

Ensinando a literatura negro-brasileira de Solano Trindade para a disrupção de estereótipos e reconstituição identitária das pessoas negras no ambiente escolar

Karina de Morais e Silva¹

RESUMO

Estudos realizados sobre a presença e representação da população negra na literatura brasileira vêm mostrando como o cânone literário nacional tradicionalmente relegou a comunidade afrodescendente, quando não censurada e apagada de suas páginas, aos mais diversos estereótipos, configurando todo um universo de criações simbólicas que alimentam e reproduzem o imaginário social racista. Nesse sentido, entendemos que a escola de ensino básico, orientada pela lei 11.645/08, que rege a inclusão do estudo de história e cultura afro-brasileira e indígena nas instituições de ensino, apresenta-se como espaço privilegiado para a execução de iniciativas que buscam a reversão da problemática racial apresentada. Avaliamos que, por meio do ensino da literatura negro-brasileira, a escola de ensino básico pode dispor de materiais e práticas de letramento que contribuem para a efetiva educação das relações étnico-raciais e reconstrução da história, da memória e da identidade da comunidade negra brasileira. Nosso estudo se organiza em duas partes: inicialmente, a avaliação dos múltiplos estereótipos criados sobre o negro na literatura brasileira, e, em seguida, a análise de como a literatura negro-brasileira, representada pela produção poética de Solano Trindade, “o Poeta Negro”, mostra-se como voz contestadora do imaginário racista antinegro cultural e socialmente criado. Fundamentam nossas reflexões os pesquisadores em educação e relações raciais Gomes (2010), Arroyo (2010) e Sarteschi (2016); no que diz respeito à produção crítica sobre o negro na literatura brasileira e sobre a literatura de autores negros, consultamos Brookshow (1083), Pereira (2004) e Machado (2010).

Palavras-chave: Literatura; Literatura negro-brasileira; Ensino; Estereótipos; Identidade.

INTRODUÇÃO

Enquanto avançam as primeiras décadas do século XXI, o Brasil se apresenta no cenário mundial, em números absolutos, como o país de maior população afrodescendente fora do continente africano. Segundo dados do IBGE, a população negra brasileira diz respeito a 55.8% do contingente nacional total². Todavia, uma rápida olhada no modo como se distribui essa massa populacional nas diferentes

¹Mestrando em Literatura Comparada no Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Ceará - UFC, karinamorais858@gmail.com

² O dado citado pode ser conferido em: <https://g1.globo.com/economia/noticia/2019/05/22/em-sete-anos-aumenta-em-32percent-a-populacao-que-se-declara-preta-no-brasil.ghtml>. Acesso 21 de Agosto. 2020.

camadas da estrutura hierárquica da sociedade brasileira revela como a desigualdade racial rege violentamente sua situação socioeconômica.

Paralelo ao quadro apresentado, o espaço de representação destinado à comunidade afrodescendente nas produções artístico-culturais e nos equipamentos midiáticos é, sobretudo, o da marginalização. Quando não, a representação legada a negras e negros é aquela eivada pelas artimanhas do imaginário racista, operante em direcionar a essa comunidade racial estereótipos dos mais diversos tipos, sejam eles degradantes, desumanizantes e redutores de suas complexidades históricas e subjetivas.

Fonseca (2000) explica que as imagens construídas sobre o negro na cultura brasileira se assemelham ao que se passa em outros espaços que tiveram como base econômica fundadora a exploração do trabalho escravo. A experiência psicossocial do escravismo e do racismo marcou tão profundamente a população americana que seus códigos morais e estéticos ainda se veiculam pelas caracterizações epidérmicas e fenotípicas dos corpos. “Faz parte desse código o conjunto de considerações depreciativas ligadas ao negro, aos seus valores, às suas crenças, à sua relação com o trabalho, bem como a configuração de imagens que sustentam as experiências singulares de sua vitalidade sociocultural.” (FONSECA, 2000, p. 90). Nas últimas décadas, o reconhecimento e a pretensa valorização da pluralidade étnica que marca a formação do Brasil, não corrigem, até mesmo endossam, a depreciação das imagens negras. Desse modo, é:

(...) pertinente observar que, em decorrência do modo como a sociedade brasileira lidou com a questão escravocrata, as imagens do negro e da negrura continuam a ser modeladas por uma gama imensa de preconceitos que podem ser percebidos em diferentes lugares sociais ainda que, muitas vezes, encobertos por eufemismos que contornam o fato de o país haver decidido ver-se, particularmente a partir da metade do século XX, como mestiço e a reconhecer a pluralidade étnica de sua população. Tal atitude não pode evitar, no entanto, que mesmo nessa face mestiça se acentue uma simbologia estruturada a partir de um código específico que define os modos com que a população de afrodescendentes passa a ser significada de forma convencional e ideológica. (FONSECA, 2000, p. 92).

Nesse contexto, enquanto construção dialeticamente pessoal e social, a identidade negra se elabora sob a ação violenta de múltiplos cerceamentos,

constrangimentos e violações. São processos demarcadores dessa formação identitária os séculos de escravização e colonização, o processo de abolição falho e parcial, a não integração da comunidade negra no universo da cidadania republicana e, não se pode deixar de mencionar, as diversas estratégias e organizações de resistência da população negra no período escravista e no pós- abolição (GOMES, 2010, p. 98 - 99).

