

**UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA
MESTRADO PROFISSIONAL EM HISTÓRIA**

LISANDRA CHAVES ZEN BORGES

**TRAÇADOS POÉTICOS E ENSINO DE HISTÓRIA: TECENDO ESPAÇOS A
PARTIR DOS VERSOS DE CASTRO ALVES**

VACARIA

2022

LISANDRA CHAVES ZEN BORGES

**TRAÇADOS POÉTICOS E ENSINO DE HISTÓRIA: TECENDO ESPAÇOS A
PARTIR DOS VERSOS DE CASTRO ALVES**

Dissertação apresentada como requisito para a obtenção do título de Mestre em História pelo Programa de Pós-Graduação em História da Universidade de Caxias do Sul, tendo como área de concentração o Ensino de História e como linha de pesquisa Fontes e Acervos na pesquisa e docência em História.

Orientadora Dra. Cristine Fortes Lia

VACARIA

2022

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Universidade de Caxias do Sul
Sistema de Bibliotecas UCS - Processamento Técnico

B732t Borges, Lisandra Chaves Zen
Traçados poéticos e ensino de história [recurso eletrônico] : tecendo espaços a partir dos versos de Castro Alves / Lisandra Chaves Zen Borges. – 2022.
Dados eletrônicos.
Dissertação (Mestrado) - Universidade de Caxias do Sul, Programa de Pós-Graduação em História, 2022.
Orientação: Cristine Fortes Lia.
Modo de acesso: World Wide Web
Disponível em: <https://repositorio.ucs.br>
1. História - Estudo e ensino. 2. Literatura e história. 3. Poesia brasileira. 4. Alves, Castro, 1847-1871. I. Lia, Cristine Fortes, orient. II. Título.
CDU 2. ed.: 37.016:94

Catalogação na fonte elaborada pela(o) bibliotecária(o)
Carolina Machado Quadros - CRB 10/2236

TRAÇADOS POÉTICOS E ENSINO DE HISTÓRIA: TECENDO ESPAÇOS A PARTIR DOS VERSOS DE CASTRO ALVES

Lisandra Chaves Zen Borges

Trabalho de Conclusão de Mestrado submetido à Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós Graduação em História da Universidade de Caxias do Sul, como parte dos requisitos necessários para a obtenção do título de Mestre em História, Área de Concentração: Ensino de História: Fontes e Linguagens. Linha de Pesquisa: Fontes e Acervos na Pesquisa e Docência em História.

Caxias do Sul, 27 de outubro de 2022.

Banca Examinadora:

Dra. Cristine Fortes Lia
Universidade de Caxias do Sul

Dr. José Martinho Rodrigues Remedi
Universidade Federal de Santa Maria

Dra. Katani Maria Monteiro Ruffato
Universidade de Caxias do Sul

Em memória de meu pai, pelas incríveis lembranças de escuta das obras literárias, ainda na infância, pela entonação de sua voz.

AGRADECIMENTOS

*Uso a palavra para compor meus
silêncios.*

Manoel de Barros

Toda trajetória é feita de belezas e percalços e, como não poderia ser diferente, ao longo da construção desse estudo o entusiasmo se fez presente, a admiração pela poesia, o encantamento com a história, mas o cansaço e as incertezas também tiveram seu lugar. Acredito que é justamente por seu caráter desafiador que, chegado o final desse percurso de intenso esforço intelectual, se torna tão importante agradecer.

Dou início a essa seção, agradecendo ao Programa de Pós-Graduação em História da Universidade de Caxias do Sul por disponibilizar o curso de Mestrado Profissional para a cidade de Vacaria.

À professora Cristine, minha orientadora, por acreditar nas potencialidades dessa pesquisa e pela confiança expressa ao longo de sua efetivação. Agradeço também por não poupar elogios após ler meus escritos, o que serviu sempre como impulso para buscar qualidade àquilo que eu apresentava.

Agradeço às professoras que participaram da banca de qualificação por intervirem de forma decisiva nessa etapa tão importante da produção do texto dissertativo. De maneira particular, estendo os agradecimentos à professora Katani, que me acompanha desde a graduação, pelo afeto demonstrado em cada uma das etapas de minha trajetória acadêmica e por contribuir de maneira tão rica no momento da banca de qualificação, apontando caminhos importantes a serem percorridos; e, à professora Terciane, pela sensibilidade demonstrada ao realizar a primeira leitura de meu texto e por suas preciosas arguições no exame de qualificação. Um agradecimento especial para o professor José Remedi que se disponibilizou a examinar esse trabalho. Seu olhar e apreciação são imprescindíveis para o enriquecimento dessa pesquisa.

Agradeço ainda aos professores do Programa de Pós-Graduação em História por compartilharem seus saberes e experiências com a turma, contribuindo para que concluíssemos com êxito essa etapa da nossa formação e à secretária Lisandra, por sua prestatividade e auxílio quando necessário.

As minhas colegas, Jade, Lisiara, Manoela e Pâmela pelo convívio nesses tempos difíceis em que nos vimos obrigadas a nos afastar daquilo que nos era tão caro. Ainda que

nossos encontros tenham sido marcados pela distância física, serviram de alento nesse momento atípico.

Agradeço ao Cleo Medeiros, aluno do curso de Mestrado em Caxias do Sul e designer de interiores que desenvolveu o projeto da Sala Temática, por acolher minhas ideias e contribuir criativamente no processo de finalização do produto cultural desse trabalho.

Quero lembrar ainda, de algo muito incomum nas seções de agradecimento. Sinto-me no dever de mencionar aqui os teóricos que ancoraram esse estudo, pois seus escritos me trouxeram incontáveis aprendizados e representam um ganho intelectual para essa pesquisa.

Por fim quero lembrar de minha família, de onde vieram as primeiras palavras de incentivo para que eu participasse do processo seletivo de entrada no Mestrado em História e por todo o suporte oferecido ao longo do curso, sem o qual a elaboração desse trabalho seria inviável.

Agradeço especialmente a minha irmã Alessandra, primeira leitora desses escritos, por seu olhar experiente, atento e cuidadoso ao revisar o trabalho.

Ao Rodrigo, por colaborar da melhor maneira possível para que eu pudesse me dedicar aos estudos por todo esse tempo e à Ana, que de tão pequena, ainda não sabe decifrar as palavras, mas manifesta diariamente seu gosto pelas obras literárias, confirmando sua importância e seu valor.

Quero dizer, enfim, a todos aqueles que de alguma maneira atravessaram esse processo de busca por novas formas de ensinar e aprender história, que estou certa de que também carregam parte dessa conquista.

*Esta fonte é para uso de todos os
sedentos.*

*Toma a tua parte.
Vem a estas páginas
e não entres seu uso
aos que têm sede.*

Cora Coralina

RESUMO

Essa pesquisa se inscreve no campo do Ensino de História e tem como principal eixo temático a análise de aspectos do cotidiano escravo na poesia de Castro Alves – especialmente nos poemas *A Canção do Africano* (1863) e *O Navio Negreiro* (1868), ambos constituintes da obra *Os Escravos* –, apurando possibilidades de articular discursos literários e historiográficos na construção de saberes sobre a escravidão no Brasil durante a segunda metade do século XIX. Esse estudo propõe ainda, a elaboração de um recurso didático que diz respeito à produção de uma Sala Temática referente à escravidão e à cultura afro-brasileira, tendo por base os poemas mencionados anteriormente. Ao deslocar a atenção para o contexto educacional, é reservado espaço para a reflexão acerca da importância da difusão de práticas de leitura na escola, dos possíveis usos da literatura enquanto fonte para o ensino de História e da necessidade de implantar ações educativas de acolhimento da diversidade cultural e social brasileiras no âmbito escolar. As construções teóricas de Michel de Certeau, divulgadas na obra *A invenção do cotidiano* (2005), e de Hans Ulrich Gumbrecht (2010), relacionadas à produção de presença, servem como principais referências para essa investigação que também é balizada por outros estudiosos referenciados ao longo do texto dissertativo. Para resolução da problemática definida inicialmente seria necessário percorrer um caminho teórico e prático, este último resultante da participação ativa dos estudantes na estruturação e organização do produto cultural que integra essa pesquisa. Todavia, devido às ações de distanciamento social e restrições de circulação em determinados espaços do ambiente escolar, a proposta da Sala Temática foi apresentada por meio de um projeto com imagens renderizadas.

Palavras-Chave: Ensino de História; História e Literatura; Castro Alves; Sala Temática.

ABSTRACT

This research is part of the field of History Teaching and its main theme is the analysis of aspects of the slave's daily life in Castro Alves' poetry - especially in the poems *A Canção do Africano* (1863) and *O Navio Negreiro* (1868), both constituting the work *Os Escravos* –, investigating possibilities of articulating literary and historiographical discourses in the construction of knowledge about slavery in Brazil during the second half of the 19th century. This study also proposes the elaboration of a didactic resource that concerns the production of a Thematic Room related to slavery and Afro-Brazilian culture, based on the poems mentioned above. By shifting attention to the educational context, space is reserved for reflection on the importance of disseminating reading practices at school, the possible uses of literature as a source for teaching History and the need to implement educational actions to welcome diversity Brazilian culture and society in the school environment. The theoretical constructions by Michel de Certeau, published in the work *A invenção do cotidiano* (2005), and by Hans Ulrich Gumbrecht (2010), related to the production of presence, serve as main references for this investigation, which is also guided by other scholars referenced to the throughout the essay text. In order to solve the problem initially defined, it would be necessary to follow a theoretical and practical path, the latter resulting from the active participation of students in the structuring and organization of the cultural product that integrates this research. However, due to social distancing actions and restrictions on movement in certain spaces of the school environment, the proposal for the Thematic Room was presented through a project with rendered images.

Keywords: Teaching History; History and Literature; Castro Alves; Theme Room.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Representação da senzala e instrumentos de trabalho diversos utilizados pelos escravizados.....	102
Figura 2 – Espaço composto por instrumentos de castigo, utilizados para punir os escravizados.....	102
Figura 3 – Quadro com o ideograma <i>Sankofa</i>	128
Figura 4 – Quadro com nuvem de palavras de origem africana.....	130
Figura 5 – Quadro com nuvem de palavras comuns na linguagem infantil brasileira	130
Figura 6 – Quadro comparativo entre provérbios africanos e brasileiros.....	132
Figura 7 – Quadro com imagem das correntes suspensas do Rio Cacheu.....	133
Figura 8 – Quadro contendo fragmentos do rap <i>O Navio Negreiro</i>	134
Figura 9 – Portal que dá acesso à Sala Temática.....	135
Figura 10 – Núcleo Temático <i>Entre lembranças e grilhões: a escravidão nos versos de Castro Alves</i>	136
Figura 11 – Acesso ao primeiro núcleo temático da exposição.....	136
Figura 12 – Visão geral do primeiro núcleo temático.....	137
Figura 13 – Painéis com estrofes selecionadas do poema <i>O Navio Negreiro</i>	137
Figura 14 – Cenário composto por fragmentos dos versos do poema <i>O Navio Negreiro</i>	138
Figura 15 – Painéis com estrofes selecionadas do poema <i>A Canção do Africano</i> . 138	
Figura 16 – Cenário composto por fragmentos dos versos do poema <i>A Canção do Africano</i>	139
Figura 17 – Acesso ao espaço que representa uma senzala.....	139
Figura 18 – Espaço que remete ao interior de uma senzala.....	140
Figura 19 – Vista ampliada do portal que dá acesso ao segundo núcleo temático. 140	

Figura 20 – Pequeno portal que dá acesso ao segundo núcleo temático da exposição	141
Figura 21 – Núcleo temático <i>Sankofa: uma busca pelas Áfricas que vivem em nós</i>	141
Figura 22 – Visão geral do segundo núcleo temático.....	142
Figura 23 – Espaço destinado aos provérbios de origem africana e brasileira.....	142
Figura 24 – Roleta interativa contendo provérbios de origem africana.....	143
Figura 25 – Vista de cima do núcleo temático <i>Sankofa: uma busca pelas Áfricas que vivem em nós</i>	143
Figura 26 – Espaço reflexivo: as correntes do Rio Cacheu e o rap <i>O Navio Negreiro</i>	144
Figura 27 – Trilha sensorial que dá acesso à saída.....	144
Figura 28 – Vista ampliada do trajeto final da exposição.....	145
Figura 29 – Vista geral da Sala Temática.....	145

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	12
2	O POETA, SEU TRAÇO E SEU TEMPO	29
2.1	O BORBULHAR DO GÊNIO	31
2.2	A INSPIRAÇÃO ACENDE O VERSO	52
2.3	PARA ALÉM DA RIMA: O COTIDIANO ESCRAVO DESVELADO PELA NARRATIVA LITERÁRIA	59
2.3.1	Cárceres em alto-mar	61
2.3.2	Um canto... Um desalento	70
3	<i>MANEIRAS DE FAZER</i> NO ESPAÇO ESCOLAR	78
3.1	A LITERATURA COMO FONTE PARA O ENSINO DE HISTÓRIA	79
3.2	A SALA TEMÁTICA COMO PRODUTO CULTURAL	90
3.3	A ESCOLA COMO ESPAÇO DE VALORIZAÇÃO DAS HISTÓRIAS PLURAIS	105
4	QUANDO OS VERSOS SÃO TRAZIDOS PARA O ESPAÇO ESCOLAR .	114
4.1	FEITURAS DE UM ESPAÇO: A ORGANIZAÇÃO DA SALA TEMÁTICA...	118
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	146
	REFERÊNCIAS	150

1 INTRODUÇÃO

Apesar de tudo, a história das andanças do homem através de seus próprios textos está ainda em boa parte por descobrir.

Michel de Certeau

Foi em uma leitura desinteressada, ainda nos tempos do Ensino Médio, que conheci pequenos fragmentos de poemas que me acompanhariam por longa data em minhas viagens literárias. É certo que para cada fase vivida, para cada interesse que se altera com os anos, encontro nos escritos de Castro Alves versos que se encaixam perfeitamente as minhas aspirações. Talvez por isso, seus escritos me sejam tão caros!

E é justamente isso que acontece, como nos diz Italo Calvino (1993, p. 13): “É só nas leituras desinteressadas que pode acontecer deparar-se com aquele que se torna o ‘seu’ livro”.

Para mim, a escola cumpriu com a nobre função de apresentar clássicos literários que apesar de provocarem encantamento imediato apenas a maturidade permitiu a melhor compreensão. E hoje sei que os poemas de Castro Alves não são significativos apenas para mim que carrego uma admiração particular por suas composições; eles trazem uma importante característica dos escritos que podem ser definidos como clássicos, pois nunca terminaram de *dizer aquilo que tinham para dizer* (CALVINO, 1993). Seus versos são um clássico porque persistem, porque não ensinam necessariamente aquilo que não sabíamos, mas ao serem lidos se “revelam novos, inesperados, inéditos.” (CALVINO, 1993, p. 12).

Ao falar de Castro Alves, e ao tomar seus escritos literários como objeto de estudo, acredito estar me referindo a uma obra sobre a qual não podemos ser indiferentes. Na fase de produção da dissertação muito de meu tempo-leitura foi destinado ao reencontro com seus poemas que, agora, foram revisitados com o olhar pontual e atento da pesquisadora, da professora dedicada ao ensino da História que busca novos significados aos versos já conhecidos. Nesse momento se uniram, pois, as expectativas da assídua leitora e da estudante que esperava se apropriar daquilo que de melhor a obra tem a oferecer. E desse exercício de leitura e escuta atenta, resultou a proposta de feitura de uma sala temática centrada naquilo que em seus poemas encontrei.

Por ora, então, alterei o meu lugar de leitora para o de escritora, para que a possibilidade de uso didático da poética de Castro Alves e suas contribuições para a aprendizagem de História

não se percam. Enveredei pelo caminho de produção de meus próprios textos e nessas *andanças* percebi que muito ainda *estava por se descobrir* (CERTEAU, 2005).

Eu tenho dentro d'alma o meu segredo,/ Guardado como a pérola do mar;/Oculto ao mundo como a flor silvestre/Lá no vale escondida a vicejar, escrevia Castro Alves em 1863. São esses os versos que trago na memória, nos quais o poeta cantava o amor por uma de suas musas inspiradoras, que me levaram a essa pesquisa.

Atravessando os tempos, trazendo questões sensíveis a diferentes épocas, Castro Alves traçava palavras que ainda hoje são caçadas nas páginas pelos olhares curiosos de ávidos leitores e que a cerca de duas décadas serviram de estímulo à jovem estudante do Ensino Médio que passou a apreciar a literatura a partir de seus escritos. Todavia, nesse texto dissertativo que aqui comunico, não estarei atenta aos poemas românticos que a mim se revelaram tão belos. Por ora, lanço o olhar àqueles que falam sobre a escravidão, os quais me causam encantamento pela riqueza de detalhes, o cuidado estético e a inquietação com questões sociais de seu tempo.

Tomando como referência os poemas de Castro Alves, *A Canção do Africano* (1863) e *O Navio Negreiro* (1868), essa pesquisa que começa a vicejar tem como principal objetivo analisar aspectos do cotidiano escravo na poesia de Castro Alves, apurando possibilidades de articular discursos literários e historiográficos na construção de saberes sobre a escravidão no Brasil, durante a segunda metade do século XIX.

Em consonância com esse objetivo geral, se apresentam outros em específico: revisar a bibliografia referente ao uso da literatura como fonte documental de pesquisa histórica, bem como, produções historiográficas sobre a temática da escravidão no Brasil durante a segunda metade do século XIX; examinar na poesia romântica de Castro Alves aspectos do cotidiano escravo, considerando-a como produto cultural resultante de influências do contexto social em que foi produzida e dos anseios pessoais de seu autor; contextualizar o tempo histórico em que Castro Alves notabilizou-se como literato, a fim de compreender os ideais, valores e representações sociais que mobilizavam o exercício de sua escrita; propor o desenvolvimento de experiências de leitura nas aulas de História, a fim de expandir fronteiras do conhecido por meio da análise literária; utilizar obras literárias para fins didáticos, tendo uma sala temática como espaço de sistematização do conhecimento produzido com a pesquisa.

A escolha do poema *O Navio Negreiro*, nesse estudo, foi motivada pela notada recorrência de seus versos em manuais didáticos, em provas e exames de vestibulares ou concursos e também por considerar que a travessia é um importante ponto de partida para o estudo acerca da escravidão, pois permite analisar desde as circunstâncias que levaram os africanos a serem feitos escravos, até o processo de transformação de sua condição. Quanto A

Canção do Africano, destaco a linguagem acessível e a grande variedade de temas que abarca, uma vez que em seus versos Castro Alves empenhou-se em apresentar um contraponto entre a vida em liberdade e a vida no cativeiro, ficando por isso decidida a escolha desse poema.

Muitas das questões mobilizadas nessa pesquisa são decorrentes de reflexões realizadas ao longo de minha trajetória profissional enquanto docente da disciplina de História das séries finais do Ensino Fundamental na rede pública. Além de primar por um ensino pautado no uso de diferentes linguagens na produção do conhecimento histórico, já desenvolvi experiências pedagógicas que se aproximam da proposta didática que será apresentada ao final desse estudo, como produto cultural.

Escritas da história e dos gêneros literários – modalidades discursivas que guardam suas peculiaridades, mas que se aproximam por criarem enredos ancorados na realidade vivida –, são responsáveis por criar representações acerca de eventos ocorridos. Em um período em que a existência de escravizados servindo seus senhores parecia uma condição natural, é comum que as obras tragam marcas da escravidão, mesmo quando ela não está, usando uma expressão de Sidney Chalhoub (2018), na *superfície do texto*. A ficção – a que se destina atenção especial nesse esforço investigativo –, acaba por ter presentes reflexos do papel social desempenhado pelo cativo na sociedade do período.

Vivendo e servindo nas casas-grandes ou estabelecidos nas senzalas, é certo que os escravizados eram lembrados cotidianamente de sua inferioridade e, assim como no mundo real, não ocupavam espaço central nos textos de literatura. O que se observa é que questões sociais e econômicas eram transformadas, como enfatiza Marília Conforto (2012), em matéria literária permeada pela visão senhorial acerca da sociedade que resultava em um discurso desejável.

Apesar do distanciamento entre História e Literatura, observado no século XIX¹, quando a primeira recebe estatuto de ciência e não mais se confunde com o fazer literário, por vezes suas narrativas se aproximam e, por mais que reconheçam o valor dos escravizados como ferramentas de trabalho, negam sua contribuição do ponto de vista humano e cultural para a construção da nação brasileira, assim como fizeram portugueses e indígenas (CONFORTO, 2001).

¹ A diferenciação entre narrativas históricas e ficcionais remete à antiguidade. Mesmo que história e literatura tenham sua origem comum na epopéia, prevaleceu, desde tempos remotos, a distinção entre esses discursos. Enquanto a historiografia era associada ao registro de verdades, nos textos literários “a fala do aedo mantinha-se próxima do falso e mentiroso [...]” (LIMA, 2006, p. 258).

Esse olhar de alteridade dos dominantes sobre os demais pode ser percebido desde as primeiras representações do Brasil, que remetem aos escritos dos viajantes europeus que desembarcaram nessas terras durante o período que compreende o século XVI até início do século XIX. Aliando o real e o imaginário, esses viajantes foram responsáveis pela divulgação de narrativas escritas e imagéticas que oscilam entre visões do Paraíso e de uma terra inóspita; suas descrições transformavam os outros povos no *Outro*, refletindo o inevitável estranhamento cultural (BERND, 2003).

Os discursos construídos posteriormente sobre o Brasil no século XIX – quando a elite e a monarquia intensificaram a busca por definições para a questão do ser brasileiro – resultaram na edificação de representações muito mais vinculadas a ideais culturais e políticos do que mostrando a realidade vivenciada no período.

Esse espírito nacionalista que caracterizou o Brasil pós-independência, configurou-se em um contexto de urbanização do Rio de Janeiro, transformado em Corte, e em meio a aspirações de uma sociedade consumidora, constituída por aristocratas rurais, profissionais liberais e jovens estudantes que em muito se inspiravam nos moldes europeus de civilização (SCHWARCZ, 1998).

Com o advento do jornalismo e consequente divulgação de folhetins, a leitura popularizou-se entre a classe burguesa em ascensão, deixando de ser uma prática limitada a uma minoria privilegiada. O público leitor adquiriu o hábito de acompanhar diariamente os novos enredos românticos que circulavam na Corte, os quais eram produzidos por escritores brasileiros que imaginavam e criavam histórias vividas por personagens por vezes idealizados, mas balizadas pelo cotidiano, cultura e formas de ver o mundo que refletem o Brasil de seu tempo.

Distante dos olhos da população, o índio era recriado como um guerreiro europeu e adornava ainda mais as histórias da jovem nação. O negro, todavia, desfavorecido socialmente, era omitido com frequência das narrativas literárias. O atraso representado pela manutenção do sistema escravocrata e a visualização cotidiana da sua condição impediam qualquer tentativa de idealização. Da mesma forma, para muitos historiadores a mestiçagem era vista como algo prejudicial ao país e, por isso, o discurso divulgado trazia à voga o ideal de branqueamento e o elogio ao português colonizador².

Abordando sob uma perspectiva incomum para a época, Castro Alves – que se dedicou mais intensamente a escrita de poesias dentre os anos de 1865 a 1870 – via o negro para além

² Sobre esse assunto ver o estudo de Reis (2007).

da escravidão. Longe de ser tratado simplesmente como mercadoria, aos seus olhos, o africano era humanizado. Em seus escritos, esses indivíduos ganharam alma, possuíam sentimentos, desejos, medos, assim como os burgueses e aristocratas que constituíam seu – sabido – restrito público leitor.

Defensor declarado do fim da escravidão, antes mesmo das campanhas abolicionistas estarem no seu auge, o escritor foi a voz poética dos escravizados, mas por não se desprender completamente de sua condição aristocrática, por vezes, acabou se rendendo a um discurso que vitimizava os negros, colocando-os na posição de injustiçados. Todavia, ainda que alguns de seus melhores poemas sejam permeados por um tom pessimista, em tantos outros o cativo se levanta, assume a função de protagonista de sua própria história, reivindica seu lugar enquanto ser humano. É importante também atentar para esses versos que representam os escravizados enquanto sujeitos que não estavam isentos de vida social, e que, pelo contrário, estabeleciam complexas redes de sociabilidade com libertos ou pessoas livres e desenvolviam laços afetivos no próprio cativeiro (CHALHOUB, 1989). Escravizados esses, que não aceitando a situação de submissão, por vezes organizaram planos de fuga, se revoltaram contra seus senhores, ou então, criaram como tática de sobrevivência uma simulada aceitação de sua condição e de forma velada ressignificaram aquilo que lhes era imposto.

De fato, a obra de Castro Alves é perpassada pelo olhar livre e por características românticas, dando grande ênfase às agruras do cativeiro e, com isso, criando a imagem de uma grande carga de sofrimento por parte do escravizado, mas essas características marcantes de sua obra não anulam seu valor como testemunho histórico. Pelo contrário, são esses textos que nos permitem acessar diretamente aspectos relevantes da época em que foram escritos. Eles denotam, ainda, que Castro Alves valia-se de sua arte como forma de lutar contra o processo de escravização dos negros trazidos para o Brasil.

O poeta divulgava seus versos recitando-os nas ruas, em praças, varandas, sacadas de prédios, salões, saraus e nos teatros e também por meio do jornal - importante veículo de comunicação ao longo do século XIX -, com intuito de denunciar arbitrariedades as quais os escravizados eram submetidos e alertar a sociedade para a realidade do cativeiro.

Além de romper com a quietude acerca do universo escravo – que em virtude de ideais civilizatórios se pretendia invisível –, Castro Alves convidava o leitor a conhecer o cotidiano vivido pelos escravizados, preservando em riqueza de detalhes imagens da escravidão e suas implicações sociais. Seus poemas diferem das informações divulgadas pelas fontes oficiais do período que insistiam em reduzir a participação do negro na estruturação do país, as quais, ao

associá-los quase que unicamente ao trabalho braçal forçado, ocultavam sua participação em outras esferas sociais, políticas e culturais.

Falecendo prematuramente em 1871, Castro Alves não teve oportunidade de vivenciar o fim da escravidão que tanto o inquietava. Todavia, os benefícios conquistados pelos escravizados ao fim do regime escravocrata que fora abolido por não ter mais sustentação, certamente o desagradariam. Aliás, ainda hoje é difícil demarcar nitidamente o encerramento desse sistema limitado que excluía indivíduos por questões de raça e origem étnica.

Assim como acontecia com os intelectuais da época, a sociedade atual permanece presa a determinados valores e, mesmo que inconscientemente, privilegia determinada manifestação cultural – geralmente associada à cultura dominante europeia e branca.

Atos de preconceito mantêm-se presentes na sociedade brasileira e mundial e, por vezes, encontram na escola um cenário para sua disseminação. Até pouco tempo, os currículos contribuía para a manutenção de uma visão eurocêntrica, minimizando a contribuição de determinados grupos para a formação de nosso país. Apesar do Brasil ter como característica a miscigenação racial e dever muito aos negros vindos da África – assim como aos indígenas e europeus –, o ideal de branqueamento resultou em uma organização social excludente. Se por um lado, a herança cultural africana foi comumente ocultada, por outro, linguagens verbais e imagéticas frequentemente apresentam o negro com correntes ou sendo castigados, associando-os à inferioridade e contribuindo para que continuem sendo vistos dessa forma no presente³. Frente a isso, desde 2003 está em vigor a Lei 10.639 que propõe uma reformulação dos currículos escolares, com vista a mostrar aos estudantes uma África para além da escravidão.

Transpondo essa reflexão para o ensino de História no Brasil, há o reconhecimento de que a elaboração de leis e a renovação recente dos currículos escolares acompanham as mudanças historiográficas observadas a partir dos *Annales*. Apesar de muitas vezes a prática pedagógica manter o formato tradicional, há propostas de expandir temas, destinando um espaço considerável a povos que antes ocupavam lugares subalternos ao se considerar a formação do país – tal como os negros e os indígenas –, como também ao uso de uma multiplicidade de fontes para apreender as experiências humanas em sua totalidade.

³ Uma série de estudos acadêmicos realizados atualmente tem presente o objetivo de desvincular o negro do cativo omissivo, dócil e inexpressivo, enfim, rompem com imagens fabricadas sobre a condição de escravo no Brasil. Constituinte um tema amplamente estudado em nossos dias, a história escrita sobre a escravidão é balizada por novos documentos, se comparada com pesquisas anteriores aos anos 70 do século XX. Além das fontes literárias, a análise de jornais, testamentos, processos, documentos de registro civil resultam em trabalhos que apontam aspectos sobre a vida dos escravizados que vão além do sofrimento dos cativos que perderam sua história ao deixar forçosamente sua pátria. Por isso, é importante que os resultados divulgados pelas pesquisas acadêmicas sejam, de fato, incorporados ao ambiente escolar e que essas propostas que se mostram muito ricas venham a contribuir com as atividades realizadas em sala de aula.

Sustentar que tudo é história, promover a ampliação da noção de fonte histórica e do interesse por novos temas e abordagens, eis algumas das características marcantes dos *Annales*. Tendo como precursores Lucien Febvre e Marc Bloch, essa concepção historiográfica também apresentou inovações, como argumenta François Dosse (2012, p. 8), ao “reintroduzir a história ao presente.”

Diferindo da escola metódica, em que os historiadores insistiam em uma abordagem objetiva das fontes – preferencialmente escritas – e o afastamento em relação ao seu objeto de estudo, os *Annales* afirmavam que o passado deveria ser compreendido a partir de questões do presente.

Com essa nova forma de perceber o mundo, trazida à tona pela História Cultural, a literatura passou a ser considerada um campo de investigação expressivo,

[...] o historiador se vale do texto literário não mais como uma ilustração do contexto em estudo, como um dado a mais, para compor uma paisagem dada. O texto literário lhe vale como porta de entrada às sensibilidades de um novo tempo, justo como aquela fonte privilegiada que pode acessar elementos do passado que outros documentos não proporcionam. (PESAVENTO, 2008, p. 113).

Atualmente, mantém-se o sólido contrato entre o historiador e a verdade, como lembra François Bédarida⁴, mas a partir dos *Annales* vislumbra-se a abertura do diálogo entre a história e as demais ciências sociais. Lucien Febvre e os outros historiadores ligados a esse grupo, enfatiza Alarcon Agra do Ó (2002-2003, p. 174), falam de “combate contra uma história empoeirada, desinteressante, morta em si mesma; combate em prol de um saber vivo, dinâmico, inquietante, potencializador da vida.”

Com os *Annales* surgem, pois, novos objetos de investigação, diferentes abordagens e problemas, outra forma de entender a história; observa-se por parte dos historiadores a aceitação de que o vivido pode ser recontado, visto que não existe uma única versão para os fatos, uma verdade absoluta acerca de um passado imóvel.

A partir dos anos 1970, discussões referentes a um novo rumo para a história se intensificaram e, expandindo fronteiras além da França, chegaram a historiadores de vários países. O que se observa é uma renovação no tratamento da História que passou a voltar-se para o social e avançava para os domínios do cultural, atentando para práticas e experiências antes silenciadas: o homem comum, seus sentimentos, emoções, desejos, temores, tornam-se objeto

⁴ Sobre essa abordagem ver o estudo de Bédarida (1998).

de estudo de historiadores que se propõem a olhar o passado sob o viés cultural (PESAVENTO, 2008).

Acreditando na impossibilidade de apreender o passado em sua totalidade e tendo consciência de que o resultado de uma investigação historiográfica constitui um discurso permeado pela subjetividade de quem o escreve, considera-se viável utilizar as mais variadas fontes produzidas, a fim de não limitar a percepção do acontecido apenas pelos documentos tidos como oficiais. Por tratar-se de uma construção social, a Literatura constitui um importante registro que oferece pistas sobre o modo de pensar e agir, bem como os costumes, valores e hábitos dos indivíduos em determinada época. Testemunhas do tempo de sua escrita, as narrativas literárias revelam aspectos sobre o passado que muitas vezes não são mostrados por outras fontes documentais e, por isso, tem valor tanto para a historiografia como para o ensino de História.

Consideradas atualmente como “formas distintas, porém próximas, de dizer a realidade e de lhe atribuir/desvelar sentidos” (PESAVENTO, 2003, p. 32), História e Literatura diferem pelo compromisso de cada uma com a verdade, uma vez que mesmo diante da impossibilidade de reconstruir de forma absoluta o acontecido, o historiador apresenta como referência um fato ocorrido. Mas há que se considerar que ainda que o conhecimento histórico atenda a um princípio de veracidade, há atualmente uma tomada de consciência de que historiadores produzem um texto de gênero narrativo e, como afirma Roger Chartier em um de seus estudos voltados para a História e a Literatura, “Narrativas de ficção e narrativas de história têm em comum uma mesma maneira de fazer agir seus ‘personagens’, uma mesma maneira de construir a temporalidade, uma mesma concepção da causalidade.” (CHARTIER, 2002, p. 14).

Desvencilhar-se da dicotomia historiografia e literatura, simbolizadas pela verdade e mentira ou imaginação, requer a percepção das confluências existentes entre o ofício do historiador e do literato. Embora o primeiro assumia compromissos com a cientificidade e ao segundo seja assegurada maior liberdade para interpretar fatos – mesclando realidade e criatividade –, ambos constroem narrativas que têm como meta memorar determinados fenômenos, privando-os do esquecimento.

Por certo, a forma como se escreve a História passou por mudanças desde que emergiu como discurso no período clássico da antiguidade grega, quando o *histor* recolhia fragmentos do passado, tomava esses restos e narrativas como matéria-prima, articulava o visto e o ouvido acerca do ocorrido e tecia sua trama, a fim de dar ao povo um passado, retirar do esquecimento ações praticadas pelos antepassados e – seguindo os princípios da história tida como mestra da vida –, educar futuras gerações. Em seu ofício, Heródoto urdia identidades e ao fazer uso de

seu principal instrumento – a palavra –, produzia narrativas encantadoras para os ouvidos, resultantes da mescla de memórias, fatos, lendas e mitos (ALBUQUERQUE JUNIOR, 2019b).

O histor deveria ter uma preocupação estética com a obra, pois seu sucesso, sua capacidade de seduzir ouvidos e almas, dependia da beleza e da arte com que o relato era urdido, da destreza com que essa descrição era apresentada, do movimento e da vivacidade que o texto exibiu. A felicidade na escolha das palavras, das figuras, das imagens, a capacidade de fazer o evento narrado colocar-se à frente do ouvinte ou do leitor, além do potencial de encenar, de pôr diante dos olhos algo ausente, eram decisivos para que o texto histórico conseguisse impregnar no espírito de quem o ouvia ou lia a mensagem que queria transmitir. (ALBUQUERQUE JUNIOR, 2012, p. 22-23).

Atendendo a princípios morais e educativos, cabia à História desse tempo a função de transmitir ensinamentos, guiar ações, mas não se limitando a isso, deveria também *deleitar e seduzir os espíritos*, atrair a atenção do público leitor ou ouvinte com a *beleza de sua narrativa* (ALBUQUERQUE JUNIOR, 2012).

Seguindo ainda o pensamento do autor citado anteriormente, temos que ao longo dos séculos a História conheceu um processo de profissionalização, foi se objetivando e, com isso, o caráter retórico de sua escrita passou a ser negligenciado. A historiografia cumpria, então, a função de falar em nome da razão, enquanto a literatura, esta sim, se vinculava às sensibilidades, à alma e às paixões.

Em nossos dias, muitos debates salientam a questão do “retorno” da narrativa histórica, ainda que Chartier (2002) nos faça um alerta sobre uma possível incoerência no uso desse termo, ou ainda ao “reencontro se não houve nem partida nem abandono”. (CHARTIER, 2002, p. 87). Segundo o estudioso, o que se observa é uma preferência por determinadas formas de narrativas que diferem das clássicas.

Assim como a maneira de se fazer história conheceu um processo de transformação ao longo do tempo, o caminho percorrido pelos pesquisadores que voltam sua atenção para a temática da escrita da História e sua relação com o texto literário também tem suas nuances. Albuquerque Junior (2019a) apresenta uma discussão importante ao abordar os impactos causados com as discussões acerca da verdade e ficção em relação ao ofício do historiador. Segundo sua expressão, a literatura seria vista como um *invasor que nos ameaça* de tal forma que uma aproximação mais profunda entre História e Literatura parece corromper o caráter científico da primeira.

Por certo, história e literatura atendem a diferentes fins. A verdade, que no fazer literário constitui um pormenor, é essencial para o historiador. Enquanto ao primeiro é permitido ornamentar – de maneira livre – sua escrita, do segundo o que se espera são registros fidedignos

do passado que evoca e, mesmo que se aproxime da arte no momento de construção de seus enredos, Literatura e História ocupam posições diferentes quanto à imaginação, a qual “atua na escrita da história, mas não é seu lastro.” (LIMA, 2006, p. 65).

De qualquer forma, estudos recentes tornam aceitável o trânsito entre verdade e imaginação, sendo que as fronteiras entre ambas as narrativas têm se dissipado e o caráter literário da historiografia passou a ser reconhecido.

Ao atentar para as distinções e meios de contato entre o discurso historiográfico e literário, Yvone Dias Avelino (2013, p. 16) destaca que,

Partindo-se da ótica da disciplinariedade, a tendência moderna é destruir as fronteiras que foram construídas no conhecimento tradicional. Ciência e arte, ficção e verdade, aproximam-se na medida em que a narrativa historiográfica vai surgindo, em contraposição ao declínio da história científica generalizante, pondo em dúvida a questão da veracidade e chegando-se a uma natureza dual da história – ciência e arte, simultaneamente.

Ainda segundo essa autora, por mais que a Literatura atribua grande valor à estética – mesmo que tenha relação com a realidade objetiva – e a História prime por apresentar verdades – condicionadas à subjetividade do historiador –, escritos literários e historiográficos possuem caráter dialógico e complementar, e da mesma maneira podem “apresentar deformações, fragmentações, ou distorções, formas parciais de conhecimento.” (AVELINO, 2013, p. 15).

Ao historiador, que trabalha com verdades parciais, cabe a tarefa de preencher as lacunas que impossibilitam a completude do discurso. Em seu ofício de traduzir um outro tempo, o não-vivido, o historiador atribui significados e contribui para que o leitor possa, de alguma forma, compreender uma versão plausível acerca do passado, posto que se refere a um terceiro tempo – nem passado, nem presente – oriundo de seu exercício inventivo (PESAVENTO, 2008).

Para finalizar essa questão, trago novamente Albuquerque Junior (2019b) que se posiciona favoravelmente ao caráter inventivo da historiografia e defende que o historiador é responsável por fabricar narrativas, atribuir sentido aos eventos do passado, dando a eles consistência. Para ele, seu ofício se assemelha ao do tecelão, uma vez que trabalha o texto como um artefato produzido como que de forma artesanal. Por suas mãos, o vivido é tecido pacientemente; os restos, os rastros, nossos legados são reunidos; um amontoado de fatos dispersos, documentos, imagens e relatos são amarrados ao urdir suas versões do passado.

A historiografia exige o exercitar da imaginação, da capacidade de estabelecer conexões entre os estilhaços do passado, de preencher as lacunas entre os eventos,

necessita do exercício da capacidade de ficcionalizar, de intuir articulações naquilo que só nos chega em pedaços. O trabalho historiográfico exige, sobretudo, a destreza narrativa, a capacidade de contar uma boa história, exige o desenvolvimento da capacidade de enredar eventos, de elaborar boas tramas (ALBUQUERQUE JUNIOR, 2019b).

Essa definição do autor reforça a compreensão que o passado é mediado por narrativas e que, diferindo das ciências ditas exatas, tanto a História como as demais ciências humanas são condicionadas à subjetividade, o que não as torna, todavia, menos verazes. Como forma de elucidar essa discussão acerca da maneira como os historiadores trazem à superfície informações das profundezas do passado, peço licença para trazer ainda uma ideia de Natalie Zemon Davis (1987), ou antes, um esclarecimento por ela feito aos leitores de seu *O Retorno de Martin Guerre*, que comporta e explicita essa discussão. Na introdução dessa obra Davis diz aos leitores que o que lhes oferece é em parte sua invenção, “mas uma invenção construída pela atenta escuta das vozes do passado.” (DAVIS, 1987, p. 21).

Pois bem, partindo do pressuposto que há proximidade entre os discursos historiográficos e literários, as questões primordiais que norteiam esse estudo assim se definem: Como apreender questões do cotidiano escravo no Brasil oitocentista tendo por base poesias de Castro Alves? Quais as possibilidades de desenvolver um trabalho significativo no ensino de História usando fontes literárias?

Além de dar conta de questões como pluralidade cultural, como preveem as atuais diretrizes do ensino, a literatura, acredito, inscreve-se como instrumento privilegiado para o estudo das temporalidades – singularidade do campo disciplinar da História – uma vez que se apresenta como testemunho, mesmo que involuntário do tempo em que foi produzida. Considero, pois, a possibilidade de História e Literatura caminharem juntas na construção de saberes históricos, uma vez que se aproximam em tantos aspectos, assumindo a função “de explicar o presente, inventar o passado e imaginar o futuro”, como lembra Sandra Pesavento (2008, p. 81).

