizados. Como se observano fragmento abaixo:

Tinha Tinham chegado o tempo da colheita, e o milho e o inhame e o mendubim eram em abundancia nas nossas roças. Era um desses dias em que a natureza parece entregar-se toda a brandos folgares, era uma manhã risonha, e bela, como o rosto de um infante, entretanto eu tinha um peso enorme no coração. Sim, eu estava triste, e não sabia a que atribuir minha tristeza. Era a primeira vez que me afligia tão incompreensível pesar. Minha filha sorria para mim, era ela gentilzinha, e em sua inocência semelhava um anjo. Desgraçada de mim! Deixei-a nos braços de minha mãe, e fui-me à roça colher milho. Ah! Nunca mais devia eu ver-la... Ainda não tinha vencido cem braças de caminho, quando um assobio, que repercutiu nas matas, me veio orientar acerca do perigo iminente, que ai me aguardava. E logo dois homens apareceram, e amarraram-me com cordas. Era uma prisioneira — era uma escrava! Foi em balde que supliquei em nome de minha filha, que me restituíssem a liberdade: os bárbaros sorriam-se das minhas lagrimas, e olhavam-me sem compaixão. Julguei enlouquecer, julguei morrer, mas não me foi possível... A sorte me reservava ainda longos combates. Quando me arrancaram d’aqueles lugares, onde tudo me ficava — pátria, esposo, mãe e filha, e liberdade! Meu Deus! O que se

passou no fundo de minha alma, só vós o pudestes avaliar!...Meteram-me a mim e a mais trezentos companheiros de infortúnio e de cativos no estreito e infecto porão de um navio. Trinta dias de cruéis tormentos, e de falta absoluta de tudo quanto é mais necessário à vida passamos n'essa sepultura até que abundamos às praias brasileiras. Para caber a *mercadoria humana* no porão fomos *amarrados* em pé e para que não houvesse receio de revolta, acorrentados como os animais ferozes das nossas matas, que se levam para recreio dos potentados da Europa. Davam-nos a água imunda, podre dada com mesquinhez, a comida má e ainda mais porca: vimos morrer a nosso lado muitos companheiros à falta de ar, de alimento e de água. E' horrível lembrar que criaturas humanas tratem a seus semelhantes assim e que não lhes doa a consciência de levá-los à sepultura as asfíxiados e famintos! Muitos não deixavam chegar esse extremo — davam-se a morte. Nos dois últimos dias não houve mais alimento. Os insofridos entraram a vozear. Grande Deus! Da escotilha lançaram sobre nós água e breu fervendo, que escaldo-nos e veio a dar a morte aos cabeças do motim. A dor da perda da pátria, dos entes caros, da liberdade foram sufocados nessa viagem pelo horror constante de tamanhas atrocidades. Não sei ainda como resisti — é que Deus quis poupar-me para provar a paciência de sua serva com novos tormentos que aqui me aguardavam. (REIS, 2017, p.103).

No fragmento em destaque, nota-se que a negra Susana apresenta ao leitor a verdadeira e trágica realidade vivida por ela e por vários outros escravos desde quando foram retirados da África para servirem de instrumento de trabalho no Brasil. Assim sendo, a partir desses dois fragmentos destacados, percebe-se que o discurso de Susana se faz a partir de dois diferentes espaços e dois momentos distintos. No primeiro, ela se refere a sua vida de liberdade plena, segundo ela, jamais alcançaria novamente, mesmo recebendo sua alforria, e no outro momento, ela conta sua vida enquanto escrava, denunciando todo sofrimento que vivera.

A terceira personagem negra que Maria Firmina dá destaque na obra é opai Antero, sua participação não é tão grande como as dos outros dois, porém, não é menos importante. Pai Antero é um escravo já idoso, que por temer seu senhor e para ganhar gratificações fica encarregado de vigiar Túlio, quando este é capturado por Fernando. Assim como Susana, o personagem carrega em si saudades de sua terra natal, e para tentar superar e fugir dessa saudade e da tristeza que foi a escravidão, pai Antero bebia incontrolavelmente, “Antero era um escravo velho, que guardava a casa, e cujo maior defeito era a feição que tinha a todas as bebidas alcoolizadas” (REIS, 2017, p.165). O personagem pai Antero expõe marcas da cultura africana, algo que dificilmente poderia ser encontrado nos textos de outros autores do mesmo período:

Pois ouça-me, senhor conselheiro: na minha terra há um dia em que cada semana, que se dedica à festa do fetiche, e nesse dia, como não se trabalha, a gente diverte-se, brinca, e bebe. Oh! Lá então é vinho de palmeira mil vezes melhor que cachaça, e ainda que tiquira. (REIS, 2017, p.167).

Nessa passagem, pai Antero se autoapresenta através de suas lembranças, relembando aspectos de sua cultura e de como ele vivia na África nos tempo de liberdade. O personagem mostra a importância do trabalho para os negros escravizados, de como este era digno e essencial para a sobrevivência e para o sustento de vícios dos negros quando viviam na África.

No conto “A escrava”, também de Maria Firmina, publicado na *Revista Maranhense* (1887: 1, nº 3), é possível notar que se trata de uma narrativa abolicionista e afro-brasileira, uma vez que apresenta o negro a partir do seu ponto de vista, apresentando-o como um ser de índole humilde, com boas e virtuosas qualidades. Nesta narrativa, observa-se as marcas da cultura, das vivências, da resistência, da luta e da coragem negra. A narradora, uma senhora que pertencia a elite, expõe os acontecimentos que vivenciava. Pertencente à elite brasileira do século XIX, essa senhora tinha “sentimentos sinceramente abolicionistas” (REIS, 2017, p. 193) e lutava por uma sociedade mais igualitária. Além de narrar os fatos, teve também a missão de fazer com que as pessoas que estavam ao seu redor refletissem e indagassem sobre a questão da escravidão no Brasil, bem como a situação em que os negros viviam.