Quanto ao que nos interessa sobre a construção e reprodução do imaginário racista anti-negro, podemos no deparar com a instituição escolar como espaço privilegiado para perpetuação de práticas mantenedoras desse cenário sociocultural, desde que não realizadas intervenções decisivas na sua construção política e pedagógica. Para Arroyo (2010), se não há como ocultar e silenciar os conflitos raciais na sociedade, na há, portanto, como ocultá-los e silenciá-los no sistema escolar, da educação infantil ao ensino superior.

Uma realidade desafiante que parecia apenas preocupação dos militantes do Movimento Negro, de intelectuais, pesquisadores, e educadores(as) negros(as) vai se tornando uma interrogação para o pensamento educacional, as pesquisas e as políticas, os currículos, as didáticas e as propostas pedagógicas. (ARROYO, 2010, p. 111).

Em atenção ao quadro educacional descrito, no ano de 2003 é promulgada a lei 10.639/03, que inclui a obrigatoriedade do estudo da história e cultura africana e afro- brasileira nos currículos de ensino, posteriormente alterada, em 2008, pela lei 11.645/08, que acrescenta à anterior a extensão da obrigatoriedade à história e cultura indígena. Tal alteração no texto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB/96) resultou em conquista histórica das diferentes expressões do movimento negro organizado que há décadas pautam menções de maior relevo à comunidade negra nos dispositivos legais, os quais revelam histórica rejeição até mesmo ao apontamento das diferentes ascendências étnicas que constituem a sociedade brasileira, conforme explicam os incisos da legislação 11.645/08:

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.³

Importante pesquisadora no campo da educação das relações étnico-raciais, Nilma Lino Gomes (2010), comenta que é pela força de lei 10.639/03 que a questão racial passa a ser pedagógica e politicamente assumida pelo Estado e pelas instituições de ensino e considerada como uma questão relevante aos materiais didáticos, currículos e formação docente. Porém, como acrescenta a pesquisadora, essa inclusão é lenta e se dá não diante de poucas resistências, situação para ela reveladora do racismo brasileiro e de sua expressão na educação.

Há, na educação escolar, um imaginário pedagógico que tende a considerar que a questão racial é uma tarefa restrita aos professores e professoras que assumem publicamente uma postura política diante da mesma ou um assunto de interesse somente de professores(as) negros(as). A implementação da lei 10.639/03 também encontra os cursos de formação de professores em nível superior com pouco ou nenhum acúmulo sobre a temática racial, e muitas vezes, é permeada pela resistência a sua própria inserção nos currículos dos cursos de Pedagogia e de Licenciatura. (GOMES, 2010, p. 104 - 105).

No que se refere ao contexto escolar e às medidas adotadas para a efetivação da política reparatória de inclusão da história e da cultura afro-brasileira nos currículos de ensino, faz coro às falas de Gomes (2010) a professora e pesquisadora Petronilha Gonçalves, que integrou como relatora a comissão que elaborou o parecer CNE/CP n.º 3/20042 para as diretrizes curriculares da lei 10.639/2003, comentando em entrevista realizada por ocasião do aniversário da lei que apesar do relevante aumento de profissionais negros e não-negros interessados na educação das relações étnico-raciais, o tratamento da questão no ensino básico se mantém dependente de iniciativas pontuais e isoladas de professores e grupos de professores.

Como se pode ver, segundo o que enunciam ambas as autoras, fundamentais

³ (Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm>)

Acesso em: 21 de outubro de 2017.

para a trajetória de formação de um pensamento negro em educação, os reais impactos de sua implementação ainda se mostram sensíveis, enfrentando dificuldades que vão desde o despreparo dos profissionais da educação à precariedade dos materiais didáticos no que trata da abordagem do tema.

A responsabilidade social e legal no que toca aos afrodescendentes, imputada aos sistemas de ensino pela nova legislação, tenciona as instituições de ensino básico e desafia seus profissionais a uma revisão radical de seus próprios saberes, metodologias e relações de conteúdos aplicados ao percurso formativo dos(as) aprendizes que atravessam a vida escolar. Cabe, agora, legalmente aos sistemas de ensino a tarefa que há muito deveria orientar parcela significativa de suas práticas: esta tarefa fundamental de contribuir para a reversão do imaginário social vigente que condena o negro aos mais criminosos estereótipos e apresentá-lo na integridade de sua existência enquanto sujeito portador e produtor de história, memória e cultura.

Nesse sentido, acreditamos que a literatura negro-brasileira se mostre como potente instrumento de intervenção para o cenário educacional descrito e para cumprir os interesses apontados quanto à re-inscrição da presença do negro na literatura brasileira. Segundo define Cuti (2010), a literatura que se quer negro-brasileira assume a vida e os conflitos dos descendentes da massa populacional negra escravizada. Em seu livro *Literatura negro-brasileira* (2010), o autor, que é também poeta e ficcionista, explica que ela modifica os paradigmas estético-ideológicos e os recursos formais de representação da população negra. Essa literatura se caracteriza especialmente pelo lugar socio-ideológico a partir do qual é produzida, isto é, o lugar dos sujeitos negros e se identifica ao grupo discriminado no sistema social que estrutura o racismo anti-negro.