Uma vasta produção acadêmica assinala a potencialidade de obras literárias enquanto fonte para a produção historiográfica, como também para fins didáticos. O que particulariza esses trabalhos são as metas estabelecidas por cada um, denotando que apesar da literatura ser largamente utilizada por historiadores que desenvolvem suas pesquisas no âmbito da História Cultural, esse assunto está longe de ser esgotado.

Embora a obra de Castro Alves seja exaustivamente estudada por críticos literários, um número relativamente menor de pesquisas se inscrevem no campo da história, sendo que a

maioria dos trabalhos vinculam-se ao campo das letras⁵. Os historiadores, por sua vez, geralmente tomam como *corpus* documental romances e crônicas. O estudo das implicações históricas do gênero literário poesia torna-se assim, o diferencial dessa pesquisa, ademais quando se sugere seu uso como suporte didático.

Esse trabalho se inscreve no campo da História Cultural e será desenvolvido em duas perspectivas: a primeira consiste em analisar os poemas *A Canção do Africano* (1863) e *O Navio Negreiro* (1868), de autoria de Castro Alves – ambos constituintes da obra *Os Escravos* –, explorando aquilo que há de histórico na narrativa literária; a outra, em desenvolver experiências múltiplas de leitura nas aulas de História, resultando em uma proposta didática que tem além de produções historiográficas a literatura como referência.

Sobre a primeira questão, considero que o mundo revelado pelo testemunho literário – desprovido de preocupações com o rigor historiográfico – pode ser atraente aos jovens. Todavia, com intuito de superar a leitura impressionista⁶, os estudantes serão orientados a desviar o olhar para a mensagem não percebida *a priori*, buscando o que está contido nas entrelinhas. Para isso é fundamental a aproximação do leitor ao momento histórico em que os homens das letras estavam inseridos. Dispondo de informações sobre a época em que Castro Alves notabilizou-se como poeta, é possível desvendar significações implícitas nos textos, considerando menos o prisma estético das obras literárias do que seu valor documental.

A proposta de historicizar uma obra literária implica que a mesma seja apreendida como objeto complexo – que traz sentidos por vezes ocultos – e não como espelho da realidade. Que sínteses históricas foram elaboradas pelo escritor? Que intencionalidades mobilizavam seu exercício criativo? Essas são apenas algumas das questões que deverão ser consideradas pelo professor ao propor um trabalho com base em narrativas literárias.

Seguindo as orientações de Sidney Chalhoub (2009), entendo que ao estudar um texto literário é preciso adotar o procedimento de pesquisa histórica, tratando a literatura como um

⁵ São muitas as produções acadêmicas no campo das letras que abordam a temática da poética de Castro Alves, das quais destaco as teses *A palavra e a imagem no poema O Navio Negreiro de Castro Alves* de Artur Bispo dos Santos Neto e *Aspectos da presença francesa na obra de Castro Alves*, de Cleonice Ferreira de Sousa e as seguintes dissertações: *A humanização da “coisa” em Os escravos, de Castro Alves*, de Éverton Luís Matos de Campos; *Poesia e identidade em Castro Alves*, de Valter Gomes Dias Junior; *Vozes negras, letras brancas: representação do negro e performance em Castro Alves e Marcelino Freire*, de Gérsica Cássia Ferreira Leite; *Ensino de literatura brasileira e violência: uma análise de abordagens do poema “O navio negreiro”, de Castro Alves, em coleções didáticas do PNL 2018*, de Juliana de Oliveira Santos e *A representação do negro nas poesias de Castro Alves e de [Luiz Silva] Cuti: de objeto a sujeito*, de Luiz Henrique Silva de Oliveira. A única dissertação do campo da História localizada foi *África, Travessia e Liberdade: uma viagem historiográfica pela poesia de Castro Alves (1863-1870)*, de Rodrigo Ferreira da Silva.

⁶ O termo leitura impressionista é aqui referido, com intuito de indicar uma leitura que valoriza as impressões subjetivas recebidas, deixando de lado os pormenores.

documento. Assim sendo, é importante que o mesmo seja acessado no espaço onde foi originalmente veiculado. Se os poemas de Castro Alves foram publicados inicialmente em jornais – e não impressos em uma folha de papel em branco –, é justamente neles que devem ser lidos. É igualmente importante perceber e analisar criteriosamente o que havia no seu entorno, atentando para os outros textos que dividiam a mesma página com seus versos, verificando se havia um diálogo entre seus escritos e as publicações das demais colunas do mesmo jornal, bem como a que público leitor o conteúdo do periódico em questão era dirigido.

A ideia de Chalhoub acerca da questão da recepção, que segundo ele será diferente ao tomar esses textos em seu veículo original, condizem com os estudos de Roger Chartier (2002), que denota que a materialidade do texto e a corporalidade dos leitores interferem no entendimento e na maneira como se lê. É essencial lembrar que “não há texto fora do suporte que o dá a ler (ou a ouvir) e que não há compreensão de um escrito, seja qual for, que não dependa das formas nas quais ele chega ao seu leitor.” (CHARTIER, 2002, p. 71).

Certamente a obra de Castro Alves comporta leituras distintas, que dependem, em parte, das múltiplas experiências do leitor. Além disso, há a compreensão de que todo texto é situado em diversos tempos, sendo entendido de maneira singular por cada público leitor, que atribui sentidos ao mesmo conforme as perspectivas de sua época, o que faz com que a percepção e a recepção de uma obra variem. Acessar a literatura no jornal da época seria, pois, uma forma de situá-la “em seu próprio espaço de produção e de recepção.” (CHARTIER, 2001, p. 93).

Ao se propor uma leitura histórica de obras literárias, é fundamental estar atento aos aspectos narrativos e, para isso, deve-se destinar a ela um olhar criterioso e, como argumenta Chalhoub (2009), realizar uma leitura lenta, pausada, para que assuntos pontuais sejam discutidos, buscando compreender não apenas o sentido do texto, mas também aquilo que acontecia no seu entorno, as características da sociedade que permeiam a obra e o papel social dos literatos que a produziram. O que se propõe, reitero, é que a leitura do texto se dê articulada ao contexto histórico e social de sua produção, estabelecendo diálogos entre a narrativa literária e o mundo circundante.

Na escrita desse texto me atenho às cotidianidades para a análise das relações sociais estabelecidas no período, uma vez que não há tempo para abranger em sua totalidade o complexo processo da escravidão, buscando-as nos poemas e nos diálogos estabelecidos com os muitos outros textos lidos.

Inserido no contexto histórico da escravidão, o cotidiano implica o reconhecimento de mecanismos de dominação e resistência, que remetem aos estudos de Michel de Certeau (2005) e os conceitos de estratégias e táticas por ele desenvolvidos. Voltando o olhar para o mais fraco,

o estudo investigativo aqui comunicado destina atenção especial ao vivido pelos negros escravizados e aos artifícios de que se valiam na tentativa de sobreviver ou melhorar sua condição, apreendidos a partir de poemas de Castro Alves. O estudo de Certeau publicado na obra *A invenção do cotidiano* (2005) constitui, nessa investigação, um texto ao qual se deve sempre retornar, sendo que esse permeia e enriquece em vários momentos a escrita praticada.

É ainda intenção desse estudo – que disserta sobre a construção de saberes históricos por meio da linguagem poética –, propor a elaboração de um recurso didático de execução viável e que pode ser efetivado no ambiente escolar, podendo inclusive, tornar-se uma atividade periódica que pode ser adaptada aos diferentes conteúdos que compõem o currículo. Esse produto cultural que aqui proponho diz respeito à produção de uma sala temática referente à escravidão e à cultura afro-brasileira, tendo por base os poemas de Castro Alves, mencionados anteriormente.

Passo agora a uma breve discussão a respeito dos motivos que me levaram a optar pela denominação de *Produto Cultural* à proposta didática que resulta desse estudo, ao invés de usar *Produto Final*. Considerei pertinente a ideia de refutar o termo *Final* por entender que o material que apresento não se encerra nessa pesquisa e que, pelo contrário, as discussões teóricas que aqui desenvolvo servem de suporte para uma variedade de formas possíveis de se produzir conhecimento.

Quanto à definição de *Cultural* para a proposta que materializa o estudo, discorro nas linhas que seguem. Compartilho com a ideia de Boneti (2010) de que a escola se caracteriza como uma instituição que acolhe a diversidade cultural e social, ainda que em alguns casos essa condição esteja restrita às políticas educacionais e que a implantação dessas ações ainda sejam falhas na prática cotidiana, que acaba por não valorizar da maneira devida os diferentes saberes trazidos pelos estudantes. De qualquer forma, é inegável a percepção da escola enquanto espaço de interação, que comporta as trocas culturais dos diferentes sujeitos que nela convivem e que de uma maneira ou outra acabam por transformá-la constantemente.

Recorrendo ao estudo de José Luiz dos Santos (2006) é possível, dentre uma multiplicidade de significados, compreender a cultura como um produto coletivo da vida humana. Ora, sendo a cultura um produto resultante da ação humana, é possível incluir nessas significações os aprendizados adquiridos de maneira formal ou informal, sendo que a escola assume o papel de compartilhar valores culturais, traduzidos por meio de conhecimentos e competências. Todo o processo educacional é, pois, permeado pela cultura de cada sociedade.

Ademais, como uma parte considerável dos estudantes conhecem atualmente uma realidade social que os impedem de ter acesso a determinados bens culturais, considero

importante promover no âmbito escolar experiências que visem a aproximação com a cultura, trazendo-a quando possível para o próprio espaço da sala de aula. A Sala Temática constituiu-se, portanto, como um *Produto Cultural*, porque além de ser embasada pela poesia – importante artefato cultural – tem como intuito transformar esse espaço escolar em um lugar que exala cultura, tanto no sentido de expressar de alguma forma o conhecimento que foi produzido, como na questão de refletir sobre a contribuição dos diferentes povos que fazem parte da constituição da sociedade brasileira e que da mesma forma que incorporaram novos conhecimentos, colaboraram com a sua transformação.

Amparada pelos argumentos de Sonia Teresinha de Sousa Penin (1997), que evidencia que o ambiente escolar deve ser organizado de tal forma que possa convocar a aprendizagem, pretendo estruturar a sala de aula de uma maneira que possa comunicar aquilo que está sendo estudado, além de dar visibilidade ao conhecimento que foi produzido ao disponibilizar concretamente o resultado das aprendizagens que se estabeleceram. Essa dinâmica de trabalho, que pressupõe um uso diferenciado da sala de aula a partir de arranjos em sua disposição física, é também balizada pelos estudos de Certeau (2005), que afirma que os lugares são transformados em espaços a partir da ação daqueles que o ocupam e, que nessa condição, comportam diferentes feições, sendo qualificados pela ação humana. A possibilidade de reconfigurar esse ambiente historicamente associado ao processo de aprendizagem é, pois, uma das questões que mobilizo por considerar que é possível romper com a ideia de sala de aula como uma estrutura fixa e organizá-la de tal forma que propicie a construção de conhecimentos e também se torne um espaço de socialização, diálogo, interação e troca de experiências positivas entre os estudantes.

Dito isso, considero importante expor alguns revezes encontrados durante o período em que esse estudo foi realizado. Para resolução da problemática definida inicialmente – quando ainda trabalhava com a hipótese de realização de atividades presenciais na escola –, seria necessário percorrer um caminho teórico e prático, este último resultante da participação ativa dos estudantes na estruturação e organização do produto cultural que integra essa pesquisa. Todavia, apesar das aulas presenciais atualmente já terem sido retomadas, durante o período em que se delineou a proposta da Sala Temática ainda estavam sendo mantidas ações de distanciamento social e restrições de circulação em determinados espaços do ambiente escolar e, por isso, optei pela projeção digital da mesma. Ao adequar o projeto às atividades remotas, haja visto a suspensão das atividades presenciais, identifiquei algumas limitações que serão melhor descritas ao longo do último capítulo desse texto dissertativo, em que apresento o produto cultural. Adianto que tais limitações dizem respeito a carência da participação direta

dos estudantes na execução da proposta, à ausência da mediação dos jovens e suas culturas, seus saberes, suas demandas individuais e coletivas. Apesar de haver, de fato, a compreensão de que o trabalho se tornaria mais rico com a colaboração dos estudantes, manteve a ideia de não aplicação do produto, deixando a proposta para futura execução, certa de que em condições mais favoráveis o projeto original pode ser retomado e executado em sua integralidade.

Por fim, resta ainda dizer que acredito na potencialidade desse estudo enquanto estímulo para professores que demonstram interesse em introduzir o uso de fontes literárias em suas aulas e que podem, inclusive, valer-se dele como impulso para a criação de outros materiais educativos. Além disso, caso optem pela produção de uma sala temática, professores e alunos têm a liberdade de seguir outros itinerários, criando espaços que comuniquem saberes que atendam aos seus objetivos educacionais.

Lançados os caminhos que nortearão a tessitura desse texto dissertativo, parto para a descrição da sua estruturação, apresentando brevemente os quatro capítulos que o constituem. É importante destacar que cada capítulo possui um texto geral que introduz a escrita e anuncia ao leitor os assuntos que serão abordados em suas subdivisões.

Na escrita introdutória, que compreende o primeiro capítulo, apresento as motivações para a realização da pesquisa e escolha dos poemas, além de expor os caminhos percorridos ao longo de sua construção. Nesse capítulo, primei por um debate um pouco mais denso a respeito das proximidades e afastamentos entre narrativas historiográficas e literárias, trazendo algumas das principais discussões teóricas sobre a temática proposta e também estudos representativos sobre o valor histórico da literatura enquanto fonte de pesquisa.

O segundo capítulo, intitulado *O poeta, seu traço e seu tempo*, trata de aspectos significativos da vida e da trajetória artística do poeta baiano Castro Alves, bem como o contexto brasileiro e literário daquele tempo. Também faz parte dessa seção a análise dos poemas *O Navio Negreiro* (1868) e *A Canção do Africano* (1863), sendo que ao atentar para cenas do cotidiano escravo, estabeleço diálogos entre as poesias que constituem o *corpus* documental dessa pesquisa e produções de estudiosos da escravidão na segunda metade do século XIX.

Em seguida, desloco a atenção para a prática educativa e apresento o terceiro capítulo referente às *Maneiras de fazer no espaço escolar*, em que proponho uma reflexão acerca de três tópicos que atendem aos objetivos desse estudo. Início a seção evidenciando a importância da difusão de práticas de leitura na escola e os possíveis usos da literatura enquanto fonte para o ensino de História. Na sequência apresento a proposta de organização de uma sala temática, tomada como produto cultural, que resulta nesse momento em um texto de perfil teórico e

descritivo. Por fim, tendo em vista atender a um conjunto de políticas afirmativas, que trazem para o âmbito escolar uma série de questões referentes à promoção da igualdade racial, trato da necessidade de implantar ações educativas de acolhimento da diversidade cultural e social brasileiras.

No quarto capítulo, intitulado *Quando os versos são trazidos para o espaço escolar*, a escrita está voltada para a etapa final da pesquisa, destinada à elaboração do produto cultural que servirá de subsídio para professores que trabalham com literatura no ensino de História. Seguindo as teorizações de Hans Ulrich Gumbrecht (2010) a partir do conceito da produção de presença, proponho, por meio da organização de uma sala temática uma interação dos estudantes com o conhecimento que não seja apenas interpretativa e racional, mas que envolva também esferas da corporeidade.

Por meio da leitura de obras clássicas de Castro Alves, selecionadas para esse estudo em virtude do rico conteúdo que veiculam sobre a escravidão no Brasil, e por ainda em nossos tempos mobilizarem sentimentos e aflorarem emoções devido a temática a que se voltam, espero que os estudantes sejam capazes de alcançar outros tempos por meio de falas literárias.

Finalizo com um convite para que o leitor, ao dar existência ao passado a partir de suas leituras, desenvolva sua sensibilidade com os escritos literários e, nesse caso, especialmente com os poemas de Castro Alves – fragmentos remanescentes dentre uma multiplicidade de fontes acerca da escravidão no Brasil.

2 O POETA, SEU TRAÇO E SEU TEMPO

O ano era 1847. Há 16 anos a entrada de novos africanos escravizados em território brasileiro estava legalmente proibida, mas as notícias publicadas no dia 15 do mês de março pelo *Correio Mercantil*⁷ da Bahia provam que o comércio interno de escravos – e como é sabido, o contrabando pelo Atlântico – se mantinha em pleno vigor. Constituído como base estrutural da sociedade e economia brasileira, o sistema escravocrata persistia e, nesse dia, o jornal referido exibia em suas páginas o anúncio de venda de uma jovem de 18 anos de idade, “parida de um mez, de primeira barriga”⁸.

Em meio a uma extensa lista onde se ofertavam produtos de uso cotidiano como *oleo de ricino, sal de Lisbôa, queijos londrinos, sarja hespanhola, castiças*, entre outros, o pequeno anúncio dessa “lavadeira, com principios de engommadeira”⁹ não ocupa mais do que seis linhas de uma coluna bastante estreita localizada ao centro da quarta página desse jornal do século XIX.

Diferente dos anúncios de fuga, que chegavam ao leitor carregados de adjetivos e descrições que tendiam a precisar características físicas, gestuais e de fala que contribuíssem para reaver o bem, nesse anúncio observa-se uma linguagem bastante simples e com informações objetivas. Os artifícios de convencimento que ficavam a critério do senhor, nesse caso fazem referência apenas às habilidades da escravizada para o trabalho doméstico. Não há menção à existência de seu filho em período pós-natal, tampouco se os seus serviços poderiam se estender à atividade de ama de leite – ainda comum nos meados desse século.

Qual seria seu nome? Quem seriam seus afetos? A ausência de informações e o descaso com esses seres humanos, tidos então como mercadorias são apenas mais uma forma de dominação e violência inerentes à escravidão, as quais carregam uma série de questões sociais bastante complexas que nesse momento não serão tratadas, mas tem espaço reservado em outra seção desse estudo.

⁷ O *Correio Mercantil* da Bahia foi fundado por João Antonio de Sampaio Vianna em 1833 e encerrou suas atividades em 1856, tendo mais de três proprietários ao longo de sua existência. Constituiu um importante periódico de Salvador, pois durante os vinte e três anos de atuação circulou diariamente, exceto aos domingos. “O título ‘Correio Mercantil’ poderia indicar a pretensão de abrangência do jornal: o mundo dos negócios e do comércio. Entretanto, seu conteúdo era amplo, percorrendo temáticas variadas da primeira à quarta página, desde notas oficiais, movimentações portuárias, reproduções literárias, denúncias e anúncios – estes últimos, veiculam compra, venda e aluguel de terrenos, imóveis, móveis, livros, animais domésticos... e seres humanos escravizados.” (MORAES, 2020, p. 6-7).

⁸ As citações provenientes dos periódicos do século XIX foram mantidas na grafia original. *Correio Mercantil* da Bahia, 15 de março de 1847, p. 4.

⁹ *Correio Mercantil* da Bahia, 15 de março de 1847, p. 4.

Por ora retomo a atenção aos anúncios publicados no exemplar de número 62 do *Correio Mercantil* e a variedade de modos de viver que ele nos permite apreender.

Por certo, a forte presença de escravizados no Brasil – que durante o período imperial contava com as maiores concentrações de cativos do mundo – dava aos centros urbanos, como nos diz Luiz Felipe de Alencastro (1997), características de cidade *quase negra, meio africana*. Muito embora se saiba que esses indivíduos eram cotidianamente expostos nos periódicos que circulavam nas cidades brasileiras, meu olhar se atém à venda da jovem lavadeira, pois quando da publicação desse anúncio, Antônio de Castro Alves, nascido também na Bahia e futuramente conhecido como *Poeta dos Escravos*, contava com apenas um dia de vida.

Seu talento para a poesia foi percebido ainda na infância e adquiriu maturidade muito cedo, o que se deve em parte à educação que recebeu voltada para as artes. A dedicação aos estudos nunca foi seu maior mérito, muito embora demonstrasse grande interesse pelo estudo das línguas, o que possibilitou o contato com grandes poetas estrangeiros e a tradução de suas obras para o português.

Pensando nos livros que provavelmente fizeram parte da trajetória de leitura de Castro Alves enquanto poeta, é válido nos determos novamente no exemplar do periódico analisado. Curiosamente, logo abaixo do anúncio de venda da escravizada são ofertadas coleções completas de livros clássicos. Tendo as palavras iniciais escritas em letras garrafais, precedidas de uma marcação, o anúncio dos livros parece querer atrair mais a atenção do leitor.

Encontramos, pois, escravizados e livros dividindo o mesmo espaço nessa envelhecida página de jornal que resiste ao tempo. Páginas essas que também veiculavam poemas e romances dos literatos do Oitocentos. Ao que parece, esse periódico também carrega a contradição que marcou o Brasil enquanto a escravidão persistiu. A grande concentração de cativos nas ruas e fazendas brasileiras contestava a imagem de país civilizado que se pretendia divulgar no exterior, assim como esse jornal que ao mesmo tempo em que mostrava fortes ligações e influências de países europeus, deixava ver a realidade local em que o atraso convivía com a obstinação pela modernização.

Nesse tempo em que o Brasil contrariava a ordem das demais nações – por manter não apenas a monarquia, mas também o sistema escravagista –, Castro Alves viveu e produziu uma vasta obra que inclui poesias líricas e abolicionistas. Ainda que seus escritos não tenham sensibilizado o governo imperial que era então conivente com a escravidão, tampouco seu principal representante Dom Pedro II – incentivador das artes e da cultura –, o poeta que assumia publicamente uma postura favorável ao republicanismo foi capaz de atrair a atenção da mocidade que mais tarde faria parte dos movimentos em prol do fim da escravidão.

Castro Alvez foi ousado ao trazer esse negro vendido, alugado, trocado, violentado para sua obra, dando-lhe sentido heroico, algo certamente incomum para sua época. Esses indivíduos, como destaca Antonio Candido (1997), dificilmente eram ligados a objeto estético na linguagem literária uma vez que, diferente do índio – também exaltado pelos românticos –, o negro estava presente no cotidiano vivido e representava a realidade degradante do Brasil. Talvez os traços mais característicos de sua obra sejam o sentimento humanitário com o negro e a luta contra a escravidão. Mas, o poeta não se limitou a incorporar o negro à literatura uma vez que, lançando mão de seus versos, partia em defesa dos oprimidos e buscava combater injustiças.

Rompendo com resistências do público e do escritor, Castro Alvez transpôs barreiras, pois ao seu negro era permitido enlouquecer, desenvolver sentimentos de dor, desgosto, ódio, revolta, vingança e também o amor, sem que para isso precisassem possuir qualquer traço ou semelhança com os brancos – o que comumente ocorria com literatos que assim como ele tomaram o caminho da poesia negra.

A tessitura deste capítulo em que trato da trajetória pessoal e literária de Castro Alves articula a leitura de textos biográficos e jornalísticos, além de escritos que emergem de sua própria poética. Iniciemos, então, pela história de sua vida.

2.1 O BORBULHAR DO GÊNIO

*Eu sinto em mim o borbulhar do
gênio
Vejo além um futuro radiante:
Avante! – brada-me o talento
n'alma
E o eco ao longe me repete –
avante! –*

Castro Alves

Em uma modesta casa na fazenda de Cabaceiras, localizada na cidade baiana de Curalinho, Antônio de Castro Alves nasceu e passou parte de sua infância junto à família. Segundo filho do doutor em Medicina Antônio José Alves – cirurgião competente e futuro professor catedrático da Faculdade de Salvador – e de D. Clélia Brasília da Silva Castro, Cecéu, como era conhecido pelas pessoas mais próximas, escreveu aos 17 anos de idade os versos do poema supracitado, *Mocidade e Morte*, no qual previa os louros que iria colher ao longo de sua efêmera vida.

De pensamento libertário, o jovem que atraía multidões e conquistava a admiração dos espectadores ao declamar seus ousados versos, muito cedo partiu de sua terra natal e ao final de sua vida a ela retornaria, sempre cantando as belezas naturais das terras brasileiras, os amores por suas musas inspiradoras e defendendo a libertação dos escravizados. Era um poeta lírico e social que soube se valer de sua arte para expressar aquilo que sentia.

Com suas poesias não procurava apenas intervir sobre os rumos da sociedade de seu tempo, uma vez que sua trajetória pessoal também constituía um tema recorrente em seu repertório. Assim sendo, nesse relato que me proponho fazer, optei por permitir que o poeta conte um pouco de si por meio de seus versos.

Começamos pelos primeiros anos de sua vida, dos quais pouco se sabe. Em suas biografias há apenas menções da existência de uma ama, a mucama Leopoldina, e dos cuidados que dela recebeu, como também da companhia de Gregório, filho dessa ama, que seria mais tarde seu pajem (PEIXOTO, 1944). A convivência com negros escravizados certamente não esteve limitada a essas pessoas, uma vez que, como é lembrado por Lilia Moritz Schwarcz (1998, p. 42), durante o período imperial “o universo do trabalho resumia-se ao mundo dos escravos.”

Ademais, como relata Xavier Marques (1997), ainda que Castro Alves não tenha desenvolvido ideias abolicionistas antes dos quinze anos, “O sentimento antiescravista, este, sim, madrugou-lhe na alma desde a fazenda natal de Muritiba e a chácara da Boa Vista. Aqui como ali, havia escravos, propriedade dos pais, que aliás foram sempre dos raros senhores diante de quem não se sentiam os cativos desclassificados da humanidade.” (MARQUES, 1997, p. 123).

Se por um lado os textos biográficos parecem falhos diante das poucas informações acerca de sua infância, alguns de seus versos, como no poema *Lúcia*, escrito em 1868, revelam possíveis memórias ao lado de crianças escravizadas.

*Eu e Lúcia, corríamos - crianças -
Na veiga, no pomar, na cachoeira,
Como um casal de colibris travessos
Nas laranjeiras, que o Natal enflora.*

...

*Ai! Pobre Lúcia... como tu sabias,
Festiva, encher de afagos a família,
Que te queria tanto e que te amava
Como se fosses filha e não cativa...*

O carinho nutrido pela família em relação à escravizada, não fora suficiente para evitar a sua venda. Os tristes versos que seguem relatam a desilusão de Lúcia que, contra sua vontade, se vira obrigada a abandonar a fazenda.

A compra e venda de escravizados, como argumenta Sidney Chalhoub (2012), aparece em testemunhos de processos criminais e cíveis como uma das práticas mais traumáticas para os cativos, que pareciam aceitar e suportar até mesmo determinadas formas de controle privado dos senhores – como os cruéis e rotineiros castigos físicos – sobre sua escravaria. Todavia, a separação do grupo no qual haviam se estabelecido e criado laços afetivos se apresentava como a experiência mais dolorosa e causava sofrimentos insuperáveis. Diante da impotência de impedir sua comercialização, muitas mães, filhos e cônjuges tornaram-se rebeldes, fugitivos e até mesmo criminosos na tentativa de reencontrar seus familiares ou comunidade.

Quanto à Lúcia, foi vista anos mais tarde, cantando *Uma cantiga triste e compassada*, assim como narra o poeta em versos, e após um ímpeto de abrir os braços e a ele se lançar, esquivou-se e sumiu *Entre as sombras da mata*.

Quais experiências a antiga companheira de infância do menino livre havia vivenciado? Quantas memórias de Lúcia permaneceram guardadas?

Sem esquecer desses questionamentos inquietantes, voltemos à trajetória de vida de Castro Alves que com o passar dos anos também partiu, juntamente com os pais e irmãos da cidade de Curalinho. Provenientes de uma família de posses, o destino escolhido – após um período de passagens curtas por algumas cidades – foi a capital do estado, Salvador, onde Castro Alves ainda muito jovem descobriu sua vocação literária.

Os primeiros versos recitados em saraus escolares, apesar de bastante simples, já denotavam seu talento para as letras. Por certo, foi essencial o incentivo de seu novo professor Abílio César Borges, que além de promover concursos literários entre os estudantes, também inovou nos métodos de ensino do período por abolir os castigos físicos.

Castro Alves, que além de poeta também se destacava como desenhista, não era o único membro da família a demonstrar interesse por diferentes manifestações artísticas¹⁰. Seus pais também eram grandes apreciadores das artes: a mãe gostava de música, tocava piano, e o pai, que possuía um grande acervo particular de obras de arte, organizou em sua própria casa uma galeria de pinturas estrangeiras e nacionais. Ainda que os cinco irmãos não tenham seu talento

¹⁰ Conforme Edilene Matos (2001, p. 82), “Os lápis sempre estiveram ao alcance de Castro Alves. A imaginação material, no caso, é poderosa e vai além das letras no branco do papel. O poeta quer provocar outra sorte de sensações, quer que os olhos leiam mais que letras: nascem assim os desenhos, as ilustrações, enfim, os poemas manuscritos e visuais de Castro Alves. O poeta rabisca papéis, faz caricaturas [...], usa pincéis, na busca persistente de expressão em outra linguagem, bastante diferente daquela a que está habituado”.

reconhecido, assim como aconteceu com Castro Alves, também possuíam aptidão para as mais variadas formas de arte – o que se deve, em parte, à educação que receberam – e se dedicaram ao desenho, pintura, música, canto e letras.

Nesses tempos, o Brasil entrou em sincronia com a Europa e os costumes oriundos desse continente passaram a dialogar com a cultura local. Os novos hábitos, modos de vestir e se comportar introduzidos a partir do estabelecimento do comércio marítimo, foram proporcionados em parte, pela importação de bens materiais.

Os pianos figuravam na lista de mercadorias desejadas pelas famílias abastadas e, adaptados ao calor e umidade típicos do clima tropical, passaram a dar um novo tom aos encontros durante o período imperial.

Comprando um piano, as famílias introduziam um móvel aristocrático no meio de um mobiliário doméstico incharacterístico e inauguravam – no sobrado urbano ou nas sedes das fazendas – o salão: um espaço privado de sociabilidade que tornará visível, para observadores selecionados, a representação da vida familiar. (ALENCASTRO, 1997, p. 47).

Os salões, em que Castro Alves recitava seus versos e onde também era possível apreciar versões musicadas de seus poemas¹¹, foram sempre muito importantes para a divulgação de sua obra e ainda garantiram um ar de ocidentalização ao Brasil Imperial, que em 1850 – atendendo à forte pressão britânica – deixou de tolerar o tráfico negreiro, passou a receber um contingente maior de imigrantes europeus e, como destaca Alencastro (1997), caminhava em direção ao fim da africanização do país.

Mas voltemos à formação escolar de Castro Alves, que por demonstrar tamanho interesse pela poesia se tornou disperso nas demais matérias. Enquanto estudante, se destacava apenas nas disciplinas de latim e francês, em que traduzia para o português odes de Horácio e poesias de Victor Hugo – em quem muito se inspirou ao compor seus versos (PEIXOTO, 1944). A forte influência francesa vislumbrada no país também se fez presente em sua obra, conferindo uma conotação heroica aos seus escritos, assim como podia ser observado na poesia hugoana. Apesar da estreita relação com tendências europeias, a cor local de sua poesia se manteve, assim como aconteceu com as demais formas literárias produzidas no Brasil ao longo do Oitocentos.

¹¹ Como se lê em Edilene Matos (2001, p. 106), “Já se disse que Castro Alves foi o poeta da canção, que seus versos transbordavam musicalidade, que as pontuações indicavam pausas e ritmos [...]”, fato esse que aliado aos incentivos que recebera desde a infância e a tradição musical da Bahia, estado onde vivia, resultou em um número elevado de versões musicadas e cantadas de seus poemas, dos quais é possível citar: *Laço de Fita, O Gondoleiro do Amor, A Hebréia, A Noite de Maio, Pensamento de Amor, O Baile na Flor e Hora da Saudade*, dentre outros.

Como argumenta José Murilo de Carvalho (2012, p. 34), “se o modo de dizer e fazer seguia padrões europeus, os temas e as propostas eram brasileiros.”

Concluída essa fase de estudos, em 1862 Castro Alves partiu com o irmão mais velho para Recife – cidade que, segundo Gilberto Freyre (1981), nos tempos coloniais foi a primeira a despontar como cidade moderna –, a fim de cursar os estudos preparatórios para a Faculdade de Direito. Diferente do pai que fazia parte da geração de rapazes que partiram para os centros europeus para estudar leis ou medicina, ele pretendia tornar-se bacharel em seu próprio país, o que era possível graças às primeiras faculdades, inauguradas a alguns anos em Recife e São Paulo.

Se por um lado, não obteve muito sucesso nos estudos vindo a reprovar em geometria, por outro começou a tornar-se conhecido do público devido a sua colaboração na imprensa. Com bastante tempo livre Castro Alves intensificou sua produção literária¹², além de participar de círculos boêmios e frequentar assiduamente o Teatro Santa Isabel, importante ponto de encontro da mocidade e lugar de embates literários e políticos.

Muitos dos versos ditos nesses momentos de improviso diante dos espectadores se perderam, assim como tantos outros poemas que se extraviaram. *A Canção do Africano* – em que escreveu seus primeiros versos abolicionistas –, publicada em 1863 na edição inaugural do periódico estudantil *A Primavera*, está entre os poucos poemas anteriores ao ano de 1865 que se tem conhecimento.

Nesse mesmo ano de 1863 Castro Alves passou a ter indícios de uma doença pulmonar. A tuberculose, que havia vitimado sua mãe ainda em 1859, se tornou motivo de preocupação e o inspirou a escrever *O Tísico* – poema que teve o nome alterado posteriormente para *Mocidade e Morte* –, no qual contrastava a sua grande vontade de viver com o medo e talvez a certeza de uma morte prematura.

*Oh! Eu quero viver, beber perfumes
Na flor silvestre, que embalsama os ares;
Ver minh'alma adejar pelo infinito,
Qual branca vela n'amplidão dos mares*

...

*Mas uma voz responde-me sombria:
Terás o sono sob a lájea fria.*

...

*E eu morro, ó Deus! na aurora da existência,
Quando a sede e o desejo em nós palpita...*

¹² Ao fazer referência ao meio literário pernambucano, Xavier Marques (1997, p. 53) atesta que “Ali eram moços de todos os pontos do país, acidentalmente reunidos, entregues aos caprichos da própria inspiração, a fazer literatura por sua conta, sem o contato de chefe ou conselheiro cuja autoridade de qualquer modo os constrangesse.”

Os números elevados da tísica alarmavam o Império e, juntamente com outras moléstias que se alastravam, faziam crescer a taxa de mortalidade. Na opinião de Freyre (1981, p. 83), “o traço quase romântico da falta de saúde” resultava, em parte, de uma vida livresca, afastada do ar livre e das atividades físicas, o que contrastava com a robustez daqueles criados mais livremente. Assim como Castro Alves, vários outros literatos de corpos magros e fracos conheceriam a morte muito jovens, antes mesmo de atingir a maturidade.

Mas ainda estamos em 1865, quando o poeta já matriculado na Faculdade de Direito conheceu Idalina, um amor passageiro que iria durar apenas até o início do próximo ano. *Aves de Arribação*, poema escrito em 1870, mas nela inspirado traz as reminiscências desse amor, comparado com o voo das andorinhas que chegam com a primavera para construir seus ninhos e logo partem em busca de outros céus. Nesses versos líricos, considerados pela crítica como um dos mais belos escritos do poeta, ele diz:

*Sei que ali se ocultava a mocidade...
Que o idílio cantava noite e dia...
E a casa branca à beira do caminho
Era o asilo do amor e da poesia.
[...]
Hoje a casinha já não abre à tarde
Sobre a estrada as alegres persianas.
Os ninhos desabaram... no abandono
Murcharam-se as grinaldas de lianas.

Que é feito do viver daqueles tempos?
Onde estão da casinha os habitantes?
...A Primavera, que arrebatou as asas...
Levou-lhe os passarinhos e os amantes!...*

Certamente o ano de 1865 deve ter ficado marcado na lembrança do poeta não apenas por esse amor, mas também por seu primeiro grande sucesso público alcançado após recitar *O Século* – poema em que cantava a luta pela liberdade – e pela escrita de várias poesias que mais tarde fariam parte da obra *Os Escravos* (1872), na qual procurou apresentar o cotidiano dos africanos sob uma perspectiva panorâmica, desde sua terra de origem até o Brasil.

Por meio da escrita, Castro Alves disseminava seus ideais abolicionistas, confirmando o caráter da literatura do século XIX, que assumia justamente “a função de denunciar injustiças e reivindicar uma nova ordem social.” (LAJOLO, 2001, p. 80). Nesse tempo, era por meio de notícias publicadas em jornais ou por meio de livros – que começaram então a se multiplicar, inclusive no Brasil –, que a sociedade leitora ou ouvinte acessava o saber.

Ao tratar dessa “aproximação do Novo Mundo com o livro”, da qual nos fala Alfredo Bosi (2008, p. 252), o poeta baiano deixou expressos os seguinte versos em *O Livro e a América*:

*Tereis um livro na mão:
O livro – esse audaz guerreiro
...
Oh! Bendito o que semeia
Livros... livros à mãos cheias...
E manda o povo pensar!*

Todavia, o desejo do poeta de se produzirem livros a mancheias ainda não estava de todo concretizado nos meados do Oitocentos e por mais que o Romantismo tenha representado uma virada quanto à democratização da literatura ao alcançar os jornais e ampliar consideravelmente o público leitor – por não estar mais reservada aos dispendiosos materiais impressos de outrora –, alguns periódicos ainda tinham uma circulação bastante limitada.

Ademais, diante da conhecida realidade da população, em sua maioria de iletrados ou alfabetizados que pouco ou nada liam, publicar suas poesias apenas nos jornais lhe parecia insuficiente e, por isso, “Castro Alves não escrevia poemas apenas para serem lidos. Ele escrevia versos para serem declamados. Queria ser ouvido.” (MASCARENHAS, 1997, p. 18).

É possível, inclusive, que tenha sido lido, ouvido, aplaudido e ovacionado até mesmo por espectadores improváveis. Nada impedia que olhares atentos, ligeiros, discretos ou não, alcançassem e percorressem as páginas divulgadas pela imprensa em busca de informações. Não foram poucos os escravizados que se estabeleceram como agentes intermediários na venda de jornais, muitos dos quais, conheciam códigos de letramento e até mesmo “sabiam ler ou, pelo menos, escutavam aquelas notícias que ecoavam também pelas ruas, praças e casas grandes.” (BARBOSA, 2009, p. 2). Havia ainda o compartilhamento de jornais, as práticas de leitura coletiva nos cativeiros, comentários decorrentes de leituras realizadas pelas sinhás e senhores, escuta ocasional de trechos de cartas e textos ficcionais.

Os jornais constituíram um instrumento muito importante de ligação entre o povo e os intelectuais e a despeito de todos os impasses que afastavam os escravizados do mundo das letras, muitos anúncios denotam a existência de leitores entre os cativos que tinham até mesmo o hábito de acompanhar os rumos que a instituição escravista tomava no país, assim como de se manter a par das notícias publicadas acerca de indivíduos que se encontravam em situação semelhante a sua.

Suas marcas e feridas expostas nas descrições dos anúncios procurando pelos que reiteradamente se rebelavam e fugiam do cativeiro estão contidas nesses periódicos, que se dividiam com mais ou menos fervor em favor de sua causa. Nos jornais e revistas do período, aparecem subrepticiamente seus rostos e seus corpos. Massa amorfa, apresentada de maneira indiferenciada como coisa, os homens de cor, os ‘pretos’ ou as ‘peças’, como chegavam ser referidos nos anúncios, viviam em cidades onde as múltiplas sociabilidades permitiam misturas que, certamente, faziam com que tomassem conhecimento do que aquelas publicações falavam a seu respeito. (BARBOSA, 2009, p. 2).

Além do mais, muitos escravizados eram transformados em leitores pela escuta, uma vez que, segundo Marialva Carlos Barbosa (2009, p. 14), “havia, sobretudo, a prevalência da oralidade que fazia com que as práticas de leitura se caracterizassem também pelas misturas dos modos orais e letrados, em função de um mundo profundamente diferente do nosso.”

Por certo, o domínio da leitura pelos escravizados gerava desconfiança por parte do senhor. Como não poderia deixar de ser, os proprietários temiam que a escravaria tivesse acesso à alfabetização e saber ler constituía não apenas um privilégio, mas também um risco para esses leitores que, não raro, dissimulavam seus conhecimentos. Mas havia aqueles que não se privavam de ler e independente da forma como o faziam, os impressos estiveram bastante próximos de seus olhos¹³.

Ainda que existisse, de fato, um crescente número de alfabetizados no Brasil da segunda metade do século XIX, se mantinha “a circunstância da falta de leitores, o que conferia maior viabilidade ao discurso e ao recitativo, meios bem mais seguros de difusão intelectual. O escritor brasileiro se habituou a escrever como se falasse, vendo no leitor problemático um auditor mais garantido.” (CANDIDO, 1997, p. 38).

Seguindo a tendência da última fase do romantismo, a poesia de Castro Alves se tornou mais acentuadamente pública e os vínculos com a eloquência se estreitaram.

O pacto com a música e a oratória permitirá freqüentemente ao Romantismo penetrar zonas profundas da nossa sensibilidade e vida social, dando-lhe aquela eficácia descobridora que o incorporou para sempre à vida brasileira. [...] Romancistas como Alencar, poetas como Castro Alves, perduram e avultam mais que os outros porque, na sua obra, foi mais cabal ou mais brilhante essa íntima aliança do verbo literário com a música e a retórica [...] (CANDIDO, 1997, p. 38).