De modo geral, o conto narra a história de Joana, filha de uma africana e de um índio, que escravizada aos sete anos de idade cresceu sob os maus tratos e os trabalhos árduos. Joana sofreu a dor da separação ao ver seus filhos gêmeos Carlos e Urbano serem vendidos para um senhor do Rio de Janeiro, a partir de então passou a apresentar sinais de loucura. Como se confirma no discurso do escravo Gabriel, ao cuidar de sua mãe, esta que estava fugindo de um cruel feitor, e fora salva pela senhora:

Ao som daquela voz chorosa, e tão grata, ela ergueu a cabeça, distendeu os braços, e com voz débil, murmurou: -Carlos!... Urbano... -Não, minha mãe, sou Gabriel. -Gabriel, tornou ela, com voz estridente, é noite, e eles para onde foram? -De quem fala ela? Interroguei Gabriel, que limpava as lágrimas na coberta da cama de sua mãe. - É douda, minha senhora; fala de meus irmãos Carlos e Urbano, crianças de oito anos, que meu senhor vendeu para o Rio de Janeiro. Desde esse dia ela endoudeceu. (REIS, 2017, p. 200).

Assim como no romance *Úrsula*, em que a personagem Susana ganha voz para contar sua história de liberdade e de sofrimento quando foi escravizada; em “A escrava”, Joana também tem voz, ao relatar sua história para a senhora abolicionista, denunciando as mazelas e os maus tratos sofridos por ela. A personagem narra sua história desde sua ida ao cativo, logo após a morte de seu pai, que não queria que sua filha tivesse o meu destino que sua mãe, por isso o pai de Joana juntou uma quantia para comprar a

liberdade de sua filha, porém foi enganado com uma suposta carta de liberdade. No trecho a seguir, Joana narra este acontecido:

Nunca a meu pai passou pela idéia, que aquela suposta carta de liberdade era uma fraude; nunca deu a ler a ninguém; mas, minha mãe à vista do rigor de semelhante ordem, tomou o papel, e deu-o a ler, aquele que me dava às lições. Ah! Eram umas quatro palavras sem nexos, sem assinatura, sem data! Eu também a li, quando caiu das mãos do mulato. Minha pobre mãe deu um grito, e caiu estrebuchando. Sobreveio-lhe febre ardente, delírios, e três dias depois estava com Deus. Fiquei só no mundo entregue ao rigor do cativo (REIS, 2009, p.255 *apud* ARAUJO e SOUZA, 2015, n.p)

Joana expõe o sentimento da maternidade, contudo foi separada de seus filhos, fato que lhe causou sequelas psicológicas e que era bastante comum no regime escravista. No fragmento a baixo podemos ver parte do discurso de Joana ao narrar este acontecimento lamentando-o:

Ah! Se pudesse, nesta hora extrema ver meus pobres filhos, Carlos e Urbano!...Nunca mais os verei! Tinham oito anos. [...]. A hora permitida ao descanso, concheguei a mim meus pobres filhos, extenuados de cansaço, que logo adormeceram. Ouvei ao longe rumor, como de homens que conversavam. Alonguei os ouvidos: as vozes se aproximavam. Em breve reconheci a voz do senhor. Senti palpitar desordenadamente meu coração: lembrei-me do traficante... Corri para meus filhos, que dormiam, apertei-os ao coração. Então senti um zumbido nos ouvidos, fugiu-me a luz dos olhos e creio que perdi os sentidos. Não sei quanto tempo durou este estado de torpor; acordei aos gritos de meus pobres filhos, que me arrastavam pela saia, chamando-me: mamãe! Mamãe! Ah! Minha senhora! Abriu os olhos. Que espetáculo! Tinham método adentro a porta da minha pobre casinha, e nela penetrado meu senhor, o feitor, e o infame traficante. Ele, e o feitor arrastavam sem coração, os filhos que se abraçavam a sua mãe. [...] - Por deus, por deus gritei eu, tornado a mim, por deus, levem-me com meus filhos! - cala-te! Gritou meu feroz senhor. - cala-teu te falei calar. - Por deus, tornei eu de joelhos, e tomando as mãos do cruel traficante: - meus filhos!... Meus filhos!. (REIS, 2017, p. 203-204).

Neste trecho, observa-se algo que acontecia durante a escravidão, entretanto era silenciado no campo literário. Maria Firmina como uma abolicionista e defensora das causas negras, por meio de suas produções, denunciou esses tristes acontecimentos, como no romance *Úrsula*, quando Susana foi separada de sua filha e, agora, no conto “A escrava”, a partir da personagem Joana que também protagonizou essa separação.

Outro autor que representa essa corrente abolicionista e que teve o negro como fonte de inspiração e principal sujeito de sua obra foi Castro Alves, representante da 3ª fase do romantismo brasileiro, conhecido no campo literário como o poeta dos escravos, justamente por lutar pela abolição da escravatura, pelas causas negras e denunciar todas as mazelas e sofrimentos que estes viveram durante anos de escravidão. Diferente de Maria Firmina, Castro Alves não era descendente de africano, mas em suas poesias se

colocava no lugar dos negros escravizados, que foram tratados como objetos, desprezados como animais ferozes e vendidos como mercadoria.

Podemos ver essa posição do autor na obra *Os escravos*, publicada em 1883 que reúne suas poesias antiescravagista, entre elas, os famosos poemas “O navio negreiro” e “Vozes d’ África”, as quais apresentam a infeliz vida dos cativos e todas as crueldades dos seus senhores. Castro Alves, ao escrever o poema “O navio negreiro”, faz imaginar e refletir sobre os horrores e as terríveis situações dos africanos durante sua travessia da África para Brasil, isso pode ser visto no fragmento abaixo, extraído do poema citado:

(...)
 Negras mulheres, suspendendo às tetas
 Magras crianças, cujas bocas pretas
 Rega o sangue das mães:
 Outras moças, mas nuas e espantadas,
 No turbilhão de espectros arrastadas,
 Em ânsia e mágoa vãs!
 (...)
 Ouvem-se gritos... o chicote estala.
 (...)
 Presa nos elos de uma só cadeia,
 A multidão faminta cambaleia,
 E chora e dança ali!
 Um de raiva delira, outro enlouquece,
 Outro, que martírios embrutece,
 Cantando, geme e ri! (ALVES, 1868, n.p).