Buscando refletir sobre o ensino da literatura negro-brasileira nas práticas de letramento literário, lemos que Zilbeman (2008) nos explica que a literatura permite ao leitor confrontar-se com novos imaginários, experiências e posicionamentos intelectuais. Constituindo-se como atividade sintetizadora, através da literatura o leitor adentra o âmbito da alteridade sem negar sua subjetividade e história. Com isso, ao defendermos a inclusão sistemática da literatura negro-brasileira nas práticas de ensino de literatura, procuramos afirmar a pluralização da experiência de alteridade possível e a diversificação dos imaginários socioculturais explorados. Os movimentos

dessa inclusão geram rupturas e reassignificações ao cânone da literatura nacional que predomina na escola, promovendo o recentramento estético e cultural do negro brasileiro.

Quando incluída no ambiente escolar, essa literatura pode redimensionar perspectivas, metodologias e currículos de ensino de literatura, de modo a potencializar práticas pedagógicas voltadas à compreensão e superação das estruturas de opressão que secularmente atravessam o tecido social da nação, além de proporcionar, no que trata da interface texto e leitor, novas experiências de alteridade. Sarteschi (2010), autora de trabalhos que pautam a inter-relação entre literatura negra e educação, explica que:

Novas vozes literárias contarão outras histórias, engendrando diferentes formas de compreender e elaborar o mundo a partir de novas perspectivas históricas e sociais que, ao assumir o comando e a autoria de sua própria história, concorrerão para o estabelecimento de um sistema literário baseado na heterogeneidade, na pluralidade e na diversidade. O cidadão que emerge desse contexto escolar certamente será capaz de melhor compreender o mundo à sua volta, tendo condições de atuar mais decisivamente na esperada transformação da sociedade em que vive, tornando-a mais justa e equânime. É possível, desta forma, projetar mudanças concretas das condições materiais da sociedade em que os acordos hegemônicos existentes no jogo político e social sejam efetivamente revistos e modificados. (SARTESCHI, 2010, p. 46).

A mesma autora questiona as operações canônicas, “(...) reivindicando a abertura do cânone a textos representativos de experiências e saberes tradicionalmente excluídos, apontando, assim, para a reorganização de construções simbólicas no âmbito da cultura e do sistema literário brasileiro” (2011, p. 5). Resulta desse processo a elaboração de um projeto de ensino de literatura contra-hegemônico, com vias à participação da literatura na construção de pedagogias emancipatórias dispostas ao combate antirracista (SARTESCHI, 2011).

Com base no que foi exposto, nossa pesquisa, orientada pela lei 11.645/08, que atualiza a lei 10.639/03, objetiva expor e justificar o ensino da literatura de autores negros como potente ferramenta didática para a reversão dos estereótipos anti-negro que povoam o imaginário social e para a reconstrução subjetiva e histórica, conseqüentemente, identitária, das pessoas negras.

METODOLOGIA

A aplicação metodológica de nosso estudo se dá em dois momentos dialógicos. Inicialmente, observaremos os estereótipos que o discurso literário nacional erigiu sobre a população negra e afrodescendente do Brasil por meio da síntese de estudos críticos realizados por pesquisadores que se debruçaram sobre a representação do negro na literatura brasileira. Em seguida, observaremos como escritores afro-identificados, no exercício de sua autorrepresentação, rompem com o jogo simbólico de estereótipos que aprisionam sujeitos negros em uma configuração sociocultural redutora de sua humanidade. Para isso, realizamos a leitura dos poemas do escritor pernambucano Solano Trindade, reconhecido precursor da literatura negro-brasileira que em seus versos se reivindica como “o Poeta Negro”. Por meio da análise dos textos selecionados, veremos como a literatura negro-brasileira pode agir para reconstituição identitária dos afro-brasileiros, e, assim, tornar-se importante aparato docente para a educação das relações étnico-raciais.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Estereótipos do negro na literatura brasileira

Ao se tratar da representação do negro na literatura brasileira, nos deteremos em dois estudos seminais à questão. São eles: o livro do pesquisador norte-americano David Brookshaw, *Raça & cor na literatura brasileira* (1983); e o trabalho mais recente publicado em artigo do escritor literário e pesquisador Domício Proença Filho, *A trajetória do negro na literatura brasileira* (2004). Os dois autores cujas contribuições foram escolhidas para o enriquecimento das reflexões apresentadas neste artigo realizam em seus respectivos textos a análise de vasta quantidade de obras literárias nacionais, sejam elas de autores(as) notadamente reconhecidos(as) como brancos ou como negros, de modo a mapear os estereótipos que perseguem a representação dada à comunidade negra pelo discurso literário dos poetas e ficcionistas mais ou menos engajados na causa negra. Seus estudos complementam-se e se revelam como material de grande interesse para a revisão do trato e da leitura corrente dado a obras literárias canonizadas e amplamente utilizadas nas práticas de ensino de literatura.