¹³ Marialva Carlos Barbosa (2009, p. 4) salienta que, “[...] apesar do silêncio reiterado de décadas sobre as práticas (inclusive as de leitura) desses sujeitos históricos, vez por outra aparece uma imagem, um resto, um rastro, um vestígio mostrando que existe, de fato, muito mais correlação entre imprensa e escravidão do que poderíamos, a princípio, supor. [...] o letramento dos escravos do Brasil do século XIX é uma página (quase) esquecida por razões que não dizem respeito apenas à dificuldade de recuperar esses indícios do passado.”

As melodias criadas especialmente para seus poemas – dos quais grande parte se destaca pela sonoridade da escrita –, colaboraram com a crescente divulgação de sua obra. Além do mais, afora as situações em que recebia convites, o jovem poeta não se esquivava de declamar seus versos nos mais variados eventos sociais, nas ocasiões em que a palavra era aberta ao público.

Havia ainda, os casos em que o poeta participava de embates mais sérios, como aconteceu em um encontro republicano organizado no ano de 1866. Ao ser dispersado pela polícia, por impulso em meio ao alvoroço, Castro Alves recitou de improviso os seguintes versos:

*A praça, a praça é do povo
Como o céu é do condor...*

Nesse período em que as ruas eram ocupadas por rituais, incentivados pela monarquia que pretendia *ser vista* pelas pessoas comuns – fazendo do Brasil o país das festas¹⁴ –, Castro Alves utilizava esse mesmo espaço para fins alheios à sagração do imperador. Enquanto a realeza era teatralizada, ditando costumes e valores, o poeta procurava se aproximar do povo e fazer um chamado.

Castro Alves sabia que a poesia era *estrela para o povo, / Para os tiranos – lúgubre cometa* e como tal deveria partir *solta livre aos quatro ventos*¹⁵. Destacando-se como exímio orador permitiu que sua voz – “quente, de notação grave, abaritonada, máscula e melodiosa” (PEIXOTO, 1944, p. 141) – fosse ouvida, para além das ruas, em praças, varandas, sacadas de prédios, salões, saraus e nos teatros, que passaram a constituir um importante espaço de sociabilidade nessa época.

Conforme Afrânio Peixoto (1944, p. 221-222),

Eram, no seu tempo, os espetáculos, a diversão preferida. [...] A classe média, toda gente que tinha gosto ou desejava aparecer, procurava o teatro, prazer intelectual de arte, de moda, de elegância, em que as emoções suscitadas na cena repercutiam na sala em aplausos ou sentimentos semelhantes entre espectadores que a ocasião benigna permitia verem-se, falarem-se e, às vezes, atarem ou desatarem paixões, de outro modo sem ocasião tão propícia de manifestação.

¹⁴ Conforme Lilia Moritz Schwarcz (1998, p. 247), era por meio das festas que a família real reafirmava seu poder. Todavia, ao longo dos anos, uma série de personagens passaram a liderar as festas populares brasileiras, os quais se mantinham presentes na memória dos colonos portugueses e dos africanos escravizados. Assim sendo, “[...] acabaram por criar festas próprias e leituras originais de um material que lhes era anterior. Nesses rituais, teatralizava-se um grande jogo simbólico e, entre outros figurantes, a realeza era personagem freqüente, porém não sempre principal.”

¹⁵ Fragmentos do poema *Adeus, meu canto*, de Castro Alves.

Nos camarotes desses teatros a boa sociedade se encontrava e se deixava ver, situação em que as mulheres – que até pouco tempo permaneciam alheias “ao mundo que não fosse o dominado pela casa” (FREYRE, 1981, p. 112) –, abandonavam os trajes soltos usados na intimidade e exibiam seus penteados e as ricas vestimentas que seguiam a moda europeia, nem sempre condizentes, contudo, com o clima tropical.

As idas noturnas ao teatro não eram importantes apenas para as mulheres e movimentavam o cotidiano da sociedade imperial. “Aliás foi, ao que parece, nos teatros públicos, que a iluminação a gás alcançou, por volta do meado do século XIX, suas primeiras grandes vitórias no interior de grandes edifícios brasileiros.” (FREYRE, 1981, p. 136). Nas principais cidades, o acesso aos locais frequentados pelas famílias abastadas também se dava por ruas iluminadas a gás, garantindo conforto e segurança aos pedestres.

Aos poucos os hábitos da população e as novas configurações urbanas faziam com que o Brasil se aproximasse do modo de viver europeu, não fosse a presença constante de serviços negros nos mais variados espaços. Ainda que houvesse uma grande concentração de cativos e a convivência social reunisse uma população negra impactante, em certos momentos o distanciamento era possível. Diferente das festas públicas que atraíam gente de todas as cores, os teatros eram reservados aos brancos. Conforme Schwarcz (1998, p. 258), “Num país escravocrata, fortemente hierarquizado, as festas dos ‘brancos’ ocorriam – em sua maioria – no interior dos palácios e teatros, cenário para bailes e saraus, ao passo que as festas dos ‘negros’ se realizavam nas ruas da cidade e nas senzalas das fazendas.”

Castro Alves costumava alternar em sua vida momentos de participação social mais ativa com períodos de maior retração, todavia sempre demonstrou interesse pelo teatro, que na época constituía não apenas uma das principais formas de divertimento da mocidade, mas também um importante meio de divulgação de obras literárias. Assim sendo, o poeta acompanhava a vida teatral de perto e, inclusive, lançava mão do gênero dramático como forma de intervenção social.

Era no Teatro Santa Isabel – já mencionado anteriormente –, que entre os aplausos ao final do espetáculo, duas vozes se erguiam em uma espécie de confronto em que Castro Alves e Tobias Barreto consagravam por meio de versos – muitas vezes improvisados – a atriz de sua preferência. Nesses embates poéticos era Eugênia Câmara – de nacionalidade portuguesa, dez anos mais velha, atriz principal da Companhia Dramática de Furtado Coelho –, que Castro Alves reverenciava. A escolhida nos palcos abandonaria temporariamente a companhia teatral para acompanhá-lo e se tornaria sua principal musa inspiradora, a quem foram dedicados boa parte de seus versos.

Eugênia se diferenciava da maioria das mulheres da sociedade dos idos de 1860. Ela, conforme escreve Mascarenhas (1997), trabalhava como atriz desde os quinze anos de idade, escrevia e traduzia peças, excursionava juntamente com a companhia teatral pelas províncias brasileiras interpretando diversos personagens, o que lhe rendeu grande reconhecimento por parte do público. Talvez por ser tão incomum tenha fascinado e causado tamanho ciúme ao jovem poeta.

Decidindo viverem juntos sem serem casados, o poeta e sua atriz foram morar em um bairro distante do centro da cidade, mas nem por isso se afastaram dos olhares populares curiosos que, acostumados com amores mais castos e relacionamentos cheios de pudores, se escandalizaram diante dessa relação. Desse período, resultaram belos poemas líricos e românticos que encantam pela beleza e ousadia com que Castro Alves se expressava sobre o amor.

Em seu poema *Fatalidade*, assim escreve para Eugênia:

*Pálido e triste atravessei a vida
Sempre orgulhoso, concentrado e só...
É que eu sentia que um fadário estranho
Meus sonhos todos reduzia a pó.*

*Mas tu vieste... E acreditei na vida...
Abri os braços... caminhei pra luz...
E a borboleta da fatal crisálida
Soltou as asas pelos céus azuis.*

Ao longo dos anos em que viveu com Eugênia o poeta ganhou notoriedade, manteve uma vida social bastante agitada e conheceu o período mais fértil de sua produção literária, enveredando também pelos caminhos do drama. Do desejo de escrever algo que pudesse ser encenado por sua companheira, resultou *Gonzaga ou a Revolução de Minas*¹⁶, peça teatral em que é somado ao lirismo um tom revolucionário e ideais de emancipação.

Com os originais da obra em mãos e a principal atriz ao seu lado, em 1867 Castro Alves seguiu para Salvador onde o reencontro com a casa onde viveu com a família trouxe à tona muitas lembranças. Em meio a tantos convites para espetáculos, festas e eventos, escreveu saudoso *A Boa Vista*:

*Oh! deixem-me chorar!... Meu lar... meu doce ninho!
Abre a vetusta grade ao filho teu mesquinho*

¹⁶ Segundo Maria da Graça Mascarenhas (1997, p. 76), "Esta não foi a primeira oportunidade em que um tema político da História foi usado numa peça teatral. O pioneiro foi Gonçalves de Magalhães, com *Antônio José, o Poeta e a Inquisição*, em 1838. Mas foi a primeira vez em que a partir de um tema histórico, a Inconfidência Mineira, se tratou também do problema da escravidão."

*Passado... mar imenso! inunda-me em fragrância!
Eu não quero lauréis, quero as rosas da infância*

Afora a nostalgia desses versos, Castro Alves sabia que ainda não havia chegado a hora de permanecer na Bahia e, após colocar em cena *Gonzaga*¹⁷, no dia 07 de setembro de 1867, partiu novamente para ser consagrado em outros palcos do Brasil.

O próximo destino seria o Rio de Janeiro, parada essencial em um país que ainda se mantinha marcadamente rural e tinha na corte um importante centro cultural, político e econômico, responsável por ditar padrões de comportamento ao restante da nação.

Apresentando-se como polo civilizador do país, cabia ao Rio Janeiro importar bens culturais e *informar os melhores hábitos de civilidade*. Como é lembrado por Schwarcz (1998, p. 203),

Longe do mundo isolado do campo, na corte carioca dos anos 60, os horários passam a ser pautados por festas, rituais e passeios. Uma roupa para cada ocasião, passeios na rua do Ouvidor, encontros nas confeitarias, desfiles nos teatros, etiqueta nos jantares: era a nova agenda de atividades que cercava as elites, sobretudo da província do Rio de Janeiro.

Todavia, não se pode esquecer o caráter contraditório da capital do Império, sempre preocupada em manter a invisibilidade da escravidão. “O modelo era a Paris burguesa e neoclássica”, posto que há alguns anos vinha passando por melhorias dos passeios públicos, inaugurando elegantes espaços para encontros e compras e em tudo procurava imitar os centros urbanos europeus, “mas a realidade local oscilava entre bairros elegantes e as ruas do trabalho escravo.” (SCHWARCZ, 1998, p. 106).

Ainda que nos anos finais da década de 60 já fosse possível observar redução no número de escravizados em decorrência do término do tráfico de africanos, com a reestruturação do escravismo no país, agora calcada no comércio interno, algumas províncias – como o Rio de Janeiro e São Paulo – mantiveram altas percentagens de negros em sua composição étnica e social.

A necessidade de cativos para realizar o trabalho nas regiões cafeeiras contribuiu ainda com o aumento significativo da escravização ilegal de negros – africanos ou brasileiros –, mulatos e pardos livres ou libertos, incluindo homens, mulheres e crianças. Nesses tempos, circular pelas ruas constituía um risco para essas pessoas, que poderiam ser confundidas com

¹⁷ Em carta enviada a Augusto Guimarães no dia 13 de setembro de 1867 – a qual foi publicada na obra de Xavier Marques (1997, p. 156) –, Castro Alves escreve: “Como sabes, foi o meu drama à cena. Fui muito feliz. No dia sete de setembro tive um triunfo como não consta que alguém tivesse na Bahia... Em suma, vitoriado quanto era possível e coroado, fui além disso levado a nossa casa em triunfo...”

escravos fugidos e reduzidas ao cativo, ao menos que conseguissem comprovar sua condição antes de serem levadas a leilão, o que, como é sabido, não consistia em tarefa fácil.

Não bastasse a permissividade do governo brasileiro em relação à escravização e o amplo apoio de vários setores da sociedade, os senhores ainda se utilizavam de inúmeros artifícios, dentre eles, tentativas de burlar leis para continuarem se beneficiando com o trabalho escravo, o que, como anota Chalhoub (2012), repercutia no cotidiano da população livre de cor e tornava a liberdade precária.

Tomando nesse momento o Rio de Janeiro como referência, temos que “é justamente na corte que o escravismo, na sua configuração urbana, assume o seu caráter mais extravagante, tornando emblemático o desajuste entre o chão social do país e o enxerto de práticas e comportamentos europeus.” (ALENCASTRO, 1997, p. 10).

Foi esse o cenário que Castro Alves encontrou ao chegar na capital do país em 1868. Não obstante, o assunto que se sobressai em suas biografias diz respeito a sua consagração enquanto literato, o que se deve ao fato de ter sido aclamado nos jornais pela crítica literária.

Começemos pelo *Correio Mercantil*¹⁸, que em 22 de fevereiro estampava em suas páginas palavras acolhedoras e elogiosas de José de Alencar – renomado escritor e político brasileiro –, que recomendava:

O Rio de Janeiro não o conhece ainda; muito breve o ha de conhecer o Brasil. Bem entendido, fallo do Brasil que sente; do coração e não do resto.[...] Já um poeta o saudou pela imprensa; porém não basta a saudação; é preciso abrir-lhe o theatro, o jornalismo, a sociedade, para que a flôr desse talento cheio de seiva se expanda nas auras da publicidade¹⁹.

Em resposta a esse artigo, outro reconhecido mestre das letras, Machado de Assis, fez uso do mesmo jornal para tornar público seu julgamento acerca da obra do jovem e promissor poeta, tornando público no dia 01 de março que,

Não podiam ser melhores as impressões. Achei uma vocação litteraria, cheia de vida e robustez, deixando antever nas magnificencias do presente as promessas do futuro. Achei um poeta original. [...] A musa do sr. Castro Alves tem feição propria.

¹⁸ O *Correio Mercantil* do Rio de Janeiro foi um importante periódico brasileiro, pois em uma época que jornais tinham circulação efêmera ele se manteve ativo por vinte e um anos de ininterruptas publicações diárias. Mantendo suas atividades entre os meses de janeiro de 1848 e novembro de 1868, o referido jornal aderiu a ideias liberais e “Além das questões relacionadas à política, a literatura tinha espaço garantido nas páginas do diário, tanto na forma de folhetins e crônicas, quanto pela presença de dois literatos de peso na redação do jornal, em diferentes períodos: José de Alencar e Manuel Antônio de Almeida. O *Correio Mercantil* compunha-se de quatro páginas divididas em colunas que abrigavam seções diversas, tais como ‘Exterior’, ‘Notícias Diversas’, ‘Avisos Marítimos’, ‘Anúncios’, ‘Leilões’.” (ABREU; TOGNOLO, 2015, p. 200-201).

¹⁹ Publicação disponível no Catálogo da exposição comemorativa dos 150 anos de nascimento de Antônio de Castro Alves (1847-1997), organizada pelo Departamento Nacional do Livro e realizada de 3 de julho a 28 de agosto de 1997, p. 105-107.

[...] o sr. Castro Alves canta simultaneamente o que é grande e o que é delicado, mas com igual inspiração e methodo identico; a pompa das figuras, a sonoridade do vocabulo, uma fôrma esculpida com arte [...]”²⁰

A apreciação desses dois leitores rigorosos foi decisiva para sua carreira de escritor, como também o foram os momentos em que fez uso de sua oratória e recitou poemas e fragmentos de *Gonzaga*, sendo aclamado pelos espectadores e pela imprensa carioca.

Após uma breve passagem pela capital do país, ainda no mês de março, Castro Alves e Eugênia seguiram para São Paulo, onde o poeta era ansiosamente esperado pela juventude estudantil, sedenta de conhecer mais a fundo seus escritos. As críticas literárias de José de Alencar e Machado de Assis já haviam repercutido nos meios acadêmicos e após participar de saraus, confirmou os clamores em torno de seu talento e se consagrou definitivamente no universo das letras. Os versos que então recitava, “nunca foram as poesias líricas que são a sua glória e por isso o seu recato pessoal, mas os poemas reivindicadores pela Abolição e pela República, idéias grandiosas a que seus soberbos dotes pessoais serviam incomparavelmente.” (PEIXOTO, 1944, p. 37).

Nessa nova etapa de sua vida, marcada pelo encantamento com a provinciana cidade de São Paulo, o vate encontrou inspiração para concluir os poemas que fariam parte da obra *Os Escravos* iniciada há alguns anos no Recife. *Vozes d’África*, *Mãe do Cativo*, *Prometeu* e *O Navio Negreiro* datam desse período e marcaram a fase em que passou a utilizar recursos de linguagem que denotam o amadurecimento de sua escrita.

Castro Alves era então um jovem de vinte e um anos de idade e se matriculou no terceiro ano da Faculdade de Direito, onde reencontrou Rui Barbosa, seu amigo e antigo colega, com quem havia fundado a Sociedade Abolicionista, ainda no ano de 1866. Nesses anos em que as campanhas pela abolição haviam se intensificado, além de se dedicar à criação poética como forma de denunciar as infâmias da escravidão, Castro Alves organizou essa associação²¹, juntamente com outros jovens intelectuais, que assim como ele repudiavam o destino dos negros escravizados no Brasil. Era comum então, que a mocidade se ocupasse de assuntos políticos: ideias novas eram discutidas na faculdade e os estudantes, em sua maioria se posicionavam contra a monarquia e a escravidão. Muitos desses jovens futuramente se tornaram conhecidos

²⁰ Publicação disponível no Catálogo da exposição comemorativa dos 150 anos de nascimento de Antônio de Castro Alves (1847-1997), organizada pelo Departamento Nacional do Livro e realizada de 3 de julho a 28 de agosto de 1997, p. 108.

²¹ Conforme Mascarenhas (1997, p. 39), “Associações desse tipo, na época, tinham a finalidade de levantar recursos para comprar e dar liberdade imediata a escravos. Só uma década mais tarde é que as sociedades partirão para a ação direta, invadindo fazendas para pôr os escravos na rua.”

por atuarem em importantes cargos enquanto políticos, advogados, jornalistas e escritores, dos quais se destacam o já mencionado Rui Barbosa, Rodrigues Alves, Joaquim Nabuco, Fagundes Varela e José Bonifácio – o Moço –, este último, seu professor.

Quanto a Castro Alves, o talento para as artes se mantinha muito superior ao do bacharelado. Da mesma forma como ocorria anteriormente, nota-se que o orgulho em comunicar que cursava Direito – como fez no prefácio de *Espumas Flutuantes* (1870) – não se refletia no dia-a-dia enquanto estudante. O pouco interesse pelas matérias que compunham o currículo e as faltas regulares atestam que os versos e rimas sempre tomaram o lugar principal nos gostos do poeta. Conforme Peixoto (1944, p. 35), Castro Alves “Iria à Faculdade, sim, o menos possível, mais para convivência do que para os deveres escolares; se podia fazer *As Vozes d’África*, não perdia o tempo estudando direito civil ou criminal.”

A sua baixa frequência nas aulas pode ser confirmada a partir da análise de algumas edições do *Correio Paulistano*²² dos anos de 1868 e 1869, no qual é divulgado mensalmente o número detalhado de ausências de cada estudante do curso de Direito. A despeito de tantas faltas, seu nome constava na lista de aprovados divulgada no dia oito de novembro de 1868²³, o que em parte pode ser explicado por Peixoto (1944, p. 78) que afirma que Castro Alves “foi um aluno singular – levava faltas, não ia à Academia, perdia os anos, mas ainda assim, tinha quem lhe ensinasse as sabatinas, quem lhe bem informasse os requerimentos de escusa, e quem o aprovasse, entusiasticamente.”

Ainda que não tenha sido um aluno exemplar, Castro Alves não se descuidou de escrever e se integrar às atividades culturais da cidade²⁴. Seguindo ainda as publicações do periódico referido anteriormente, é possível também dimensionar seu envolvimento em eventos sociais, bem como sua produção literária. Assim, tomamos conhecimento de uma variedade de poemas publicados, tanto em jornais de grande circulação, como em periódicos acadêmicos, declamações conjuntas com Eugênia – que a esse tempo havia organizado uma companhia de

²² Fundado em 26 de junho de 1854, na cidade de São Paulo, o *Correio Paulistano* foi inicialmente propriedade de Joaquim Roberto de Azevedo Marques, mas ao longo dos anos passou por diversas mudanças em sua propriedade e seu formato, apresentando por vezes caráter liberal, outras conservador. Dentre as causas defendidas pelo jornal, destaco o apoio ao abolicionismo, a partir do ano de 1887, quando era dirigido por Antônio Silva Prado. Notabilizou-se também pela defesa da causa republicana e por ser contrário à Getúlio Vargas, permanecendo fechado entre os anos de 1930 e 1934. Após essa data, suas atividades foram retomadas até o dia 31 de julho de 1963, quando foi extinto.

²³ *Correio Paulistano*, 8 de novembro de 1868, p. 2.

²⁴ Em carta enviada a Augusto Guimarães no dia 8 de abril de 1868 – a qual foi publicada na obra de Xavier Marques (1997, p. 161) –, Castro Alves escreveu: “Devo dizer-te que houve aqui um brilhante sarau literário. Pianistas, cantoras, oradores, valsadores, etc., etc. Foi uma bela reunião, quase um baile. Aí achei-me, e, entre amigos, se algum dia obtive um triunfo não foi noutra lugar.”

teatro –, participação em saraus literários e musicais, além do envolvimento com a preparação e apresentação de sua peça teatral²⁵.

Na busca de informações sobre a província de São Paulo, não se faz necessário empreender uma pesquisa muito densa dentre as inúmeras edições disponíveis do *Correio Paulistano* – que também trazem notícias da vida social e pessoal de Castro Alves – para notar indícios do processo de transformação da vida urbana. É possível perceber ainda, a estreita relação da elite paulista com a cultura europeia, comprovada pela oferta dos mais variados produtos que chegavam aos portos brasileiros a bordo de navios mercantes de diferentes nacionalidades.

Nessas instigantes páginas, a escravidão – que se pretendia invisível no cotidiano – estava escancarada para os leitores dos jornais. A atribuição de um valor monetário que poderia ser pago em troca do aluguel, da compra ou ainda recebido em casos de gratificações pela devolução de um cativo fugitivo denotam o apego dos donos com seus escravos, tidos então como instrumentos de trabalho. A mim, todavia, o que prende a atenção são suas histórias de vida, resumidas em poucas linhas de um jornal.

É geralmente na terceira página desses periódicos, sempre muito ricas em anúncios, que se alternam as mais variadas ofertas e pedidos. Nos anúncios, selecionados aleatoriamente em tais exemplares, há um número considerável de informações sobre compra, venda, aluguel e fuga de escravizados, divulgadas juntamente com a propaganda de mercadorias europeias destinadas aos mais variados clientes. “Desse modo, os anúncios sinalizam a existência de públicos leitores localizados em lugares sociais distintos e que liam o mesmo jornal, embora com interesses diversos.” (SILVA, 2018, p. 4).

Assim sendo, temos acesso à notificação de um transeunte anônimo, que reclamava da falta de iluminação pública, à propaganda de um perfume descrito como a *poesia do toilette*, aos leilões de uma grande diversidade de objetos, à divulgação dos horários de chegadas e partidas dos trens de passageiros e ao anúncio de produtos considerados pelos vendedores como *verdadeiras pechinchas*²⁶. Como se percebe, os estabelecimentos comerciais eram abastecidos com “Altas novidades de Paris” e traziam um sortimento de produtos “do mais apurado gosto”,

²⁵ Na terça-feira do dia 27 de outubro de 1868, o *Correio Paulistano* publicou em sua primeira página uma apreciação acerca da peça teatral *Gonzaga ou a Revolução em Minas*, que havia sido encenada no domingo. Conforme o periódico, “E’ bellissimo o trabalho do sr. Castro Alves, e sentimos que o pequeno espaço de uma gazetilha não permitta-nos a exposição de tudo quanto encerra elle de meritos litterarios. Não é propriamente um drama. Verdadeiro poema em que o poeta escreveu á luz phantastica das legendas o que lhe dictava a musa heroica do patriotismo, ganhara sempre e em dobro na leitura o que perde nas estreitas convenções do palco. [...] Nossos emboras ao distincto poeta. Seu livro tem jus a um lugar de honra no erario da litteratura nacional.”

²⁶ *Correio Paulistano* (1868 - 1869).

tais como: coletes, pentes, brincos, camisas, vestidos, sapatos, álbuns para retratos, leques, gravatas, enxovais para crianças e “muitos outros artigos que não se pôde mencionar”, a maioria deles recebidos do “último pacote chegado da Europa” ou ainda “panno de algodão de Minas, próprio para roupa de escravos que se vende por commodo preço”. Enfim, havia “grande sortimento de generos de fóra e da terra”²⁷, geralmente oferecidos com preços razoáveis, ainda que os comerciantes afiançassem ser de superior qualidade.

Da mesma forma que esses produtos tinham um valor estipulado para sua aquisição, nesses mesmos jornais são oferecidas gratificações por três escravizados, as quais serão pagas em caso de devolução ao dono ou até mesmo a quem deles tivesse notícias. Paulo e Jacob, haviam fugido a quase um mês de Campinas. Os dois eram naturais da Bahia, sendo o primeiro baixo, grosso de corpo e ainda que lhe faltasse um dente da frente era bem feito fisicamente e sabia falar bem; já o segundo era calvo, sem barba, tinha as pernas vergadas para fora, os pés grandes e a cara bexigosa. Ambos usavam ferros nos pés e pescoço – o que pode ser uma evidência de reincidência na fuga. Sua senhora alertava que caso tivessem de alguma forma se livrado de tais instrumentos de castigo, ainda deveriam estar visíveis os sinais. Fato semelhante ocorreu com o crioulo Domingos, cativo de fala mansa e pausada que já esteve com ferros e seu senhor sequer se recorda se esses deixaram sinais²⁸. Como é lembrado por Barbosa (2009, p. 10), muitos desses escravizados fugiam de seus donos, mas não do cativo, pois tinham “no corpo a sua condição escrava impressa”.

Ainda sobre esse assunto, merece especial atenção o exemplar de número 3710 do dia 20 de outubro de 1868 do *Correio Paulistano*, no qual a quarta página conta histórias: uma delas, a verdadeira, a outra, a verossímil.

Em meio a tantos anúncios, duas notícias divulgadas lado a lado se sobressaem.

Começamos pelo saliente anúncio da encenação e venda de bilhetes que davam acesso à peça teatral *Gonzaga*²⁹. Esse magnífico espetáculo que contava com a participação do primeiro ator brasileiro, Joaquim Augusto Ribeiro de Souza, para encenar o papel principal, caracterizava-se como um grande empreendimento, uma vez que como era anunciado, os cenários, o vestuário e os acessórios seriam todos novos. Dentre mais de uma dezena de atores, minha atenção se atém ao Sr. Augusto Filho, a D. Julia e ao Sr. Corrêa, que representavam os escravizados Luiz, Carlota e Paulo. Enquanto aos cativos reais era negada a condição de sujeito, nos palcos contavam-se três possíveis histórias sobre a escravidão.

²⁷ *Correio Paulistano*, 16 de maio de 1868, p. 3.

²⁸ *Correio Paulistano*, 16 de maio de 1868, p. 3.

²⁹ *Correio Paulistano*, 20 de outubro de 1868, p. 4.

Não menos importante, mas sem tamanha preocupação estética, na coluna localizada à esquerda os senhores dão a conhecer ao público leitor seus escravos fujões com intuito de recuperá-los. O cuidado com a descrição minuciosa de seus sinais, defeitos, doenças e vícios está vinculado ao fato de facilitar sua identificação aos possíveis interessados na captura e devolução de fugitivos aos seus donos em troca de recompensas.

Em seu estudo precursor acerca de anúncios de jornais sobre escravizados, Gilberto Freyre (1979) enfatiza a necessidade desse discurso franco, exato, sem retoques, característico desse tipo de anúncio. Assim, diz ele:

quem tinha seu escravo fugido e queria encontrá-lo precisava dar traços e sinais exatos. Os defeitos e vícios com todos os ff e rr. Os joelhos grossos ou 'metidos pra dentro'. As pernas finas ou arqueadas. As cabeças puxadas para trás ou achatadas de lado. A sapiranga. Os olhos encarnados dos cachaceiros. A boca troncha dos cachimbeiros. Nada de cores falsas. Fosse o anunciante embelezar a figura do fujão que era capaz de ficar sem ele para toda a vida. (FREYRE, 1979, p. 26).

Nesses espaços dos jornais são revelados pequenos fragmentos da vida desses cativos, aqui individualizados. Assim, dentre a multidão de escravizados que viveu e trabalhou no Brasil desse tempo, tomamos conhecimento da existência do africano Silvério, alcoólatra de olhos avermelhados e “andar abalançado para diante”³⁰ que trabalhava como cozinheiro. Da mesma forma, somos informados da fuga coletiva de escravizados de uma fazenda paulista. Com idades entre dezesseis e vinte e quatro anos, oito jovens viram na fuga uma possível solução para melhorar sua condição. Deles sabemos que o preto fula João se mostrava ou fingia ser muito humilde, que Lino era um cabra risonho quando falava e Frutuoso, o cabra vermelho, trazia em suas costas as marcas de chicotadas³¹ tão recorrentes ao longo da escravidão.

Na maioria das vezes é possível ter conhecimento apenas dessas poucas informações acerca desses indivíduos, que além dos principais traços físicos eram também identificados pela forma de andar, falar, olhar e sorrir. É provável que os defeitos físicos desses escravizados de movimentos anormais se devam a alguns fatores, tais como a rigidez de muitos senhores, o excesso de trabalho, as acomodações precárias e falta de higiene dos locais destinados à escravaria, os quais deixaram marcas e deformações profundas. Todavia, segundo Freyre (1979), a procedência desses cativos e as motivações para as fugas nem sempre ficam claras, sendo necessário se contentar com suposições.

³⁰ *Correio Paulistano*, 20 de outubro de 1868, p. 4.

³¹ *Correio Paulistano*, 20 de outubro de 1868, p. 4.

Se naquela época tais páginas atraíam a atenção de padrinhos que auxiliavam o escravizado na fuga ou ainda daqueles que se dedicavam ao ofício tão comum de capturá-los, faço notar o fato curioso desse jornal destinar o mesmo espaço para anunciar a peça teatral *Gonzaga* e fazer extensiva divulgação de fugas de escravizados, situação corriqueira em jornais que ainda não haviam aderido ao movimento emancipador.

Os mesmos jornais que acolhiam as falas contra a escravidão, principalmente à medida que a campanha abolicionista se espraiava e a crise do escravismo se tornava mais evidente, eram os que também representavam em textos e em imagens os escravos como um outro incomum e com características que, por vezes, fugiam à humanidade. (BARBOSA, 2009, p. 1-2).

Esses corpos estigmatizados não dividiam espaço com a sociedade livre apenas no universo literário, contudo ainda eram parcas as discussões acerca da questão da escravidão no dia a dia. Castro Alves era ousado ao trazer para o jornal suas poesias com caráter de denúncia e alerta para a realidade do cativo e disseminar ideias em prol do abolicionismo quando o mesmo ainda não havia tomado o formato de grande movimento popular.

Dedicando-se em São Paulo a atividades sociais e intelectuais, o poeta triunfou. O que, no entanto, ele não sabia é que para além de tantos louros, nessa cidade ele também colheria muitas tristezas. Momentos de glória se alternavam com noites de angústia e resultaram em poemas contraditórios, pouco compreendidos por quem não conhece o contexto em que foram produzidos.

O romance com Eugênia – que havia retornado aos palcos –, passou a ser marcado pelo ciúme, suspeita de traição, rupturas e reconciliações, até que finalmente decidiram se afastar. Certo apenas de que ainda nutria grandes sentimentos pela atriz, Castro Alves assim escreveu em seu *Hino ao Sono*:

*Sem Ela o que é a vida?
Eu sou a flor pendida
Que espera a luz do sol.*

Ao fim de seu mais longo e conturbado romance, uma série de eventos se sucederam, resultando em seu afastamento da vida pública por quase dois anos: a falta de inspiração para compor, a ideia de caçar nos arrabaldes da cidade, um disparo acidental de espingarda no pé esquerdo, a inevitável amputação do membro atingido, a frágil saúde novamente abalada pelo agravamento dos males do peito que há muito o incomodavam, a partida para o Rio de Janeiro.

O desastre sofrido pelo *acadêmico Sr. Castro Alves* foi noticiado pelo *Correio Paulistano*, no qual se faziam votos para que “tão lamentável sucesso não tenha perigosas

consequências”³². O jornal, contudo, estava certo ao anunciar que a ferida era grave. Em *Adeus*, primeiro poema escrito após a amputação, é o próprio poeta quem diz: *Tenho por c'roa a palidez da morte,/ Fez-se um cadáver – o poeta ardente!*

Nesse tempo de reclusão e tentativa de recuperar a debilitada saúde, o desânimo e o sofrimento vivenciados pelo vate eram amenizados apenas por ter uma trajetória marcada pela existência de grandes amigos que permaneceram ao seu lado, prestando apoio de maneiras diversas.

É com seu *Adeus* que o poeta se despede de Eugênia Câmara. Seus versos soam como um desabafo, uma queixa àquela que tanto amou e não permaneceu ao seu lado nesse momento de dor.

*Sabes o que é sepultar-se
Um ano inteiro na dor...
Esquecido, abandonado,
Sem crença, ambição e amor...
Ver cair dia... após dia,
Sem um riso d'alegria...
Sem nada... nada... Jesus!
Ver cair noite após noite,
Sem ninguém que nos acoite...
Ninguém, que nos tome a Cruz?!*

...
*Eu — já não tenho mais vida!
Tu — já não tens mais amor!
Tu — só vives para os risos.
Eu — só vivo para a dor.*

...
*Sinto que vou morrer! Posso, portanto,
A verdade dizer-te santa e nua,
Não quero mais teu amor! Porém minh'alma
Aqui, além, mais longe, é sempre tua.*

A essa despedida se seguiria outra, mas agora partiria só. Ainda nesse ano de 1869 Castro Alves, influenciado pelos amigos que o acompanharam nesses tempos difíceis, tomou a decisão de retornar para a Bahia, fato que aconteceu no dia 25 de novembro.

À bordo do navio, regressando para sua terra natal, o poeta seguiu “mutilado, triste e doente”. (Lajolo, 1988, p. 19). “É que lá,” declara Castro Alves,

dessas terras do sul, para onde eu levava o fogo de todos os entusiasmos, o viço de todas as ilusões, os meus vinte anos de seiva e de mocidade, as minhas esperanças de glória e de futuro;... é que dessas terras do sul, onde eu penetrara ‘como o moço Rafael subindo as escadas do Vaticano’;... volvia agora silencioso e alquebrado... trazendo por única ambição – a esperança de repouso em minha pátria. (ALVES, 1870, não paginado).

³² *Correio Paulistano*, 17 de novembro de 1868, p. 1.

Dessa viagem não restariam, todavia, apenas desgostos. Observando solitário a esteira de espumas do navio, Castro Alves lembrou dos amigos e tomou a decisão de reunir em *Espumas Flutuantes* (1870) – sua primeira e única obra publicada em vida – “Um punhado de versos... – espumas flutuantes no dorso fero da vida!...”, para que assim “como as espumas flutuantes levam, boiando nas solidões marinhas, a lágrima saudosa do marujo... possam eles, ó meus amigos! – efêmeros filhos de minh’alma – levar uma lembrança de mim às vossas plagas!” (ALVES, 1870, não paginado).

Vivendo agora em Salvador, mais próximo da família, Castro Alves passou a dedicar maiores cuidados à debilitada saúde física e entre momentos alternados de melhoras aparentes e agravamento da doença, teve tempo para reencontrar antigos amigos e amores que inspiraram suas primeiras poesias, além de conhecer sua última e casta paixão, a italiana Agnèse Trinci Murri, professora de música da sua diletta irmã Adelaide.

No retorno às paragens de sua infância, assim escreve em *Coup d'étrier*:

*Adeus! Na folha rota de meu fado
Traço ainda um – adeus – ao meu passado.*

...
*O pródigo... do lar procura o trilho...
Natureza! Eu voltei... e eu sou teu filho!*

Em seus últimos anos, Castro Alves ainda teve fôlego para escrever um conjunto de poesias que constituem a obra *A Cachoeira de Paulo Afonso* (1876), em que abordou o tema mais recorrente em seu repertório: a escravidão. Observando de forma aguçada as tensões sociais do período para compor seus personagens, o poeta escreveu o trágico romance entre os cativos Lucas e Maria e deu novamente visibilidade ao negro, seus sentimentos, suas sensibilidades.

Passados alguns anos, o poeta “Viu estôicamente aproximar-se o momento que desde 64, naquela poesia cheia de pressentimentos, *Mocidade e Morte*, esperava com tanta amargura”. (PEIXOTO, 1944, p. 44).

Eram meados de 1871. Os jornais seguiam publicando seus rotineiros anúncios, talvez ainda, lado a lado com as poesias abolicionistas de Castro Alves. Desde o dia seis do mês de julho seu canto havia cessado para sempre, mas como não poderia deixar de ser, permaneceria exercendo uma influência ímpar aos seus pósteros, engajados aos movimentos contrários à escravidão.

Decorrido mais de um século de sua morte, em nosso tempo ora e outra seus versos são novamente lembrados e ousado dizer, que sua obra perdurará, estando livre do completo esquecimento.

2.2 A INSPIRAÇÃO ACENDE O VERSO

*Quero enlaçar meu hino aos
murmúrios dos ventos,
Às harpas das estrelas, ao mar,
aos elementos!*

Castro Alves

Castro Alves estreou nas letras muito jovem. Aos dezesseis anos publicou seus primeiros versos abolicionistas no número inaugural do jornal acadêmico *A Primavera*, mas o seu envolvimento com o universo literário antecede a escrita do poema *A Canção do Africano* (1863). Ainda quando criança, se destacava dentre os demais estudantes nas festividades escolares destinadas à declamação de poesias. Com o passar dos anos e maior dedicação à arte de versejar, o vate ganhou notoriedade, escrevendo ao final de um período de renovação literária a que se chamou Romantismo.

Desenvolvido a exemplo de países europeus, dos quais o Brasil seguia modelos de civilização, o Romantismo, como atesta Antonio Candido (1997), constituiu-se de ramificações cheias de peculiaridades, permeadas por fatores locais. Se a Independência teve grande importância no plano político, o movimento romântico representou, no plano artístico, nossa autonomia literária. Servindo, na maioria das vezes, aos ideais nacionais, os homens das letras fizeram de seu ofício um dever social e lançaram-se à tarefa de dotar o país de uma literatura que expressasse a realidade brasileira, ainda que elementos europeus perpassassem em seus escritos. Vivia-se então no Brasil um período de afirmação da nacionalidade e, como reflexo da realidade política, vislumbrava-se nas obras literárias formas de expressão que exaltavam aquilo que nos era singular. De fato, as primeiras gerações de românticos apresentavam forte apego com temáticas centradas na exaltação da natureza e do indígena – inventado, feito herói –, como forma de garantir um passado glorioso à nação que nesses tempos ainda estava sendo gestada.

Passados alguns anos dessa fase de inauguração de uma literatura ancorada em temas locais, encontramos Castro Alves, poeta que se destacou na Terceira fase romântica brasileira, conhecida como *condoreira*³³.

Ainda que seus versos tragam como tema de excelência a escravidão, muitos se caracterizam como fragmentos de sua história pessoal. Ora, assim como afirma Candido (1997), em seus poemas Castro Alves contemplava o eu e o mundo.

Foi ao longo das noites do Oitocentos que as palavras por ele escritas compuseram os versos dos poemas dos quais se originaram as obras *Espumas Flutuantes* (1870), *Os Escravos* (1872) e *A Cachoeira de Paulo Afonso* (1876)³⁴, sendo a primeira aquela em que estão inseridos poemas de versão lírica, mas que também revelam “a presença do sentimento coletivo, que apenas se expandiu com mais largueza e intensidade em *Os Escravos*” (GOMES, 1980, p. 8), e as últimas aquelas que abarcam os escritos em que o poeta assume um compromisso social.

Sobre seu ofício de versejar, em *Aves de Arribação* Castro Alves diz:

*É noite! Treme a lâmpada medrosa
Velando a longa noite do poeta...*
...
*O Poeta trabalha!... A fronte pálida
Guarda talvez fatídica tristeza...*
*Que importa? A inspiração lhe acende o verso
Tendo por musa — o amor e a natureza!*

Quanto aos poemas líricos, de grande pureza subjetiva, foram as mulheres que admirou as maiores inspirações que lhe acenderam os versos. As paixões desabrocharam no poeta ainda jovem que ao longo de sua existência fugaz nutriu amores reais, imaginários e platônicos.

Muitos desses amores reais se mantiveram discretos, marcados pela troca de olhares, o acompanhamento em uma dança e conversas rápidas. Comumente essas moças eram presenteadas com versos em sua homenagem, o que de certo lhes rendia muitos suspiros. O poeta não tinha como regra revelar o nome de sua musa e muitos versos, como *Meu Segredo* (1866), mantém um anonimato que intriga o leitor.

A imagem que eu seguia? É meu segredo!