Nesse trecho o autor denuncia a horrível cena e o modo angustiante que os homens, as mulheres, e as crianças se encontravam durante o período de travessia e o que toda aquela situação causava nos sujeitos negros. Na quinta parte de “O navio negreiro”, o autor se mostrou indignado com toda aquela situação e roga ao mar e a Deus pedindo-os que acabem com todo aquele sofrimento e infâmia situação.

Senhor Deus dos desgraçados!
 Dizei-me vós, Senhor Deus!
 Se é loucura... Se é verdade
 Tanto horror perante os céus?!
 Ó mar, por que não apagas
 Co’a a esponja de tuas vagas
 De teu manto este borrão?...
 Astros! Noites! Tempestades!
 Rolai das imensidades!
 Varrei os mares. Tufão. (ALVES, 1868, n.p).

Outro poema que se insere na obra *Os escravos* é “Vozes d’ África”, neste poema o eu lírico é caracterizado como o continente Africano, narrando as desgraças e atrocidades cometidas em seu espaço. O eu lírico implora a Deus, seu principal interlocutor, misericórdia divina, mostrando-se amedrontado ao ver seus filhos e filhas

serem carregados pelo o tráfico negreiro. Logo na primeira estrofe pode-se ver que esse eu lírico apresenta um pedido de socorro almejando justiça:

Deus! Ó Deus! Onde estás que não responde? em que mundo, em qu' estrela
tu t' escondes, Embuçado nos céus? Há dois mil anos te mandei meu grito.
Que embalde desde então corre o infinito... Onde estás, Senhor Deus?...
(ALVES,1868, n.p).

Observa-se que o poema “Vozes d’África” narra a história de dor, desgraça e sofrimento que os africanos foram submetidos, e em outras estrofes nota-se que esse mesmo eu lírico, de forma bastante intensa, agride os povos europeus, culpando-os por todas as desgraças ocorridas no continente africano e, conseqüentemente, com o povo negro.

Diante do exposto, conclui-se que, em meio tantas representações negativas e estereotipadas em relação à imagem negra nos textos literários do romantismo brasileiro, é possível encontrar autores que fizeram de sua escrita um instrumento de combate à escravidão e ao racismo, como: Maria Firmina dos Reis e Castro Alves, que de certa forma romperam com os padrões da época, apresentando essa imagem por uma perspectiva mais humana, tratando os negros como sujeitos e não apenas como objetos de trabalho como fizeram outros autores. A partir de outro ponto de vista, narra verdadeira história e vivências, exalta beleza negra e dignidade, e denuncia mazelas e injustiças sofridas por eles, bem como a resistência ao que lhes eram impostos.

4 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

Este capítulo almeja apresentar uma proposta de intervenção para aplicabilidade da lei 11.645/08 por meio do estudo da literatura afro-brasileira nas aulas sobre o romantismo, para isto dividimos o capítulo em dois subtópicos, o primeiro apresenta e analisa os dados coletados a partir das observações realizadas na escola alvo da pesquisa e da entrevista realizada com os professores da mesma. O segundo subtópico nos apresenta uma proposta didática baseada nos moldes da sequência básica desenvolvida por Rildo Cosson em sua obra intitulada *Letramento Literário: teoria e prática*.

4.1 Análise dos dados

A partir da observação das aulas de Língua Portuguesa em sala de aula, este trabalho procura desenvolver uma proposta didática para a inserção do estudo da história e cultura africana e afro-brasileira a partir da literatura, a fim de cumprir a obrigatoriedade da lei 11.645/08 no Ensino Médio. Para o desenvolvimento desta proposta, foi preciso utilizar alguns instrumentos para a coleta de dados, como, algumas observações das aulas de literatura. Essas observações tiveram como objetivo investigar se os professores da referida disciplina estavam colocando em prática os conteúdos exigidos pela lei 11.645/08; além da observação, fez-se uso também de uma entrevista com alguns professores de língua portuguesa a fim de descobrir se estes inseriam a temática negra nas suas aulas de literatura. Em seguida, relacionou-se o que foi observado e as respostas dos professores.

As observações ocorreram durante o mês de março de 2018, e concentraram-se no 2º ano “A” e “B”, do turno matutino. O conteúdo de literatura que estavam sendo ministrado em ambas as turmas, durante o mês citado, era referente ao ‘Romantismo no Brasil’. Durante essas observações confirmamos o que já era de se esperar, que muitos professores utilizavam apenas o livro didático como material de apoio, ou seja, só trabalhavam os conteúdos, os autores e as obras que estavam inseridos neste material, e isso se torna preocupante, pois sabemos que nos livros didáticos de Língua portuguesa seja de qual for o nível de ensino, não apresentam textos literários completos, ou seja, geralmente o que se encontra são fragmentos e citação das obras. Assim sendo, a falta de contato com as obras completa torna a visão do aluno resumida e conseqüentemente seu aprendizado desenvolve-se de forma limitada e deficitária. Além disso, há uma

limitação dos conteúdos relacionados à cultura afro-brasileira nos livros didáticos, o que dificulta a abordagem de tal temática em sala de aula.