David Brookshaw (1983), em seu estudo, revela os padrões emergentes dos estereótipos que a cultura branca se utiliza para aprisionamento do negro e, em

seguida, enfatiza o papel da raça e da cor no nativismo brasileiro, segundo a produção de escritores brancos e negros. Nas definições de Brookshaw, o ser estereotipado corporifica um mito concebido a partir do seu percebido, com base na ideia do papel sociocultural que esse tem de si e do outro. O colonialismo é a situação em que esse fato se torna mais aparente, sendo a escravidão africana nas Américas um exemplo preciso.

Tanto no contexto das relações sociais como culturais, o homem branco precisa agir em relação a seu subordinado negro nas formas que lhe convenham. O que se explicita pela caracterização do negro na literatura criativa, que no Brasil só veio ganhar uma representação frequente em prosa e em verso a partir da segunda metade do séc. XIX.

Estereótipos positivos e negativos foram atribuídos a ele. Na literatura abolicionista, por exemplo, a contraparte do ‘Escravo Demônio’ (o fugitivo, insurrecto, versão literária do negro velho do folclore) era o ‘Escravo Fiel’ (o ‘Pai João’, equivalente brasileiro do ‘Uncle Remus’). Na literatura deste século apareceu uma outra faceta, porquanto as atitudes em relação ao negro evoluíram de acordo com as novas prioridades sócio-culturais. Assim, surgiu um lado positivo para o estereótipo negativo e subversivo sob a forma de um negro encantadoramente irreverente, anárquico, todavia puro, conforme é retratado nos romances de Jorge Amado. (BROOKSHAW, 1983, p.16)

Os estereótipos, porque amparados em preconceitos e não em fatos, são, assim, móveis no tempo, sendo reconstruídos conforme os interesses de quem possui maior poder simbólico afirmativo. A existência de estereótipos positivos não significa, entretanto, que essa positividade recaia sobre a condição social do negro. Positivos ou negativos, os estereótipos mencionados por Brookshaw constituem formas de dominação.

O autor caracteriza o estereótipo da mulher negra de cor retinta como a trabalhadora, resignada, passiva, feia, e da mulata como a voluptuosa e sensual, verdadeiro produto do Brasil. Em análise sobre a construção desses estereótipos, Brookshaw explica:

O escravo violento evoluiu para abranger o mulato passional e rebelde, enquanto o estereótipo do escravo passional sobrevivia na figura da mulata lasciva, a mulher negra em si mesma, como sua contraparte masculina, sendo

relegada à passividade, à derrota biológica e ao total abandono social. [...] nenhum desses estereótipos foi resultado de uma visão melhorada do afro-brasileiro. Ao contrário, eles provêm do ressentimento fundamental de interesses escravistas perante a implacável arrancada da economia antiescravocrata. (1983, p. 47)

Proença Filho (2004), para a interpretação da trajetória do negro em nossa literatura, organiza sua análise em dois campos, o *negro como objeto*: a visão distanciada, e o *negro como sujeito*: uma atitude compromissada. Mais afim ao interesse de nosso estudo se mostra, por hora, o primeiro momento da exposição de sua pesquisa, o *negro como objeto*, no qual o autor avalia obras literárias que tomam o negro como personagem ou que se ligam aos aspectos de sua vivência, envolvidos, de modo distanciado, sob a ideologia, as atitudes e os estereótipos da estética branca dominante. Os resultados a que chega Proença (2004) demonstram a gama de estereótipos nos quais as negras e os negros brasileiros se encontram comumente envolvidos pela representação literária. Pontuamos, então, os que se mostram em obras literárias comuns ao ensino de literatura brasileira.

No conhecido romance *A Escrava Isaura* (1875), de Bernardo de Guimarães, Proença (2004) aponta a presença do *escravo nobre*, aquele que consegue ascender na hierarquia social e partilhar dos mesmos espaços da elite senhorial a custo do seu sofrível embranquecimento. Em Castro Alves, especialmente no famoso poema “O Navio Negreiro”, o autor identifica o *negro vítima*, estereótipo que situa o negro como objeto de comiserção e se isenta de apresentá-lo como sujeito agente ante a seu próprio destino. Ainda sobre a produção literária de estética romântica, obras como *O demônio familiar* (1857), de José de

Alencar, *O Cego* (1849) e *A Moreninha* (1844), de Joaquim Manoel de Macedo, apresentam o *negro infantilizado*, que inteiramente dedicado a servir, não possui na sua representação outro dado que o da sua posição subalterna. Também na obra de Joaquim Manoel de Macedo, no seu romance *As vítimas-algozes* (1869), emerge a figura do *escravo demônio*, que, bestializado pela escravidão, não lhe resta qualquer traço de humanidade a que se possa dar notícia.