³³ “*Condoreirismo*”, escreve Edilene Matos (2001, p. 44), “foi o termo adotado para designar a poesia brasileira entre os anos 1850 e 1870, poesia marcada pelo excesso de antíteses, hipérboles, e por uma retórica altaneira, defensora de transformações socio-políticas, que teve como símbolo o condor, pássaro encontrado, sobretudo, nas grandes alturas dos Andes, e que se escolheu para representar os elevados sonhos e aspirações dos poetas percucientes, que viam longe, revolucionários, defensores da liberdade e dos direitos humanos.”

³⁴ Castro Alves também é responsável pela produção da peça teatral *Gonzaga ou a Revolução de Minas*. Tinha ainda o anseio de escrever um poema que teria como tema principal Palmares, que não se concretizou em virtude de sua morte precoce.

Seu nome? Não o digo ... tenho medo.
 ...
*Sagra ao menos uma hora em tua vida
 Ao pobre que sagrou-te a vida inteira,
 Que em teus olhos, febril e delirante,
 Bebeu de amor a inspiração primeira,
 Mas que de um desengano teve medo,
 E guardou dentro d'alma o seu segredo!*

Sem negar a expressividade de seus versos líricos – que para mim são um regalo para a alma – voltarei a atenção para os poemas que revelam seu clamor inconfundível pela libertação dos escravizados.

Em sua poética de cunho social, Castro Alves confirmava o que era ao menos parcialmente conhecido pela sociedade de seu tempo, mas que apesar disso não era abertamente discutido. Muitas vezes comunicadas diretamente ao povo, essas poesias eram permeadas pelos ideais de liberdade e igualdade tão caros ao poeta.

Tomemos como exemplo os versos de *Ao romper d'alva*, em que Castro Alves faz um apelo:

*Senhor, não deixes que se manche a tela
 Onde traçaste a criação mais bela
 De tua inspiração.
 O sol de tua glória foi toldado...
 Teu poema da América manchado,
 Manchou-o a escravidão.*

Esses escritos atestam que o vate mantinha viva a esperança em um porvir diferente, o que fez com que sua obra seja composta “como o bardo que fulmina a escravidão e a injustiça”. (CANDIDO, 1997, p. 241).

Aliás, denunciar as mazelas do sistema escravocrata era para Castro Alves uma missão. Seus poemas eram repletos de versos que remetiam às situações experienciadas pelos cativos em seu cotidiano e denotavam sua aversão a práticas corriqueiras que remetiam os negros a um lugar social inferior, negando sua condição de sujeito.

Mesmo que a atitude retórica – da qual outros literatos também se valeram – tenha sido insuficiente para libertar os negros do cativeiro, Castro Alves manteve em seus escritos um tom de contestação a um regime legitimado por uns e indiferente a tantos outros – peculiaridade do Brasil que se encontrava em meio a nações que há tempos haviam decretado a liberdade para seus escravos.

O poeta, para o qual os negros não estavam associados apenas a um comércio rentável, percebia a si mesmo como o gênio, capaz de prever ou ao menos anteceder a visão do homem comum acerca do futuro da humanidade, como se lê nos versos de *O Vidente*:

*Porque em minh'alma sinto ferver enorme grito,
Ante o estupendo quadro das telas do infinito...
Que faz que, em santo êxtase, eu veja a terra e os céus,
E o vácuo povoado de tua sombra, ó Deus!*

Com o grito que emergia de sua alma, o *poeta vidente* dedicou boa parte de seus escritos aos negros e sua presença marcante no cotidiano brasileiro, alertando o público leitor, ouvinte ou espectador sobre o martírio desse povo escravizado.

E ao falar do próprio canto, o poeta confia-lhe sempre a missão de partir, ora lançando seu grito à procela, ora voando para anunciar a estação da liberdade ('Adeus, meu canto'). O ir sempre em oposição ao estar, como se a quietude impedisse a palavra de exercer seu papel redentor. (BOSI, 2008, p. 253).

Veiculando seus poemas por meio da musicalização, do recitativo, de serenatas, saraus e reuniões, tão comuns ao longo do século XIX que mantinha uma tradição de auditório (CANDIDO, 2000), e somando a isso as edições escritas em periódicos, tais como jornais e revistas, e a tribuna, foi possível a Castro Alves conduzir suas ideias ao público.

Era preciso impactar por meio das palavras, comover aqueles que tinham acesso a sua obra, alertá-los sobre as agruras do cativo, enfim, atrair a atenção da sociedade da época para a realidade opressora a qual os escravizados estavam condicionados, numa tentativa de tornar inaceitáveis os cruéis atos de violência empregados.

Castro Alves, todavia, não foi exceção ao se ocupar do tema da escravidão, muito embora tenha sido dos poucos a perceber o negro escravizado como um ser humanizado³⁵. Da mesma forma, era comum entre os literatos uma certa atração à questão do sofrimento da mãe cativa e sua impotência diante do princípio da inviolabilidade da vontade senhorial que possibilitava, inclusive, a comercialização da criança que já havia nascido escrava.

O fato de que a condição escrava decorria da condição do ventre da mãe, *partus sequitur ventrem*, na fórmula do tempo, tornava a maternidade escrava assunto de forte conteúdo político, pois estratégias de emancipação gradual tendiam a recorrer à libertação do ventre como forma de interromper a cadeia de gerações em cativo [...] (CHALHOUB, 2018, não paginado).

³⁵ Segundo Sidney Chalhoub (2018, não paginado), "Obras literárias de crítica à escravidão, não em apoio a ela, predominam amplamente em romances, contos, obras teatrais, poemas e crônicas escritos no Brasil durante o Segundo Reinado."

São muitos os versos de nosso poeta que emergem do mundo dramático experimentado por essas cativas, nos quais são narradas atitudes variadas das mães que atentam sobre a vida dos filhos, cometem suicídio ou enlouquecem em virtude da inexplicável dor da perda. Para o sofrimento que parecia indizível, o vate compôs desfechos que impressionam.

Em *Tragédia no Lar*, o leitor, ouvinte ou espectador despojado de maiores reservas é convidado a adentrar em uma insalubre senzala, a fim de que possa conhecer o espaço ocupado pela escravaria. A cena minuciosamente descrita, se passa em um alojamento estreito e úmido que é aquecido pelas chamas da candeia. A noite fria guarda ainda mais dor para a escrava solitária que embla com seu canto o filho que *ri sem ver o tormento/ Daquele amargo cantar*.

No instante que se sucede, ouvem-se trotes largos de uma cavahada. A cantiga cessa quando as portas da fazenda se abrem e, orientados pelo senhor, alguns homens seguem para a senzala:

*Figuras pelo sol tismadas, lúbricas,
Sorrisos sensuais, sinistro olhar,
Os bigodes retorcidos,
O cigarro a fumar,
O rebenque prateado
Do pulso dependurado,
Largas chilenas luzidas,
Que vão tinindo no chão,
E as garruchas embebidas
No bordado cinturão.*

A mulher treme. Segurando a criança em seus braços, como se encobrisse *nas dobras do vestido* seu tesouro, *A mãe que ouvia/ Imóvel, pasma, doida, sem razão!*, tem o filho de si arrancado.

*Por que tremes, mulher? Que estranho crime,
Que remorso cruel assim te oprime
E te curva a cerviz?
O que nas dobras do vestido ocultas?
É um roubo talvez que aí sepultas?
É seu filho ... Infeliz! ...*

Em um ímpeto de loucura, aos prantos, a infeliz investiu contra o grupo mercador; destemidos escravos, portando *punhais traiçoeiros* também atacam e rolam pelo chão. Tudo em vão.

Um momento depois a cavahada

*Levava a trote largo pela estrada
A criança a chorar.*

Talvez antevendo esse destino, em *Mater Dolorosa* a mãe cativa, dos versos do poeta, desesperada antecipa a perda e ao tirar a vida de seu herdeiro o liberta de sua triste sina.

*Meu Filho, dorme, dorme o sono eterno
No berço imenso, que se chama - o céu.
Pede às estrelas um olhar materno,
Um seio quente, como o seio meu.*

*Não me maldigas... Num amor sem termo
Bebi a força de matar-te a mim
Viva eu cativa a soluçar num ermo
Filho, sê livre... Sou feliz assim...*

Mas a desgraça não podia ser a única versão da história desse povo escravizado. Não apenas nos poemas, mas também longe deles – no cotidiano vivido –, é confirmada a existência de práticas que transgrediam a ordem imposta.

Mesmo que o regime escravocrata fosse marcado por uma dureza cruel, em que se subordinavam indivíduos ao poderio de seus senhores, para além de enfrentar a dura rotina diária e os mandos e desmandos de seus donos, os escravizados encontraram fissuras no sistema que lhes permitiram resistir³⁶.

Ainda que se observe por parte dos senhores a tentativa de cercear seus traços identitários – pela troca de seus nomes de origem, separação de africanos pertencentes a mesma etnia, imposição de práticas culturais que lhe eram estranhas – e inscrever as leis da escravidão sobre seus corpos, não raro eles reescreviam as regras estabelecidas. Por certo, o entorno os invadia, os espaços que ocupavam causavam impacto sobre seus corpos, a disciplina era rígida, mas apesar de serem subjugados se mantiveram, necessariamente, inventivos. Segregados, vivendo à margem da sociedade, os escravizados ainda assim a influenciaram culturalmente e imprimiram suas marcas nos lugares que habitaram. Ademais, afora os danos causados – físicos ou psicológicos –, eles foram capazes de manter sua essência, encontrar forças para resistir e em muitos casos abandonar a situação de cativo, quer seja pela libertação, quer seja como acontece em *A Cachoeira de Paulo Afonso*, pela morte.

³⁶ Forjar obediência e aceitação das regras impostas era uma forma de resistência encontrada por muitos escravizados, mas havia ainda aqueles que optavam pelo suicídio, fuga, ou revolta contra seus donos, casos em que o cativo deixava de ser vítima, transformando-se em ameaça para seu senhor. Recorrentes durante o período em que se manteve a escravidão, os crimes de negros contra os brancos se intensificaram nos anos que antecederam a abolição.

Ainda que a questão da resistência escrava não perpassasse toda sua obra, Castro Alves não foi indiferente a ela e tampouco se omitiu de compor versos inspirados na trajetória de escravos destemidos que se tornaram algozes de seus senhores. Se a princípio os cativos pareciam não ter poder de mando sobre seu destino, em determinadas circunstâncias sua condição se reverteu. Não foram poucos os casos em que ocorreu uma transmutação: as vítimas da sociedade escravocrata assumiram outra faceta e seguiram em busca de vingança, como narra o poeta nessas estrofes de *Sangue de Africano*:

*Aqui sombrio, fero, delirante
Lucas ergueu-se como um tigre bravo...
Era a estátua terrível da vingança...
O selvagem surgiu... sumiu-se o escravo...*

*Crispado o braço, no punhal segura!
Do olhar sangrento raios lhe ressaltam,
Qual das janelas de um palácio em chamas
As labaredas, irrompendo, saltam.*

Constantemente desqualificados enquanto sujeitos sociais, à medida que o século XIX se aproximava de seu final, os levantes dos negros reduzidos à escravidão se tornaram cada vez mais recorrentes em busca de sua libertação. Eram tempos em que “A ordem pública da corte não podia mais ser garantida por causa da desordem privada escravista.” (ALENCASTRO, 1997, p. 91). Em um período que antecede essa situação, Castro Alves já havia narrado por meio da linguagem poética eventos de violência praticados pelos negros escravizados. O poema *Bandido Negro* é protagonizado pelo cativo, inconformado e vingativo, que embebido por sua dor entrega-se ao crime e invade o espaço do senhor:

*Trema o céu ... ó ruína! ó desgraça!
Porque o negro bandido é quem passa,
Porque o negro bandido bradou:*

*Cai, orvalho de sangue do escravo,
Cai, orvalho, na face do algoz.
Cresce, cresce, seara vermelha,
Cresce, cresce, vingança feroz*

*Somos nós, meu senhor, mas não tremas,
Nós quebramos as nossas algemas
Pra pedir-te as esposas ou mães.
Este é o filho do ancião que mataste.
Este - irmão da mulher que manchaste...
Oh! não tremas, senhor, são teus cães.*

Nem sempre Castro Alves nominou os personagens negros de seus poemas, mas apesar de manter o *anonimato redutor da escravidão* – para usar terminologia empregada por Kátia M. de Queirós Mattoso (1988) –, recuperou sua visibilidade, fez com que sua existência não se passasse despercebida, talvez por reconhecer a importância de seu lugar social.

A imagem que se perpetua de Castro Alves é de um poeta moço, mas que apesar de jovem tinha grande consciência social. Tendo sua efêmera vida dada à poesia, Castro Alves assim o fez!

*Mocidade, és a aurora da existência,
Quero ver-te brilhar³⁷.*

2.3 PARA ALÉM DA RIMA: O COTIDIANO ESCRAVO DESVELADO PELA NARRATIVA LITERÁRIA

*[...] levantando a voz por sobre os
montes, –
"Liberdade", pergunto aos
horizontes,
Quando enfim há de vir?"*

Castro Alves

Na Ilha de Gorèe, localizada no Senegal, a Casa dos Escravos – edificada por volta de 1776 – resiste à ação do tempo. Lugar ocupado por milhares de africanos feitos escravos durante um incerto prazo de espera antes do embarque e futura comercialização, essa construção constitui um lugar de memória que ainda hoje mobiliza sentimentos.

No espaço térreo dessa casa a escuridão de uma pequena sala limitada por paredes rígidas levava ao mar. Quando a penumbra era deixada para trás, a luz começava a regar o espaço até que enfim, se via o oceano, que certamente naquela situação se encontrava completamente desprovido de beleza.

Com a mente povoada de incertezas, muitos indivíduos encarcerados cruzaram esses corredores, acorrentados, enfileirados, deixando para trás sua terra natal. Afastando-se da imponente construção, homens, mulheres e crianças eram forçados a embarcar nos navios negreiros, comumente chamados de tumbeiros, nos quais seriam materializadas experiências talvez das mais cruéis que pudessem imaginar. Nesse período de dificuldades extremas, os

³⁷ Fragmento do poema *A Criança*, de Castro Alves.

escravizados travavam uma luta diária pela sobrevivência durante as longas viagens e muitas vezes eram vencidos pela fome ou doenças, sendo sepultados ali mesmo, na própria água do mar.

Não pretendo com esse relato considerá-los como meras vítimas passivas do sistema escravocrata, posto que cada um, a seu modo, encontrou formas que julgou as mais sensatas para enfrentar a situação a que foi submetido, sendo que muitos encontraram novamente a liberdade, ainda que de maneira diversa de seu antigo modo de vida.

Mas é evidente que para quase a totalidade dos cativos, a transposição da porta do não retorno constituiu uma abrupta despedida de tudo o que conheciam.

Por certo, esse portal – desde 1978 classificado como patrimônio da humanidade pela UNESCO – marcava a interrupção de uma história para que outra tivesse início em terras distantes, no além mar.

É justamente a essas novas histórias de vida, principiadas ainda nos porões infectos dos tumbeiros e tendo continuidade nas senzalas, que meu olhar se atém nesse estudo. O cotidiano vivido pelos escravizados trazidos para o Brasil será nesse momento tomado pela linguagem poética de Castro Alves, que nutria forte sentimento humanitário e emprestou sua lira para cantar a liberdade.

O árduo caminho traçado pelos escravizados, desde sua terra de origem até o seu destino de comercialização, é o tema abordado em *O Navio Negreiro – Tragédia no Mar*, poema escrito em 1868 e constituinte da obra *Os Escravos*. São versos, como assegura Candido (1997, p. 249), em que “a poesia oratória alcança uma grandeza sem desfalecimento, uma beleza presente em cada verso, cada palavra, deixando, depois de lido, uma ressonância que sulca o espírito”.

Da nau para as senzalas, vislumbramos o saudoso canto dos africanos exilados em terras brasileiras nos primeiros versos em que Castro Alves se voltou para a temática da escravidão. *A Canção do Africano*, escrito ainda em 1863, quando o poeta contava com apenas dezesseis anos de idade, emerge “como avezinha errática, nota solta, perdida, de uma futura sinfonia” (MARQUES, 1997, p. 124) composta com maestria.

É com esses dois poemas – *O Navio Negreiro - Tragédia no Mar*³⁸ e *A Canção do Africano* –, fragmentos de uma extensa e rica obra que findo esse capítulo, mas convicta de que:

[...] ao final do poema,
quando acabares de ler o último verso,

³⁸ Devido à extensão desse poema, em sua análise foram selecionados apenas os versos que atendem aos fins desse estudo.

[...] é aí que o poema começa³⁹.

Seguimos, pois, aos escritos em que se encerram os versos, mas o fim permanece distante.

2.3.1 Cárceres em alto-mar

*Pouco me importava, então, de
que eu era um escravo, havia
escapado do navio e era apenas
nisso que eu pensava.*

Mahommah Baquaqua

*Seja como for, sempre é verdade
que a lei se escreve sobre os
corpos.*

Michel de Certeau

Imaginemos um albatroz que se lança em voo; cortando o céu, sobrevoando o oceano, vislumbrando essas duas imensidões de grandiosa beleza natural enquanto cumpre seu percurso.

*'Stamos em pleno mar... Dois infinitos
Ali se estreitam num abraço insano,
Azuis, dourados, plácidos, sublimes...
Qual dos dous é o céu? Qual o oceano?...*

Com essas palavras serenas, Castro Alves inicia *O Navio Negreiro*, um de seus poemas mais louvados. A calma dessa cena, a harmonia que resulta da fusão entre céu e oceano pode ser sentida, senão vista pelo leitor, ouvinte ou espectador que é convidado a admirar a natureza idílica, descrita pelo vate com maestria.

Mas eis que um barco até então desconhecido, rompe com a tranquilidade desses infinitos que se confundem. *'Stamos em pleno mar*, escreve novamente o poeta e nos situa na cena que parece se desenrolar diante de nosso olhar:

*'Stamos em pleno mar... Abrindo as velas
Ao quente arfar das virações marinhas,
Veleiro brigue corre à flor dos mares,
Como roçam na vaga as andorinhas...*

³⁹ Fragmento do poema de Alex de Oliveira Moura (2020) intitulado *O início*.

*Donde vem?... Onde vai?... Das naus errantes
 Quem sabe o rumo se é tão grande o espaço?
 Neste Saara os corcéis o pó levantam,
 Galopam, voam, mas não deixam traço.*

Esse veleiro de movimentos rápidos, com origem e destino incertos, que segue sendo comparado ao tropel de corcéis soltos pelo deserto parece fugir apressadamente, esquivar-se na tentativa de manter oculta a realidade que abriga.

Em um ímpeto de medo e curiosidade o eu lírico recorre ao albatroz – ave marinha de grandes dimensões, *Leviatã do espaço* –, toma de empréstimo suas asas e, abandonando o tom contemplativo passa a acompanhar a nau errante para enfim, desnudar aquilo que esconde:

*Por que foges assim, barco ligeiro?
 Por que foges do pávido poeta?
 Oh! quem me dera acompanhar-te a esteira
 Que semelha no mar — doudo cometa!*

*Albatroz! Albatroz! águia do oceano,
 Tu, que dormes das nuvens entre as gazas,
 Sacode as penas, Leviatã do espaço!
 Albatroz! Albatroz! dá-me estas asas...*

Ocupando um espaço geográfico mais próximo da embarcação que tantas dúvidas despertara, no segundo canto do poema observa-se um esforço em desvendar a nacionalidade da tripulação e quem sabe, desfazer o mistério em que está envolta:

*Que importa do nauta o berço,
 Donde é filho, qual seu lar?...*

Deixando claro o anseio de autonomia em relação à nação portuguesa que é olvidada nesses versos, o poeta se questiona se seriam ingleses, franceses, italianos, gregos ou espanhóis os marinheiros – *Nautas de todas as plagas!* – que conduzem o veleiro pelas águas do Atlântico.

Ainda que o poeta destine espaço nesses versos para narrar feitos desses povos, não são esses os personagens a quem se deva destinar maior atenção no poema que, a partir do terceiro canto, adquire caráter revelador e de modo arrebatador sugere a imaginação dos leitores que, ao que parece, presenciam a cena:

*Desce do espaço imenso, ó águia do oceano!
 Desce mais... inda mais... não pode o olhar humano
 Como o teu mergulhar no brigue voador!
 Mas que vejo eu aí... Que quadro d'amarguras!
 É canto funeral!... Que tétricas figuras!...
 Que cena infame e vil... Meu Deus! Meu Deus! Que horror!*

Feitos tripulantes da embarcação – ao menos nos instantes que durassem os versos –, os leitores, ouvintes ou espectadores não estariam tomando conhecimento apenas de um sofrimento subjetivo. Pelo contrário, os escritos serviam de alerta, constituíam uma forma de desvelar para a sociedade o drama real vivenciado cotidianamente pelos escravizados, não apenas durante os anos em que o tráfico negreiro ocorreu de maneira legal. Tendo sido criado tantos anos após a proibição da comercialização de africanos pelo Atlântico, é possível que *O Navio Negreiro* assuma um caráter de denúncia pela manutenção de uma prática ilícita.

Elevando sua voz, Castro Alves narra a partir do quarto canto, cenas dantescas que ocorrem no tombadilho do tumbeiro que cruza o oceano. Cortando os mares sob o som de *gritos, ais, maldições, preces*, o navio imundo ocupado por tétricas figuras, é descrito pelo poeta que desce das alturas e sente a necessidade de expressar seu espanto com aquilo que vê.

A mobilidade dos corpos que presos por ferros e correntes, ainda assim, dançam e cambaleiam em resposta à tortura e violência empregadas com o uso do chicote que serpenteia e faz seu sangue jorrar, marcam esses versos que nos aproximam da dor experimentada nesses cárceres em alto mar:

*Era um sonho dantesco... o tombadilho
Que das luzernas avermelha o brilho,
Em sangue a se banhar.
Tinir de ferros... estalar de açoite...
Legiões de homens negros como a noite,
Horrendos a dançar...*

*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!*

*E ri-se a orquestra irônica, estridente...
E da ronda fantástica a serpente
Faz doudas espirais...
Se o velho arqueja... se no chão resvala,
Ouvem-se gritos... o chicote estala.
E voam mais e mais...*

*Preso nos elos de uma só cadeia,
A multidão faminta cambaleia,
E chora e dança ali!*

Nesse novo espaço, o navio se torna o palco de uma tragédia e faz com que o poema assumira caráter dramático, muito embora não pertença a esse gênero lírico. Em contraposição

ao encantamento paisagístico inicial, o que se observa agora são cenas brutais, em que os escravizados são submetidos não apenas à violência física, mas a tantas outras que, como é sabido, não raro os fazia perder a razão.

E assim o *brigue voador* segue veloz, sob a melodia de uma orquestra desarmônica que emana sons estridentes e irônicos oriundos do tinir de instrumentos criados para torturar, que somados às lamentações dos cativos soam como um grito contra o martírio da escravidão.

O açoite estala, castiga corpos nus desprovidos de proteção. As leis da escravidão são impressas nesses corpos, então demarcados como propriedade alheia. A animalização desses seres humanos era prática comum nesses tempos e servia de justificativa para aceitação do comércio transatlântico. Perseguidos, capturados, marcados com ferro em brasa, transportados em péssimas condições nos infectos porões dos negreiros, arrematados nos portos, tendo seus destinos atrelados às decisões daqueles que negavam sua humanidade: eis uma parcela apenas daquilo a que os escravizados eram submetidos.

Com sua linguagem grandiloquente, Castro Alves permite a nós, leitores do século XXI, uma aproximação com as experiências vivenciadas pelos escravizados que, utilizando uma expressão de Certeau (2005), tinham *o corpo escrito pela lei do outro*. A descrição da cena fatídica sobre os corpos castigados, banhados pelo próprio sangue devido ao uso de determinados objetos, denota um caráter pedagógico das punições e exemplifica uma prática comum em diferentes sociedades, em que aqueles que se encontram em situação privilegiada fazem uso de uma variedade de instrumentos com a finalidade de trabalhar o corpo dos dominados, gravar a força das regras sobre seus súditos (CERTEAU, 2005).

No que se refere à escravidão, os instrumentos de castigo frequentemente utilizados são por nós conhecidos pelas vitrines de museus, que os guardam e os mantêm apenas como resíduos ou ainda, os deixam à espera de novo uso, a serviço de novas leis.

Esses objetos feitos para apertar, endireitar, cortar, abrir ou encerrar corpos se expõem em vitrinas fantásticas: ferros ou aços brilhantes, madeiras compactas, cifras sólidas e abstratas alinhadas como caracteres de imprensa, instrumentos curvos ou direitos, envolventes ou contundentes, que esboçam os movimentos de uma justiça suspensa e moldam já partes de corpos que se hão de marcar, mas ainda estão ausentes. (CERTEAU, 2005, p. 233).

Vale lembrar, todavia, que na época em que Castro Alves criou seus poemas tais instrumentos faziam parte do cotidiano da população, que já estava acostumada a dividir espaços de convivência com os escravizados, inclusive aqueles que eram publicamente

castigados, não apenas com surras, mas também pelo uso de ferros presos ao corpo, no rosto, ombros, braços, pés, determinando e/ou limitando seus movimentos.

Talvez por discordar dessa situação, Castro Alves fez do flagelo da população africana seu poema e promoveu um diálogo com questões sociais vinculadas à escravidão.

Nos atendo novamente a sua escrita, é possível observar nesse quarto canto uma sucessão de pausas, reticências e silêncios, em que é permitido ao leitor imaginar as agruras da travessia. Apesar do uso desse recurso linguístico, Artur Bispo dos Santos Neto (2007), salienta que há uma distância que separa o texto literário da realidade experimentada pelos escravizados no tombadilho do navio, a qual torna o poeta incapaz de apreender ou descrever todo o sofrimento que perpassa o outro.

Convicto do intervalo existente entre a condição efetiva de catástrofe vivenciada pelo escravo e a capacidade descritiva do texto literário o poeta recorre às pausas, às aliterações, às reticências, aos intervalos, como se através de cada um desses recursos gramaticais a voz do outro pudesse eclodir de maneira mais significativa. As reticências servem como espaço em branco no poema; por meio delas o leitor pode imaginar o suspiro do escravo através dos seus inúmeros gestos de aflição [...] (SANTOS NETO, 2007, p. 141).

Assim sendo, os suspiros, os ruídos, os gritos, o tinir dos grilhões e toda variedade de sons emitidos são seguidos de espaçamentos, com intuito de expressar a crueldade a que os cativos estavam sujeitos. Ademais, o uso de hipérboles nos versos emblemáticos desse poema desperta sensações e consiste em uma tentativa de atrair o olhar daqueles que viviam em seu tempo e acompanhavam o itinerário da embarcação por meio da leitura.

Ao descrever de maneira muito rica em detalhes essa cena, Castro Alves foi capaz de criar uma imagem que impressiona, fazendo com que o quarto canto se transforme em uma espécie de síntese do poema. Nesse momento em que o sujeito lírico foge da condição de mero espectador são apresentadas imagens do sofrimento dos cativos, vistos então como seres humanos, condição que, ao que parece, os traficantes e a sociedade livre de maneira geral demonstravam tanta dificuldade em reconhecer.

Seguindo em seus escritos, Castro Alves continua narrando esse evento marcado pelo desespero e pelo riso, não apenas dos homens que castigam – personificados tal e qual satanás –, mas também do sujeito feito escravo, desprovido de suas roupas, de sua identidade e que ao mesmo tempo em que padece de fome, pelo medo ou pelo embrutecimento diante da situação em que se encontra, *geme e ri*.

Um de raiva delira, outro enlouquece...

*Outro, que de martírios embrutece,
Cantando, geme e ri!*

*No entanto o capitão manda a manobra,
E após, fitando o céu que se desdobra,
Tão puro sobre o mar,
Diz do fumo entre os densos nevoeiros:
“Vibrai rijo o chicote, marinheiros!
Fazei-os mais dançar!...”*

*E ri-se a orquestra irônica, estridente...
E da ronda fantástica a serpente
Faz doudas espirais...
Qual um sonho dantesco as sombras voam!...
Gritos, ais, maldições, preces ressoam!
E ri-se Satanás!...*

A violência continua imperando ao final do quarto canto, quando há espaço de fala para um outro sujeito, o opressor, que por diferir claramente dos ideais do poeta, é nominado. Nesse momento, quem se pronuncia é o capitão da embarcação, responsável não apenas por conduzir o navio ao seu destino, mas também por determinar ações durante o trajeto. “*Fazei-os mais dançar!*”, é o que se escuta. E com isso seus corpos seguem dominados, sendo moldados, *transformados em quadros vivos da lei* (CERTEAU, 2005).

Aqueles que chegavam ao seu destino, teriam os corpos novamente *feitos livros*, para serem outra vez escritos pela lei do outro e quem sabe serem reconhecidos pelo grupo que passariam a integrar. Mas antes que essas novas leis fossem gravadas em seus corpos, um longo e árduo percurso precederia a chegada aos portos para comercialização.

Reconhecendo a perversidade que imperava durante a travessia, Castro Alves apela para a religiosidade, muito embora conforme informação oferecida por Afrânio Peixoto (1944) – um de seus principais biógrafos –, não fosse muito devoto. Não sendo uma exceção entre os românticos brasileiros, o poeta faz referência às crenças cristãs e nos versos iniciais do quinto canto Deus é evocado à espera de explicações para os horrores presenciados. Seria possível, por meio da interferência divina, com os fortes ventos de um tufão ou a fúria das tempestades, varrer dos mares as manchas da escravidão?

*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 esponja de tuas vagas
De teu manto este borrão?...
Astros! noite! tempestades!
Rolai das imensidades!
Varrei os mares, tufão!...*

Contrapondo ao longo do poema o encarceramento com a liberdade da ave que por meio de seu voo permite que a realidade do cativo seja vista – e quem sabe, sentida –, nesse momento o vate se debruça sobre esse povo desgraçado, as *legiões de homens negros como a noite* que estavam sob o jugo dos traficantes. De quem seriam esses corpos que se encontravam tão vulneráveis, desprovidos da liberdade natural dos seres humanos?

*Quem são estes desgraçados,
Que não encontram em vós,
Mais que o rir calmo da turba
Que excita a fúria do algoz?*

Se o futuro lhes era incerto, ao menos Castro Alves deixava evidente que possuíam um passado que merecia ser preservado. Em um jogo de extremos, também característico entre os literatos do romantismo, nos versos que seguem é possível observar uma disparidade entre a vida de indivíduos antes livres, fortes, bravos que cede lugar aos miseráveis escravizados, que trazendo algemas nos braços partem *sem luz, sem ar, sem razão*:

*São os filhos do deserto
Onde a terra esposa a luz.
Onde vive em campo aberto
A tribo dos homens nus...
São os guerreiros ousados
Que com os tigres mosqueados
Combatem na solidão...
Ontem simples, fortes, bravos...
Hoje míseros escravos
Sem luz, sem ar, sem razão...*

A liberdade e a escravidão – situações antagônicas de vida –, são expressas pelo uso de antíteses que são paulatinamente apresentadas ao longo dos versos subsequentes. Claramente inspirado em Victor Hugo, seu mestre, Castro Alves apresenta ao leitor uma série de contrastes entre o passado livre do guerreiro e a realidade vivenciada a bordo da nau, que fazia jus ao subtítulo *Tragédia no Mar* (CANDIDO, 1993).

Antes guerreiros ou caçadores que experimentavam uma vida de liberdade na amplidão do deserto⁴⁰, esses homens agora feitos escravos, encontravam-se presos às correntes férreas e eram desumanamente transportados nos horrendos porões dos navios – apertados, escuros,

⁴⁰ A discussão acerca da representação do continente africano por Castro Alves será retomada posteriormente. Por ora, considero importante salientar que, conforme Santos Neto (2007, p. 136), “Orientado pelos estereótipos da época, Castro Alves aponta o deserto como *topos* originário dos escravos.”

imundos. Se outrora as ameaças e perigos que enfrentavam eram oriundos do meio natural e de possíveis ataques de animais selvagens, ao longo das viagens era a falta de higiene das acomodações insalubres, a escassa alimentação e as doenças que ceifavam suas vidas – tão menosprezadas pelos comerciantes de escravos. Para a África, uma perda muito maior do que comumente é contabilizada.

A morte de africanos não estava associada apenas aos corpos jogados no mar, uma vez que outros fatores também foram responsáveis por despojar esse continente de uma enorme parcela de sua gente (SILVA, 2008). O excesso de trabalho, as acomodações precárias e a falta de higiene dos locais destinados à escravaria, aliados à rigidez de muitos senhores, deixaram marcas e deformações profundas nos escravizados, que não raro possuíam movimentos anormais e defeitos físicos. Muito além disso, as situações a que foram submetidos contribuíram com a mortandade.

Quando se considera que muitos dos escravizados morreram na longa caminhada do interior até a costa (uma caminhada que podia estender-se por meses), que outros muitos faleceram nos barracões onde ficavam presos até a chegada dos navios, e que outros sucumbiram durante a terrível travessia do Atlântico, percebe-se que a perda humana da África foi muito maior. (SILVA, 2008, p. 86).

O som nefasto que ecoava do baque dos corpos lançados ao mar se repetia – como é sabido – em situações diversas, mas fogem dos domínios do poema que se concentra nas atrocidades testemunhadas pelo oceano:

*Ontem a Serra Leoa,
A guerra, a caça ao leão,
O sono dormido à toa
Sob as tendas d'amplidão...
Hoje... o porão negro, fundo,
Infecto, apertado, imundo,
Tendo a peste por jaguar...
E o sono sempre cortado
Pelo arranco de um finado,
E o baque de um corpo ao mar...*

*Ontem plena liberdade,
A vontade por poder...
Hoje... cúm'lo de maldade,
Nem são livres p'ra... morrer...
Prende-os a mesma corrente
— Férrea, lúgubre serpente —
Nas roscas da escravidão.
E assim zombando à morte,
Dança a lúgubre coorte
Ao som do açoite... Irrisão!...*

Findados os versos em que o poeta se dedica em narrar o drama em que padecem os escravizados, no sexto e último canto o que se pretende é apurar a identidade dos homens que se dedicavam a esse infame comércio – rentável, mas desumano. Qual nação carregaria o pesado fardo de ser a responsável por manter ativa a empresa da escravidão?

Eis que no alto da gávea uma bandeira tripudia. Com o olhar mais atento ao veleiro, então descrito como *brigue imundo*, é possível visualizar as cores do estandarte que identifica a procedência da embarcação. Nesse momento se encerram as incertezas; o poeta encontra a resposta para os questionamentos feitos ainda nos versos iniciais do poema: *Donde vem?... Onde vai?... Das naus errantes/ Quem sabe o rumo se é tão grande o espaço?* Perplexo, o sujeito lírico anuncia que o pendão auriverde que se ergue pertence a sua própria pátria. É o Brasil que serve a um povo de mortalha!

*E existe um povo que a bandeira empresta
P'ra cobrir tanta infâmia e cobardia!...
E deixa-a transformar-se nessa festa
Em manto impuro de bacante fria!...
Meu Deus! meu Deus! mas que bandeira é esta,
Que impudente na gávea tripudia?...
Silêncio! Musa! chora, chora tanto
Que o pavilhão se lave no teu pranto...*

*Auriverde pendão de minha terra,
Que a brisa do Brasil beija e balança,
Estandarte que a luz do sol encerra,
E as promessas divinas da esperança...
Tu, que da liberdade após a guerra,
Foste hasteado dos heróis na lança,
Antes te houvessem roto na batalha,
Que servires a um povo de mortalha!...*

Contrariando o discurso romântico característico do Oitocentos, Castro Alves denuncia ações tiranas praticadas por sua pátria, mas mantém viva sua esperança no porvir. No desfecho do poema é a Colombo e Andrada – tidos como heróis do descobrimento da América e da Independência do Brasil – a quem o eu lírico fala. Assumindo um tom imperativo ordena que se fechem as portas dos mares. De que valeria assumir o título de país independente se não prezasse pela liberdade?

*Fatalidade atroz que a mente esmaga!
Extingue nesta hora o brigue imundo
O trilho que Colombo abriu na vaga,
Como um íris no pélagos profundo!...
... Mas é infâmia demais... Da etérea plaga
Levantai-vos, heróis do Novo Mundo...
Andrada! arranca esse pendão dos ares!*

Colombo! fecha a porta dos teus mares!

O dever de mudar a triste realidade não coube, nesses versos, aos homens famintos e cambaleantes, nem às mulheres nuas que traziam *os filhos e as algemas nos braços*, tampouco às crianças que o chicote não poupava. O seu destino seguia atrelado aos interesses da atroz ou indiferente sociedade branca e livre.

Seguindo o itinerário, deixamos a nau e partimos em direção as também infectas senzalas, espaço reservado aos escravizados em suas poucas horas de descanso após uma árdua e exaustiva jornada de trabalho. Vamos escutar o canto do africano exilado, que irrompe pelos versos altissonantes do *Poeta dos Escravos*.

2.3.2 Um canto... Um desalento

Não sabia do meu destino. Feliz de mim que não sabia. Tudo o que sabia é que eu era um escravo acorrentado pelo pescoço e que devia submeter-me prontamente e de bom grado, acontecesse o que acontecesse.

Mahommah Baquaqua

O corpo se repara. Educa-se. Até mesmo se fabrica.

Michel de Certeau

Era noite. A voz triste e amargurada de um africano feito escravo ecoava no interior estreito e úmido daquela senzala, entoando as dores do cativo. Em meio ao pranto e ao canto, são lembranças de sua pátria que se fazem presentes:

*Lá na úmida senzala,
Sentado na estreita sala,
Junto ao braseiro, no chão,
Entoa o escravo o seu canto,
E ao cantar correm-lhe em pranto
Saudades do seu torrão...*

O africano que não está só tem, ao que parece, sua história narrada pelo poeta, que nessa ocasião não se encontra na cena, apenas a descreve. Em sua companhia, uma mulher, também

escravizada, demora o olhar sobre a criança que tem o sono embalado no seu colo de mãe. Em meio à escuridão amenizada apenas pelo brilho das chamas do braseiro que se mantém aceso junto ao chão, ela responde, com um silencioso pranto, à cantiga de lamentos e saudade do seu torrão:

*De um lado, uma negra escrava
Os olhos no filho crava,
Que tem no colo a embalar...
E à meia voz lá responde
Ao canto, e o filhinho esconde,
Talvez pra não o escutar!*

Como se vê, nesse poema a cena que se configura nas estrofes iniciais é composta por poucos elementos. Não há muitos detalhes, as informações são reduzidas e o poeta se preocupa em descortinar apenas as imagens da noite, da senzala, dos negros escravizados e sua canção, levando com isso, o leitor, ouvinte ou espectador a pensar na simplicidade do local e daqueles que o ocupam.

Seriam esses três cativos unidos por laços parentais? É possível que sim, pois como alega Isabel Cristina Ferreira dos Reis (2008), a vida familiar negra nos tempos da escravidão foi muito mais recorrente do que se possa imaginar. Todavia, ainda que houvessem alojamentos reservados aos escravizados que constituíram família e que os pequenos desfrutassem de certa liberdade⁴¹ até cerca de sete ou oito anos de idade, esses sujeitos conheciam uma situação de controle rígido e não eram poupados de tristezas que se somavam à dor do desterro.

Sem possuir qualquer garantia de permanência ao lado das crianças que haviam gerado, essas mães escravizadas conviviam com o receio do abandono forçado de seus filhos – que respondiam ao mesmo estatuto jurídico que o seu e já nasciam escravos –, seja pela comercialização ou para dedicar maiores cuidados aos herdeiros do senhor⁴². A temida

⁴¹ Conforme Marília Ariza (2018, não paginado), “[...] por longo tempo foi comum dizer-se que meninas e meninos pequenos eram agraciados com mimos e regalias de seus senhores e, sobretudo, senhoras. Andando livremente nos espaços domésticos, escravinhos que ainda mal se punham de pé distraíam proprietários de suas rotinas maçantes. Já ficou claro, contudo, que sob a aparência da afeição escondiam-se relações desiguais e violentas.” Era comum, portanto, que as crianças escravizadas conhecessem situações de afastamento familiar, trabalho e castigo. Por volta de doze anos de idade eram submetidos à realização de serviços mais pesados, mas há registros de crianças que aos quatro ou cinco anos de idade já desempenhavam atividades domésticas e ainda poderiam servir de pajem ou brinquedo das crianças brancas.

⁴² Essas escravas que se dedicavam não só ao aleitamento, como também aos cuidados com os herdeiros da família senhorial não estavam livres de violências de todas as ordens, praticadas tanto pelo senhor como pela senhá e não raro sofriam o castigo de terem que abandonar seu filho a própria sorte. Segundo Telles (2018, não paginado), “[...] as chances de sobrevivência do bebê da escrava eram muito escassas”, dentre outros motivos por serem privados do leite materno e receberem uma alimentação imprópria. Aqueles que sobreviviam tinham como destinos possíveis serem entregues aos cuidados de outra escrava ou de familiares, serem deixados na roda dos expostos ou

desagregação da família sanguínea era uma prática comum e constituía apenas um dentre os sucessivos choques aos quais os escravizados eram submetidos do nascimento à morte (MATTOSO, 1988).

Diante de tantas restrições e da incerteza sobre o futuro, a memória afetiva de sua terra de origem despontava carregada de saudosismo e a cativa, que em virtude do amor materno sentia maior temor pelo destino do filho do que pelo seu próprio, se põe a cantar.