Ao observar que os professores utilizavam somente o livro didático como material de apoio, buscou-se identificar quais autores e obras ganharam destaque no capítulo referente ao período romântico. Dentre eles estava Gonçalves Dias, com o poema “Canção do exílio”, primeira geração; Casimiro de Abreu, Junqueira Freire e Álvares de Azevedo com sua obra *Lira dos vinte anos*, na segunda geração; e, na terceira geração Pedro Luís, Sousândrade e Castro Alves com sua obra *Os escravos*. A partir desta análise do livro didático das turmas observadas, concluiu-se que de fato, a presença de autores e obras que tem por objetivo representar a temática negra, encontra-se de forma tímida e resumida. Como o Romantismo foi o conteúdo ministrado durante as observações, optou-se por elaborar uma entrevista com perguntas sobre o mesmo conteúdo. A fim de confirmar o que foi observado, a entrevista buscou investigar se os professores inseriam a temática e os aspectos da cultura negra nos conteúdos de literatura, mesmo estes conteúdos não estando presentes no livro didático,

Ao comparar os dados coletados na entrevista com o que foi observado durante as aulas, constatou-se algumas contradições, como, quando foi perguntado aos professores se eles trabalhavam apenas os autores que estavam destacados no livro didático ou se além desses, eles levavam outros, o professor A, que possui graduação em letras e ministra aulas de literatura há sete anos, respondeu que levava outros: “*a gente pesquisa pede para os alunos irem atrás, saber mais informações sobre outros*”. Contudo, nas aulas observadas, o professor A não sugeriu pesquisas aos alunos, nem trabalhou outros autores além dos que estavam no livro didático. O professor B, que ministra aula de literatura há doze anos, ao responder a mesma questão foi bem direto respondendo que “*às vezes complementa, depende muito do tempo disponível*”.

Outra questão lançada aos professores foi a respeito dos autores que eles trabalhavam nas aulas do romantismo, o professor A respondeu o seguinte: “*Eu gosto muito de trabalhar José de Alencar, que é de um estado próximo e porque tem muitas obras, aí dá para os meninos trabalharem com seminários, falando sobre elas, fazendo críticas sobre essas obras*”. Enfatizou que acha interessante e mais vantajoso trabalhar um autor por turma, apresentando, para tanto, a seguinte justificativa “Por que às vezes quando a gente trabalha vários não fica muita coisa e quando a gente prioriza um ou dois aí já é diferente”. O professor B respondeu que trabalhava “*Os principais de cada geração, por exemplo, José de Alencar, Casimiro de Abreu, Gonçalves Dias*”, a partir

da fala deste, podemos notar certo privilégio pelos os autores que se inserem no cânone literário, e certo esquecimento quando se trata dos autores que representaram as causas negras, como, Castro Alves, que representa a terceira geração romântica.

Sobre as obras e temas que eles trabalhavam através dos autores citados por eles, o professor A destacou que estava *“trabalhando ‘Lucíola’, ‘Diva’, ‘Senhora’, ‘O guarani’, ‘Iracema’, ‘inocência’ com Visconde de Taunay e ‘Til’. Sobre os temas a gente trabalha o regionalismo, nacionalismo, os romances urbanos, histórico e indianista”*. O professor B respondeu que *“No caso de Casimiro de Abreu, só teve uma obra mesmo, que é ‘Primavera’, pego os poemas mais significativos. E no caso de Gonçalves Dias, trabalho tanto os poemas indianistas como a parte da poesia lírica e José de Alencar trabalho ‘Iracema’, ‘Senhora’, ‘Ubirajá’, basicamente esses”*. Partindo dessas repostas, nota-se que a temática da escravidão foi totalmente excluída mesmo o tema estando no contexto da época e está inserido em alguma das obras citadas.

A quinta pergunta lançada a estes professores foi em relação aos autores que eles achariam interessante trabalhar no período romântico, já que nem todos estavam inseridos no livro didático. O professor A respondeu da seguinte forma: *“Geralmente eu trabalho autores maranhenses que não estão nos livros, como é o caso da Maria Firmina do Reis, ela não aparece e quando aparece é vagamente citada, ai eu procuro trazer para a sala de aula autores maranhense que não são de fatos falados nos livros. Todas as vezes que a gente fez o café literário ou seminários e quando estamos trabalhando sobre o romantismo eu trago a Maria Firmina”*. Comparando novamente a fala do professor A com o que foi observado durante suas aulas, encontra-se outra contradição, uma vez que este, em momento algum de sua aula mencionou esta autora e nem a colocou no projeto da escola, nomeado de ‘Café Literário’, realizado todos os finais do último bimestre letivo. Após sua fala foi perguntado em qual geração romântica ele inseria esta autora, o professor A respondeu que inseria na terceira geração e explicou o seguinte *“por que tem a questão da mulher negra e pobre que lutou contra a sociedade, então eu procuro inserir ela na terceira fase”*. Partindo da explicação dada pelo professor, ressalta-se que seria interessante inserir Maria Firmina na parte introdutória do Romantismo no Brasil, uma vez que essa foi a primeira romancista brasileira, ou seja, Úrsula foi o primeiro romance brasileiro.

O professor B respondeu que se fosse possível levaria *“Raimundo Correia, Graça Aranha tem vários outros, principalmente os do maranhão”*. Analisando esta fala, notamos que este professor não tem muito conhecimento em relação aos autores e

seus respectivos períodos literários ou não compreendeu a pergunta de forma clara, o que casou certa confusão, uma vez que os autores que ele citou não fazem parte do período em questão.

Com base nas observações feitas e das repostas coletadas na entrevista, confirmamos que a aplicabilidade da lei 11.645/08 nas aulas de literatura do ensino médio da escola onde foi realizada a pesquisa, ainda se apresenta de forma precária, pois, pelo o que se percebeu os professores não fazem muita questão de lembrar e nem trabalhar a temática negra em suas aulas, para explorar, valorizar e tornar conhecida sua cultura, suas lutas e conquistas, aspectos que foram deixados de fora de seu plano de ensino. Mesmo que esses conteúdos não estejam inseridos no material de apoio destes professores, eles deveriam se sensibilizar, tendo a consciência da importância de se trabalhar esses conteúdos ao longo do ano, e não somente em datas comemorativas.

Partindo dos dados coletados, este trabalho busca elaborar uma proposta didática como uma possibilidade para aplicação da lei 11.645/08 nas aulas de literatura, tornando o ensino da história e cultura africana e afro-brasileira presentes na sala de aula. Essa proposta terá como base a sequência didática básica proposta por Cosson (2016), em *Letramento literário: teoria e prática*, segundo o autor essa sequência é “constituída por quatro passos: motivação, introdução, leitura e interpretação” (2016, p.51), sendo assim pretende-se elaborar estratégias que atendem esses quatro pilares a fim de tornar o trabalho com a literatura mais significativo e satisfatório.