A estética naturalista e realista, de maior expressão na segunda metade do século XIX, embora tenha demonstrado maior preocupação em revelar os conflitos de raça devido ao seu intento de expor as mazelas constitutivas da sociedade brasileira,

não fugiu à tônica da criação e do emprego de estereótipos para a representação dos negros em situação de escravidão, dos negros alforriados ou dos negros em situação de ascensão – muitas vezes referidos como mulatos. Analisando as obras representativas desse movimento literário, Proença (2004) encontra como estereótipos demarcadores da comunidade afrodescendente a figura do *negro animalizado*, caso da personagem Bertoleza, apresentada no notável romance naturalista *O Cortiço* (1890), de Aluísio de Azevedo. Na mesma obra, nos deparamos com o *negro pervertido* e o *negro sensualizado*, dotado de impulsos sexuais irrefreáveis e potencialmente corruptores da benevolência das personagens brancas que os circundam; tipificam essas características no romance as personagens Rita Baiana e o capoeirista Firmo. Essas categorias do estereótipo negro se repetem em obras como *A Carne* (1888), de Júlio Ribeiro, em que a personagem central, Lenita, liberta seus instintos sexuais pela convivência com os escravizados, e em *Bom Crioulo* (1895), de Adolfo Caminha.

Dando curso à historiografia literária, sabemos que o modernismo literário, desde as suas expressões de vanguarda aos seus desdobramentos posteriores, promoveu diversas rupturas formais e conteudísticas com a tradição literária que lhe antecedia. Todavia, em muitos autores, mesmo naqueles que demonstraram engajamento ante a causa negra para além da esfera da produção literária, persistiu a representação das personagens negras reduzidas ao olhar nutrido de estereótipos. Faz-se como exemplo disso o estereótipo da *mulata sensual*, que tem sua presença marcada na poesia de Jorge de Lima, como no poema “Negra Fulô”⁴, e em Jorge Amado, nos romances *Jubiabá* (1935) e *Gabriela Cravo e Canela* (1958).

O desvelamento dessas construções simbólicas falam não somente sobre violações inscritas nas entrelinhas de um aparentemente infenso texto literário, mas lançam conteúdos necessários ao entendimento de nossa práticas sociais cotidianas e do imaginário social que as cercam. Como explica Fonseca (2000), “(...) uma vasta literatura se encarrega de descrever a desigualdade entre brancos e negros e de isolar estes em espaços vigiados por preconceitos e estereótipos” (p. 102). A disrupção desses estereótipos, ou seja, a ruptura de seu fluxo propício à continuidade quando não interferido, é um dos elementos cruciais à luta, ainda presente, contra o universo

⁴ Trecho do poema: “O Sinhô foi ver a negra/ levar couro do feitor. /A negra tirou a roupa. /O Sinhô disse: Fulô!/(A vista se escureceu/ que nem a negra Fulô.)/ Essa negra Fulô!”. Disponível em: <http://www.nilc.icmc.usp.br/nilc/literatura/essanegraful.htm>. Acesso em 21 de Agosto. 2020.

esquemático de representações da comunidade negra brasileira elaborados sob a ótica do colonialismo e do racismo anti-negro.

Diante do conflito material e simbólico descrito pela exposição do que caracteriza um estereótipo e da descrição das várias categorias de estereótipos empregados ao longo da historiografia literária nacional para caracterizar os sujeitos negros, desde a sua íntima participação no espaço privado da ordem familiar à sua atuação de cunho mais público, ao professor do ensino básico, no seu lugar promotor de leituras e de atividades orientadas para letramento literário, colocam-se algumas questões: que esquemas simbólicos de representação as obras literárias selecionadas para o trabalho em sala de aula mobilizam? E quanto à leitura dirigida e orientada dessas obras: o(a) professor(a) está apto para destinar aos textos canônicos novas interpretações capazes de revelar as nuances dos conflitos étnico-raciais que perpassam as obras porque inscritos também na história e na estrutura socioeconômica da nação brasileira?

Podemos acrescentar a esses questionamentos de ordem pedagógica ainda um terceiro: os profissionais docentes do ensino de literatura dispõem do arcabouço teórico-conceitual e do conhecimento de obras divergentes da seleção canônica que possam diversificar os universos simbólicos que os(as) estudantes têm acesso nas aulas de literatura? Em nosso caso, tratamos dos estereótipos acionados para a representação dos sujeitos negros e constantemente afirmados pela leitura acrítica e não diversificada de obras literárias estudadas nas práticas de letramento literário. Contrapomos a essa problemática a literatura negro-brasileira, mencionada na introdução, como um campo de experiências e saberes literários fundamental à formação leitora em literatura, por manifestar literariamente o desejo da comunidade negra brasileira de reconstruir suas subjetividade, memória e identidade. Os interesses éticos e estéticos que norteiam escritores e escritoras negro-brasileiros confrontam diretamente a gama de estereótipos destinados à comunidade que expusemos acima. Sobre isso, temos as palavras de Sarteschi (2016):

Assim, pensamos que para a formação literária verdadeiramente democrática é preciso muito mais do que incluir um ou dois textos africanos e afro-brasileiros ao repertório do currículo escolar. É preciso que se legitimem as diferentes formas de elaboração simbólica do mundo e que elas estejam em

permanente diálogo, fazendo com que o mundo ali projetado seja acessado dialeticamente, possibilitando-se que o contraponto exista. Não se trata, de maneira alguma, de substituir o eurocentrismo que marca nosso sistema literário por um afrocentrismo, mas de pensar o sistema literário nacional em toda sua dimensão plural com as fraturas que revelam nosso complexo processo histórico e social. (SARTESCHI, p. 46).