A partir desse momento, as sextilhas cedem espaço aos quartetos, nos quais é o clamor melancólico dos africanos exilados que se faz ouvir. Com seu brado, o poeta evoca o sofrimento desse povo e apresenta os próximos versos como se fizessem parte de uma cantiga popular, bastante conhecida entre o grupo dos indivíduos que foram feitos escravos no Brasil:

*Minha terra é lá bem longe,
Das bandas de onde o sol vem;
Esta terra é mais bonita,
Mas à outra eu quero bem!*

Muito embora Castro Alves não tenha se desprendido completamente do ufanismo característico dos escritores românticos, fazendo referência à beleza das terras brasileiras, nesses versos não se observa a valorização alegórica da natureza, que ao que parece, perdeu seus encantos diante do martírio dos escravizados.

Nesses versos, são as imagens de uma África acolhedora e livre que se sobressaem, as quais insistem em se contrapor com a dor e o desgosto experimentados nas terras localizadas do outro lado do Atlântico. O desenrolar da cena se dá em virtude das lembranças que vêm à tona por meio de um canto nostálgico que agora é revelado e apresenta outros cenários e situações vivenciadas em um tempo que antecede a captura.

Assim sendo, nos versos subsequentes, o continente africano é reverenciado:

*"O sol faz lá tudo em fogo,
Faz em brasa toda a areia;
Ninguém sabe como é belo
Ver de tarde a papa-ceia!*

Por certo, a visão incompleta dessas terras, então desconhecidas, levou o poeta a cometer uma série de equívocos, projetando imagens imprecisas, um tanto quanto afastadas do real. Nos seus escritos, quase a totalidade do território é representado por desertos e matas

ainda abandonados em praças, ruas ou escadarias, uma vez que os locatários costumavam pagar valores mais elevados pela exclusividade do serviço da ama sem seu filho (TELLES, 2018).

ciliares, da mesma forma que seu povo é vinculado ao sistema tribal e organizações sociais primitivas. Mas apesar de seus poucos conhecimentos, as informações de que dispunha serviram aos propósitos de sua poesia, que tinha como intuito principal denunciar as mazelas da escravidão. Ademais, como se lê em Alberto da Costa e Silva (1994, p. 21-22),

O comércio de braços humanos não aproximou apenas as praias que ficavam frente a frente, mas estendeu sertão adentro o seu alinhavado, uma vez que muitos dos escravos trazidos para o Brasil e que foram trabalhar em Minas ou Goiás vieram de regiões do interior do continente africano, das savanas e das bordas dos desertos. Não eram, portanto, falsos, como pareceram a tantos leitores e críticos, os versos em que Castro Alves se referia a escravos como vindos de regiões áridas. O poeta, que tinha familiares envolvidos no tráfico, sabia do que falava, quando em *O Navio Negreiro*, descreveu os cativos a dançarem no convés como "os filhos do deserto / onde a terra esposa a luz, / onde voa em campo aberto / a tribo dos homens nus ..." Ou quando, em *A Canção do Africano*, disse, da terra deste, que "o sol faz lá tudo em fogo, / faz em brasa toda a areia".

Se por um lado, seu discurso é marcado pela padronização da África, por outro o poeta oculta de seus versos questões que dizem respeito à escravização nesse continente. Há, em *A Canção do Africano*, uma distinção bem visível entre a vida em liberdade e no cativeiro, mas as variadas razões pelas quais os africanos eram feitos prisioneiros fogem dos domínios do poema, talvez por escassez de relatos acerca desse continente tão grande e diverso, ou ainda, para preservar a imagem romanceada de um lugar que não havia sido corrompido pelo anseio de obter lucros, ignorando, inclusive, a liberdade do ser humano:

*"Aqueles terras tão grandes,
Tão compridas como o mar,
Com suas poucas palmeiras
Dão vontade de pensar..."*

*"Lá todos vivem felizes,
Todos dançam no terreiro;
A gente lá não se vende
Como aqui, só por dinheiro".*

É como se a África estivesse livre da presença do colonizador e de todo o sofrimento oriundo das relações comerciais estabelecidas. O sentimento de alegria associado a esse lugar se contrapõe à dor experimentada em outro e passa a constituir um quadro de imagens recorrentes, que enfatizam a tensão existente entre arbítrio e liberdade, acentuando "em seus cantos, a antítese entre o mundo real e o mundo ideal." (GOMES, 1980, p. 9).

A impossibilidade de rever o povo ao qual pertenciam, compreensivelmente foi responsável pelo desenvolvimento de doenças nervosas dentre os escravizados – das quais o

banzo⁴³ é bastante conhecido. Tais atos de desespero, que muitas vezes tinham o suicídio como triste consequência, passaram a ser tratados pelos cientistas como patologias cerebrais dos negros em virtude do número elevado de ocorrências (ALENCASTRO, 1997).

Retomando o canto do cativo, nota-se que Castro Alves se valeu de sua lira para apresentar o rude contraste entre a autonomia individual e o cárcere, fazendo o uso de antíteses e outros recursos de linguagem para opor o branco opressor ao negro oprimido, como também o universo do cativo ao do senhor, ainda que em determinados momentos, como acontecia com os escravos domésticos, o espaço ocupado lhes fosse comum⁴⁴.

Nas estrofes que encaminham o poema ao final, o ângulo de visualização se altera novamente. O poeta não mais focaliza a África, que era vista à distância e ao retornar para a ambiência quase fúnebre com a qual principia o enredo, se faz ouvir:

*O escravo calou a fala,
Porque na úmida sala
O fogo estava a apagar;
E a escrava acabou seu canto,
Pra não acordar com o pranto
O seu filhinho a sonhar!*

O fogo que tantas vezes embalou a dança ao som de cantigas, atabaques e tambores que perpetuavam ritmos tradicionais africanos⁴⁵, estava prestes a se apagar. Era necessário que a cativa encerrasse seu canto para não interromper o sono inocente do filho que até então desconhecia os infortúnios da escravidão. Nessa noite, o som que se ouvia do cativo soava como um desabafo, mas é possível que não fosse suficiente para amenizar o desalento dos africanos ante sua situação.

Ignorados em suas subjetividades, os escravizados constituíam peças valiosas – ao menos no sentido comercial – que, apesar de serem *indispensáveis como instrumento de*

⁴³ Conforme Gilberto Freyre (2004, p. 552-553), “Houve os [escravizados] que se suicidaram comendo terra, enforcando-se, envenenando-se com ervas e potagens dos mandingueiros. O banzo deu cabo de muitos. O banzo – a saudade da África. Houve os que de tão banzeiros ficaram lesos, idiotas. Não morreram: mas ficaram penando.”

⁴⁴ Apesar de fisicamente próximos, uma distância social imensa os separava. A pluralidade étnica no Brasil impressionava os estrangeiros, vindos para essas terras a fim de realizar as mais diferentes funções, mas como lembra Hebe M. Mattos de Castro (1997, p. 341), “[...] são raros os registros dessa convivência interétnica do século passado fora da clássica relação senhor-escravo.”

⁴⁵ Para impedir – ao menos nos contatos iniciais – possíveis rebeliões ou o estabelecimento de relações de sociabilidade, era comum reunir nas fazendas ou em plantações, cativos que se comunicavam por diferentes linguagens. Todavia, os africanos escravizados criaram não apenas outros dialetos, mas também se valiam da música e da dança como forma de expressão compreendida por todos os membros do grupo.

*produção*⁴⁶, ao que parece “não comiam à medida de sua fome, nem sempre eram vestidos com decência e morriam sem os cuidados médicos indispensáveis.” (MATTOSO, 2003, p. 118).

Ademais, aos escravizados seriam negadas decisões desde as mais corriqueiras, até as mais complexas, uma vez que o controle exercido pelo senhorio não se limitava ao trabalho e atingia também dimensões privadas, como a esfera familiar. De maneira geral, a relação entre o proprietário e seus cativos – até mesmo com aqueles mais próximos – foram “sempre atravessadas pelas tensões e violências inerentes à escravidão.” (TELLES, 2018, não paginado). A sua liberdade natural havia sido tolhida, restando-lhes a sujeição:

*O escravo então foi deitar-se,
Pois tinha de levantar-se
Bem antes do sol nascer,
E se tardasse, coitado,
Teria de ser surrado,
Pois bastava escravo ser.*

A noite fria se estende na senzala – seu lar e cárcere – e a cativa, ainda que quisesse proteger o filho, velar seu sono, precisava descansar. É muito difícil dimensionar o sentimento experimentado por essas mulheres ao conhecer a maternidade. Situação ambígua essa em que o sofrimento poderia ser amenizado pela presença do filho, mas que também poderia causar dores imensuráveis e traumas que dependiam quase que exclusivamente da inviolável vontade senhorial.

Seu canto⁴⁷, muitas vezes entoado ao redor do fogo, nos espaços externos das senzalas, quando a escravaria conseguia até mesmo a façanha de agradar a casa-grande, assumia agora um tom de súplica, limitado ao interior da senzala. Apresentava-se, pois, quase como um sussurro, em que o cativo falava de suas penas, suas carências e amarguras.

Por mais que pensemos que muito ainda havia a se falar, nesse instante a africana se cala, seu canto se esvai, pois é certo que para além de todo o sofrimento conhecido, os sujeitos escravizados carregavam dores indizíveis:

*E a cativa desgraçada
Deita seu filho, calada,
E põe-se triste a beijá-lo,*

⁴⁶ Expressão utilizada por Kátia M. de Queirós Mattoso (2003).

⁴⁷ Segundo Freyre (2004, p. 551), “Nos engenhos, tanto nas plantações como dentro de casa, nos tanques de bater roupa, nas cozinhas, lavando roupa, enxugando prato, fazendo doce, pilando café; nas cidades, carregando sacos de açúcar, pianos, sofás de jacarandá de ioiôs brancos – os negros trabalharam sempre cantando: seus cantos de trabalho, tanto quanto os de xangô, os de festa, os de ninar menino pequeno, encheram de alegria africana a vida brasileira.”

*Talvez temendo que o dono
Não viesse, em meio do sono,
De seus braços arrancá-lo!*

Lembrando da lógica de apropriação do sistema escravista, Castro Alves finalizou esse poema em que evoca o limite tênue entre a liberdade e a escravidão. Por meio desses versos, em que faz referência a um passado de glórias na África, temos acesso principalmente ao tempo em que os africanos seguiram um percurso contrário aos seus desejos até se encontrarem em condição de cativo. É possível, portanto, captar fragmentos das vivências dos escravizados aqui no Brasil, dos percursos traçados, dos desvios acontecidos. Acessamos, por certo, uma história que foi contada pelo outro, por registros alheios aos seus, mas que desnudam aspectos valiosos de sua trajetória.

Provenientes, em sua maioria de uma cultura oral, muitos desses africanos eram iletrados e suas falas não eram acolhidas, nem preservadas como fonte documental. Seu corpo, todavia, mesmo que tenha sido condicionado à escravidão e normatizado para atender as demandas da sociedade daquele tempo, ainda assim se sustentou como “um código à espera de ser decifrado.” (CERTEAU, 2008, p.15).

Castro Alves, precursoramente entre os literatos se lançou a essa empreitada de compreender os escravizados em suas subjetividades e ao que parece, não se esqueceu que o negro não havia nascido escravo, que essa condição lhe foi imposta e que, para além do cativo – em geral submisso –, havia um ser humano livre em sua essência.

Tanto na história imaginada e traduzida em versos, quanto nos eventos efetivamente reais – como a experiência narrada por Mahomma Gardo Baquaqua (2017) –, os escravizados tiveram seu corpo marcado pelo novo espaço ocupado, mas se mantiveram inventivos. Mesmo que os corpos escravizados tenham sido fabricados ao serem feitos cativos, que tenham sido educados por instrumentos “destinados a gravar a força da lei sobre o seu súdito” (CERTEAU, 2005, p. 232) e que toda e qualquer memória pareça ter se obscurecido devido à violência com que foram arrancados de seu meio (MATTOSO, 1988), certamente houveram lembranças que perduraram, traços de sua identidade que se conservaram vivos e impediram a completa submissão.

Castro Alves cantou, nesses versos que aqui se encerram, a história de africanos que possivelmente não puderam retornar a sua terra natal, mas que não romperam totalmente seus vínculos identitários, comprovando aquilo que nos dizem Certeau e Giard (2013, p. 207): “Nossos habitats sucessivos jamais desaparecem totalmente, nós os deixamos sem deixá-los,

pois eles habitam, por sua vez, invisíveis e presentes, nas nossas memórias e nos nossos sonhos. Eles viajam conosco”.

Por mais que muitas histórias sobre a escravidão tenham sido contadas após a abolição, é sempre possível lançar sobre ela um novo olhar. No presente estudo me debruço sobre o canto de um poeta, a voz vibrante de um gênio que, *mais alta que o baticum dos atabaques*⁴⁸, ressoa até a atualidade, nos falando dos escravizados e de seus silêncios.

⁴⁸ Expressão utilizada por Jorge Amado (1950).

3 MANEIRAS DE FAZER NO ESPAÇO ESCOLAR

*Os jogos dos passos moldam
espaços. Tecem os lugares.*

Michel de Certeau

Concebidos por Michel de Certeau como lugares praticados, os espaços estão sujeitos a um processo de apropriação por aqueles que o ocupam⁴⁹. Em seu estudo sobre as cidades, o estudioso alerta para a existência de uma ordem espacial que possibilita ou proíbe a ação do caminhante, a qual, todavia, pode ser alterada pelo pedestre que improvisa, varia percursos, seleciona caminhos.

Com essa pesquisa, que se caracteriza como um esforço de inovação da prática escolar, tenho como propósito fazer um uso diferente do espaço da sala de aula. A abordagem que priorizo nessa investigação, notadamente permeada pelas teorizações de Certeau, condiz com as ideias de Lyrio, Martins e Silva (2011, p. 67), os quais enfatizam que “São as ações dos sujeitos que definem os espaços, já os lugares estão ali, estáticos, na inércia.” Para além de sua dimensão física, a sala de aula se constitui como um espaço de construção social, lugar de criação e interlocução entre os sujeitos.

A possibilidade de reconfigurar esse ambiente historicamente associado ao processo de aprendizagem é uma das questões que mobilizo por considerar que uma organização física que prioriza a interação, o diálogo e a troca de experiências potencializa a construção de saberes. Da mesma forma que o planejamento é tão fundamental para o êxito de uma aula quanto à ação do professor em sua prática, a trajetória de construção de conhecimentos é tão significativa quanto os resultados obtidos. Essa visão processual da educação e, nesse caso especificamente do ensino de História, requer a existência de uma sala de aula mais versátil, onde a atenção central seja deslocada do professor para o aluno.

Ao direcionar um olhar reflexivo sobre as práticas ocorridas no contexto escolar, é possível constatar aspectos enfáticos do estudo de Certeau (2005), que sinaliza que o cotidiano é permeado por ações do tipo estratégico – atribuídas a um lugar de poder – e tático, por meio das quais pessoas comuns *metamorfoseiam* a ordem dominante, fazendo diferentes usos dos

⁴⁹ Conforme Michel de Certeau, “Um *lugar* é a ordem (seja qual for) segundo a qual se distribuem elementos nas relações de coexistência. [...] é portanto uma configuração instantânea de posições. Implica uma indicação de estabilidade.” Enquanto isso, o “Espaço é o efeito produzido pelas operações que o orientam, o circunstanciam, o temporalizam e o levam a funcionar em unidade polivalente de programas conflituais ou de proximidades contratuais.” Exemplificando, “[...] a rua geometricamente definida por um urbanismo é transformada em espaço pelos pedestres.” (CERTEAU, 2005, p. 201-202).

produtos que lhe são oferecidos. Enquanto as estratégias são responsáveis por produzir, mapear e impor, as táticas – determinadas pela ausência de poder – constituem operações realizadas pelo *mais fraco*, que por sua vez utiliza, manipula e altera aquilo que não fabricou.

Por certo, na dinâmica do cotidiano, os sujeitos ocupam lugares diferentes de poder, valendo-se de práticas que se articulam em estratégias e táticas. Por ora, contudo, volto a atenção aos movimentos táticos e às múltiplas apropriações que ocorrem no espaço escolar. Suas *artes de fazer*, ali também, constituem as *mil maneiras de caça não autorizada*, ressaltadas por Certeau (2005), por meio das quais os sujeitos praticantes se reapropriam dos espaços organizados. Assim como explica o estudioso,

A uma produção racionalizada, expansionista além de centralizada, barulhenta e espetacular, corresponde *outra* produção, qualificada de ‘consumo’: esta é astuciosa, é dispersa, mas ao mesmo tempo ela se insinua ubiquamente, silenciosa e quase invisível, pois não se faz notar com produtos próprios mas nas *maneiras de empregar* os produtos impostos por uma ordem econômica dominante. (CERTEAU, 2005, p. 39).

A constituição da sala de aula e os *usos* que se faz daquilo que é imposto – estrutura física, estratégias pedagógicas, regras, determinações – consistem em *maneiras de fazer* dos sujeitos envolvidos com a educação. Por meio de suas *invenções cotidianas*, professores, alunos e demais profissionais envolvidos com a educação, tecem histórias no espaço escolar.

O que se espera, portanto, é extrapolar os limites físicos desse espaço, torná-lo mais enriquecedor, proporcionar vivências relevantes para os jovens sem ao menos sair da sala de aula. Seria isso possível?

Ao longo desse capítulo apresentarei a proposta de desenvolvimento de práticas de leitura de obras literárias nas aulas de História, valendo-me das mesmas como fonte de pesquisa, bem como da produção de uma sala temática sobre a escravidão, a qual não será tomada – e espero, não percebida – apenas em sua concretude física, mas como um espaço de socialização de saberes, de convivência entre educadores e educandos, de construção de subjetividades. Para finalizar essa seção, reservo espaço para a discussão acerca do reconhecimento e valorização da história e da cultura dos diferentes povos que compõem a nação brasileira, com intuito de promover na escola ações educativas de combate à discriminação racial e também a outras formas cotidianas – manifestas ou veladas – de preconceito.

3.1 A LITERATURA COMO FONTE PARA O ENSINO DE HISTÓRIA

*Lemos para compreender, ou para
começar a compreender. Não
podemos deixar de ler. Ler, quase
como respirar, é nossa função
essencial.*

Alberto Manguel

A leitura que cativa o olhar, que o prende e se esvai; que atrai, que é *dança*, também permite que por ela se alcance outros tempos, outros olhares.

Dança efêmera do olhar que viaja ao longo das páginas, assim como a referiu Michel de Certeau (2005), a leitura se consagra como uma prática necessária em uma sociedade que cada vez mais se caracteriza pela escrita.

Por certo, as cidades modernas se transformaram em gigantescos livros, escritos e lidos coletivamente, como observa Marisa Lajolo (2001). Placas, anúncios, letreiros, sinalizações, enfim, inumeráveis imagens, códigos e informações estão disponíveis ao olhar a espera de serem decifrados. A leitura não se faz unicamente por meio de palavras e para além do texto propriamente dito, é preciso ler para começar a compreender, como alerta Manguel (1997).

Compreender melhor o mundo em que vive é enfatizado, aliás, por Pereira e Seffner (2008), como um dos objetivos do ensino de História, que contribui, da mesma forma, para a construção de projetos de vida. Sendo assim, ao pensar sua prática pedagógica, é importante que o professor considere a possibilidade de articular a aprendizagem de conhecimentos históricos com trajetórias de leituras já feitas e ainda a serem realizadas pelos estudantes.

É inquestionável o valor da leitura para a formação pessoal e intelectual dos indivíduos e o grande desafio que se instaura ao professor é evitar que o aluno leia apenas de forma descontínua e fragmentada, característica que vem sendo disseminada em virtude da revolução digital, a partir da qual o texto se desvinculou dos suportes físicos que por muito tempo o comportaram.

Por certo, as práticas de leitura variaram muito ao longo do tempo e a forma como os leitores atuais acessam um texto é bastante diversa das práticas do passado. Manifestado pela voz do leitor – prática comum desde a antiguidade e ainda comum no Brasil oitocentista de Castro Alves –, o texto era recitado por um indivíduo que se valia da entonação e de movimentos corporais a fim de envolver o espectador: quem lia, também se fazia ator⁵⁰. Em

⁵⁰ Conforme Manguel (1997, p. 64), “Se os livros eram principalmente lidos em voz alta, as letras que os compunham não precisavam ser separadas em unidades fonéticas; bastava amarrá-las juntas em frases contínuas. A direção em que os olhos deveriam seguir esses carretéis de letras variava de lugar para lugar e de época para

meio a tantos iletrados, as leituras públicas eram frequentes até a Idade Média, sendo que a prática de escuta dos textos passou a ser abandonada a partir do século X, quando o modo de leitura silenciosa passou a ser difundido no Ocidente (MANGUEL, 1997). É incorreto, contudo, afirmar que a prática da leitura em voz alta se deva apenas à falta de habilidade para ler apenas com os olhos. Mas sim, como destaca Chartier (2003, p. 34), essa prática está vinculada “a uma convenção cultural que associa fortemente o texto e a voz, a leitura, a declamação e a escuta.” Importante forma de socialização desde a Antiguidade, os encontros destinados à prática da leitura se mantiveram na época moderna, tempo em que as obras eram destinadas tanto aos olhos como aos ouvidos, sendo comum a existência do leitor que escutava e daquele que lia para os outros (CHARTIER, 2001).

Atualmente, se observa um recuo do corpo em relação ao texto, sendo que a leitura se tornou uma *obra da vista*. Segundo Certeau (2005, p. 271), a leitura “não é mais acompanhada, como antigamente, pelo ruído de uma articulação vocal nem pelo movimento de uma mastigação muscular. Ler sem pronunciar em voz alta ou a meia-voz é uma experiência ‘moderna’, desconhecida durante milênios.”

Em nossos dias, com a disseminação de suportes eletrônicos e da Internet, se observa uma nova forma de representação do texto, exibido agora, na tela. A alteração na forma de circulação textual entre o público leitor é responsável pela modificação dos métodos de manejo do escrito, provocando também mudanças profundas na relação corporal com o texto e interferindo diretamente na compreensão de seu sentido e nos modos de apropriação.

A crescente substituição do livro impresso por textos digitalizados constitui, segundo Chartier (2003, 2009), uma transformação muito mais radical do que a revolução do livro a partir da invenção de Gutenberg. Enquanto a criação dos caracteres móveis e da prensa para imprimir se caracterizou como uma transformação técnica da reprodução dos textos⁵¹, a representação eletrônica dos mesmos consiste em uma alteração das estruturas fundamentais do livro, implicando, por conseguinte, na transformação da forma de interação entre o leitor e o escrito. Isso ocorre porque as formas materiais com que o texto se apresenta alteram a estrutura da recepção. Dissociados dos suportes que por muito tempo os comportaram, os textos

época; o modo como atualmente lemos um texto no mundo ocidental – da esquerda para a direita e de cima para baixo – não é de forma alguma universal.”

⁵¹ Se por um lado, a transformação acarretada pela invenção de Gutenberg diz respeito à forma de multiplicação dos livros, que ainda guardavam muitas características dos manuscritos, tais como: aparência, composição por folhas, encadernação, disposição das páginas, sumários, na contrapartida a representação eletrônica dos textos alterou toda sua estrutura e organização. Por modificar não apenas a técnica de reprodução, mas também a forma do suporte que comunica o texto, a digitalização implica também em novas maneiras de ler (CHARTIER, 2003).

eletrônicos deixaram de ser manuseados diretamente e se distanciaram do corpo do leitor que ao se colocar diante do computador ou manejar outro suporte eletrônico, assume uma nova postura, se vale de outras técnicas intelectuais e faz um novo uso da obra que acessa.

Essa revolução das formas e dos suportes que transmitem o escrito e que, segundo expressão de Chartier (2003), substituem *a materialidade do livro pela imaterialidade do texto sem lugar próprio*, faz também com que se apague a distinção clara entre autor e leitor, uma vez que a rede eletrônica possibilitou uma interferência maior deste no texto que é lido. Ainda que em seus arquivos particulares, é possível ao leitor desmembrar o escrito, recortar fragmentos, copiá-los, reuni-los livremente, fazer acréscimos, anotações, enfim, “pode a todo momento intervir nos textos, modificá-los, reescrevê-los, torná-los seus.” (CHARTIER, 2003, p. 42-43). Todas essas possibilidades em muito diferem da liberdade de operar o texto impresso, pois ainda que o leitor possa examinar o livro inteiro, folhear suas páginas, tem uma participação crítica quase nula, restrita a pequenos espaços reservados nas bordas das páginas.

Se por um lado, as práticas de leitura estiveram sujeitas a tamanhas modificações, por outro há que se destacar que sempre se manteve a necessidade da relação primordial entre o escrito e o leitor.

Ao mesmo tempo em que o primeiro escritor concebia uma nova arte ao fazer marcas num pedaço de argila, aparecia tacitamente uma outra arte sem a qual as marcas não teriam nenhum sentido. O escritor era um fazedor de mensagens, criador de signos, mas esses signos e mensagens precisavam de um mago que os decifrasse, que reconhecesse seu significado, que lhes desse voz. Escrever exigia um leitor. (MANGUEL, 1997, p. 207).

Entende-se que todo texto se caracteriza como um objeto social que depende, pois, da interação entre o sujeito que escreve e aquele que lê e ao mesmo tempo em que o faz, atribui sentidos, dá vida ao que o autor idealizou.

Até por volta do século XIX, as capacidades de ler e escrever permaneceram dissociadas e assim, segundo Certeau (2005), criou-se uma hierarquia entre essas atividades, sendo o escritor visto como produtor do texto e o leitor como aquele que recebe esse produto *sem marcar aí o seu lugar*. Incorre-se, portanto, no erro de associar a leitura a uma passividade. Certamente, “ler é peregrinar por um sistema imposto” (CERTEAU, 2005, p. 264), mas apesar do leitor não tomar o lugar do autor, é possível conferir ao conteúdo acessado algo que não era sua intenção. Se o texto em sua estrutura fixa constitui um lugar, as práticas de leitura se caracterizam como o espaço criado pelo leitor, que nos percursos pelas páginas toma o texto de

empréstimo por alguns instantes e o torna habitável. Em seus movimentos táticos pelas páginas escritas o leitor inventa seus próprios itinerários de leitura.

A forma como os textos são recebidos pode fugir dos propósitos iniciais de seu escritor, isso porque independente da leitura que se faça e do texto a que se tenha acesso, o leitor sempre destinará ao mesmo um olhar impregnado por sua subjetividade. A leitura da palavra, decifração de códigos escritos, difere da atribuição de sentido ao texto, a qual resulta da soma de nossas vivências e expectativas enquanto leitores. Chartier (2002, 2003) afirma que os textos são decifrados a partir de esquemas mentais e afetivos e por mais que o autor procure fixar um sentido para sua obra, o leitor acaba por projetar muito de si na leitura. Todavia, ainda segundo o estudioso, por mais que um texto comporte interpretações diversas e que o ato de ler sempre se caracterize como uma experiência particular, a atribuição de sentido está sujeita a restrições, sendo limitada pelas capacidades e recursos. Assim sendo, trata-se de uma liberdade limitada, mas que na condição de prática inventiva não está totalmente impedida de deslocar e superar aquilo que a restringe (CHARTIER, 2001).

Todo texto admite, pois, uma pluralidade de significações e, ao mesmo tempo que imprime suas marcas, o leitor é influenciado por aquilo que lê: os mundos criados pela leitura “não se desfazem na última página do livro”. (LAJOLO, 2001, p. 44). O texto muda conforme o leitor e são os usos que se fazem dele e a reciprocidade entre a obra e aquele que a lê que atestam seu caráter polissêmico, principalmente se tratando de obras de literatura.

Enveredar pelos caminhos das práticas de leitura ao longo dos tempos se faz necessário ao se propor uma investigação ancorada no uso da literatura como fonte. Todavia, na impossibilidade de abordar tais questões de forma mais extensa, as reflexões não irão se estender nesse momento da escrita. O que é importante destacar, por ser ideia cara a esse estudo, é que o livro confere uma intelectualidade ao seu portador e que as escolhas que fazemos enquanto leitores nos definem. O próprio gosto literário, os livros escolhidos para serem lidos em determinado tempo e espaço denotam as particularidades de cada indivíduo leitor.

Pensando nos livros de literatura, acredito que podem servir a diferentes propósitos, quais sejam: como deleite a ávidos leitores ou ainda aqueles ocasionais e também como testemunhos sensíveis de um determinado contexto de escrita e, conseqüentemente, fonte de pesquisa para a historiografia e o ensino de História.

No primeiro caso, considero que a popularidade de obras literárias se deve ao fato de oportunizarem aos leitores o afastamento da realidade em que vivem e a experimentação de um universo de novas possibilidades ou a busca por mundos semelhantes ao seu. Em seu exercício imaginativo, é possível que o leitor esteja aqui e em vários lugares ao mesmo tempo, podendo

ler em meio ao público ou de forma reclusa, quando deixa de estar atento ao seu entorno e passa despercebido no ambiente escolhido para sua prática, tornando ainda mais profunda a relação estabelecida entre si e a obra que tem em mãos. Em seu caráter de ubiquidade os textos possibilitam *voos imaginários e meditativos*, como destaca Certeau (2005).

Já a segunda proposição, em que a literatura é tomada como fonte de pesquisa, pressupõe um olhar crítico acerca do texto sobre o qual se debruça. Nesse caso, tomo de empréstimo a definição de Ezequiel Theodoro da Silva (2009), o qual destaca que *ler para além das linhas*⁵² constitui a postura adequada do leitor crítico ao interagir com o texto. No trabalho de interlocução com criticidade,

[...] interessa ir além do reconhecimento de uma informação; ir além das interpretações de uma mensagem. Ir além, nesse caso, significa adentrar um texto com o objetivo de refletir sobre os aspectos da situação social a que esse texto remete e chegar ao cerne do projeto de escrita do autor. Mais especificamente, o leitor crítico deseja compreender as circunstâncias, as razões e os desafios sociais pretendidos ou não pelo texto. (SILVA, 2009, p. 34).

Apesar de não se pretender – por meio da atividade de leitura de obras literárias oitocentistas –, fazer dos alunos historiadores em seu ofício de desvendar pistas e produzir discursos acerca do passado, considero importante desenvolver esse olhar crítico acerca daquilo que eles são convidados a ler. Historicizar obras literárias tem se tornado uma prática cada vez mais comum nas últimas décadas, quando essas narrativas passaram a ser tomadas como objeto de pesquisa tanto no âmbito acadêmico como escolar.

Em um texto resultante de sua fala em uma aula inaugural aos alunos do Collège de France, Roger Chartier (2010, p. 12) salienta que “Nossa obrigação não é mais a de reconstruir a história, como o exigia um mundo, por duas vezes levado à ruína, mas a de entender melhor e aceitar que, nos dias de hoje, os historiadores já não têm o monopólio das representações do passado. As insurreições da memória, tanto como as seduções da ficção, fazem-lhes fortes concorrências.”

Há alguns anos a historiografia, assim como o ensino de História vem passando por um processo de reconfiguração e dentre os principais debates destaca-se a ampliação de temáticas e objetos de pesquisa, bem como a incorporação de fontes históricas variadas. Nesse contexto, textos literários passaram a ser investigados⁵³, inclusive em sala de aula. As atuais concepções

⁵² Conforme Silva (2009, p. 34), “As teorias clássicas na área da leitura explicitam três posturas distintas para um leitor na sua interação com os textos: o *ler as linhas*, o *ler nas entrelinhas* e o *ler para além das linhas*.”

⁵³ Com o movimento de renovação historiográfica do século XX, do qual tiveram grande importância historiadores ligados à revista *Annales d’Histoire Économique et Sociale*, processos sociais, econômicos e nas décadas seguintes

educacionais atestam que é necessário mostrar um outro viés sobre o acontecido, evitando-se o apego a uma única versão dos fatos, haja vista que essa postura resulta em uma prática simplificadora em relação ao conhecimento histórico. Nessa tarefa de voltar o olhar para outras fontes a fim de compreender tanto o passado, quanto o presente, a realidade é apreendida em sua multiplicidade, sem limitar-se a determinados eventos considerados dignos de serem historicizados.

Ao refletir sobre o ensino de História, tomo como pressuposto as ideias de Selva Guimarães Fonseca (2003, p. 164), a qual acredita que a construção de saberes históricos pelo aluno se processa por meio de linguagens variadas, “fruto de múltiplas experiências culturais”⁵⁴. Ao estimular o hábito da leitura, introduzindo obras literárias nas aulas de História, o professor oportuniza ao aluno a construção de saberes balizada por um conjunto variado de representações do passado, caracterizando uma aprendizagem significativa. Como afirma a autora, o uso de “obras clássicas e contemporâneas da literatura brasileira e internacional possibilitam o desenvolvimento do gosto pela história e pela leitura, da criatividade e da criticidade, contribuindo para a ampliação do universo cultural e a compreensão do mundo.” (FONSECA, 2003, p. 166).

Desenvolver a atitude leitura dos jovens desde cedo é fundamental, pois como destaca Ana Maria Machado (2002), isso pode favorecer o aprimoramento do ato de ler e contribuir para que os textos possam ser apreendidos com criticidade. A autora alerta, todavia, que ler na escola não deve estar associado apenas à obrigatoriedade, tampouco deve se limitar a responder um questionário ou uma prova sobre o livro indicado. Pelo contrário, é preciso possibilitar ao estudante longas viagens por outros mundos proporcionados pela literatura. O jovem leitor precisa se encantar com o texto disponibilizado, ser seduzido, para que não crie o efeito inesperado da aversão pela leitura. É possível e inclusive recomendável utilizar versões facilitadas, fragmentos de trechos atraentes dos textos ou poemas para evitar uma compreensão imatura. O que devemos fazer, pois, é propiciar um primeiro contato com os clássicos, ainda que não sejam em versão original, “Na esperança de que possa ser sedutor, atraente, tentador. E que possa redundar na construção de uma lembrança (mesmo vaga) que fique por toda a

aspectos mentais da civilização passaram a receber ênfase, o que exigiu uma postura interdisciplinar e a utilização de novas fontes. Lucien Febvre demonstrou sensibilidade para com os textos literários, sendo precursor da História das Mentalidades que abriu espaço para a investigação desse tipo de fonte (FERREIRA, 2009).

⁵⁴ Segundo Fonseca (2003, p. 164), todas as linguagens “contribuem com a produção/difusão de saberes históricos, responsáveis pela formação do pensamento, tais como os meios de comunicação de massa – rádio, TV, imprensa em geral –, literatura, cinema, tradição oral, monumentos, museus etc.” E continua: “Ao incorporar diferentes linguagens no processo de ensino de história, reconhecemos não só a estreita ligação entre os saberes escolares e a vida social, mas também a necessidade de (re)construirmos nosso conceito de ensino e aprendizagem.”

vida”, sendo capaz de nortear as leituras feitas posteriormente, por conta própria (MACHADO, 2002, p. 12-13).

Atividades de escrita e leitura são igualmente fundamentais nas aulas de História. Como argumenta Fernando Seffner (2003, p. 108), “A escrita é algo tão importante na história que, para alguns, só existe história quando existe escrita.” Ler, em uma aula de História implica ter acesso a uma variedade de textos, de naturezas diversas, os quais não são expressões da verdade e sim reveladores de determinadas visões de mundo, não comportando, portanto, uma leitura de forma mecânica, sem discussão. O autor considera ainda que a leitura da palavra constitui tarefa fundamental da escola e capacita o estudante a realizar uma leitura histórica do mundo e perceber a realidade social como uma construção histórica da humanidade.

Tendo em conta tal proposição, é oportuno o questionamento: o que se espera que um aluno leia em história?

Em resposta a essa interrogação, Seffner (2003, p. 113) defende que,

Espera-se que o professor organize atividades em sala de aula levando o aluno a ler documentação histórica diversa: cartas, bulas, decretos, diários de viagem, escrituras, certidões, notícias de jornais e revistas, legislação variada, fichas de identificação pessoal, material de arquivos, documentos pessoais (carteira profissional, de identidade, certidão de nascimento, casamento e óbito etc.), textos analíticos de diferentes autores, descrições de paisagens, relatórios de ministros, de prefeitos, de comissões encarregadas de acompanhar determinados acontecimentos, letras de músicas populares e de hinos, gráficos e conjuntos de dados econômicos, crônicas de costumes, propagandas de produtos e de eventos etc.

Atualmente, é consensual a ideia de que documentos históricos devem ser utilizados como ponto de partida para o estudo de determinados assuntos em aula e não simplesmente como legitimação daquilo que o professor ensina. Tratar um documento simplesmente como forma de concretizar explicações, confirmar aquilo que se diz sobre o passado significa se render à autoridade documental defendida pelos princípios da História positivista. A esse fato se deve a importância do olhar que se destina à fonte, a forma como será problematizada, o diálogo que será estabelecido entre o presente e o passado por meio dela.

Quanto ao uso da Literatura enquanto fonte, tanto para a pesquisa histórica como para o ensino de História, considero instigantes os argumentos de Pesavento (2003), que enfatiza que mais do que evidenciar aspectos da temporalidade que narra, a Literatura se torna um importante registro do tempo em que foi produzida. De maneira singular, a vida cotidiana é reconstruída, oferecendo pistas sobre o modo de pensar e agir, bem como os costumes, valores e hábitos dos indivíduos em determinada época. Segundo a estudiosa,

Se o historiador estiver preocupado com datas, fatos, nomes de um acontecido, ou se buscar a confirmação dos acontecimentos do passado, a literatura não será a melhor fonte a ser usada... Mas, se o historiador estiver interessado em resgatar as sensibilidades de uma época, os valores, razões e sentimentos que moviam as sociabilidades e davam o clima de um momento dado no passado, ou em ver como os homens representavam a si próprios e ao mundo, a Literatura se toma uma fonte muito especial para o seu trabalho. (PESAVENTO, 2003, p. 39).

Assim como a História, a Literatura também fala sobre o presente da sua escrita e, por isso, o momento em que os textos foram elaborados se torna muito importante para a compreensão tanto de fatos acontecidos – no caso da historiografia –, como dos que poderiam acontecer – como se observa nos textos literários.

Ainda que os textos literários não assumam compromisso com a veracidade, tampouco com a lógica cronológica dos fatos, essa interpretação menos precisa dos acontecimentos não os torna meramente ficcionais. É possível perceber aspectos do passado a partir da leitura de uma obra de ficção, como argumenta Carlo Ginzburg (2007, p. 82): “Um escritor que inventa uma história, uma narração imaginária que tem como protagonistas seres humanos, deve representar personagens baseados nos usos e costumes da época em que viveram: do contrário eles não seriam críveis.”

Por serem ancorados na realidade histórica e social do escritor, os enredos imaginados acabam, comumente, registrando a História, salvo os casos em que os textos apresentam identidade apenas literária, assim como denota Marisa Lajolo (2001, p. 46) ao afirmar que histórias contadas pela literatura não precisam ser verdadeiras e podem existir “apenas na fugaz interação entre a escrita dos poetas e a leitura de seus leitores.”

Para historiadores, as obras literárias são testemunhos históricos e, portanto, devem ser interrogadas como qualquer outra fonte de pesquisa, seja ela poesia, romance, conto ou crônica para desvendar sua lógica social (CHALHOUB, 1998). Tendo como matéria-prima a vida que o escritor viveu ou conheceu, as obras literárias permitem repensar aspectos pontuais sobre o momento histórico em que foram produzidas, sua cultura, sentimentos e pensamentos. A literatura consiste em um importante recurso para o desenvolvimento do trabalho com o ensino de História que tem como premissa estimular a autonomia intelectual dos estudantes, aprofundando conhecimentos históricos não somente sobre o que já passou, mas também sobre o que está acontecendo na sociedade contemporânea, sendo possível utilizar tais saberes para ler o mundo que os rodeia.

Tendo em vista a complexidade dessas composições – frutos de condicionamentos – é necessário que o historiador, e nesse caso específico o professor de História, assuma uma postura crítica diante da obra literária, considerando aspectos que definiram sua produção em

diferentes períodos – restrições exercidas por instituições, patronato e mercado, bem como o perfil do autor e da obra; questionar, enfim, as “Variações entre as representações literárias e as realidade [sic] sociais que elas representam”. (CHARTIER, 2002, p. 259).

Ao entrar em contato com fontes históricas, o historiador já tem um amplo conhecimento acerca do contexto de sua produção, o que irá contribuir com a forma como ela será interpretada. Todavia, o estudante não dispõe desse conhecimento e necessita do auxílio do professor para transformar informações obtidas em saberes sobre determinado conteúdo. Faz-se necessário historicizar a obra literária, investigando sua relação com a sociedade e com os indivíduos que dela faziam parte, tomando a linguagem literária como produto de uma dimensão social.

Parece que mesmo para ler no nível mais superficial o leitor precisa de informações sobre a criação do texto, o pano de fundo histórico, o vocabulário especializado e até sobre a mais misteriosa das coisas, o que santo Tomás de Aquino chamava de *quem auctor intendit*, a intenção do autor. (MANGUEL, 1997, p. 107).