4.2 Sequência didática

Esta seção tem como objetivo apresentar uma proposta didática que visa ofertar o estudo do Romantismo no Brasil considerando a presença da história e cultura africana e afrodescendente nas aulas de Língua Portuguesa, mesmo este conteúdo não estando presente no livro didático. Dessa forma, desenvolve-se uma proposta a fim de possibilitar a aplicabilidade da lei 11.645/08, tal proposta baseia-se no estudo do romance *Úrsula*, da autora maranhense e afro-brasileira Maria Firmina dos Reis.

Baseia-se na sequência básica desenvolvida por Cosson, que é constituída por quatro etapas: a motivação, que segundo o autor são práticas que “estabelecem laços estreitos com o texto que se vai ler a seguir” (2016, p.55), ou seja, esta etapa deseja incitar os alunos para leituras seguintes, tornando-os mais próximos do tema que se pretende trabalhar. É importante lembrar que essa etapa deve ser aplicada por meio de

estratégias lúdicas, uma vez que tem a missão de incentivar os alunos para algo, segundo Cosson uma das maneiras de aplicá-la é através da “construção de situação em que os alunos devem responder a uma questão ou posicionar-se diante de um tema” (2016, p.55).

A segunda etapa trata-se da introdução, nessa etapa é feita a “apresentação do autor e da obra” (2016, p.57), sem muito aprofundamento, pois segundo o autor a função desta etapa é permitir que os alunos recebam esta obra de maneira positiva, as características principais desta etapa correspondem a:

Seleção criteriosa dos elementos que serão explorados, a ênfase em determinados aspectos dos paratextos e a necessidade de deixar que o aluno faça por si próprio, até como uma possível demanda da leitura, outras incursões na materialidade da obra. (COSSON, 2016, p.61).

A terceira fase trata-se da leitura, que deve ter um acompanhamento por parte dos professores, para que este possa tirar as possíveis dúvidas dos alunos e, além disso, debater sobre o que já foi lido. A quarta e última etapa é a interpretação que, para o autor, se dá em dois momentos: um interior que “acompanha a decifração, palavra por palavra, página por página, capítulo por capítulo, e tem seu ápice na apresentação global da obra que realizamos logo após terminar a leitura” (COSSON, 2016, p.65); o momento exterior, que corresponde “a concretização, a materialização da interpretação como ato de construção de sentido em uma determinada comunidade” (COSSON, 2016, p.65).

As atividades da proposta didática apresentada neste trabalho serão voltadas para a turma do 2º ano do Ensino médio. Considerando que na escola alvo da pesquisa, os professores de língua portuguesa trabalhavam o conteúdo de literatura duas vezes por semana, as atividades desta proposta serão divididas em 21 aulas, de 50 minutos cada, equivalente ao período de 2 meses e 2 semanas. Nessas aulas, pretende-se elaborar estratégias diversificadas, as quais tornarão os momentos mais dinâmicos e produtivos. A primeira etapa desta proposta se realizará a partir de uma atividade na qual o professor poderá pedir aos alunos que se dividem em grupos e levem músicas, que na visão deles apresentam características românticas, já com as músicas escolhidas e a letra impressa o professor pedirá que os alunos façam a leitura e comentários, destacando os pontos que os levaram a considerá-las românticas. Esta atividade permitirá a introdução do tema e terá como objetivo medir os conhecimentos dos alunos sobre o que se pode considerar romântico.

Logo em seguida, serão apresentados aspectos pertinentes ao período estudado, tais como: surgimento, conceito, contexto, características, fases e as influências recebidas, este momento contará com auxílio de meios tecnológicos, como computador, data show e vídeos. Terá o objetivo de fazer com que os alunos compreendam o que foi o romantismo, em qual contexto este movimento se desenvolveu no Brasil e quais foram suas influências e características.

Como essa proposta visa inserir o estudo sobre a temática negra, o próximo momento será destinado a autora Maria Firmina, que fez parte do período, mas que por ser mulher e negra não ganhou visibilidade como os demais autores, contudo foi a primeira romancista brasileira e saiu em defesa da raça negra levantando a bandeira abolicionista. Assim sendo, antes de entrar em um estudo mais detalhado das fases do romantismo, pretende-se apresentar essa autora e a sua obra *Úrsula*, levando em consideração as quatro etapas da sequência desenvolvida por Rildo Cosson.

Na motivação, o professor poderá abrir uma roda de conversa com intuito de sondar o que alunos conhecem sobre a imagem negra, a cultura e as contribuições dos negros para a formação da nação brasileira, ainda nessa aula, após a roda de conversa, o professor poderá levar um vídeo que expõe esses aspectos, a fim de confirmar ou contradizer o posicionamento expostos pelos alunos na roda de conversa

Na etapa de introdução será realizada a apresentação da autora Maria Firmina, o professor chamará atenção para trajetória da autora, levando em consideração sua história de resistência e luta contra os padrões sociais da época. Será feita uma leitura compartilhada da sua biografia e, em seguida, os alunos deverão comentar os trechos que chamaram mais atenção, bem como identificarão no texto a importância da autora para a Literatura Brasileira. Será apresentado ainda a obra *Úrsula*, destacando alguns aspectos desta.

A terceira etapa será destinada a leitura da obra em sala de aula, bem como fora dela. O professor poderá montar um cronograma de leitura e de discussões dos capítulos já lidos, na intenção de melhor conhecer e entender detalhes da história, dos personagens e suas características. Pretende-se ainda levar uma passagem do filme “Amistad” para que alunos assistam e façam relações com o capítulo 9 (nove) da obra, capítulo em que a personagem Preta Susana narra a sua história.