A pesquisadora compreende o ato de ler como uma prática social inscrita na dimensão simbólica das atividades humanas. Os sujeitos envolvidos nas práticas de leitura se engajam na dinâmica do processo histórico-social de produção de sentidos. “O jovem leitor terá diante de si textos com abordagens de temas, experiências e representações que concorrerão para um desejável processo de desalienação que certamente resultará nas transformações das relações de poder colocadas”. (SARTESCHI, p. 45). Vejamos, portanto, como as questões postas se materializam na poética de Solano Trindade, e como sua produção literária responde aos interesses do nosso estudo.

Autorrepresentação, ruptura de estereótipos e reconstrução identitária na poesia de Solano Trindade

O poeta Solano Trindade nasceu em 1908, natural de Recife (PE), filho de pai sapateiro, Manoel Abílio, e mãe de emprego doméstico, Emerenciana Quituteira. Desde cedo influenciado pela cultura negra popular, através do Pai travou contato com o Pastoril, o Bumba-meu-boi, o Maracatu e o Frevo. Por intermédio da mãe, mulher não alfabetizada, para quem fazia leituras, aproximou-se do cordel e da poesia romântica. Na vida adulta, tornou-se notado promotor da consciência racial, fundando, junto ao poeta Ascenso Ferreira, o pintor Barros e o escritor José Vicente Lima, organizações como a Frente Negra Pernambucana e o Centro de Cultura Afro-Brasileira, que tinham como objetivo fomentar a produção e divulgação de trabalhos artístico-culturais e intelectuais sobre os afrodescendentes no Brasil.

Seu primeiro livro, *Poemas Negros* (1936), já dá provas dos aspectos peculiares da construção de uma literatura negra em relação ao sistema literário nacional canônico. De mesmo título é o livro de Jorge Lima, *Poemas Negros* (1947). Ao se contrastar a matéria poética dos dois livros, vê-se que em Solano (1936) a subjetividade negra está assumida em primeira pessoa, e no segundo, sob o viés do distanciamento, que tematiza, mas não subjetiviza.

A seguir, faremos a análise de alguns poemas de Solano Trindade elaborados conforme o processo estético que aqui destacamos: a ruptura dos estereótipos que constroem as subjetividades negras. Os poemas selecionados se encontram na antologia Canto Negro (2006), produzida para o estudo de literatura junto a turmas escolares do Ensino Fundamental II. O livro integra o projeto Biblioteca Afro-Brasileira, que tem como objetivo organizar referências históricas e culturais sobre os povos africanos e afrodescendentes. A literatura de autores e autoras negros ultrapassa os limites de uma literatura que fala sobre o negro, enquanto tema, e se posiciona como uma literatura das pessoas negras enquanto sujeitos de sua própria representação, ou autorrepresentação. Em sua poesia, Solano Trindade recorre à expressão poética para tecer a constante afirmação de si e do seu pertencimento racial, como podemos ver desde o título no poema “Sou Negro” (p. 16).

Sou Negro

À Dione Silva

Sou Negro

meus avós foram queimados
pelo sol da África
minh'alma recebeu o batismo dos
tambores atabaques, gonguês e
agogôs

Contaram-me que meus avós
vieram de Loanda
como mercadoria de baixo preço
plantaram cana pro senhor do
engenho novo
e fundaram o primeiro Maracatu.

Depois meu avô brigou como um

danado nas terras de Zumbi

Era valente como quê
Na capoeira ou na faca
escreveu não leu
o pau comeu
Não foi um pai João
humilde e manso

Mesmo vovó não foi de brincadeira
Na guerra dos Malês
ela se destacou

Na minh'alma ficou
o samba
o batuque
o bamboleio
e o desejo de libertação...

O poema “Sou Negro” constrói a identidade negra reivindicada pelo sujeito lírico por meio do resgate da trajetória histórica de suas gerações passadas. A história revelada segue, não por acaso, o próprio curso histórico do escravismo negro que violentou a costa do continente Africano. Na primeira estrofe, o sujeito lírico nos informa a procedência dos avós, africanos, preenchidos pelos símbolos da musicalidade africana. Em seguida, conhecemos o destino que lhes reservou a violência escravista; traficados, escravizados, explorados pela empresa colonial na América que encontrou no cultivo e comercialização da cana-de-açúcar um dos seus

pilares. A estrofe se inicia com o verbo “Contaram-me”, escolha do poeta que se ajusta ao resgate da tradição oral africana. Despossuído do código da língua portuguesa em sua modalidade escrita, diferentes etnias africanas dispunham apenas da oralidade como tecnologia para a preservação de suas histórias e memórias, como para sua transmissão às gerações subseqüentes.

A narrativa do eu - lírico sobre seus antepassados, e que é também a sua própria narrativa, não se esgota, todavia, na exploração trágica desse evento histórico, o escravismo; do contrário, o poeta se coloca não exclusivamente como descendente de nações subjugadas, ele é, principalmente, descendente das terras de Zumbi, daqueles que resistiram à escravidão. A comparação que se segue é reveladora: seu avô era “valente”, “Não foi um pai João/ Humilde e manso”. Nesse ponto, Solano explicita seu desejo de romper com o estereótipo do negro escravizado bom e absolutamente submisso à casa senhorial, do qual o chamado “Pai João” é o paradigma. À imagem do negro obediente ele contrapõe o reconhecimento do negro resistente.