Um escritor, mesmo acreditando estar despido de intencionalidades, acaba sempre por *ilustrar* sua obra com vestígios de sua realidade. Assim, tanto produções artísticas como historiográficas são permeadas pelo tempo vivido e pelas percepções individuais do seu autor no momento da escrita.

Muito embora a historiografia já tenha acumulado experiências com a investigação literária, Antonio Celso Ferreira (2009) alerta sobre a inexistência de métodos, teorias e conceitos específicos para tal abordagem. Considerando que o trabalho do historiador depende da problemática que norteia a investigação, o autor orienta o pesquisador iniciante que se lança ao desafio de utilizar a literatura como fonte histórica que:

Pode-se partir de perguntas elementares tais como: quem eram os escritores selecionados para a pesquisa, como se relacionavam entre os letrados e com outros segmentos sociais da sua época? Que papéis a literatura e as artes então desempenhavam? Em que realidade social, econômica, política e cultural eles viviam, como e por que se lançaram à criação ficcional? Dentre as disponíveis em seu tempo, a que formas de construção narrativa recorreram e por que? Que significados atribuíram à literatura e que significados históricos podem ser lidos em suas obras? Que representações do mundo social eles criaram? Que desejos, angústias, utopias ou frustrações expressaram e o que isso tinha a ver com a vida coletiva da época? Que funções seus livros desempenharam na sociedade, como circularam, foram lidos ou apropriados? (FERREIRA, 2009, p. 80).

Assim como acontece com o historiador que se lança à empreitada de trabalhar com a literatura como fonte de pesquisa, ao se tratar do ensino de História é imprescindível que os saberes obtidos através de análises literárias sejam complementados por meio de produções de

cunho historiográfico, disponíveis nos livros didáticos ou em outros documentos e suportes pedagógicos a serem selecionados pelo professor. Do contrário, corre-se o risco de que o aluno associe o conhecimento histórico à imaginação literária.

No que se refere ao tratamento da fonte literária no ensino de História deve-se partir da discussão que nenhum texto é neutro, mas ao orientar a leitura de seus alunos o professor também deve estar atento para não limitar os sentidos, concedendo aos jovens liberdade para interpretar a obra lida. Como mencionado anteriormente, os textos literários caracterizam-se como discursos polissêmicos e admitem significações variadas, conforme o método de leitura estabelecido e perspectivas dos diferentes personagens sociais que os manuseiam. A partir do momento em que as compreensões particulares sobre as obras são socializadas é possível rever hipóteses, reformulando e solidificando conhecimentos.

Enfim, ainda há que se dizer que a literatura assumiu distintos papéis ao longo da história da humanidade e parte dessa plasticidade se deve a inúmeros elementos que intervêm na sua significação, dentre esses, a variação a que está sujeita conforme os agentes que a leem. Ademais, toda obra é interpretada de maneira diferente conforme a prática que dela se apropria, o tempo em que é lida e a materialidade sobre a qual se apresenta. Chartier (2002, p. 256) destaca a importância de reconhecer as fronteiras *entre a literatura e o que não é ela*, uma vez que, tomando por objeto os textos, “as formas que os dão a ler, a ouvir ou a ver participam, elas também, da construção de sua significação.”

Assim sendo, é bastante provável que as percepções dos senhores e senhoras do Brasil oitocentista, leitores dos poemas de Castro Alves foram bastante distintas das de um abolicionista ou ainda de um escravizado – que por ventura possa ter ouvido ou até mesmo realizado a leitura dos mesmos versos.

Lidos em voz alta no interior das casas-grandes, recitados pelo próprio poeta ao seu público, lidos ao acaso por um olhar curioso, tomados das páginas apressadamente ou sorvidos aos poucos, intensamente, manuseados pelos estudantes mais de um século depois de sua produção, os quais o leem de forma coletiva ou individual na escola, é certo que os poemas de Castro Alves caracterizam-se como obras clássicas que resistem ao tempo e, mesmo que conheçam períodos de esquecimento, frequentemente são resgatados pela crítica literária ou por historiadores que buscam melhor compreender a experiência humana ao longo do tempo. Ao professor, que enquanto mediador de conhecimentos também é um pesquisador, seus poemas se apresentam como importante recurso didático.

A ampliação do conceito de fontes históricas, há tantos anos defendida e o crescente uso da narrativa literária, tanto pela historiografia como pelo ensino de História, comprovadamente

enriquece trabalhos, permite um novo olhar sobre o *outro* e autoriza a ideia de trabalhar a literatura no campo do ensino de história.

Iniciei essa escrita destacando que a leitura tem uma história, o que nos leva a compreender que os mais variados textos estão sujeitos a diferentes formas de apropriação. Muito embora, como afirma Certeau (2005), as liberdades do leitor sejam historicamente proibidas ao público e a leitura se torne instrumento de forças entre mestres e alunos ou entre produtores e consumidores – sendo os últimos moldados pelo escrito –, toda prática de consumo se caracteriza como uma atividade criadora. Nesse sentido, se destaca a capacidade inventiva, transgressora dos leitores, que silenciosamente encontram brechas no sistema imposto e imprimem suas marcas no texto.

Finalizo trazendo mais uma vez Lajolo (2001, p. 48), quando nos diz que “A história vivida pela multidão de leitores está sempre presente, no direito ou no avesso do texto. Por que é cada um, no silêncio ou na algazarra de suas leituras, que torna literários alguns dos textos com que se encontra na vida.”

Se é certo que a leitura é essencial para ampliarmos nosso leque de significações acerca da realidade é, por isso mesmo, essencial que essa prática seja difundida nas escolas. Resta agora discutirmos os distintos usos possíveis, as diferentes *maneiras de fazer* com o texto literário, alcançado no silêncio ou na algazarra do espaço escolar.

3.2 A SALA TEMÁTICA COMO PRODUTO CULTURAL

Multiplicar e enriquecer os ambientes – esta é a ideia.

Sonia Penin

Existem muitos espaços de aprendizagem. Aliás, é provável que a construção de saberes ocorra em todos os espaços sociais: em casa, na rua, no cinema, em museus, citando apenas alguns exemplos. Mas há aqueles que se constituíram historicamente como locais privilegiados para aquisição de conhecimentos, como as escolas e especialmente a sala de aula, os quais possuem uma estrutura física, mobiliário e materiais didáticos que facilitam a aprendizagem. Classes e cadeiras adequadas, quadro, giz, livros, mapas, constituem alguns dos inúmeros elementos que compõem esse ambiente de estudo. Todavia, a sala de aula vista apenas como um lugar não comporta tamanha significância. Ora, de que adianta a existência dessa estrutura, sem a presença dos sujeitos que nela interagem?

Desde seu surgimento seria impossível pensar nas escolas como espaços vazios. Por mais que o silêncio e a rigidez dos métodos de ensino tenham sido por muito tempo associados ao sucesso escolar, os ruídos causados pela presença de pessoas sempre foi algo desejado. Uma sala, para ser *de aula*, precisa necessariamente ser ocupada, deve comportar sujeitos envolvidos com o processo de ensino-aprendizagem.

Apesar do reconhecimento da importância da interação nesses espaços de conhecimento, o modelo de disposição tradicional da sala de aula ainda prevalece, talvez por estar vinculado à manutenção da ordem e disciplina. O que faço aqui, não é uma crítica à organização das classes em fileiras, que considero muito válida em diversas situações, das quais destaco os momentos de explicação de conteúdos, em que a atenção do aluno está concentrada na exposição oral do professor que prepara a turma para outros momentos e garante a aquisição de conhecimentos prévios essenciais para a realização das demais atividades. Porém, o que observo é que essa configuração da sala de aula comumente está limitada a um ensino que prima por uma abordagem factual dos conteúdos e acaba por inibir o protagonismo dos educandos no processo de aprendizagem.

Considerando que os ambientes revelam muito daquilo que se espera alcançar e pensando a escola prioritariamente como um lugar vivido, denoto que é essencial romper com a ideia de sala de aula como uma estrutura fixa e organizá-la de tal forma que os estudantes possam cooperar uns com os outros durante a realização de atividades.

Pensando diretamente no contexto escolar, é possível notar que o espaço pode ser percebido de maneira diversa pelos sujeitos que o ocupam. O professor, certamente concebe e utiliza o espaço da sala de aula de forma diferente de seus alunos. Entre os educandos, ocorre o mesmo; enquanto para uns determinada organização da sala pode ser agradável, para outros pode constituir um obstáculo para sua participação em aula. Ao longo de minha prática profissional, foi possível observar que os estudantes apresentam comportamentos diferenciados conforme sua localização no espaço da sala de aula, embora comumente esse apresente dimensões pequenas. Os mesmos alunos que se sentem muito à vontade no espaço que estão habituados a ocupar e contribuem frequentemente ao longo da aula, podem se sentir intimidados se solicitada sua participação em frente aos seus colegas. Da mesma forma, podem apresentar um comportamento diferente se estiverem sentados mais próximos do professor ou mais distantes. E se forem convidados a realizar atividades que permitam mobilidade pela sala de aula, ou até mesmo, por outras dependências da escola, durante sua realização? Nessa situação, o espaço assume uma amplitude maior e, ao que parece, deixa de ser limitado por paredes.

É possível afirmar, portanto, que a dinâmica do trabalho é condicionada pela disposição da sala de aula. A maneira como esse espaço é organizado pode estimular ou inibir a aprendizagem, influenciando diretamente nos resultados obtidos. Segundo Sonia Teresinha de Sousa Penin, “Um ambiente estabelece um clima que predispõe uma pessoa a sentir determinadas sensações, assim como vontade e predisposição para manifestar específicos comportamentos, distintas ações, diferentes atitudes.” (PENIN, 1997, p. 20). Ao destacar em seu estudo que sensações são intencionalmente despertadas devido ao planejamento de determinados ambientes tais como, *shoppings centers*, museus e igrejas, a autora reitera a importância de que profissionais da educação organizem o ambiente escolar de tal forma que convoque à aprendizagem.

Para que o ambiente assuma o caráter de mediador de aprendizagens, deve ser acolhedor, bonito, agradável e promover o bem estar. Novos arranjos na disposição física da sala e a proposta de atividades que atendam as mais variadas habilidades contribuem para o envolvimento do maior número possível de alunos – e quiçá a turma em sua totalidade – na realização da proposta didática.

Outro aspecto importante a ser mencionado diz respeito à comunicação daquilo que é vivenciado no interior da sala de aula. É preciso dar visibilidade ao conhecimento que se produz, disponibilizando concretamente aos olhares de quem a frequenta, o resultado das aprendizagens que se estabeleceram. O espaço humanizado, colorido e povoado a partir das descobertas de educadores e educandos, se torna retrato e registro da prática pedagógica do professor e “conta inúmeras experiências vividas dentro da sala de aula.” (COSTA; FREIRE, 1988, p. 97).

O espaço da aula não precisa e nem deve restringir-se a sala de aula, mas é fundamental frisar que proporcionar aos alunos experiências de aprendizagem em locais variados não constitui tarefa fácil, ainda mais em determinadas localidades onde as opções de atividades culturais são bastante limitadas. Diante disso, o professor se vê em meio a mais um desafio: valer-se de seu conhecimento, criatividade e capacidade inventiva para promover no espaço escolar situações de aprendizagem que visem ampliar referências culturais dos alunos. “É devida à impossibilidade de ir a cada lugar de cultura para viver um momento de aprendizagem que um professor procura trazer a cultura para a sala de aula. Daí, a idéia de sala-ambiente – *ambiente de aprendizagem de uma cultura ou ciência.*” (PENIN, 1997, p. 20).

Muitas vezes a escola constitui o principal espaço de socialização, de convívio com o diferente, de construção de saberes coletivos. Cabe ao professor a função essencial de contribuir para a transformação de saberes cotidianos em conhecimentos formais. Mas para que a dimensão escolar da educação se torne atrativa aos jovens, a escola não deve permanecer como

um lugar estático. Estimular a imaginação por parte dos alunos, resgatar a ludicidade, explorar outros espaços dentro do ambiente escolar, são princípios de uma ação educativa que articula teoria e prática.

Adequar o espaço disponível a sua prática pedagógica é uma tática do professor, que cria diariamente maneiras de conduzir sua aula. Afora as determinações de currículo, tempo e espaço, astuciosamente o educador *joga com o terreno que lhe é imposto* e subverte o controle do processo educativo, uma vez que organiza planos de ensino, seleciona conteúdos, administra a carga horária estabelecida para a sua disciplina, enfim *traça trajetórias indeterminadas* em sua prática cotidiana. A ação pedagógica deve ser compreendida como fruto da engenhosidade do professor – detentor de *interesses próprios* – e da interação com os estudantes.

Longe de se caracterizarem como consumidores passivos, os sujeitos praticantes inventam o cotidiano escolar. Para Ilsa do Carmo Vieira Goulart (2013, p. 214), deve-se “Considerar as práticas cotidianas como uma *furtividade*, como ações que buscam em lugares alheios algo que as constitua, que possa lhes ser considerado próprio, é desmistificar a ideia de um sujeito passivo e receptor, atribuindo-lhe um papel de agente, de produtor e de autor de um modo específico de se fazer presença no mundo.”

Se o currículo pode ser definido como um caminho a ser seguido, é possível afirmar que sempre será caracterizado pela singularidade, pois cada indivíduo apresenta particularidades em sua maneira de caminhar. Mesmo que não introduza novas temáticas para além das estabelecidas, é o professor que determina a forma como irá trabalhar conteúdos convencionais. Planejamentos curriculares e espaço escolar estão sujeitos a múltiplas apropriações.

Assim sendo, mesmo que se observe um processo de padronização do fazer docente, decorrente do uso intensivo de livros didáticos, parâmetros curriculares, provas e exames nacionais, como alerta Seffner (2010, p. 215), cada professor possui características próprias e “deveria ter como preocupação construir um estilo docente, uma marca pessoal em seu trabalho, pelo tipo de materiais que utiliza, pelas opiniões que tem, pelo modo de lidar com os alunos, até mesmo pelas roupas que veste e pelo linguajar que utiliza.” Essa criação de um estilo pessoal e profissional seria uma forma de combater a sensação de esvaziamento que parece restringir a função do professor ao *dar a matéria* e *vencer o conteúdo*, enfim, a uma função *monótona de repetição dos conhecimentos*.

Se imprimir uma marca própria em seu trabalho é uma forma significativa de trazer sentido à profissão docente, lanço-me ao desafio pessoal de produzir, juntamente com os estudantes, uma Sala Temática voltada ao ensino de História, sobre a qual encaminho a escrita a partir desse momento. Ressalto, todavia, que essa descrição se trata apenas de uma

aproximação inicial com o produto cultural que proponho e que certamente será complementada ao ser colocada em prática, pois o que pretendo não é apresentar uma proposta pronta para os alunos e sim um projeto em construção que estará aberto a sugestões e contribuições.

Muito do que pensei até o momento diz respeito a práticas que já realizei em minhas aulas, mas que até então não haviam sido objeto de reflexão. Assim, pensando na prática docente de maneira geral é importante questionar: o que é que se escreve sobre aquilo que se faz em sala de aula? Os professores relatam suas experiências e aprendizados ou os mantêm enclausurados?

Conforme Seffner (2010), as situações ocorridas na sala de aula deveriam ao menos ser discutidas e analisadas entre colegas, contudo esses saberes cotidianos são pouco sistematizados. Essa ausência de reflexão sobre o fazer docente traz como consequência a falta de reconhecimento do trabalho do professor, que permanece associado a aspectos práticos da profissão.

Assim sendo, considero de real importância a divulgação de novas ideias e propostas didáticas que possam contribuir para o enriquecimento da prática pedagógica, o que se tornou possível – dentre outros aspectos – devido à difusão dos cursos de Mestrado Profissional. A seguir apresento de forma breve alguns trabalhos acadêmicos condizentes com a proposta do estudo que aqui comunico, tanto por sua temática, como por serem voltados para o ensino de História e estarem inscritos no curso de Mestrado Profissional que requer a produção de materiais para fins didáticos.

Atendendo a proposta de ensino voltado para as relações étnico-raciais, a dissertação *As muitas vidas e identidades de Carolina Maria de Jesus: o uso do biográfico e do autobiográfico no ensino das relações étnico raciais*, de Edson Guimarães de Azeredo, propõe uma reflexão sobre os padrões de exclusão da mulher negra e favelada e seus desafios cotidianos. O produto final que acompanha a dissertação é um caderno de atividades intitulado *Muitas vidas de Carolina Maria de Jesus*, que foi elaborado tendo por base biografias e seu livro autobiográfico *Quarto de despejo*. Com essa proposta didático-pedagógica o autor busca resgatar a história de personagens invisibilizados, sugerindo um trabalho organizado em seis oficinas que tratam de assuntos como: enfrentamento de obstáculos, valorização das identidades e luta contra a desigualdade racial e social.

Seguindo uma proposta semelhante, por ser um estudo comprometido com a luta antirracista e valorização do protagonismo de mulheres negras, mas com recorte temporal no Brasil oitocentista, a dissertação *Josefa Moçambique, Clara Rebolo, Joaquina de Nação e Quitandeira Monjolo: novas narrativas para o ensino de história da escravidão*, de Evelyn

Beatriz Lucena tem como referência os anúncios de jornais que relatam a fuga dessas quatro quitadeiras africanas que foram escravizadas e viveram no Rio de Janeiro do século XIX. Abordando essas histórias particulares, a autora propõe a realização de quatro oficinas que tratam de questões como: trabalho negro feminino na culinária, relações de solidariedade forjadas no mundo escravista, a maternidade no contexto escravista. As oficinas contam também com planos de atividades que orientam sua execução e denotam seu interesse em romper com estereótipos sobre a participação da mulher negra na história do Brasil.

Para finalizar, destaco a dissertação intitulada *Da autobiografia ao jogo: o ensino das relações étnico-raciais a partir das experiências de Mahommah Gardo Baquaqua*, de Bruno Barros da Silva, que traz a proposta de construção de um jogo de tabuleiro referente às experiências de vida do sujeito biografado e sua utilização em sala de aula. A partir desse estudo e da criação do jogo, denominado *Baquaqua: uma viagem pelo Atlântico*, o autor denota que é possível ultrapassar as particularidades da vida do personagem central e tratar de temas mais amplos acerca da escravidão, devido às ricas experiências de vida – na África, Brasil, Haiti, Estados Unidos e Inglaterra – ao longo de sua árdua jornada que envolve o cativo, a fuga e enfim a conquista da liberdade. Ao dar visibilidade à trajetória de um sujeito histórico como Baquaqua, Silva destaca as potencialidades do jogo enquanto ferramenta didática para trabalhar conceitos, conhecer diferentes contextos e também como alternativa para tratar de questões étnico-raciais na escola.

Dito isso, retomo a discussão sobre a Sala Temática, articulada com o embasamento teórico que serve como base desse estudo, enfatizando como princípio para eficácia da ação pedagógica o rompimento de uma visão de educação em que o professor ocupa lugar panóptico na sala de aula. Apesar de garantir uma análise geral e controle da turma, essa posição limita a interação e a interlocução entre o sujeito que ensina e os que aprendem.

Essa situação pode ser exemplificada pela metáfora utilizada por Certeau (2005) sobre o indivíduo que observa os movimentos da cidade do alto do 110º andar do edifício World Trade Center, em Manhattan. Como salienta Marília Claret Geraes Duran (2012), apesar de sua posição não ser invalidada e o topo representar poder, talvez não seja suficiente para perceber toda a dinâmica social da cidade e os usos que os transeuntes fazem dela. Da mesma forma que o estudioso atenta para os pedestres que se movimentam pelas ruas, considero oportuno promover uma aproximação entre professores e alunos, uma vez que a distância pode tornar pouco nítidas as contribuições – muitas vezes valiosas – dos estudantes.

Para Seffner (2010), há três elementos que fundamentam uma aula: saberes docentes, saberes da disciplina e os imprevistos. Esses últimos contemplam as variações que porventura

possam ocorrer no planejamento de um professor, fruto de dúvidas e comentários dos estudantes ou até mesmo piadas e brincadeiras sobre o conteúdo. Tais questões podem parecer a princípio irrelevantes, mas sendo exploradas positivamente podem contribuir com a aula e revelar “caminhos produtivos de aprendizagem, pois uma parte deles são esforços para estabelecer conexões entre as preocupações das culturas juvenis (o ‘mundo’ dos alunos) e os conteúdos dos programas escolares.” (SEFFNER, 2010, p. 218). Fazer bom proveito das interrupções, provocações, daquilo que é tido como indesejável, enveredar por caminhos não programados pode ser uma assertiva do professor para aperfeiçoar uma aula, nesse caso específico de História, e aproximar o objeto de estudo das vivências reais dos estudantes.

Explorar de forma positiva os saberes dos jovens possibilita aos mesmos atribuir sentido àquilo que estão estudando. Proporcionar momentos agradáveis ao longo da aula, oferecendo um ambiente convidativo onde se valoriza o que eles já sabem, ou suas dúvidas a respeito de um assunto, é uma alternativa para que sua trajetória enquanto estudantes não concorra o tempo todo com os processos educativos não escolares.

Ao voltarmos a atenção para a temática da escravidão no Brasil na segunda metade do século XIX, recorte histórico dessa investigação, nos deparamos com um conteúdo que trata de temas sensíveis, devido a todos os debates relacionados a questões raciais e situações de racismo vivenciadas na atualidade e que, portanto, não pode ser apenas exposto para os alunos em aula. Muito mais do que ensinar causas, efeitos e consequências de fatos ocorridos em um passado distante, “uma aula de história provoca sensações.” (PEREIRA; SEFFNER, 2018, p. 23).

Não basta conhecer o passado; é preciso promover experiências que mobilizem a sensibilidade para melhor compreender aquilo que foi vivido pelos indivíduos em determinado tempo e a partir daí realizar uma análise crítica sobre o assunto estudado.

A busca pelo conhecimento do passado constitui um processo complexo até mesmo para o historiador por tratar-se da leitura de códigos de um outro tempo, muitas vezes incompreensíveis hoje em dia. “A rigor, o historiador lida com uma temporalidade escoada, com o não-visto, o não-vivido, que só se torna possível acessar através de registros e sinais do passado que chegam até ele.” (PESAVENTO, 2008, p. 42). Ao trabalhar com o ensino de História, é preciso romper com os silenciamentos e não estar preso ao passado, visto comumente como algo alheio, estranho pelo público estudantil, por tratar-se de um tempo muito distante que não pode ser recuperado senão por meio de vestígios. Assim sendo, caso haja viabilidade, é importante estabelecer um diálogo entre o passado e o presente, fazer com que a aula seja

movida pelas experiências históricas dos jovens, para que possam atribuir sentido àquilo que estudam.

Utilizo o termo viabilidade, pois como alertam Pereira e Seffner (2018), nem todo o passado precisa necessariamente ser relacionado ao presente e o estranhamento ao olhar para algo distante, que parece não nos pertencer não deixa de ser frutífero, uma vez que permite pensar em mundos possíveis.

O que deve, portanto, ser evitado é um ensino ancorado na visão enciclopédica, com valorização excessiva ao conteúdo, ao fato, aos nomes, às datas e que muitas vezes trata os assuntos de forma superficial por meio da leitura de breves capítulos. Como é lembrado por Maria Stephanou (1998, não paginado), “O ensino de história, mais do que outras disciplinas escolares, tem se constituído em solo fértil para a memorização, a repetição, o *monólogo* do professor, um espaço propício para a idéia de saber pronto, acabado, que resta apenas transmitir.” Em nome de reflexões mais aprofundadas sobre o tempo histórico, o vivido acaba por ser desprezado. O compromisso em ensinar o passado longínquo acaba fazendo com que o professor ocupe o lugar do saber autorizado, juntamente com seus fiéis depositários, os manuais didáticos, e o aluno, a posição do não-saber, a quem a história é apresentada como algo externo. A resposta para que as aulas de História não sejam tratadas com indiferença pelos alunos e tenham apenas repercussões efêmeras, vem no mesmo texto, quando a autora apresenta como alternativas a percepção de estudantes e professores como sujeitos concretos capazes de interrogar o passado e suas diferentes interpretações, bem como a necessidade de instaurar outras práticas de ensino em que haja espaço para conhecer e considerar suas interações com o mundo (STEPHANOU, 1998).

Dentre tantas maneiras possíveis de praticar as relações de aprendizagem, é importante lembrar da responsabilidade da escola com a formação humanista dos alunos e viabilizar relações com o conhecimento contextualizado com sua realidade social, estabelecendo um duplo compromisso no ensino de história: com o passado e o presente.

A definição estabelecida por Meinerz, Pacievitch e Pereira (2015), de que a aula de História não é uma ilha, mergulhada numa atemporalidade me parece bastante condizente com a discussão que estabeleço nesse momento. Para os estudiosos,

[...] pensar o currículo e a docência em História na contemporaneidade, na Escola Básica, se constitui em um movimento que implica considerar, por um lado, o que a legislação e as discussões políticas têm estabelecido sobre temas como a história da África, dos afrodescendentes, dos indígenas, da preservação do patrimônio e do direito à memória e ao passado e, por outro lado, o que o mundo dos jogos, da internet, do cinema e da televisão têm oferecido como relato sobre o passado e que precisa ser

considerado pelo pensamento e pela prática nas aulas de História. (MEINERZ; PACIEVITCH; PEREIRA, 2015, p. 32-33).

O campo do ensino de História deve ser compreendido, pois, como um espaço de trânsito e encontro, em que se questiona e discute os diferentes modos de dizer o passado. Professor e alunos estão suscetíveis a uma profusão de passados, a diversas representações que o recriam por meio de imagens, palavras e outras expressões e encontram memórias e questões ainda não resolvidas em nosso tempo, sendo que é justamente nesse jogo entre o discurso historiográfico e os outros discursos que se dá a aprendizagem em História (MEINERZ; PACIEVITCH; PEREIRA, 2015).

A reflexão sobre os itinerários de aprendizagem que se pretende traçar ao trabalhar com o ensino de História é fundamental, uma vez que o passado pode deixar de ser visto como algo deslocado, de difícil compreensão para os alunos, dependendo, em boa parte, da forma como o professor conduz as aulas.

Partindo do pressuposto que muitas aprendizagens se processam pela experiência e que os lugares comportam inúmeras feições, proponho que a sala de aula seja tomada como um espaço de criação, em que os alunos possam dominar outras ferramentas de leitura do mundo. Por meio de práticas de leitura de obras literárias como fonte histórica espera-se produzir cenários e a partir deles imaginar movimentos, relações que ocorriam em diferentes espaços do passado.

O papel do exercício imaginativo para a construção de novas narrativas é tratado por Nilton Mullet Pereira (2020) em um artigo onde o ensino de História e o trabalho desenvolvido em sala de aula são problematizados. Nesse estudo, o autor sinaliza a possibilidade de pensar a verdade, a História e a aprendizagem de outra forma e propõe a possibilidade dos estudantes criarem enredos, simulando o fazer historiográfico ao problematizarem documentos variados, pensarem em passados possíveis e imaginarem um futuro com base em um passado que pode ter existido ou que seja criado para servir de referência. Se seguir pelos caminhos da imaginação é uma alternativa para *abandonar o pesado fardo da história*, o contrário faz com que a aula se torne “um relato explicativo e interpretativo sobre o passado, limitado ao útil, com o qual não se pode nem ter experiência, nem criar novidades.” (PEREIRA, 2020, p. 61).

Como se vê, a promoção de melhorias no processo educacional não depende da modificação de toda a estrutura da instituição escolar, tampouco da revisão das bases curriculares. É possível conseguir bons resultados a partir de iniciativas individuais.

Prevendo não apenas alterações no espaço físico de um determinado ambiente de aprendizagem, mas também uma mudança na postura do professor e conseqüentemente nas

aulas de História, com o produto cultural apresentado espero que os alunos também possam perceber a escola como um espaço de interação com o conhecimento e não simplesmente como um lugar que devem – obrigatoriamente – frequentar.

Criar um espaço de aprendizagem onde seja possível viver experiências é uma tentativa de que os jovens estudantes se identifiquem e estabeleçam uma relação de pertencimento não apenas com o objeto de estudo, mas também com a escola como um todo, que passa a ser vista como lugar de curiosidades, descobertas e desafios.

As escolas convencionais já possuem alguns espaços que são destinados a aprendizagens específicas, tais como salas de leitura e laboratório de ciências, nos quais o ambiente é minuciosamente planejado para estimular a produção dos conhecimentos almejados. O mobiliário adequado e a variedade de materiais servem de inspiração tanto para o professor como para o aluno e tornam o processo de ensino-aprendizagem mais instigante.

Mesmo que se reconheça os benefícios da existência de salas organizadas especialmente para atender as necessidades de uma disciplina ou um objetivo educacional, grande parte das escolas não possui estrutura física que comporte a introdução de salas temáticas, tampouco recursos financeiros para aquisição de materiais didáticos específicos.

A listagem de materiais que podem compor uma sala temática de História é bastante extensa, podendo ser citados: imagens (mapas, fotografias, gravuras, representações de obras, xilogravuras, charges), objetos materiais (vestimentas, utensílios domésticos, ferramentas, ornamentos, móveis), multimídia (filmes, áudios, músicas), fantoches, globo terrestre, mapas históricos e geográficos, jogos, atlas, livros didáticos e paradidáticos, arquivos de textos (artigos, revistas, jornais, letras de músicas, textos literários), entre outros. Todos esses objetos, em sua maioria palpáveis, garantem uma aproximação maior dos estudantes com as produções de determinada cultura a partir do que sobreviveu dela e permitem identificar aspectos específicos de diferentes povos, tempos e espaços. Tais materiais constituem um desafio ao conhecimento e possibilitam aos alunos a realização de um trabalho de pesquisa durante as aulas, a fim de aprofundar conhecimentos sobre o assunto estudado para posterior aplicação prática daquilo que aprenderam⁵⁵.

Por compreender que uma das dificuldades da organização de uma sala temática reside no fato dos materiais – que frequentemente se limitam aos livros didáticos, mapas e globo – e recursos serem escassos em uma parcela considerável das escolas públicas, destaco a

⁵⁵ Essa listagem de materiais foi publicada por Leandro Carvalho e está disponível em: <https://educador.brasilecola.uol.com.br/estrategias-ensino/como-compor-uma-sala-tematica-historia.htm>. Acesso em: 26 fev. 2021.

possibilidade dos alunos produzirem objetos e jogos ao longo das aulas. O que a princípio constitui uma dificuldade pode ser transformado em uma significativa experiência escolar, em que o aluno aprende fazendo. A ornamentação da sala de aula com aquilo que foi produzido pelos jovens confere identidade visual ao ambiente, que dessa forma, comunica o que está sendo estudado e os resultados alcançados. Além de ser uma maneira de valorizar suas produções, gera a possibilidade dos estudantes entrarem em contato com os trabalhos elaborados por outras turmas. Longe de se estabelecer comparativos, a vantagem dessa visualização dos trabalhos permite lembrar temas que foram trabalhados em anos anteriores, como também ter uma prévia do que estudarão futuramente. A permanência em um *ambiente-história* favorece a aprendizagem, uma vez que as imagens e demais materiais expostos podem ser utilizados para necessidades imediatas da aula ou retomados individualmente pelo aluno em outros momentos.

A vivência cotidiana num ambiente rico em materiais convidativos ao conhecimento, além de propiciar ao aluno a aprendizagem planejada pelo professor, ainda possibilita sua auto-estimulação pela exposição aos objetos presentes, levando-o a visitar e/ou pesquisar por conta própria assuntos os quais passou a gostar. (PENIN, 1997, p. 20).

A produção da Sala Temática pode ser contínua e se tornar periódica no calendário escolar, variando apenas os temas desenvolvidos ao longo do ano letivo. Ela pode ser organizada apenas com um conteúdo – conforme o que proponho nessa investigação –, mas também pode abarcar vários assuntos, cabendo ao professor estabelecer determinados espaços da sala de aula para cada temática em estudo.

O próprio mobiliário pode mudar: é possível dispor as classes em grupos, círculos, meia lua. A sala de aula comporta várias formações que ajudam a criar novas possibilidades de aprendizagem. A dinâmica de organização varia conforme o assunto estudado e constitui uma tentativa de romper com a rotina, surpreender o aluno com gestos relativamente simples e evitar a referência das aulas de História como algo enfadonho e maçante.

Nedir Fernandes de Almeida (2017) considera que as escolas não devem ser mantidas como espaços geográficos de confinamento – marcados pela presença de muros, grades, cadeados, correntes – e avessos a inovações. Pelo contrário, devem ser transformadas em um espaço lúdico, mais inclusivo e democrático, onde são realizadas atividades educativas e culturais, onde se possa, enfim, desenvolver as potencialidades humanas. Sendo assim, apresenta como hipótese de seu estudo que,

[...] a existência de salas ambiente se apresenta como possibilidade de distensão nesse espaço de confinamento, ou seja, pode possibilitar uma ampliação dos horizontes de

aprendizado em que, literalmente, o corpo discente, enquanto conjunto de corpos e mentes, pode apropriar-se mais amplamente do ambiente escolar como um todo, facilitando o ensino-aprendizagem. (ALMEIDA, 2017, p. 32).

Estimular a criatividade ao propor uma aula com base em diferentes linguagens, explorar habilidades, instigar o pensar ao lançar desafios, despertar a curiosidade e o interesse dos estudantes me parece uma alternativa possível e de fácil alcance. Tomando como referência meu objeto de estudo – a partir dos poemas *O Navio Negreiro* (1868) e *A Canção do Africano* (1863) de Castro Alves –, considero que a linguagem literária pode desvelar aspectos significativos sobre o cotidiano e o pensamento dos indivíduos que viveram no período. A proposta é criar os cenários descritos poeticamente, mas o foco principal está em imaginar e compreender aquilo que aconteceu nesses espaços específicos.

A seguir apresento imagens de Salas Temáticas destinadas à representação do cotidiano escravo brasileiro, as quais são condizentes com a proposta a ser desenvolvida nesse estudo. Vale esclarecer que tais imagens consistem apenas em uma aproximação dos resultados que se espera alcançar, uma vez que essas fazem parte do acervo do Museu do Escravo⁵⁶, enquanto a Sala Temática que aqui proponho será produzida a partir do trabalho coletivo dos estudantes, que serão responsáveis, com apoio da professora, pela busca e confecção dos objetos que a constituirão.

⁵⁶ Segundo informações divulgadas pelo site da Prefeitura Municipal, o Museu do Escravo, localizado na cidade de Belo Vale (MG), possui cerca de quatro mil peças referentes ao período da escravidão no Brasil e é “composto por seis salas em seu pavimento superior, onde é possível contemplar peças e utensílios ligados a ‘Casa Grande’ que eram de uso e posse dos senhores da época. No pavimento inferior, observa-se um grande pátio e ao centro a estátua de um escravo sendo açoitado no pelourinho, ladeando esse pátio observa-se senzalas que no seu interior resguardam peças ligadas ao período da escravidão, trata-se de peças de trabalho e castigos que eram aplicados contra os escravos e demais artefatos ligados aos índios (primeiros escravizados do país) e quilombolas.” Disponível em: <https://www.belovale.mg.gov.br/pagina/10377/Museu%20do%20Escravo>. Acesso em: 11 maio 2021.

Figura 1– Representação da senzala e instrumentos de trabalho diversos utilizados pelos escravizados.



Fonte:<http://www.jornalcorreiodacidade.com.br/noticias/4357-belo-vale-guarda-unico-museu-do-escravo-da-america-latina>. Acesso em: 11 maio 2021.

Figura 2 – Espaço composto por instrumentos de castigo, utilizados para punir os escravizados.



Fonte:<https://cbn.globoradio.globo.com/editorias/pais/2016/07/30/CIDADE-DO-INTERIOR-DE-MINAS-GERAIS-GUARDA-EXTENSO-ACERVO-SOBRE-A-ESCRAVIDAO.htm?v=classica>. Acesso em: 11 maio 2021.

Castro Alves apresentava como singularidade de sua escrita o convite ao leitor para conhecer os lugares que constituíam o cenário de seus poemas: a imensidão do mar que apesar de testemunhar cenas sombrias tem suas belezas, os escuros porões dos navios negreiros, as úmidas senzalas. Seguindo a lógica de pensamento de Certeau (2005), essa análise recai sobre as ações praticadas nesses ambientes, o que transforma esses lugares em espaços. Assim, o que ganha relevância não é o cenário em si, mas as ações praticadas pelos traficantes de escravos, o domínio sobre os corpos moldados conforme as leis da escravidão, as formas de sobrevivência dos negros africanos. Cenas marcantes, poeticamente descritas a fim de alertar o leitor sobre a instituição escravocrata que se mantinha ativa no Brasil mesmo diante de tantas proibições. Seus registros, que dão visibilidade ao escravizado em um período que sua situação era considerada como algo degradante, têm sido apreciados, analisados, criticados ao longo dos tempos por diferentes leitores que, conforme escreveu Certeau (2005), passam a habitar o texto, o tomam de empréstimo por alguns instantes, criam um mundo diferente ao se introduzir no lugar do autor. Seus poemas nos permitem acessar um passado que ainda está presente, do qual as marcas ainda podem ser visualizadas cotidianamente.

Ao tratar de um assunto como a escravidão e demais temas sensíveis, é esperado que o professor não se detenha aos conteúdos conceituais e atenda a uma das urgências do ensino de história que é dar conta de temas desestruturantes da vida dos jovens, explorar as *residualidades do passado que não passam*. Nesse caso, é importante escutar o que os estudantes têm a dizer, o que os inquieta, pois o *passado que insiste no presente* e como acontecimento que provoca novas aprendizagens, é vivo. Já uma história disciplinada, pautada na explicação de *causas, efeitos e consequências* acaba por distanciar o sujeito e o objeto de estudo e, dessa exteriorização do passado, nada se extrai (PEREIRA; SEFFNER, 2018).

É possível trabalhar cronologicamente a escravidão conforme a proposta curricular de cada ano escolar, mas é importante se desprender de explicações enclausuradas em um passado distante e não permanecer alheio a questões vinculadas à experiência. Com intuito de ir além da contemplação do passado e tratar das sobrevivências que invadem a realidade, proponho que na Sala Temática haja um espaço destinado às reminiscências do tema em estudo, o qual se caracteriza como espaço em que os alunos que participaram da elaboração da sala, ou possíveis visitantes, possam interagir com o conhecimento, contribuindo com o valor de suas vivências. Esse espaço buscará respostas para questões como: com a abolição de 1888 foi possível estabelecer um fim à escravidão?; a escravidão se encerrou no Brasil ou suas marcas ainda

persistem?; como foi a vida dos negros após o fim da escravidão?; como seria nossa realidade se a escravidão não tivesse existido?

Como foi mencionado anteriormente, a proposta da Sala Temática encontra-se em sua fase inicial, mas desde já tem em vista a superação do desencantamento sinalizado por Durval Muniz de Albuquerque Júnior (2019c) em relação ao espaço tradicional da escola, que se encontra desinvestido de significação e acaba sendo frequentado por simples obrigação, como meio para alcançar objetivos futuros.

O que contribui, segundo o autor, com essa percepção é o fato do processo educacional ser visto como responsável por formar pessoas e a escola como lugar de *modelagem de corpos e espíritos* para atender exigências da sociedade, quando na verdade deveriam ser abolidas práticas que enformam sujeitos, como também a robotização da atividade escolar, geralmente calcada em um ensino rotinizado, massificado e disciplinado. Ao criticar esse modelo, o autor propõe a existência de um ensino que deforme e assim explica:

O ensino que deforma é aquele que aposta em formas novas, maneiras novas de praticar as relações de aprendizagem. Ensino em que não teria lugar a rotina, a mesmice, a homogeneidade dos saberes e procedimentos, em que a disciplina ou as disciplinas não seriam o fundamental, mas a criatividade, a capacidade de pensar coisas novas, de formular novos conceitos, de praticar atividades desrotinizadas, lúdicas, atividades capazes de estimular a sensibilidade, práticas e formas de pensamento capazes de oferecer às crianças matérias e formas de expressão para elaborarem subjetividades, subjetivarem distintas formas de se dizer Eu. (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2019c, p. 240).

Permitir ações práticas por parte dos alunos é, ao que parece, uma forma de deslocar a visão de educação como depositária de conteúdos, viabilizando outra relação com o conhecimento, que permita aos jovens verem e sentirem a história de outro modo.

Para finalizar, retomo a epígrafe com a qual se inicia esse texto e estendo a citação para a frase que segue a reflexão de Penin (1997, p. 21):

Multiplicar e enriquecer os ambientes – esta é a ideia. A questão é que temos a nossa mão, nas escolas, a possibilidade dessa multiplicação, com pequenas modificações na sua atual organização, quebrando algumas formas miméticas e repetitivas de ensinar ou de *fazer escola*.

Utilizar o que temos a nossa mão nas escolas como tentativa de encantar os estudantes, estimular a curiosidade e a criatividade, promover momentos de aprendizagem em que possam ser desenvolvidas experiências sensoriais como visualizar, manusear diferentes materiais, para que os objetos de estudo deixem de ser tão abstratos e vagos aos jovens, surge

como alternativa para renovar o ensino de História. É fundamental pensar a escola e, mais especificamente, a sala de aula, como espaço de construção social, onde ocorre a interação com o conhecimento e a comunicação entre os sujeitos envolvidos, afinal há que se lembrar que são os indivíduos, por meio de seus relatos e práticas que têm a capacidade de transformar lugares em espaços, os quais são qualificados pela ação humana.