Na quarta e última etapa, que se refere à interpretação, o professor poderá lançar desafios aos alunos, para que esses façam oralmente uma análise crítica da obra, pedindo- os que identifiquem características românticas presentes no texto lido,

questionando-os sobre qual era a principal temática da obra, qual foi a intenção da autora ao escrever tal obra, qual o lugar do negro e como este foi apresentado. Em seguida, o professor pedirá que os alunos façam um registro do seu aprendizado em relação à obra lida, através da construção de um texto, no qual deverão expressar os conhecimentos e entendimentos adquiridos com a leitura e discussões da obra, poderão expressar o que conheciam e o que passaram a conhecer referente a cultura africana e a história dos negros, e o que perceberam de diferente nesta obra em relação às outras já lidas por eles.

Partindo para o estudo das três fases da literatura romântica, o professor poderá apresentar de forma sistemática os conteúdos pertinentes a cada fase, com ênfase nos principais temas e autores de cada geração. Essas aulas poderão iniciar com a leitura de obras referente a cada fase, como por exemplo, na 1ª entregará aos alunos uma cópia do poema “Canção do exílio”, de Gonçalves Dias, para que os mesmos façam a leitura e uma interpretação oral, apresentando seu ponto de vista a respeito do que se trata. Após isso, será feita uma exposição dos conteúdos pertinentes a 1ª fase do romantismo, apresentando quais eram os objetivos desta fase, quais as principais características presentes nas obras e quais foram os nomes mais significativos. Após a apresentação do conteúdo, os alunos deverão escolher uma obra referente a esta fase para fazerem uma análise crítica, apontando qual temática expressa e quais as características referentes ao período se fazem presente na obra.

Essa estratégia se repetirá nas aulas sobre a 2ª e 3ª fase do romantismo. A aula se iniciará com a leitura de uma obra referente à fase estudada, em seguida os alunos deverão fazer suas considerações sobre a obra lida, em seguida o professor fará a exposição sistemática do conteúdo e para finalizar os alunos escolherão uma obra e farão a leitura e análise. Lembrando que na 3ª fase daremos enfoque novamente à temática negra a partir do autor Castro Alves, representante dessa geração, por meio das obras mais significativas que foram destacadas no capítulo anterior, como, ‘Navio negreiro’ e ‘Vozes d’ África’ que expressam marcas dos sofrimentos vividos pelos os negros e valorizam aspectos da cultura africana e afro-brasileira.

Para finalizar essa sequência, os alunos deverão declamar poesias dos autores estudados no período romântico, incluídos a autora afro-brasileira que ganhou destaque nesta proposta didática, Maria Firmina do Reis. Abaixo apresentaremos o quadro das atividades que serão realizadas nesta proposta.

QUADRO DE ATIVIDADES A SER DESENVOLVIDAS		
	ATIVIDADE	horas/aula
1º momento	Já com as músicas escolhidas e as letras impressas, os alunos deverão fazer leituras para socializá-las com a turma e em seguida destacar os pontos que os levaram a considerá-las românticas.	2
2º momento	O professor deverá apresentar parte do conteúdo, o que foi o movimento, como surgiu no Brasil, em qual contexto, quais foram suas principais influências e características.	2
3º momento	O professor formará uma roda de conversa, na qual os alunos deverão expor seus conhecimentos em relação à imagem e a cultura negra, bem como a contribuição dos negros para formação da nação brasileira. Em seguida, o professor poderá expor um vídeo que aborde esta temática, a fim de confirmar ou contradizer os posicionamentos dos alunos ou até mesmo enriquecer seus conhecimentos	2
4º momento	Neste momento, o professor apresentará a autora afro-brasileira Maria Firmina dos Reis, destacando aspectos de sua história de luta e entregará aos alunos a biografia da autora impressa para uma leitura compartilhada. Após a leitura, os alunos, oralmente, deverão fazer comentários destacando os pontos que os chamaram mais atenção no texto lido por eles. Em seguida, será feita a apresentação da obra <i>Úrsula</i> , um romance de temática abolicionista escrito por Maria Firmina dos Reis.	2
5º momento	Momento destinado a leitura da obra e discussões dos capítulos já lidos Neste momento, o professor poderá levar uma passagem do filme "Amistad" para que os alunos façam relações com o capítulo nove da obra.	6
6º momento	Para o momento de interpretação da obra lida, o professor lançará perguntas aos alunos sobre a obra lida e, logo em seguida, pedirá que os mesmos elaborem um texto destacando seus conhecimentos e entendimento adquiridos a partir da leitura da obra, o que conheciam e passaram a conhecer em relação à cultura africana e a história dos negros e o que notaram de diferente em relação às outras obras literárias já lidas por eles	2
7º momento	Partindo para o estudo das 3 fases do romantismo brasileiro, o professor iniciará a aula com a leitura de uma obra referente à fase estudada, após a leitura os alunos deverão apresentar sua opinião a respeito do que se trata a obra.	5

	<p>Em seguida, o professor fará a exposição do conteúdo referente a cada fase, destacando quais eram as temáticas retratadas em cada fase e quais foram os principais nomes.</p> <p>Para finalizar o estudo de cada fase, o professor pedirá que os alunos levem uma obra, para que façam a leitura e a análise, a fim de reforçar as temáticas trabalhadas em cada fase e identificar as características do romantismo presentes na obra escolhida.</p> <p>No final da sequência os alunos deverão declamar obras dos autores estudados, inclusive da autora Maria Firmina.</p>	
--	--	--

A partir desta sequência, pode-se perceber que, apesar dos conteúdos exigidos pela lei 11.645/08 não existirem em alguns livros didáticos de língua Portuguesa, os professores ministrantes desta disciplina podem e devem abordá-los em sala de aula. Para isso, é necessário apenas conscientização e mais dedicação por partes dos mesmos, para buscarem conhecimentos e possibilidades de aplicação desta lei, como, autores e obras que expressam esses conteúdos em suas produções e saem em defesa da cultura negra. Nessa perspectiva, acredita-se que esta proposta pode auxiliar os professores de Língua Portuguesa na aplicabilidade da lei 11.645/08, tornando presente aspectos da cultura africana e afro-brasileira, colaborando com o aprendizado dos alunos em relação a essa temática, além de contribuir com o combate das práticas racistas existentes no contexto escolar e fora dele.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sendo a educação uma das principais armas que pode transformar e construir o conhecimento dos indivíduos, esta área tem a missão de rever as práticas de ensino de literatura afro-brasileira, as quais devem estar presentes em sala de aula, devido os frutos que delas surgem, o que pode reverter o cenário de discriminação racial que vivemos atualmente. Nesse sentido, a inserção da literatura afro-brasileira nas aulas de Língua Portuguesa do Ensino médio pode ampliar os conhecimentos culturais dos alunos, bem como ensiná-los a conviver com as diferenças, aprendendo a respeitá-las e a valorizá-las.