A menção à Revolta dos Malês enfatiza a apreciação do poeta sobre a insubmissão dos escravizados africanos e afrodescendentes. A Revolta dos Malês, ou a Grande Insurreição, foi uma rebelião armada que fez parte de um ciclo de insurreições de escravizados ocorridas na Bahia desde o início do século XX. Assim, a trajetória dos seus avós finda não na miséria, mas na rebelião organizada ante o sistema escravista. Ao término do poema, o sujeito poético encontra a si mesmo, o que nele vive dessa batalha histórica: o samba/ o batuque/ o bamboleio/ e o desejo de libertação.

Sobre a ruptura com os estereótipos que enxertam à imagem do negro os ideais da miserabilidade, da infantilização, da submissão e servidão essenciais, outro poema característico é “Navio Negreiro” (p. 52). Nesses versos, Solano não se resigna a apresentar o Navio Negreiro sobre o viés da comiseração, tal qual o encontramos, por exemplo, no Navio Negreiro de Castro Alves. Em sua poesia, o poeta negro, como tantas vezes assim se autoneomeou, ultrapassa a condição da “carga humana” que se arrasta “cheia de melancolia”, para revelar que no universo daquelas agruras há um navio “Cheinho de poesia/ Com a carga da resistência/ Cheinho de inteligência”. Solano complexifica o que seria simplesmente a “carga humana”

transportada pelo atlântico justamente retratando aquilo que a faz mais humana e menos mercadoria: sua arte, seus saberes e sua capacidade de resistir.

Navio Negreiro

Lá vem o navio negreiro
Lá vem ele sobre o mar
Lá vem o navio negreiro
Vamos minha gente olhar...

Lá vem o navio negreiro
Cheio de melancolia
Lá vem o navio negreiro
Cheinho de poesia...

Lá vem o navio negreiro
Por água brasiliana
Lá vem o navio negreiro
Trazendo carga humana...

Lá vem o navio negreiro
Com carga de resistência
Lá vem o navio negreiro
Cheinho de inteligência...

Encontramos em Solano a descrição positiva da identidade fenotípica negra. A valoração positiva do que comumente se chama de “traços negros” se dá no poema “Muleque” (p. 13). O “beijo grande”, “o cabelo duro”, “o nariz achatado” não se associam ao habitual das produções midiáticas e literárias que as representam sob o signo do ridículo e do esteticamente desagradável. Em “Muleque”, todos esses traços aliados dos padrões de beleza socialmente construídos são, por outro lado, construções da pulsão positiva do amor. Outro dado de interesse é a palavra escolhida para o título. Solano propõe, também, uma reversão semântica dos sentidos originais da palavra *moleque*. Em consulta ao dicionário Michaelis, encontramos para o verbete moleque a descrição do menino de pouca idade, negro, sem ocupação certa, que vive pelas ruas e comete travessuras. Uma rápida revisão em nossos atos linguísticos, no fará concluir que a palavra moleque, seja em sua função substantiva ou na sua função adjetiva, não é utilizada em caráter de elogio.

Muleque

Muleque, muleque
quem te deu este beijo
assim tão grandão?

Teus cabelos
de pimenta do reino?

Teu nariz
essa coisa achatada?

Muleque, muleque
quem te fez assim?
Eu penso, muleque
que foi o amor...

Em seu estudo sobre a potencialidade humanizadora da poesia de Solano Trindade, Machado (2010) analisa que por meio da poesia negra a palavra poética se torna arma contra a opressão. “A escrita negra faz exatamente isto: rasura a identidade mumificada pela negação e faz emergir um ‘eu’ que reivindica sua voz

e seu lugar de agente de/no processo histórico” (p. 45). Em análise dos poemas de Trindade, a autora avalia que é pela tomada de consciência de si que o poeta, representado pelo sujeito lírico que emerge no texto, constrói sua identidade. “Ou seja, pela conscientização, o afrodescendente pode negar os símbolos de estereótipos que foram anexadas a sua real imagem” (MACHADO, 2010, p. 45).

Machado (2010) considera que Solano Trindade re-apresenta a comunidade negra afrodescendente fora dos estigmas da marginalidade e se posiciona contra todas as formas de opressão por ela sofrida. A poética de Solano “(...) expressa um convite para o ingresso a outro universo de sentido, outra forma de apreender, significar e organizar o espaço/mundo. Em sua obra, busca o re-conhecimento do negro e propõe um olhar novamente” (MACHADO, 2010, p. 47). Transforma-se, assim, não somente a representação dada à comunidade negra, como a atividade e possibilidades do texto poético enquanto instrumento de *re-existência* de sujeitos socialmente excluídos, e de *re-construção* da memória e da identidade de um povo social e historicamente marginalizado.