É justamente nesses espaços, em que se dá o processo educativo, que professores e alunos podem desenvolver modos de aprender que tenham envolvimento com a arte de criar encontros alegres, dos quais nos fala Pereira (2021)⁵⁷. Segundo suas palavras, longe de se vincular necessariamente a algo bom, mau ou ainda ao que nos faz rir, um encontro alegre diz respeito àquilo que expande nossa potência de agir e ser, de existir, de criar. É possível, a partir disso, que os jovens estudantes se ponham a pensar em novas maneiras de construir suas relações com as outras pessoas e com os seres do mundo de maneira geral (PEREIRA, 2021).

Ao delinear esse próximo texto, busco refletir sobre a precisão de promover no âmbito escolar ações que visam levar os indivíduos a repensar determinadas práticas, rever certas concepções, desprender-se de determinados pontos de vista, a fim de acolher a diversidade social e cultural que os cerca.

3.3 A ESCOLA COMO ESPAÇO DE VALORIZAÇÃO DAS HISTÓRIAS PLURAIS

[...] a humanidade é una, as culturas é que são plurais.

Lilia Moritz Schwarcz

O treze de maio não repercutiu apenas no Brasil. Nos dias que se seguiram, a imprensa internacional noticiou a assinatura da lei que decretava o fim da escravidão no Império dos trópicos. No periódico espanhol *La Avispa*⁵⁸, a herdeira de Dom Pedro II – que na sua ausência ocupava o cargo de regente –, é representada no espaço central da capa do exemplar de número

⁵⁷ Comunicação proferida por Nilton Mullet Pereira no dia 4 de maio de 2021, na qual discorre sobre a pesquisa realizada juntamente com o estudioso Gabriel Torelly, intitulada *Aprendizagem em História como arte de criar encontros alegres*. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=T-eV Qy2j9ro>. Acesso em: 15 jun. 2021.

⁵⁸ O semanário satírico, político e literário *La Avispa* começou a ser publicado em três de fevereiro de 1883 na cidade espanhola de Madri. Tendo suas páginas estampadas com retratos, caricaturas e pequenas histórias humorísticas, trazia também textos em prosa e verso que tratavam de assuntos da atualidade. Veiculando conteúdos de caráter anticonservador e anti-clerical, essa revista passou por uma série de modificações quanto ao seu formato até que deixou de ser publicada em 17 de junho de 1891. Disponível em: <https://hemerotecadigital.bne.es/details.vm?q=id:0026299579&lang=es>. Acesso em: 29 abr. 2022.

196 do dia 30 de maio de 1888⁵⁹. Usando trajes majestáticos, Isabel tem os braços abertos e traz em suas mãos correntes rompidas. De joelhos no chão, os libertos do cativoiro têm as mãos livres, poucas vestes lhe cobrem o corpo, seus pés estão descalços. A liberdade havia chegado há pouco, a humanização – ao que parece –, ainda não. Na homenagem prestada ao tão festejado ato da Princesa Redentora⁶⁰, permanecem visíveis nos ex-escravizados as marcas de sua antiga condição. Como se vê, por meio de seu texto curto e direto a Lei Áurea havia determinado a extinção da escravidão no Brasil, mas não garantia que os libertos fossem vistos como semelhantes. É como se fosse possível tratar da humanidade como algo desigual.

Se remontarmos as nossas raízes históricas, percebemos que desde os primórdios o Brasil carrega a marca de ser um país constituído por uma *humanidade diversa* e os povos e culturas que o constituem são submetidos a julgamentos que datam de um período em que o termo raça ainda nem possuía uma definição conceitual precisa (SCHWARCZ, 2001). As visões edênicas que associavam essas terras de além mar ao Paraíso Terrestre mesclavam-se com aquelas que desqualificavam seus habitantes e chegavam a evocar um antiparaíso pelas referências à escravidão lembrada pelos negros e às práticas exóticas dos indígenas – como o canibalismo – que causavam repúdio aos povos do Velho Mundo. A miscigenação – singularidade brasileira –, ora era romantizada, ora vista com negatividade em virtude da mistura quase inevitável dos brancos com as raças tidas como inferiores.

Voltando a atenção para a população negra escravizada ao longo do Oitocentos, é inevitável mensurar os danos causados por sua descaracterização enquanto ser humano. Ser feito escravo ao chegar no Brasil ou ainda antes disso, embarcar nos infectos navios negreiros significava ser considerado como peça, passar a ser classificado como bem semovente e, portanto, condicionado ao arbítrio senhorial⁶¹. As leis brasileiras, que desde sempre se aplicaram de maneira mais rígida aos desfavorecidos socialmente, eram ainda mais injustas aos não-livres, que na condição de “coisas” estavam impedidos de usufruir de qualquer benefício que as leis pudessem oferecer. Mesmo que um grande contingente da população de importantes

⁵⁹ A reprodução da primeira página da revista comemorando a Lei de 13 de maio de 1888 encontra-se disponível em: https://bndigital.bn.gov.br/wp-content/uploads/2021/12/b12_fig17_expo-isabel_1100.jpg. Acesso em: 09 abr. 2022.

⁶⁰ Visto como o ato mais popular da monarquia brasileira, a abolição – que foi ligada até mesmo pela população negra à realeza –, foi responsável por difundir um culto à Isabel e por restaurar a imagem da família imperial há muito tempo desgastada (SCHWARCZ, 2001).

⁶¹ Conforme Lilia Moritz Schwarcz (2001), em sua chegada ao Brasil os africanos verificavam sua nova condição e “Como bem pessoal, o escravo podia ser alugado, leiloado, penhorado ou hipotecado, assim como as demais posses de seu proprietário. Nos inventários, por exemplo, os cativos apareciam sem distinção ao lado dos animais, ambos classificados sob a rubrica *bens semoventes*, que se distinguiam dos *bens móveis* e dos *imóveis*.” (SCHWARCZ, 2001, p. 39).

idades brasileiras fosse constituído pela população de cor, para a corte imperial “o mundo escravo devia ser transparente e silencioso, assim como o universo do trabalho.” (SCHWARCZ, 2001, p. 40).

Visto até o fim da escravidão como o não-cidadão, ao ser libertado o ex-escravizado não encontrou um lugar adequado para ocupar e permaneceu sendo considerado inferior em relação aos brancos. A abolição, que nessas terras já acontecia tarde⁶², manteve a desigualdade social e não proporcionou melhorias nas condições de vida daqueles que por tantos anos sustentaram a economia do país. O que se observa é que as leis eram novamente favoráveis aos senhores, que foram desobrigados de sua responsabilidade com os escravizados que em fins do Oitocentos já se tornavam mais um encargo do que um benefício.

Se por um lado, a igualdade jurídica entre brancos e negros se aproximava, por outro teorias raciais insistiam na suposta desigualdade biológica que diferenciava os indivíduos conforme a coloração de sua pele. A miscigenação, que por muito tempo foi tida como certa tolerância racial, nesse momento visava a possibilidade de branqueamento da população e resultou em grande incentivo à introdução de mão-de-obra europeia, o que agravou ainda mais a situação dos ex-escravizados que não tinham instrução e nem preparo para competir com os imigrantes.

A luta pelo fim da escravidão, a incorporação dos ex-escravizados à sociedade e mais recentemente da população afrodescendente sempre foi um tema que alguns poucos ergueram sua voz. As palavras de Castro Alves são aqui reiteradas, pois exemplificam o descaso que pairava no mundo da escravidão, afora obviamente as iniciativas dos abolicionistas:

*Oh! ver não posso este labéu maldito!
Quando dos livres ouvirei o grito?
Sim... talvez amanhã.⁶³*

Com seus versos altissonantes, gestos largos, o poeta requeria a tribuna (GOMES, 1980) ao falar dos escravizados e parecia, já naquele tempo antever os lapsos – muitas vezes intencionais –, não apenas da sociedade, como também da história enquanto processo discursivo em relação à escravidão.

No país que tanto soube usufruir da força de trabalho escrava, mas sempre se preocupou em ocultar as marcas deixadas pelo cativo, é possível concordar com Schwarcz (2001, p. 49)

⁶² Lilia Moritz Schwarcz (2001) argumenta que o fim da escravidão era um processo que não podia ser adiado e o que Isabel e seus conselheiros fizeram foi antecipar o inevitável, pois “a abolição já se realizava à revelia dos governantes, por iniciativas particulares e dos próprios escravos.” (SCHWARCZ, 1998, p. 437).

⁶³ Fragmento do poema *Ao romper d'alva*, de Castro Alves, datado de 1865.

que nos diz: “Quanto mais branco, melhor; quanto mais claro, superior. Aí está uma máxima difundida que vê no branco não só uma cor, mas também uma qualidade social.”

Ainda segundo as formulações dessa historiadora, o Brasil não é apenas um país constituído por uma população de origens diversas; também são misturados seus costumes, o modo de ser dos brasileiros inclui muitos aspectos da cultura africana que é, inegavelmente, um dos grandes segmentos formadores da nação. Se ao longo do Oitocentos a caracterização da sociedade brasileira como multirracial parecia assunto resolvido, por muito tempo ainda permaneceu sendo difícil de aceitar a mestiçagem e a importância da matriz cultural africana mantendo-se, por conseguinte, viva a ideia antiga de que os indivíduos eram diferentes entre si.

Apesar do preconceito no país possuir caráter não-oficial, sua existência não pode ser contestada e como atesta Schwarcz (2001), o silêncio não é sinônimo de ausência. Os negros que, conforme Sidney Chalhoub (2009), lidaram ao longo do século XIX e da mesma forma ao final dele com a opressão racista, negavam sua própria cultura, uma vez que a aproximação com os traços de africanidade os vinculava inevitavelmente à escravidão. Para driblar o preconceito, fugir de teorias classificatórias do gênero humano – que na comparação dos indivíduos de diferentes raças apontavam para a ausência de qualidades e até mesmo possíveis defeitos dos negros – e também em virtude do medo de ser feito novamente escravo após a árdua conquista da liberdade, era comum entre a população de cor se valer de inúmeras artimanhas para se parecer com os brancos. A aquisição de sapatos, a troca de nomes, são apenas alguns dos artifícios usados para encobrir sua identidade, fugir das mais variadas formas de violência física ou simbólica às quais eram submetidos e se desvencilhar dos *estigmas indissfarçáveis do seu estatuto de cativo* (ALENCASTRO, 1997).

Atualmente o que se busca não é o apagamento das diferenças, mas a reflexão sobre o modo como falamos sobre aquilo que é perceptível ao olhar. Como escreve Luiz Henrique Sacchi dos Santos (1997), os negros ainda são vistos em oposição ao branco e a negritude acaba por se afastar do ideal determinado pelos discursos sociais. Isso faz com que muitos indivíduos se rendam a essa ordem que tem como referência corpos magros, brancos, cabelos e olhos claros e menosprezem tanto traços individuais como culturais, uma vez que “Aos corpos que fogem ao código, à *diferença*, resta a intolerância, a doença, a descompostura.” (SANTOS, 1997, p. 87). Reconhecer o valor da cultura negra que também nos constitui é fundamental nesses dias em que é possível perceber que os discursos que inevitavelmente interpelam os sujeitos contribuem de maneira desfavorável para a aceitação das diferenças, daquilo que não se enquadra nos padrões que geralmente tem na branquidade o parâmetro de normalidade.

Se é necessário, pois, falarmos de nosso passado escravo, é da mesma forma importante reconhecermos a mistura de culturas, a pluralidade de costumes que resultam não apenas dos traços indígenas que herdamos, mas também das intensas relações e trocas ocorridas entre Brasil e África.

Como, entre nós, esquecemos o quanto nossa vida está impregnada de África. Na rua. Na praça. Na casa. Na cidade. No campo. O escravo ficou dentro de todos nós, qualquer que seja a nossa origem. Afinal, sem a escravidão o Brasil não existiria como hoje é, não teria sequer ocupado os imensos espaços que os portugueses lhe desenharam. Com ou sem remorsos, a escravidão é o processo mais longo e mais importante de nossa história. (SILVA, 1994, p. 40).

Diferentemente da atitude falha tomada por Rui Barbosa, que ao ocupar o cargo de ministro das Finanças determinou que se apagasse todos registros referentes à escravidão, é preciso, como apela Chalhoub (2009), tratar da questão racial seja por meio de políticas públicas ou outras iniciativas. Segundo o estudioso, “A produção do silêncio sobre raça esteve por muito tempo no centro da opressão racial no país, foi assegurada por essa ideologia cujo significado principal é negar a própria existência.” (CHALHOUB, 2009, p. 201).

A negação do passado escravista brasileiro não será responsável pela reparação dos danos causados à população negra. Pelo contrário, contribui para a manutenção do racismo velado, que é bastante comum e é percebido mais intensamente por quem o enfrenta cotidianamente. O que acontece é que, como alerta Petronília Beatriz Gonçalves e Silva (2018), manifestações de racismo e outras formas de discriminação podem não ser tão aparentes, pois conheceram um processo de naturalização ao longo do tempo. É possível elencar uma série de expressões que são usadas corriqueiramente, mas que depreciam pessoas negras. O uso de vocabulário hostil muitas vezes se confunde com brincadeiras de mau gosto, mas na verdade consiste em humilhações de caráter racista, sexista, xenófobo e desqualificam pessoas de determinados grupos étnico-raciais.

Da mesma forma que o racismo sempre foi negado ou ao menos ocultado no contexto histórico brasileiro e na sociedade de maneira geral, é comum ver casos de silenciamentos no contexto escolar. Ainda segundo Silva (2018), muitas vezes ao invés de combater ações desse tipo, a escola acaba por relevar tais comportamentos e não destina a devida atenção a manifestações que na verdade deveriam ser combatidas desde os primeiros anos escolares. Para além das atitudes discriminatórias que inclusive se cruzam, como a de raça com classe e gênero, é possível observar ainda em nossos dias que valores etnocêntricos são difundidos e privilegiados em detrimento da cultura afro-brasileira e indígena, que acabam sendo relegadas

a segundo plano quando não omitidas. O conteúdo veiculado pelos manuais didáticos não contempla de maneira satisfatória a diversidade que a escola atende e muitas vezes até mesmo os profissionais da educação desconhecem os desconsideram saberes africanos.

É preciso encarar esse desafio que se impõe na atualidade e por meio de projetos educativos e pequenas ações individuais combater atitudes preconceituosas e mudar maneiras de pensar. Ao invés de negar conflitos enfrentados cotidianamente por determinados grupos sociais, é chegada a hora de educar nosso olhar e reformular nossa percepção sobre o outro e da mesma forma ensinar a juventude a atentar para as diferenças, buscar minimizar as desigualdades e valorizar a diversidade.

Pensando o ensino de história e seu compromisso ético e político, considero ser fundamental desenvolver uma prática educativa voltada para questões vinculadas à tolerância e respeito à diversidade. É importante, portanto, aproveitar o espaço da aula de História para contribuir com a formação humana e humanitária dos estudantes, cumprir com o papel de formar subjetividades nesse mundo de alteridade, multiplicidade, diversidade social e cultural em que precisamos aceitar e conviver com o diferente (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2012).

Por mais longínquo que o tema da escravidão possa parecer, trata-se de um assunto que ao mesmo tempo é passado e presente, um passado que não cessa de multiplicar seus efeitos (PEREIRA; SEFFENER 2018). Abordar nas aulas de história as reminiscências desse passado, que inegavelmente deixou traços visíveis ainda em nossos dias se faz necessário, pois assim como nos diz Chalhoub (2009), *reconhecer o legado da escravidão é uma forma de saldar a dívida que temos com a população brasileira afrodescendente*.

Todavia, o trabalho com a cultura afro-brasileira e indígena não depende mais unicamente da iniciativa individual do professor, tampouco do ensino de História, uma vez que há uma série de dispositivos legais que desde o ano de 2003 indicam a obrigatoriedade do ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira nos estabelecimentos de Ensino Fundamental e Médio. Segundo a lei de número 10.639/03, que altera as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, o conteúdo programático deverá incluir “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”⁶⁴ (BRASIL, 2003, não paginado).

⁶⁴ A Lei 11.645, decretada em 2008, passou a incluir também, no currículo oficial da rede de ensino, a obrigatoriedade da temática indígena.

A promulgação dessa lei denota que políticas afirmativas de inclusão passaram a fazer parte dos programas do governo e representam um grande avanço e interesse em contemplar as necessidades das pessoas que se definem como negras ou afrodescendentes.

É importante destacar que há ainda uma série de dispositivos legais que preveem uma alteração na abordagem pedagógica, seguindo princípios da educação em direitos humanos, como as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais. Criadas a fim de orientar a formulação de projetos que visam a valorização da história e da cultura dos africanos e afro-brasileiros, bem como a reparação dos danos causados a essa população, essas diretrizes preveem que as vivências promovidas pela escola e os conteúdos ministrados devem dar ênfase à decisiva participação dos antepassados negros, que mesmo em regime de escravidão contribuíram positivamente para a constituição da nação brasileira, além de acabar com toda e qualquer forma de exclusão a que os indivíduos pertencentes a determinados grupos étnico-raciais estão sujeitos cotidianamente.

Por certo, a necessidade de mudanças acerca das relações étnico-raciais não se limita à escola – que também não deve ser entendida como única responsável por essa reflexão –, mas muito das formas de desigualdade e discriminação sociais perpassam por ela, exigindo, pois, a promoção de estratégias educacionais de combate ao preconceito e à desvalorização de aspectos físicos e culturais herdados pelos descendentes de africanos.

Apesar de constituir um assunto reconhecidamente complexo, as temáticas que dizem respeito a questões raciais consistem em importante demanda social da atualidade e, ao invés de serem trabalhadas apenas de forma pontual na escola, devem se tornar de fato uma prática comum ao currículo. O professor precisa estar ciente de que temas como esse são latentes no contexto escolar, tratam-se de assuntos desestruturantes, sensíveis, controversos que não se limitam aos saberes científicos e envolvem outras esferas do conhecimento (PEREIRA; SEFFNER, 2018). Tem a ver com a forma como vemos o outro, como percebermos a existência de modos diversos de ser e estar no mundo. Essa forma de conhecimento se vincula com as experiências vividas pelo sujeito que aprende e, por isso, o trabalho com o ensino de História exige do professor pensar de que forma as memórias sobre o passado nos ajudam a interpretar o que se passa hoje (GIL et al., 2020).

Para que essa mudança na prática pedagógica proposta pela educação das relações étnico-raciais ocorra efetivamente é fundamental que o currículo seja compreendido como parte de um processo de formação humana (ABREU; GRINBERG; MATTOS, 2019). Deve-se sim trabalhar com assuntos de relevância histórica, mas tratando-os sob outro viés, que valorize as formas de vida experimentadas cotidianamente pelos vários segmentos formadores da

sociedade brasileira e abordando com igualdade as diferentes histórias e culturas. Como argumenta Nilma Lino Gomes (2012), o atendimento das demandas de obrigatoriedade do ensino de História da África e da cultura afro-brasileira requer a descolonização dos currículos, “Mudanças de representação e de práticas. Exige questionamento dos lugares de poder.” (GOMES, 2012, p.100). Para superar um ensino que reproduz discursos racistas e a partir daí pensar em ações afirmativas e de valorização da cultura negra, é preciso primar por um currículo que não hierarquize indivíduos, grupos ou povos conforme sua origem ou descendência.

Ao meu ver, ao traçar seus caminhos de atuação, o professor de História deve procurar restituir os espaços de todos os sujeitos envolvidos com o processo histórico e ao tratar do protagonismo dos diferentes povos, atentar para que seu lugar de fala não seja centrado na inferiorização de determinado grupo social.

Por muito tempo pessoas de origem africana ou afrodescendentes estiveram vulneráveis à práticas discriminatórias e o próprio termo *negro* se mantinha associado a um significado pejorativo, não sendo utilizado apenas para designar uma cor, mas antes de tudo remontando a forma como os antigos senhores se referiam aos escravizados.

Por certo, todo indivíduo é resultado de uma tradução biológica e cultural. Enquanto a primeira diz respeito a nossas informações genéticas, sendo responsável por características como cor de olhos, cabelos e traços físicos, a outra se refere aos modos de ser e sentir que se inscrevem sobre o corpo e se expressam naquilo que somos (SANTOS, 1997). É por isso que precisamos ter cuidado com o discurso que circula e que é interiorizado, que se faz carne, que forma uma dobra e constitui o sujeito, uma vez que todo discurso “nomeia, hierarquiza, atribui valores, distribui significados e, dessa forma, por aquilo que ele enuncia e por seus aparatos, imprime em cada um de nós modos de nos conhecermos.” (SANTOS, 1997, p. 85).

Há que se divulgar, pois, principalmente entre os jovens que se encontram em processo de formação, discursos que denotam a riqueza cultural de cada grupo étnico e ao tratar da população negra não captar apenas a parcela de sua vida que foi marcada pelo cativo, atentando também para outras vivências experimentadas. O que não podemos esquecer é que mesmo que o mundo da escravidão se pretendesse invisível e que a condição de sujeito do escravizado fosse negada, os cativos eram detentores de diferentes saberes e nos legaram muitos de seus costumes e práticas. Para além de evidenciar apenas os ecos da violência empregada ao povo negro em diferentes épocas, é necessário falar também de suas insubmissões, da sua inventividade, das práticas recriadas de maneira furtiva, da *rebeldia* percebida em seus *atos mais individuais* (SCHWARCZ, 2001), para assim procurar preencher os vazios deixados pela historiografia.

Fechemos esse capítulo para que, a partir das reflexões propostas até o momento dessa escrita, possamos pensar não apenas a temática do cotidiano escravo ao longo do Oitocentos, mas também o protagonismo da população negra na formação cultural brasileira e nos legados dos negros escravizados que atravessam gerações.

Façamos, pois, uma viagem para fora do nosso tempo, como nos fala Albuquerque Júnior (2012), mas sem esquecer do nosso lugar no presente e das questões que nos mobilizam.

4 QUANDO OS VERSOS SÃO TRAZIDOS PARA O ESPAÇO ESCOLAR

*Algo acontece em uma aula de
História quando o silêncio dança
com o mistério.*

**Gabriel Torelly; Nilton Mullet
Pereira**

A sala de aula é feita de algazarra. Mas quando digo isso não me refiro apenas à agitação e sim aos inúmeros movimentos sonoros que são emitidos quando um lugar é transformado em espaço de socialização, de construção de saberes, de interação.

Seguido ao som da sirene que anuncia o início de mais um horário de estudos, grupos de jovens estudantes se dirigem para suas respectivas salas em meio a conversas que muitas vezes não cessam ao chegarem ao seu destino. Por entre o alvoroço causado pelas classes que são movidas de seus lugares para que os alunos se acomodem, dos materiais sendo retirados das mochilas e depositados nas classes, de um lápis ou caneta que porventura cai no chão, vai se dando o reencontro com os colegas e professores e o alarido do vai e vem que marca o início de todas as aulas não se encerra, apenas é substituído por outros sons. Após a rotineira chamada e anúncio de ausências e presenças diárias, o professor esboça oralmente os objetivos estabelecidos para aquela aula e, salvo os dias de prova em que se exige o maior silêncio possível, a aula segue misturando rumores que se intercalam aos poucos momentos de quietude.

É para esses eventos que quero atentar agora: quando os ruídos cessam, quando a problematização de um assunto instigante leva os estudantes a fazerem uso da lógica, mas também de outras esferas do conhecimento para buscar respostas, quando *o silêncio é seguido pelo mistério*. É justamente quando estamos diante de algo imprevisível, quando um questionamento improvável paira pelo ar, causando surpresa e até mesmo um certo espanto que se faz esse silêncio, que *não significa*, todavia, uma simples *ausência de barulho*. É nesse momento que os corpos se põem a pensar, ponderar, formular possíveis hipóteses, é quando ocorre uma tensão entre os saberes, afastando-se de explicações codificadas. Quem nos diz isso são Pereira e Torelly (2021), e com base em seu estudo é possível compreender ainda que o silêncio *tira a aula das medidas exatas do significado*, afasta de narrativas exteriores e compreensíveis e *revela um mistério indecifrável*. Ainda segundo os autores, é em meio a essa inconsistência que se inverte o sentido, que os saberes passam a ter relação com a experiência; é onde se criam novas narrativas, distantes do controle científico, das linhas cronológicas e

ainda que a ciência esteja presente, o tempo da aula segue diferente do tempo da história (PEREIRA; TORELLY, 2021).

Quero pensar, a partir de agora, em uma aula permeada por esses momentos em que todos se calam e refletir sobre os efeitos causados por esses silêncios. Seria possível causar impacto nos estudantes a partir da poesia? Que questionamentos e problematizações os escritos de Castro Alves suscitariam em uma aula de História?

Ainda que não seja possível mensurar as sensações causadas por seus versos em cada leitor ou ouvinte, pois como argumenta Jorge Larrosa Bondía (2002), a experiência é única, singular e depende da personalidade, da sensibilidade de cada indivíduo que tem uma maneira particular e irrepetível de ser e estar no mundo, creio que o uso de sua poética em uma aula de História seja capaz de afastá-la do esperado, do previsível. Espero, a partir de uma proposta de estudo baseada na utilização dos poemas de Castro Alves, fazer com que *o silêncio dance com o mistério*, para que a aula não esteja subordinada ao cumprimento de um *papel utilitário* (PEREIRA; TORELLY, 2021).

Pensar sobre o conhecimento histórico para além de sua utilização significa abrir espaço para uma aula em que o estudante tem acesso ao passado não apenas como narrativa, mas através da partilha de experiências diversas, deixando-se afetar pelos acontecimentos, por mundos até então desconhecidos, sendo possível “se deleitar com o agudo sabor das histórias alheias.” (GIACOMONI; PEREIRA; SILVA, 2020, p. 262). Nessa forma de tratar o ensino de História, que não se prende à necessária aproximação entre a realidade ensinada e a vivida pelos estudantes, tampouco em sua utilidade aparente, é possibilitada a experiência de *aprender por aprender*. Longe de se constituir como uma atitude descompromissada, essa proposta busca apenas não reduzir o passado às necessidades do presente, nem pensar no futuro meramente como sua extensão. Enfim, esse é um caminho que considera também o valor do estranhamento e não percebe as urgências do presente como vitais para o ensino de história. “Desse modo, pensar que a História possa ser uma forma narrativa que nos apresenta possibilidades de experiência e deleite, gosto e fruição, implica pensar que o passado é muito mais do que aquilo que empregamos para lidar com o dia a dia.” (GIACOMONI; PEREIRA; SILVA, 2020, p. 267). Ao seguir essa direção tem-se, pois, a compreensão de que aprender história é sim uma operação da inteligência, mas que não está restrita a isso.

Perceber a disciplina de História para além do conhecimento científico implica em encontrar novos significados para aquilo que é ensinado, envolve o estímulo de outras esferas além do pensar, mobilizando também as sensibilidades. No mundo do efêmero, do fugaz, das vivências fragmentadas, da ausência de memória, do anseio por novidades, do excesso de

informação aliada à opinião, a experiência tem sido destruída (BONDÍA, 2002). Ao sujeito moderno que se entrega à velocidade dos acontecimentos, nada acontece, a experiência se torna rara, quando não impossibilitada. Ensinar tendo por princípio a experiência, implica em provocar transformações e de alguma forma expandir a vida, pois como se lê em Bondía (2002, p. 21), “A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca.” Aprender, segundo a definição de Bondía (2002), não significa adquirir ou processar informações e, para que seja possível vivenciar algo que nos toque, tanto em nosso cotidiano como no aparato escolar, é preciso interromper o movimento, a agitação do dia a dia e permitir-se parar para pensar. Deixar de ser um sujeito da informação, da opinião, requer entregar-se à lentidão, “parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes” e enfim, tornar-se aberto, disponível, receptível, capaz de alcançar o saber pela experiência (BONDÍA, 2002, p. 24).

Atentando ainda para a questão de apelar para os sentidos dos estudantes, provocar sensações em uma aula de História, também tomo por referência a obra de Hans Ulrich Gumbrecht (2010) acerca da produção de presença⁶⁵. Ainda que não se pretenda anti-hermenêutico e nem elimine a dimensão da interpretação – que é inquestionavelmente importante nas Humanidades –, nesse estudo o autor se compromete em repensar e reconfigurar algumas condições de produção do conhecimento, seguindo uma perspectiva que segundo ele, desafia tradições largamente institucionalizadas.

Sua proposta consiste em uma tentativa de imaginar uma relação com os textos e com as coisas do mundo que não seja puramente interpretativa, uma vez que considera que todos os objetos culturais podem ser apreendidos ao mesmo tempo por efeitos de sentido – que dizem respeito ao pensamento – e por efeitos de presença – que se referem ao corpo.

O corpo, aliás, é o elemento predominante em uma cultura da presença, que é associada a uma referência espacial, a algo que está ao nosso alcance, que é, portanto, tangível. Nas palavras do autor, a produção de presença pressupõe que “o efeito de tangibilidade (espacial) surgido com os meios de comunicação está sujeito, no espaço, a movimentos de maior ou menor proximidade e de maior ou menor intensidade.” (GUMBRECHT, 2010, p. 38- 39).

Assim sendo, ao expor os corpos e as mentes às experiências estéticas, tais como contemplar uma obra de arte, escutar a música favorita, vibrar com uma partida de futebol,

⁶⁵ Para melhor compreensão, Gumbrecht esclarece ainda nas páginas iniciais da obra referenciada alguns conceitos por ele utilizados, dos quais destaco: “Uma coisa ‘presente’ deve ser tangível por mãos humanas – o que implica, inversamente, que pode ter impacto imediato em corpos humanos.” (GUMBRECHT, 2010, p. 13).

provar o sabor de uma refeição que lhe agrada, o indivíduo passa por momentos de intensidade que não precisam ser necessariamente alegres ou doces, uma vez que a intensidade também pode ser triste, dolorosa. São esses movimentos os responsáveis por elevar o nível de funcionamento das faculdades cognitivas, emocionais e talvez físicas. Presença é entendida, pois, como uma *sensação de ser a corporificação de algo* e visa recuperar a dimensão corpórea e espacial da nossa existência que passou a depender *exclusivamente dos movimentos do pensamento humano* ao longo dos séculos.

Vivemos em uma cultura que é predominantemente voltada para a dimensão do sentido, mas é possível que ao invés de apenas pensar, possamos sentir a necessidade de atrair as coisas do mundo para perto de nossa pele. Atualmente, por exemplo, o “nosso fascínio com o passado está se tornando visível” (GUMBRECHT, 2010, p. 152), desenvolvemos uma nova forma de nos relacionarmos com ele, que não atende apenas ao desejo de interpretá-lo ou aprender com a História. Esse desejo de presentificação que permite que o nosso presente seja preenchido com artefatos do passado, pode ser observado pelo crescente interesse por romances e filmes históricos ou ainda pela popularidade dos museus.

A proposta de elaboração de uma sala temática voltada para o ensino de História atende a esse redespertar do desejo de presença e vai ao encontro das técnicas de presentificação abordadas por Gumbrecht (2010), uma vez que compreende uma exibição espacial de artefatos que serão retirados de nossos mundos cotidianos. Mas, sem que tenhamos o interesse de encontrar um uso prático, iremos lhes atribuir uma aura específica, fazendo-os objetos históricos. Por meio da realização de operações mentais e intelectuais faremos um exercício de imaginação, como se de fato estivéssemos entrando em contato com objetos associados ao passado.

Contendo-se, pois, ao hábito de interpretar, de perguntar por um sentido, ao entrar em contato com um objeto histórico, propõe-se que se siga para uma outra direção e ao invés de buscarmos respostas acerca do que querem dizer, iremos procurar imaginar a forma como teria sido nossa relação intelectual e corporal com eles se os tivéssemos encontrado em seu mundo cotidiano. Ao permitir que os efeitos de presença invadam os efeitos de sentido é possível se entregar ao processo da imaginação histórica, *invocar o passado, deliciar-se ao entrar em contato com ele* (GUMBRECHT, 2010).

Com essa proposta de ensino orientada pela presença se pressupõe que o ambiente intelectual vá além da atribuição de sentido, que se dê maior atenção à experiência vivida do que à interpretação e aos ganhos práticos que se pode ter com o passado. Ao professor, tido como catalisador de eventos intelectuais, não caberá a tarefa de oferecer soluções, mas de trazer

a complexidade à cena e, nessas situações, canalizar as reações dos estudantes, estabelecendo uma conversa que vá além do que a reação individual poderia alcançar. Espera-se, pois, convidar os estudantes “a estarem ao mesmo tempo concentrados e disponíveis, sem deixarem que a concentração calcifique na tensão de um esforço.” (GUMBRECHT, 2010, p. 132).

Ao eleger os poemas de Castro Alves como *corpus* documental para uma aula de História, espero evocar nos alunos os momentos de intensidade referidos anteriormente. Anseio proporcionar a experiência estética de se deleitar com esses versos que de maneira tão bela e magistral evocam o passado e ao produzir a Sala Temática, experienciar as coisas do mundo reativando a dimensão corpórea e espacial de nossa existência.

Ao escrever esse próximo texto, procuro trazer os versos de Castro Alves para o espaço escolar, alinhavando os dois capítulos que foram tecidos anteriormente.

4.1 FEITURAS DE UM ESPAÇO: A ORGANIZAÇÃO DA SALA TEMÁTICA

[...] el ambiente «habla», nos transmite sensaciones, nos evoca recuerdos, nos da seguridad o nos inquieta, pero nunca nos deja indiferentes.

María Lina Iglesias Forneiro

Principiemos pensando nas possibilidades de promover uma aula de História em que os estudantes possam se relacionar com o passado em forma de experiência, *usando a faculdade do entendimento, mas também da imaginação* (PEREIRA, 2013), sentindo-se ao mesmo tempo estranhos e próximos a ele.

Isso é possível porque a Sala Temática aqui proposta se localiza entre o plano físico e o imaginário. Como é sabido, a sala de aula possui limites espaciais definidos, mas a ideia é transpô-los por meio da criação, para que esse espaço preexistente, estático se torne de fato, um ambiente de aprendizagem, como argumenta Forneiro (2008).

Tomando como referência o pressuposto de que a forma de organização do espaço escolar exerce influência sobre os estudantes e tem a capacidade de inquietar, mobilizar os sentidos, o que se pretende é analisar as possibilidades de mudança na organização dos elementos que compõem uma sala de aula, interferir, moldar esse lugar, modificá-lo conforme nossos usos e itinerários de aprendizagem, transformá-lo em um espaço a partir de nossas

apropriações e vivências, mas acima de tudo propor uma dinâmica de construção de saberes que não esteja pautada no acúmulo de informações.

Esse processo irá ocorrer em um contexto educacional não convencional, pois apesar de se realizar no interior do espaço escolar, consiste em um convite ao movimento, à criação, à sensibilização. Essa dinâmica de aprendizagem, que visa uma utilização dos espaços e objetos disponíveis na escola, em muito se diferencia das atividades rotineiras realizadas na sala de aula. A organização da Sala Temática resultará não apenas de um processo de produção individual, mas também coletivo e, para além de criar um espaço que possa acolher as aprendizagens, objetiva também propiciar a troca de experiências entre os participantes, a interação entre o grupo, contribuindo ainda, com o desenvolvimento social e ampliação do universo cultural dos estudantes.

Dito isso, é importante destacar que a proposta de elaboração da Sala Temática se destina ao oitavo ano do Ensino Fundamental, contudo nesse texto dissertativo não será realizado um estudo acerca do espaço contextual dos discentes tampouco da instituição de ensino, uma vez que o produto não será aplicado de forma prática e pode, portanto, ser adaptado a qualquer realidade escolar. A escolha do público alvo se pautou a partir da grade curricular apresentada pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que define os conteúdos essenciais a serem desenvolvidos ao longo do ano letivo em cada nível de ensino e prevê o estudo do escravismo no Brasil do século XIX, dando ênfase aos seguintes critérios:

(EF08HI14) Discutir a noção da tutela dos grupos indígenas e a participação dos negros na sociedade brasileira do final do período colonial, identificando permanências na forma de preconceitos, estereótipos e violências sobre as populações indígenas e negras no Brasil e nas Américas.

(EF08HI19) Formular questionamentos sobre o legado da escravidão nas Américas, com base na seleção e consulta de fontes de diferentes naturezas.

(EF08HI20) Identificar e relacionar aspectos das estruturas sociais da atualidade com os legados da escravidão no Brasil e discutir a importância de ações afirmativas. (BRASIL, 2018, p. 427).

Como se vê, os conteúdos a serem desenvolvidos denotam a importância do ensino de História em destacar a diversidade cultural e étnica brasileiras, bem como problematizar versões históricas unilaterais e excludentes que priorizam determinadas manifestações culturais em detrimento de outras. Ao assumir uma postura contrária às narrativas pretensamente universais e prezar pelo contato dos estudantes com histórias de vida de sujeitos ausentes dos discursos oficiais é possível que o professor dê início a um processo que visa romper com a divulgação de estereótipos e discursos preconceituosos, não apenas em relação aos negros e à cultura africana, mas também a todos os indivíduos pertencentes a organizações sociais tidas como

minoritárias. Além disso, é relevante também a menção à utilização de diferentes linguagens no ensino de História, pois ao se apropriarem de formas diversas de representar o passado, os alunos são instigados a pensar historicamente em outras possibilidades, bem como a entender o mundo de outra maneira.

Após essas disposições, nas páginas que seguem irei tecer uma descrição detalhada do produto dessa investigação evidenciando suas potencialidades, para que seja possível que professores interessados nesse trabalho possam multiplicá-lo em suas aulas.

Como aspectos positivos aponto, dentre outros, as ricas reflexões suscitadas ao se trabalhar com essa temática urgente no contexto escolar e também o desenvolvimento da criatividade e autonomia dos estudantes, que irão participar da produção dos elementos expográficos, dos textos, legendas e imagens, bem como da organização do espaço e posicionamento dos objetos. Ainda que o professor oriente e supervisione a realização da atividade, oferecerá espaço para que os alunos as executem de forma livre, vindo a intervir apenas em casos que o resultado não seja satisfatório.

Destaco também que a Sala Temática consiste em uma mostra temporária e pode ser atualizada ou até mesmo completamente modificada conforme a temática desenvolvida em aula, renovando-se conforme a dinâmica de ensino e aprendizagem.

A atividade consiste, pois, em criar objetos concretos que serão utilizados para compor cenários que se referem à criação de pequenos enredos sobre o cotidiano escravo ao longo do século XIX, com base os poemas *O Navio Negreiro* (1868) e *A Canção do Africano* (1863) de Castro Alves e também aos legados da escravidão, com destaque para a cultura afro-brasileira. Para criar essa representação imaginativa do contexto histórico em questão, será feito um estudo prévio desse assunto em aula, que envolve a análise criteriosa da fonte literária selecionada, como também de outras fontes documentais – escritas e imagéticas –, textos historiográficos, fragmentos de filmes e reportagens de televisão.

Após a discussão inicial sobre o tema, será feita uma análise do espaço físico disponível para a elaboração da atividade. Em seguida, é importante esclarecer aos estudantes os objetivos que se espera alcançar a partir da elaboração da Sala Temática e decidir sobre a melhor maneira de estruturar a exposição, o que não constitui tarefa fácil, tendo em vista que será destinada à visitação e, portanto, é essencial que a narrativa seja entendida pelo público. Para facilitar esse diálogo e a compreensão, a visitação à exposição será mediada pelos estudantes e pelo professor.

Durante a realização da atividade os alunos serão organizados em grupos de trabalho específico e se responsabilizarão pela execução de dois núcleos temáticos, que além de remeter

às experiências vividas pelos escravizados, deverão destinar um espaço para reflexão sobre as reminiscências da escravidão em nossa sociedade. Cada núcleo expositivo terá condições diferentes de iluminação e atenderá a uma proposta específica de sensibilização, que será descrita posteriormente. Por ora me limito a informar que suas nomenclaturas são as seguintes: *Entre lembranças e grilhões: a escravidão nos versos de Castro Alves* e *Sankofa: uma busca pelas Áfricas que vivem em nós*.

Como forma de nortear a realização da atividade, cada grupo receberá uma caixa pedagógica contendo documentos, textos informativos e fichas de orientação, mas os estudantes serão responsáveis pela tomada de decisões, tais como a divisão de tarefas e a escolha dos materiais que serão utilizados na confecção dos objetos expositivos.

A partir da interação dos alunos com as caixas pedagógicas será possível criar hipóteses, problematizações, rever antigas concepções, formular novos saberes e criar representações materiais a partir de sua compreensão. Ao longo da realização da atividade os estudantes deverão observar e manipular objetos variados, ver as possibilidades que eles oferecem, empregar técnicas variadas de desenho, pintura, podendo utilizar tanto materiais disponíveis na escola como comercializados ou, ainda, objetos de uso cotidiano, que receberão um novo sentido, procurando evocar algo ausente. Serão também utilizados biombos, caixas, estantes com prateleiras para promover a transformação do espaço, sendo que o mobiliário será posicionado de tal forma que venha a contribuir com a delimitação dos núcleos temáticos.