Assim sendo, acredita-se que objetivo geral desta pesquisa foi atingido, uma vez que foi apresentado a relevância do trabalho com a literatura afro-brasileira e sua contribuição para aplicabilidade da lei 11.645/08, bem como os impactos positivos que este trabalho pode causar na vida dos alunos, a partir do conhecimento da contribuição da cultura africana para formação da sociedade brasileira. No que se refere aos objetivos específicos, todos eles contribuíram para o desenvolvimento da pesquisa, e, conseqüentemente, para o cumprimento do objetivo geral, assim, no segundo capítulo deste trabalho, contextualizou-se os aspectos históricos e teóricos da lei 11.645/08, destacando os documentos oficiais que norteiam as práticas exigidas nesta lei e abordou-se a importância de aplicá-la por meio dos estudos literários.

No capítulo três, tratou-se sobre as representações e autoapresentações negras na literatura romântica brasileira, apresentando obras que puderam confirmar que a presença negra na literatura brasileira quase sempre se fez de forma estereotipada, na qual o negro sempre estava em posição inferior, caracterizado como um ser cruel, invejoso, vingativo até mesmo quando exercia a função de protagonista, a mulher negra era representada como objeto sexual, mucama ou cuidadora. Por outro lado, indicou-se autores e obras que ressaltam a temática negra em suas produções, atribuindo voz aos negros, para que estes possam se autoapresentar, ou seja, contar sua cultura, suas vivências e denunciar os maus tratos sofridos por eles.

No capítulo quatro, apresentou-se uma proposta didática que possibilita mudar um pouco o cenário exclusivo que existe na educação, pois, procurou-se inserir nesta proposta a temática negra através de uma autora afro-brasileira, a fim de tornar presente em sala de aula a temática prescrita na lei 11.645/08. Assim sendo, acredita-se que através desta proposta, os alunos poderão ter a oportunidade de refletir sobre a

verdadeira história dos negros, poderão ainda conhecer personagens descendentes desta raça por outro viés de, diferenciada representação que costumava prevalecer nas obras canônicas, que geralmente são trabalhadas em sala de aula. Trabalhar com autores afro-brasileiros que saem em defesa dos negros e sua cultura significa conhecer a história a partir de outro ponto de vista, o que possibilita entender a história de liberdade, de lutas e resistências dos povos que foram brutalmente arrancados da sua terra natal no continente africano para serem escravizados em outros lugares, entre os quais, o Brasil.

Neste ponto, é importante destacar as dificuldades encontradas para a realização deste trabalho, como no caso de encontrar obras e autores que apresentam os negros e sua cultura em produções no romantismo brasileiro, talvez, isso ocorra não pelo fato de não existirem, mas justamente por não serem estudados e não estarem inseridos nos estudos literários, pois como foi apresentado, existe uma predominância por autores e temas desde uma perspectiva do colonizador. E no caso da elaboração da proposta didática, houveram dificuldades para encontrar estratégias para a inserção da temática negra no romantismo brasileiro, pelo fato de não ter um recurso base, no caso o livro didático, este que se configura em uma espécie de manual a ser seguido pelos os professores, pois os livros didáticos utilizados na escola pesquisada não apresentava autores nem obras que valorizassem a cultura africana.