A poesia configura-se como uma oportunidade histórica para aclamar a negritude, aquela que resistiu às diversas formas de coerção, e que agora incendeia-se para o mundo, consumindo as imagens de negro mau, primitivo, submisso, invisível (...). Fica no leitor a visão de uma brecha por onde o afro- descendente pode atravessar e mostrar-se ao mundo, obrigarse a ser visto e ouvido: a poesia. A obra de Trindade adquire este sentido e o eu-lírico busca transformar o seu status social pelo discurso poético. (MACHADO, 2010, p. 45).

Ao localizar as possibilidades éticas e estéticas de poesia de Solano Trindade no ambiente escolar, e mais especificamente nas aulas de ensino de literatura, concluímos o que expõe a já mencionada Sarteschi (2016): “(...) textos que estão à margem do sistema literário, problematizados a partir do diálogo entabulado com os textos canônicos, possibilitam que o aluno seja colocado em contato com o antagônico, com pontos de vista diferentes e que questionem as verdades estabelecidas (p. 47)”. Resulta desse processo não apenas uma reformulação proveitosa dos programas de ensino em literatura, como a transformação da relação dos aprendizes com o texto literário, e conseqüentemente, com os conflitos sociais e raciais que os cercam. Em síntese, “A literatura pode, enfim, contribuir para o rompimento de silenciamentos históricos.” (SARTESCHI, 2016, p. 47).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para o início de nossa pesquisa, avaliamos a situação socioeducacional corrente no momento atual que nos levou à percepção de que a comunidade negra afrodescendente se encontra ainda sub-representada ou vítima de representações discriminatoriamente deturpadas em produções culturais e literárias que permeiam as instituições de ensino básico, como também outras instituições de legitimação de discursos e expressões artísticas. Ainda que a lei 10.639/03, atualizada pela lei 11.641/08, oriente que os currículos e práticas de ensino devem incluir a história e cultura afro-brasileira, vê-se que essa previsão legal não se cumpre de modo suficientemente satisfatório.

Observando esse conflito político e pedagógico, ao longo de nossas reflexões, e por meio da consulta e diálogo com o trabalho dos pesquisadores citados, acreditamos que a inserção da literatura negro-brasileira no universo escolar pode não somente pluralizar os discursos que imperam nos currículos, como redimensionar a própria percepção que estudantes e docentes partilham sobre a sociedade em que vivem. Esse avanço ético e pedagógico se torna possível na medida em que a literatura negro-brasileira se mostra comprometida com o revelar das fraturas do processo de configuração social que historicamente vitima comunidades específicas, ao tempo em que, não se resignando ao exercício da denúncia, compromete-se também à reconstrução da subjetividade e identidade dos sujeitos afro-identificados.

A sala de aula, como um território da cultura, tal qual o sistema literário, é um espaço de tensões sociais. A escola e a literatura que nela se estuda expressam um mundo em todas as dimensões de disputas por poder nele imbricadas. Ao professor, na sua experiência educacional, é fundamental a compreensão desses conflitos para sua intervenção consciente, concorrendo para sua modificação. O sistema educativo concretiza, assim, sua responsabilidade legal e social de contribuir para o processo de recuperação simbólica e subjetiva de indivíduos historicamente segregados.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel González. A pedagogia multirracial popular e o sistema escolar. In: Um olhar além das fronteiras: educação e relações raciais. GOMES, Nilma Lino (Org.). Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

BRASIL. Lei nº 10.639 de 9 de janeiro de 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm. Acesso em 19 de agosto

de 2019.

BRASIL. Lei nº 11.645 de 10 de março de 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2008/lei/111645.htm. Acesso em 19 de agosto de 2019.

BROOKSHAW, David. Raça & cor na literatura brasileira. Trad. Marta Kirst. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1983.

CUTI (Luiz Silva). Literatura negro-brasileira. São Paulo: Selo negro, 2010.

Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de Cultura e História Brasileira e Africana. Brasília: MEC, 2005.

FONSECA, Maria Nazareth Soares (Org.). Brasil afro-brasileiro. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade étnico-racial e Educação no contexto brasileiro: algumas reflexões. In: Um olhar além das fronteiras: educação e relações raciais. GOMES, Nilma Lino (Org.). Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

MACHADO, Serafina Ferreira. Solano Trindade: a poesia como arma humanizadora. Maringá, v. 32, n. 1, p. 43-50, 2010.

FILHO, Domício Proença. Trajetória do negro na literatura brasileira.

SARTESCHI, Rosângela. Literatura na escola: de que autores falamos? In: SIQUEIRA, Ana Márcia Alves (Org.). Literatura e ensino: reflexões, diálogos e interdisciplinaridade. Fortaleza: Expressão Gráfica e Editora, 2016. 240 p.

SARTESCHI, Rosângela. A lei 11.645/08 e o ensino de literatura afro-brasileira em perspectiva: Cuti e sua poética do confronto. Disponível em: <<https://social.stoa.usp.br/articles/0037/3088/textorosangelas.pdf>>. Acesso em 19 de agosto de 2019.

TRINDADE, Solano. Canto Negro. São Paulo: Pallas, 2006.

ZILBERMAN, Regina. O papel da literatura na escola. *Via Atlântica*, (14), 11-22, 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/va.v0i14.50376>. Acesso em 19 de agosto de 2019.