Assim, conclui-se que esta pesquisa fomenta as discussões acerca do cumprimento da lei 11.645/08 nas escolas brasileiras, além de indicar uma possibilidade para sua aplicabilidade a partir das aulas de literatura, nas turmas do 2º ano do Ensino médio. Nesse sentido, assinalou-se que mesmo se os conteúdos não estiverem presentes nos livros didáticos, os professores podem trabalhar tal temática, a partir do desenvolvimento de sequências didáticas para, dessa forma, respeitar o direito dos negros ou afro-brasileiros de saber sua história e sua cultura, bem como fazer com que as demais parcelas da sociedade também conheçam e aprendam a respeitar a diversidade de povos e culturas que formam a sociedade brasileira.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Castro. **Navio negreiro** (1868). Disponível em: http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraDownload.do?select_action=&co_obra=1786&co_midia=2 Acesso em: 15 dez. 2018.
- ALVES, Castro. **Vozes d'África** (1868). Disponível em: http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraDownload.do?select_action=&co_obra=16725&co_midia=2 Acesso em: 15 dez. 2018.
- ALVES, Marcos Francisco. **Os romancistas da Abolição: representação do escravo e discurso abolicionista nas obras de Bernardo Guimarães e Joaquim Manuel de Macedo.** Disponível em http://www.google.com/url?sa=t&source=web&rct=j&url=https://pos.historia.ufg.br/usp/113/o/DISSERTA%25C3%2587%2583O_-_Marcos_Francisco_Alves.pdf&ved=2ahUKEwjRr4a0rMbfAhUDWhUIHdmkBx0QFjAAegQIBRAB&usg=AovVAW3NK-cn83O_CDONitrbgNQH Acesso em 20 out.2018.
- AMARAL, Jorge Fernanda Barbosa do. **A literatura brasileira e a monstrosidade negra nos portões da diferença.** Disponível em <http://www.google.com/url?sa=t&source=web&rct=j&url=http://www.posvrnaculas.letas.ufrj.br/images/Posvrnaculas/4doutorado/teses/2015/7-AmaralJFB.pdf&ved=3ahUKEwiPtaatMbfAhUCI5AKHav3C1EQFjAAegQIAxAB&usg=AovVaw2rpQj8S5hGrt1K65sluJwc> Acesso em 21 out.2018.
- BRASIL. Lei nº. 10.639 de 09 de janeiro de 2003. Brasília, 2003. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/I10.639.htm.> Acesso em 20 set.2018.
- BRASIL. Lei nº 11.645, de março de 2008. Brasília, 2008 Disponível em: <http://WWW.planalto.gov.br/ccivil_03/ato_2007/2008/lei/L11645.htm> Acesso em 20 set.2018.
- BRASIL. Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. 2004.
- CALEGARI, Carlos Lizandro; MOREIRA, Fábio Martins. Processo de (Des) letimação do Cânone: o negro na história da literatura brasileira. **Litterata**, Ilhéus, vol. 6/2, jul-dez. 2016/ ISSN 2237-0781. Disponível em http://www.google.com/url?sa=t&source=web&rct=j&url=https://dialnet.uniriojo.es/des_carga/articulo/6132670.pdf&ved=2ahUKEwiOztXWIsbfAhVEx5AKHXkWDbwQFjAAegQIBBAB&usg=AovVaw1kMIRXyiekbq2WNI1QTQoG. Acesso em 17 out.2018
- CANDIDO, Antônio. **O direito á literatura.** In: Vários escritos. 3ª Ed. São Paulo: Duas Cidades, 1995. p. 169-191.
- CASTILHO, Suely Dulce de. A representação do Negro na Literatura Brasileira: Novas Perspectivas. **Olhar de Professor**, vol. 7, num. 1,2004,pp. 103-113. Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino. Paraná, Brasil. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=68470108>. Acesso em 18 out.2018.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. 2.Ed., 6ª reimpressão.- São Paulo: Contexto, 2016.

DUARTE, E. A. Por um conceito de literatura afro-brasileira. In: Eduardo de Assis Duarte; Maria Nazareth Soares Fonseca. (Org.). **Literatura e afrodescendência no Brasil: antologia crítica**. 1ed. Belo Horizonte: UFMG, 2011, v. 4, p. 375-403.

EVARISTO, Conceição. Da representação à auto-apresentação da Mulher Negra na Literatura Brasileira. **Revista Palmares: cultura afro-brasileira**, ano 1, n. 1, p. 52-57, 2005.

FILHO PROEÇA, Domício. A trajetória do negro na literatura brasileira. **Estudos Avançados**, São Paulo, v.18, n.50, p. 161-193, jan./abr. 2004. Disponível em <https://www.google.com/url?sa=t&source=web&rct=j&url=http://www.rwsvista.usp.br/eav/article/view/9980/11552> Acesso em 22 out.2018.

LIMA, N.S.R. O Ensino da língua Portuguesa e a lei 11.645/08. **Linguagem em (Re) vista**, Ano 08, Nº 15-16. Niterói, 2013

LUFT, Gabriela; WELTER, Juliane. As personagens negras na literatura brasileira oitocentista: Os quadros da escravidão de Joaquim Manuel de Macedo. **Terra roxa e outras terras- Revista de Estudos Literários**, vol. 17-B(dez.2009) – ISSN 1678-2054. Disponível em <http://www.uel.br/pos/letras/terraroxa> Acesso em 20 out. 2018.

MOURA, Glória. O direito à diferença. In: MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o racismo na escola**. 2ª ed. Revisada. Brasília: MEC/, SECAD. 2005.p. p.69-82.

MUNANGA, K. Apresentação in: MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o racismo na escola**. 2ª ed. Revisada. Brasília: MEC/, SECAD. 2005.p. 15-20.

NASCIMENTO, Juliano Carrupt do. A construção do negro no Romance Úrsula. **Literafro: o portal da literatura afro-brasileira**, Belo Horizonte, out. 2017. Disponível em: www.letras.ufmg.br/literafro/autoreas/28-critica-de-autores-femininos-318-a-construcao-do-negro-no-romance-ursula-critica . Acesso em: 22 out. 2018.

NASCIMENTO, Juliano Carrupt do. **A construção do negro no romance Úrsula: crítica** (2017).Disponível em:<<http://www.letras.ufmg.br/literafro/autoras/29-critica-de-autores-feminios/318-a-construcao-do-negro-no-romance-ursula-critica>>. Acesso em: 03 jan. 2019.REIS, Maria Firmina dos, Úrsula: romance; A escrava: conto/ Maria Firmina dos Reis. 6. ed. Belo Horizonte: Editora PUC Minas,2017.

SANTOS, Daniela Soares dos; CARVALHO, Tereza Ramos de. A representação do negro escravo na narrativa Úrsula, de Maria Firmina dos Reis. **Revista Humanidade e Inovação** v.5, n.1, p.30-43, jan-fev. 2018. Disponível em <https://www.google.com/url?sa=t&source=web&rct=j&url=https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/624/487&ved=2ahUKEwj2yaqHh8jfAhXnRxUIHXqcBtoQFjAAegQIARAB&usg=AOvVaw3JIASpvVJVebi4cWuUiSE>. Acesso em: 23 out.2018.

SILVA, M. Valdenia da, RODRIGUES, F.Lisiane Da. C. A voz feminina negra na literatura Brasília oitocentista: a autora e as personagens de Úrsula. **Afluentes: Revista**

de Letras e Linguística. V.3, n.8, p.62-81, mai/ago.2018 ISSN 2515-3441. Disponível em http://www.periodicoseletronicos.ufma.br/indx.php/afluente/article/viewFile/9848/5801&ved=2ahUKEwjG4deHMXfAhuhTxUIHcp_CcCQFjegQIBxAB&usg=AOvVaw1VN5BI3kT62ms6QdYINIp Acesso em 15 out. 2018.