Aos visitantes será oferecida uma experiência física e intelectual, pois a exposição estará repleta de estímulos sensoriais – sonoros, visuais e táteis –, fazendo com que seja um ambiente de interatividade, capaz de despertar certos tipos de sensibilidade.

O que se espera é construir um olhar sensível para as histórias alheias e, ainda que os poemas selecionados como fonte de inspiração para produção da sala façam referência principalmente à parcela de sua vida marcada pelo cativeiro, procurar evocar também outras experiências vividas pelos negros feitos escravos. Assim sendo, por mais que se mostre elementos e situações que denotam alguns tipos de opressão praticadas nas diferentes épocas ao povo negro, como também os ecos da violência com os escravizados e seus descendentes na atualidade, não pretendo perpetuar uma imagem do cativo desprovido de expectativas, de vontades, tampouco centralizar suas experiências no universo do trabalho, mas compreendê-los enquanto sujeitos que eram detentores de diferentes saberes, que encontravam espaços para agir socialmente e que, portanto, nem sempre assumiam uma postura de impotência e resignação diante do poderio senhorial.

Acredito que esse seja um ponto essencial ao se trabalhar com a escravidão: tomar cuidado não apenas com aquilo que irá ser representado na exposição, mas também com aquilo que estará ausente, uma vez que a invisibilidade também é prejudicial e a inexistência de imagens que mostrem outros contextos além daqueles que são comumente associados à escravidão pode ser responsável por veicular a ideia de que o cotidiano escravo era marcado apenas pela submissão.

É muito importante um trabalho reflexivo com os alunos antes da produção da Sala Temática, problematizando, por exemplo, as informações contidas no entorno dos poemas – que serão analisados nos jornais em que foram publicados – e questioná-los sobre os prováveis destinos dos negros que estavam sendo vendidos, trocados ou alugados. Que anúncios dividem espaço com os versos abolicionistas de Castro Alves? O que aconteceu com os escravos fujões que figuram nas páginas dos jornais que os estudantes estão tendo a oportunidade de manipular? É essencial ainda refletir sobre as marcas que os estigmatizavam, os sinais de surras, dos ferros em brasa, dos grilhões. Pensar naqueles que não temiam os suplícios e se valiam das mais variadas formas de resistência, desde as mais conhecidas até as mais sutis, ou ainda aqueles que encontravam na obediência a melhor forma de sobreviver e que a duras penas souberam suportar aquilo que lhes impunham. Problematizar enfim, as diferentes formas de vida experimentadas cotidianamente, os aspectos que envolviam a vida familiar dos negros nos tempos da escravidão e considerar não apenas as práticas sociais dos cativos, mas também daqueles que alcançavam a tão sonhada alforria. O que podiam eles esperar da vida em liberdade?

Todos esses questionamentos me levaram a reconhecer as limitações do produto cultural que aqui proponho, pela ausência da experiência prática. Se o que espero é justamente romper com a verticalidade do ensino e com a postura panóptica do professor, mencionada no capítulo anterior, me encontro agora desprovida do olhar do aluno, das suas dúvidas, das suas histórias, das suas memórias, da sua interação afetiva com o conteúdo – visto que prezo por uma compreensão que não seja apenas de sentido.

Da mesma forma, considero pertinente comunicar o entendimento que tive a partir da aproximação teórica com trabalhos acadêmicos referentes às questões voltadas para a educação das relações étnico-raciais, bem como artigos destinados ao estudo do âmbito dos museus e o desenvolvimento de ações afirmativas e de valorização da trajetória do povo negro na sociedade brasileira. De maneira geral, esses trabalhos reforçam a importância de não dar visibilidade apenas ao conceito negativo de ser negro, que é responsável por reforçar o racismo estrutural ao associar sua história unicamente à escravidão e à exclusão. Nesse aspecto apresento outra

limitação desse produto cultural, uma vez que ainda que assuma o compromisso em instituir a figura de humanidade dos sujeitos escravizados, talvez não dê o devido enfoque ao protagonismo dos negros, tampouco em como resolver a questão do anonimato dos povos escravizados, o que poderia ser feito ao eleger uma figura negra como personagem principal da exposição ou ainda basear o estudo na produção escrita de um autor negro. Ainda que a importância da representatividade do povo negro e de seus descendentes não tenha sido esquecida, será trabalhada de maneira mais tímida, merecendo maior destaque em possíveis estudos posteriores. Caso algum professor demonstre interesse em se valer desse estudo para desencadear atividades relacionadas ao uso da Literatura como fonte para o ensino e a organização de uma sala temática, pode certamente pensar em uma proposta que dê maior enfoque a essa questão.

Destaco aqui a relevância de dois autores que me permitiram repensar os propósitos da produção de uma sala temática e ampliar a ideia dos caminhos possíveis a serem seguidos ao trabalhar com o tema da escravidão e da cultura afro-brasileira.

Começamos pela dissertação de Roberta Marcelino Veloso, intitulada *Imagens de uma escrava rebelde: quadrinhos, raça e gênero no ensino de História*, a qual tem como objeto de estudo uma obra historiográfica que conta a imprevisível trajetória de Caetana, uma escrava que engendrou um espaço de resistência dentro do sistema escravista e conseguiu recusar a obrigação matrimonial. Veloso foi a responsável pela adaptação da história e composição gráfica de quadrinhos que foram utilizados como material didático⁶⁶ em suas aulas. Com base na história em quadrinhos por ela criada, a autora aponta a importância de trabalhar com questões de gênero e raça no âmbito escolar, bem como a necessidade de inovação na prática docente e da promoção de espaços escolares que propiciem situações de maior igualdade.

Para Veloso (2018, p. 78),

Considerando que o trabalho dos historiadores e historiadoras resulta na produção de discursos, nós enquanto professoras de história selecionamos e veiculamos esses discursos no espaço escolar, ou seja, participamos de sua construção. É fundamental, portanto, a consciência desse processo, já que privilegiar determinados conteúdos em detrimento de outros, exibir determinados filmes e apresentar determinados materiais representam, eventualmente, o reforço de concepções muitas vezes excludentes, racistas, machistas e homofóbicas.

⁶⁶ Essa dissertação apresenta como produto final um material didático intitulado *Caetana: escravidão e gênero no Brasil Oitocentista*, que é composto pela “apresentação, os quadrinhos, texto e dados sobre a Fazenda Rio Claro, texto sobre os personagens, informações sobre o processo de anulação do matrimônio, debates sobre escravidão e gênero, um glossário, uma cronologia, sugestões de atividades para sala de aula e, finalmente, o caderno do professor. Os textos posteriores aos quadrinhos são direcionados para a leitura dos alunos e trabalho em sala de aula e, a parte final, direcionada especificamente aos professores.” (VELOSO, 2018, p. 82-83).

Ao optar pela categoria de gênero nos estudos escravistas e ao elaborar os quadrinhos, tornando a história de vida de Caetana mais acessível para os alunos, Veloso contribuiu para a divulgação de uma representação da mulher escrava afastada de estereótipos racistas e destinou o papel de protagonista a uma personagem histórica que por muito tempo teve sua trajetória marcada pela invisibilidade e me fez refletir sobre a comoção e o envolvimento que essa história pode provocar nos estudantes e as contribuições que poderia oferecer nesse estudo que empreendo.

Cito também o artigo de Joseania Miranda Freitas, intitulado *Museu Afro-brasileiro; ações afirmativas de caráter museológico no novo setor da herança cultural afro-brasileira*, em que a autora atesta que, salvo importantes exceções, no âmbito dos museus e da museologia é possível observar a ausência de representação de questões voltadas para a temática étnico-racial, ou ainda, a visibilidade apenas de situações de submissão e opressão decorrentes da escravidão. Para ela, se faz necessário falar de ações afirmativas, ou seja, reconhecer e incluir nos acervos o patrimônio cultural afro-brasileiro, como forma de responder a essa exclusão histórica que o negro vivenciou na sociedade brasileira.

Considero essa abordagem fundamental nesses tempos em que as lutas sociais por igualdade de gênero e de raça estão mais perceptíveis na sociedade, impactando, em virtude disso, na forma como os conteúdos devem ser veiculados pela escola. Ainda que alguns espaços da exposição da Sala Temática tratem da presença da cultura africana no Brasil, nesse momento começo a pensar na possibilidade de dar sequência a esse estudo, ampliando discussões sobre esse assunto. A continuidade dessa pesquisa implicaria em considerar o longo período de ausência dos ex-escravizados enquanto sujeitos históricos, bem como na efetivação de ações afirmativas voltadas para a luta contra o preconceito racial e no esforço interdisciplinar que envolve professores de diferentes disciplinas para que a diversidade da cultura afro-brasileira e o patrimônio material e imaterial do povo negro fossem apresentados de forma mais ampla.

Dito isso, parto agora para o detalhamento do projeto inicial e seus desdobramentos, descrevendo cada um dos núcleos temáticos que farão parte da exposição.

Núcleo Temático *Entre lembranças e grilhões: a escravidão nos versos de Castro Alves.*

Os visitantes têm acesso a esse núcleo temático após transporem a entrada que representa uma das portas do não retorno. Uma legenda anexada ao lado informa ao espectador do que se trata o portal que dá início à visitação.

Nos tempos da escravidão, esse marco era ultrapassado por todos os africanos feitos escravos, separando-os de sua pátria. Após um incerto prazo de espera ainda nas prisões africanas, a porta do não retorno seria, para muitos, o último contato com seu país, pois de lá seguiriam em filas, presos por correntes, para os escuros e imundos porões dos navios, até que chegassem ao destino nas terras de além mar. Ao longo da travessia, uma nova condição seria forjada.

Nas paredes de cores neutras da Sala Temática, com tons mais escuros e por entre cordas, estão dispostos painéis com estrofes dos poemas *A Canção do Africano* e *O Navio Negroiro*. Poucos elementos compõem o cenário para que os visitantes tenham a liberdade de interpretar os versos que leem conforme suas subjetividades, sem serem influenciados por outros objetos que porventura possam estar expostos. Pelo chão é possível encontrar apenas baús, cordas e bancos feitos de troncos de árvore. Aos visitantes fica a opção de escolha: é possível permanecerem em pé, acomodarem-se nos bancos ou ainda deslocarem-se pelo espaço enquanto apreciam os versos. Ao fundo, a sonoridade de *Now We Are Free*, de Lisa Gerrard, Hans Zimmer e Klaus Badelt, tem como principal intuito tornar o ambiente mais confortável, além de sensibilizar o espectador nesse espaço voltado para a música e a poesia.

Por meio dos versos selecionados para essa exposição, ofereço aos visitantes a visão de um poeta acerca da instituição escravista, apresentando a esses ao menos uma parcela da situação a que os cativos eram submetidos tanto ao longo da travessia, como nas habitações por eles ocupadas.

É possível, ao expor os poemas de Castro Alves de uma outra forma, que novos públicos sejam criados, que sejam feitos deles novos usos, que recepções inéditas sejam autorizadas, como nos fala Roger Chartier (2002). Segundo o estudioso, a criação de novos dispositivos de representação de uma obra permite uma pluralidade de apropriações, diversas daquela de seus destinatários primeiros. Nesse sentido, o que espero é tornar os poemas de Castro Alves mais acessíveis, atraindo um público leitor que talvez não os procuraria em livros impressos de poesia.

No breve percurso a ser seguido pelos visitantes para acessarem o próximo núcleo temático, uma pequena sala com paredes escuras, janela com grades e correntes suspensas se apresenta como um espaço de reflexão. A organização desse espaço que remete ao interior de uma senzala apresenta o cuidado para que não seja difundida a imagem de uma escravidão branda, tampouco de vincular o cotidiano escravo unicamente à violência e ao universo do trabalho. Os elementos nela dispostos representam o controle exercido pelos senhores, bem

como a privação de liberdade, mas não remetem, necessariamente, aos castigos aos quais eram submetidos.

Há também, nesse espaço, um ponto de fuga – uma pequena porta localizada em uma parede com cores – por onde é possível deixar esse lugar de privação. Acima desse pequeno portal, uma frase exposta na parede instiga os visitantes a refletirem, colocarem-se no lugar do outro: E se de alguma forma você tivesse vivenciado a escravidão, como seria?

Nesse exercício imaginativo, independente da situação em que os visitantes se coloquem – de escravizados, donos de escravos, traficantes, capatazes, literatos –, acredito que seja possível pensar sobre sua posição na sociedade e sobre as possibilidades que são oferecidas conforme o lugar ocupado por cada sujeito.

O colorido aplicado nessa parede visa de certa forma amenizar o lado sombrio que a história da escravidão carrega, permitindo o reconhecimento dos escravizados e seus descendentes como um povo que é portador de uma luta, que resistiu e que ainda hoje exige maior participação e igualdade social.

Certa de que mesmo na condição de escravizados os africanos souberam encontrar espaços para vivenciar suas manifestações culturais e preservar seus ritos e crenças, procuro não difundir representações que denotam seu sofrimento, atentando, portanto, para os saberes africanos que circulam ainda hoje entre nós, os quais podem ser vislumbrados ao ultrapassar a pequena porta que representa as brechas encontradas pelos escravizados para perpetuar suas tradições.

Núcleo temático Sankofa: uma busca pelas Áfricas que vivem em nós.

O objetivo principal desse núcleo temático é evidenciar que ao serem levados forçosamente em direção aos navios negreiros, os escravizados não abandonaram seus traços identitários e que, pelo contrário, na impossibilidade de embarcarem com seus pertences, trouxeram consigo marcas de sua cultura impressas em seus corpos, influenciando ricamente o ambiente cultural em que foram incorporados.

Por certo, o Brasil está impregnado de *Áfricas*, pois indivíduos provenientes de diferentes nações foram feitos escravos e trazidos compulsoriamente para cá. Longe de permanecerem do outro lado do Atlântico, seus saberes, seu jeito de ser, de se manifestar e seu modo de ver o mundo atravessaram os mares com eles e se amalgamaram, formando o que hoje conhecemos como cultura brasileira.

Para criar uma imagem positiva do povo negro e seus saberes, se faz necessário mostrar que sua história não está restrita ao cativo e valorizar o legado cultural africano como um todo – e não apenas manifestações mitificadas e folclóricas –, voltar o ensino e a aprendizagem para as africanidades que marcam o nosso cotidiano, pois se é certo que a cultura afro está presente no samba, na capoeira e na feijoada (FERNANDES; NAZARETH; REIS, 2008), inegavelmente também está naquilo que é imperceptível ao olhar, mas que da mesma forma faz parte de nós.

A escolha da nomenclatura desse núcleo temático se deve ao entendimento do termo *Sankofa* enquanto possibilidade de apanharmos algo que ficou para trás, para que, a partir disso possamos seguir em frente, com um novo olhar, um novo modo de nos relacionarmos socialmente.

Conforme informações do Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas da Fiocruz⁶⁷, *Sankofa* diz respeito à possibilidade de retornar às raízes, a fim de recuperar, preservar e perpetuar aquilo que tenha sido esquecido ou se tenha perdido. A imagem do pássaro mítico que representa esse ideograma corrobora a ideia de que o passado guarda aprendizados, uma vez que ele voa para frente, mas mantém sua cabeça voltada para trás e ao mesmo tempo carrega em seu bico o ovo que corresponde ao futuro.

Segundo Alan Santos de Oliveira (2016), *Sankofa* é um ideograma que faz parte de um conjunto de símbolos *adinkra*, utilizados pelos povos *Akan* – habitantes do leste da Costa do Marfim e Gana. Amplamente difundido no Brasil⁶⁸, *Sankofa* constitui um signo da sabedoria africana, exposto por meio de um conceito ou um provérbio que “significa: ‘nunca é tarde para voltar e apanhar o que ficou para trás’. E constitui o símbolo da sabedoria de retornar ao passado, como maneira de melhorar o presente e construir o futuro.” (OLIVEIRA, 2016, p.15).

⁶⁷ De tempos em tempos, o Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas da Fiocruz realiza o projeto *Sankofa* com intuito de desenvolver estudos, pesquisas, atividades escolares e extraescolares referentes às questões étnico-raciais e, por esse motivo, é possível encontrar uma definição para o termo na página disponível em: <https://portal.fiocruz.br>. Acesso em: 01 jul. 2022.

⁶⁸ O termo *Sankofa* é bastante utilizado em projetos, exposições, documentários, revistas, instituições e grupos de estudos que se destinam à busca das raízes culturais africanas e suas contribuições para a sociedade brasileira, além da promoção de ações afirmativas de valorização do povo negro e seus descendentes.

Figura 3 – Quadro com o ideograma *Sankofa*.

Fonte: a autora⁶⁹.

Ao utilizar, pois, a denominação de *Sankofa* para esse núcleo temático, espero atentar o olhar para as marcas da cultura africana que estão presentes em nosso cotidiano, principalmente os legados imateriais, que por terem sido naturalizados, nem sempre tem sua origem reconhecida.

Assim sendo, para compor esse espaço, os sabores e os saberes africanos serão postos à mesa. Além de um quadro expondo os nomes dos principais alimentos trazidos da África para a cozinha brasileira, uma bancada irá comportar frutas e vegetais que podem ser naturais ou representados por objetos em plástico, cera ou outro material.

É importante evidenciar que para além dos ingredientes africanos que acrescentaram sabor às receitas brasileiras, as práticas culinárias das mucamas – que eram então, as principais responsáveis pelo preparo dos alimentos – contribuíram com a difusão de novos hábitos. Desde a forma de temperar até as maneiras de cozimento, nota-se o emprego de técnicas particulares,

⁶⁹ A imagem de fundo utilizada para elaboração desse quadro encontra-se disponível em: <https://br.freepik.com> e a imagem do pássaro em: <https://www.dicionariodesimbolos.com.br/simbolos-adinkra/>. Acesso em: 13 jul. 2022.

que ao se combinarem com os ingredientes que estavam disponíveis nas cozinhas brasileiras resultaram em novas receitas, consumidas e apreciadas ainda em nossos dias⁷⁰.

Dando seguimento aos elementos que compõem esse espaço, serão contempladas as palavras de origem africana – especialmente dos povos bantos – que são utilizadas diariamente em nosso vocabulário. As palavras que compõem o quadro exposto foram selecionadas no estudo de Ariadne Guimarães Dias⁷¹, intitulado *A voz da raça, os ecos da educação: percepções sobre as permanências da herança cultural africana no Brasil*, em que são analisados artigos do jornal *A Voz da Raça* para verificar os elos de ligação entre o nosso continente e o continente africano, além dos resquícios das culturas originais pré diáspora e os silêncios sobre assuntos relacionados às africanidades manifestas na cultura de países como o Brasil. Ao verificar o uso recorrente – no referido periódico – de expressões oriundas de línguas e dialetos negro-africanos⁷², Dias nos fala de uma África profundamente presente nos verbos cotidianos, nas ações do dia-a-dia, nas expressões que nomeiam coisas, estados e emoções, deixando claro que “Sem dúvida, uma das mais fortes – mas não necessariamente nítida – permanências d’África na cultura brasileira está no idioma.” (DIAS, 2018, p. 96).

Para nomear o quadro em que os vocábulos escolhidos foram expostos, utilizei o termo *Pretoгуês*, cunhado por Lélia González (1988), para definir o processo de africanização sofrido pelo português falado no Brasil.

Em um outro quadro são apresentadas as palavras que, segundo expressão de Gilberto Freyre (2004), foram *amolecidas a partir do contato das crianças com as amas negras*. Tendo sido amaciadas pela boca africana, as sílabas tônicas foram reduplicadas, as sílabas finais ficaram moles e as palavras se tornaram muito mais dengosas. Da boca dos meninos brancos ouvia-se: dodói, pipi, bumbum, papá, papato, mimi, au-au, bambanho, neném, dindinho. E não apenas a linguagem infantil brasileira tem esse sabor quase africano, “mas a linguagem em geral, a fala séria, solene, da gente grande, toda ela sofreu no Brasil, ao contato do senhor com o escravo, um amolecimento de resultado às vezes delicioso para o ouvido.” (FREYRE, 2004, p. 414-415).

⁷⁰ Informações obtidas no trabalho de Pós-Graduação em História da África intitulado *A presença africana na culinária brasileira: sabores africanos no Brasil*, de autoria de Maria da Conceição Paiva.

⁷¹ Para a exposição foi elaborada uma nuvem de palavras – por meio do software online Word Art – para apresentar os vocábulos selecionados, a saber: bagunça, banguela, cachaça, caçula, cafuné camundongo, capenga, cutucar, cochichar, cochilar, dengoso, farofa, gororoba, marimbondão, minhoca, zombar, xingar, trambique, tagarela, sunga serelepe, ranzinza, perrengue, moleque, furdunço e angu. O software mencionado encontra-se disponível virtualmente em wordart.com. Acesso em: 09 jul. 2022.

⁷² Em seu estudo, Dias listou palavras de presença marcante no português falado atualmente no Brasil, as quais foram pesquisadas por ela no dicionário banto de Nei Lopes.

Ao lado, os dizeres do reconhecido historiador Alberto da Costa e Silva (1994), denotam *o quanto nossa vida está impregnada de África*, independente de nossa origem. Esse espaço é reservado para a exposição de objetos que podem ser criados ou ainda que se encontrem disponíveis no cotidiano e que façam referência aos legados do povo negro. Fazendo menção ao patrimônio material ou imaterial, o importante é que tais elementos remetam às ricas contribuições dos africanos e seus descendentes, como forma de garantir que sua cultura e identidade sejam valorizadas.

Destaque especial também será dado aos provérbios de origem africana que circulam na sociedade desde épocas remotas até os dias atuais, tendo por base o estudo de Cátia Alves de Oliveira, intitulado *Letramento literário e a construção de autoria por meio do provérbio africano*. Segundo a autora, muitos provérbios africanos foram concebidos antes mesmo de qualquer espécie de escravidão e descolonização do povo negro e trabalhar com eles abre a possibilidade de conectar o leitor às tradições antigas africanas, pois mesmo com o período de sofrimento e negação do negro enquanto cidadão, a sabedoria popular africana continuou se expandindo através da produção e propagação de provérbios.

Muito embora se expressem por um texto curto, composto por poucas e simples palavras, os provérbios estão imbuídos de valores da cultura africana e promovem ensinamentos para o bem estar e para uma convivência humana e social menos conflitante. Tratam-se, pois, de uma forma de perpetuar tradições, hábitos e costumes por meio da oralidade, que constitui característica marcante do povo africano (OLIVEIRA, 2020).

Atendendo a mesma proposta de Oliveira (2020), os provérbios africanos serão aqui apresentados para denotar que a propagação desses dizeres pelo território brasileiro, contribuiu para a criação de provérbios de origem brasileira e afro-brasileira. Uma roleta, exposta em frente ao quadro que mostra as similaridades e o comparativo intertextual entre provérbios de origem africana e provérbios brasileiros, possibilita a interação com o conteúdo exposto.

Figura 6 – Quadro comparativo entre provérbios africanos e brasileiros.

<i>Provérbios Africanos</i>	<i>Provérbios Brasileiros</i>
<i>Quando souber quem são os amigos dele, saberá quem é ele.</i>	<i>Dize-me com quem tu andas e eu te direi quem és.</i>
<i>Pouco a pouco a lagarta consegue devorar a folha da árvore.</i>	<i>De grão em grão a galinha enche o papo.</i>
<i>O amanhã pertence àqueles que preparam o hoje.</i>	<i>Não deixe para amanhã o que você pode fazer hoje.</i>
<i>Na lareira, uma pedra só não aquece a marmitta.</i>	<i>Uma andorinha sozinha não faz verão.</i>
<i>Quando as teias de aranha se juntam, elas podem amarrar um leão.</i>	<i>A união faz a força.</i>
<i>O machado esquece, mas a árvore recorda.</i>	<i>Quem bate nunca lembra, quem apanha nunca esquece.</i>
<i>A esperança é o pilar do mundo.</i>	<i>A esperança é a última que morre.</i>
<i>Uma mentira estraga mil verdades.</i>	<i>A mentira tem perna curta.</i>
<i>Cinzas voam no rosto de quem as jogou.</i>	<i>Quem com ferro fere, com ferro será ferido.</i>
<i>Você não pode construir uma casa para o verão do ano passado.</i>	<i>Não adianta chorar pelo leite derramado.</i>

Fonte: a autora⁷⁵.

Para finalizar a visitação desse espaço, uma parede com quadros e uma árvore – que pode ser representada de diferentes maneiras –, instiga novamente o espectador a refletir sobre as marcas deixadas pelo passado escravista. A imagem central faz referência às correntes suspensas em árvores de uma pequena comunidade que margeia o Rio Cacheu, localizado em Guiné-Bissau, na África.

Essas correntes centenárias utilizadas nos tempos da escravidão se encontram, ainda hoje dispostas em diversas árvores para que o passado não seja esquecido. O principal objetivo não é evocar a tristeza ou a liberdade, tampouco transformá-las em monumentos, apenas fazer

⁷⁵ A imagem de fundo utilizada para elabora o desse quadro está disponível em: <https://br.freepik.com>. Acesso em: 13 jul. 2022.

com que as experiências vivenciadas por seus antepassados permaneçam presentes em sua memória⁷⁶.

Figura 7 – Quadro com imagem das correntes suspensas do Rio Cacheu.



Fonte: a autora⁷⁷.

Localizados próximo à imagem mencionada anteriormente, fragmentos da versão de *O Navio Negreiro* adaptado pelo rapper Slim Rimografia apresentam uma perspectiva das lutas sociais do povo negro e formas diversas de resistência. O autor desses versos aborda os legados da escravidão, evidenciando que as marcas deixadas pelos navios negreiros continuam presentes na sociedade, seja em aspectos positivos ou negativos. Por certo, *tem um pouco de navio negreiro em cada mão que pede esmola, em cada criança longe da escola, na viola, no*

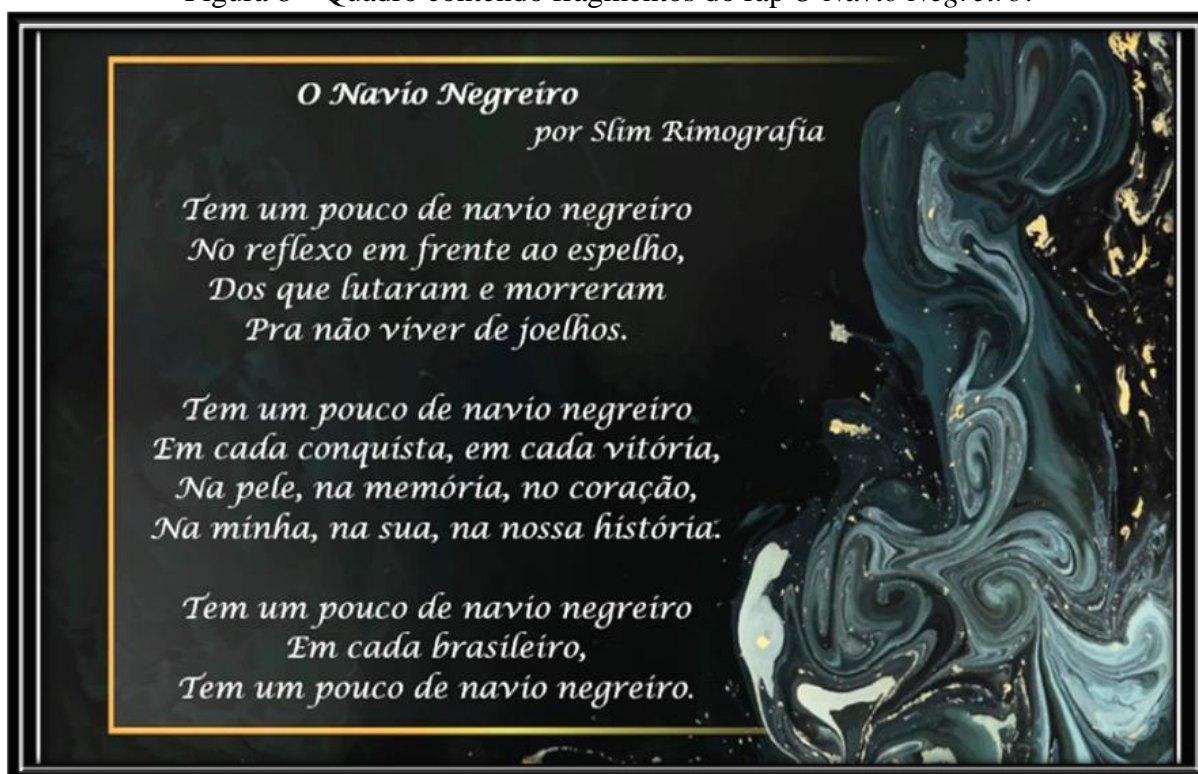
⁷⁶ Informações obtidas por meio da série documental *Sankofa: a África que te habita*. Constituída por dez episódios que foram criados a partir da viagem do fotógrafo César Fraga e do professor Maurício Barros – que visitaram nove países africanos em busca de lugares de memória sobre a escravidão – e contando também com a colaboração de outros profissionais da educação e intelectuais brasileiros, essa série relata curiosidades da viagem, além de mostrar a riqueza cultural de cada um dos lugares visitados, contar histórias de quem veio e de quem ficou e buscar traços de união entre o Brasil e a África. A série está disponível na Netflix e mais referências sobre ela são encontradas em: <https://www.geledes.org.br>. Acesso em: 13 jul. 2022.

⁷⁷ A imagem da árvore com correntes suspensas utilizada nesse quadro foi retirada da série documental *Sankofa: a África que te habita*, que se encontra disponível na Netflix e a imagem de fundo está disponível em: <https://br.freepik.com>. Acesso em: 13 jul. 2022.

*pandeiro, na enxada, no tempero, na música, na poesia, na dança, em cada panela vazia, na pele, na memória, na minha e na sua história*⁷⁸.

Recorrendo aos versos originais de Castro Alves, Slim Rimografia instiga o ouvinte a refletir sobre o encontro entre Brasil e África que promoveu a desigualdade entre os sujeitos devido sua raça e origem. Tratando de questões cotidianas vivenciadas não apenas pelos negros, mas pela sociedade como um todo, o rapper atualiza a versão apresentada pelo poeta em fins do Oitocentos.

Figura 8 – Quadro contendo fragmentos do rap *O Navio Negroiro*.



Fonte: a autora⁷⁹.

A releitura desse memorável poema, que une o rap com a literatura, me parece um caminho possível para contornar a impessoalidade em relação às questões raciais, além de suscitar novos debates sobre esse tema que certamente não se encerram com a visitação.

Abaixo da árvore que se encontra anexada à parede, há um cesto de palha repleto de papéis que podem ser utilizados pelos visitantes para registrarem suas impressões acerca da exposição ou ainda compartilharem suas percepções em relação às questões étnico-raciais em

⁷⁸ As expressões grifadas fazem referência a fragmentos retirados do rap *O Navio Negroiro*, de Slim Rimografia.

⁷⁹ A imagem de fundo utilizada para elaboração desse quadro está disponível em: <https://br.freepik.com>. Acesso em: 13 jul. 2022.

nossa sociedade. Considero que com essa iniciativa simples, mas bastante significativa, todos que tiverem acesso à exposição podem se sentir partícipes do processo de produção da Sala Temática, que será complementada após cada visitação.

No último trajeto a ser percorrido, um corredor dá acesso à saída. Uma trilha sensorial composta por pedras e areia no chão, imagens e sons que remetem ao mar irá proporcionar aos visitantes uma certa leveza, pois estarão se deslocando por um espaço desprovido de informações. O mesmo mar que levou os escravizados para uma situação de vida obscura permitiu a sua reinvenção enquanto sujeitos. Esse espaço que representa o mar leva os visitantes novamente ao primeiro núcleo temático, para que eles possam – caso desejem – apreciar novamente os poemas que deram início à exposição, talvez com uma nova perspectiva enquanto leitores.

Ao propor essa *espécie de assalto ao mundo cognitivo*, do qual nos fala Pesavento (2005), espero estimular aqueles que tiverem a oportunidade de produzir a Sala Temática, ou de simplesmente visitá-la, a *lidar com as emoções, com as sensações, com a subjetividade, obedecendo a princípios que não os racionais*. Ao pensar em novas formas de ensinar e aprender história pautadas na sensibilidade, penso na possibilidade de que as temporalidades marcadas do cotidiano escolar sejam esquecidas, fazendo com que, ao menos por alguns momentos, se deixe de mensurar o tempo entregando-se a essa experiência.

Figura 9 – Portal que dá acesso à Sala Temática.

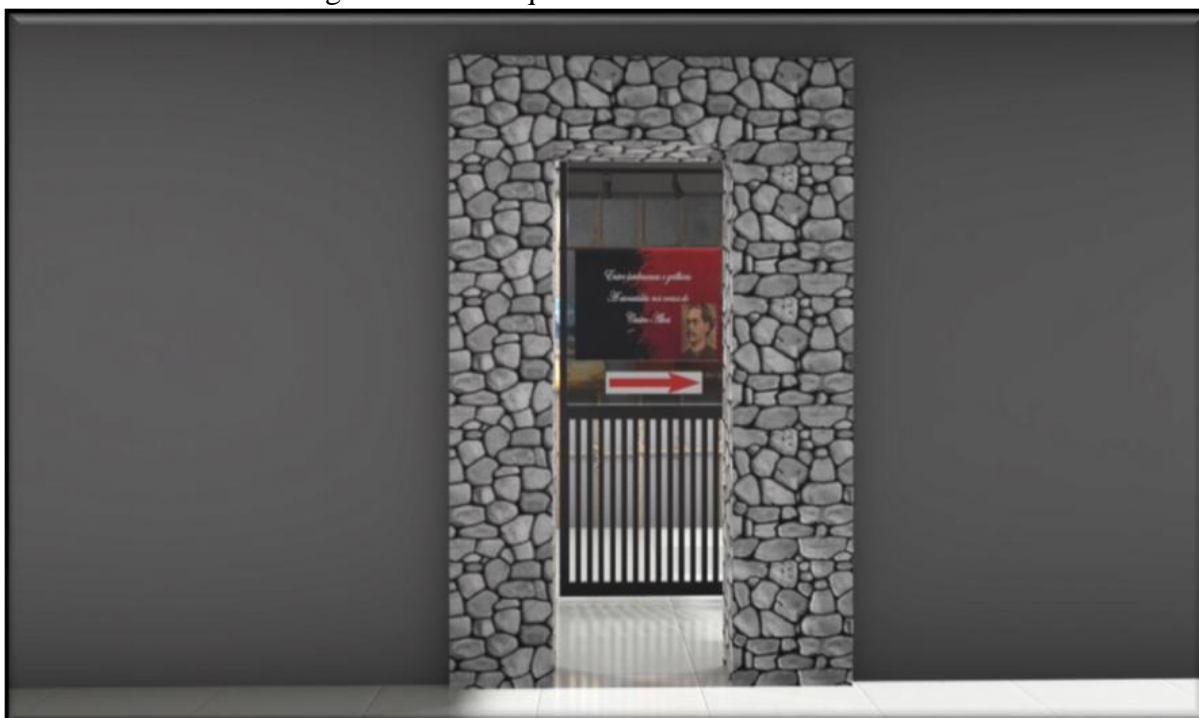


Figura 10 – Núcleo Temático *Entre lembranças e grilhões: a escravidão nos versos de Castro Alves*.



Figura 11 – Acesso ao primeiro núcleo temático da exposição.



Figura 12 – Visão geral do primeiro núcleo temático.



Figura 13 – Painéis com estrofes selecionadas do poema *O Navio Negroiro*.



Figura 14 – Cenário composto por fragmentos dos versos do poema *O Navio Negroiro*.



Figura 15 – Painéis com estrofes selecionadas do poema *A Canção do Africano*.



Figura 16 – Cenário composto por fragmentos dos versos do poema *A Canção do Africano*.



Figura 17 – Acesso ao espaço que representa uma senzala.



Figura 18 – Espaço que remete ao interior de uma senzala.

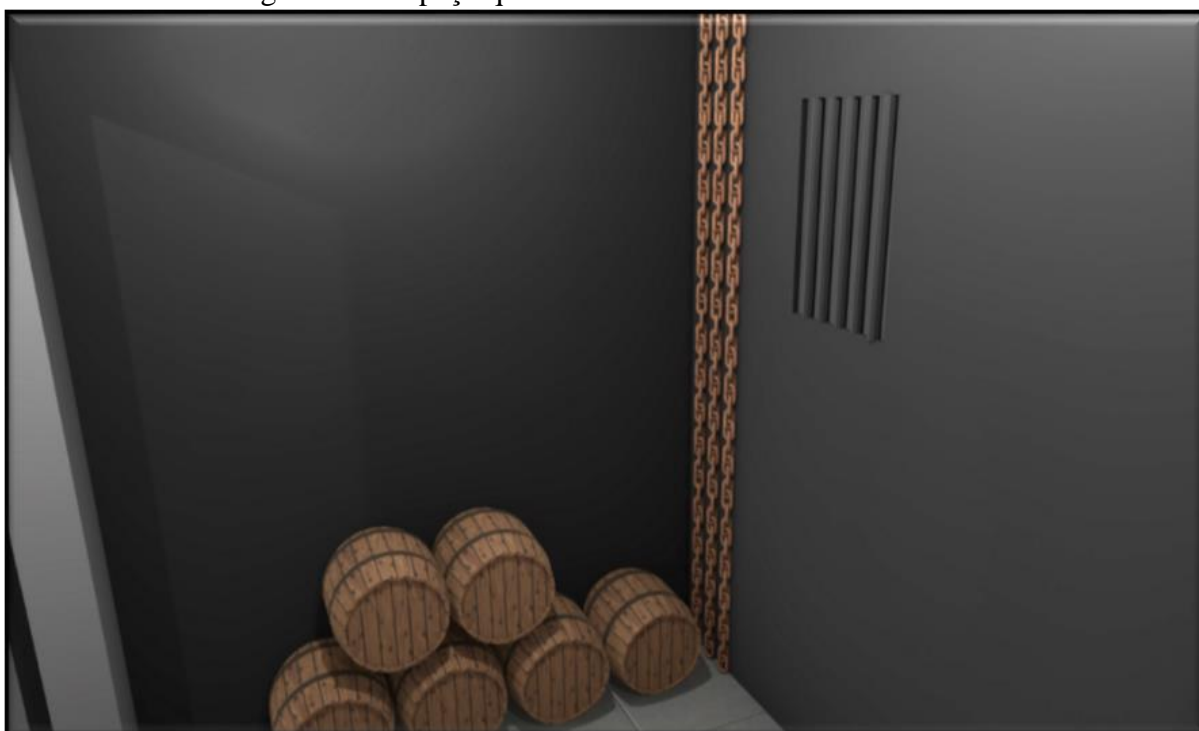


Figura 19 – Vista ampliada do portal que dá acesso ao segundo núcleo temático.



Figura 20 – Pequeno portal que dá acesso ao segundo núcleo temático da exposição.



Figura 21 – Núcleo temático *Sankofa: uma busca pelas Áfricas que vivem em nós.*

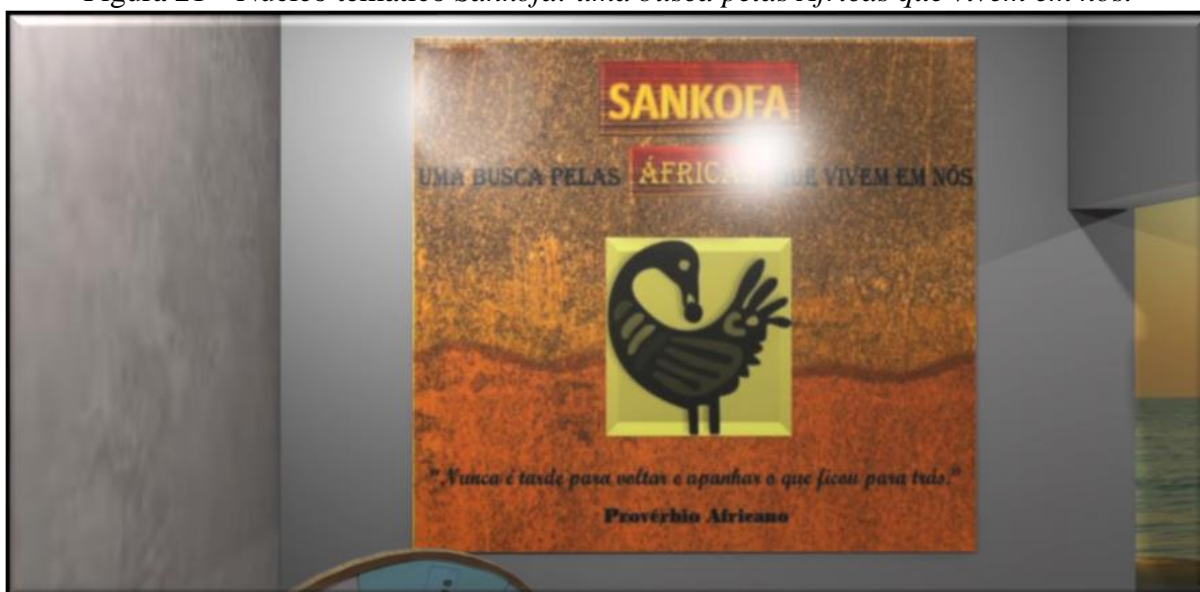


Figura 22 – Visão geral do segundo núcleo temático.

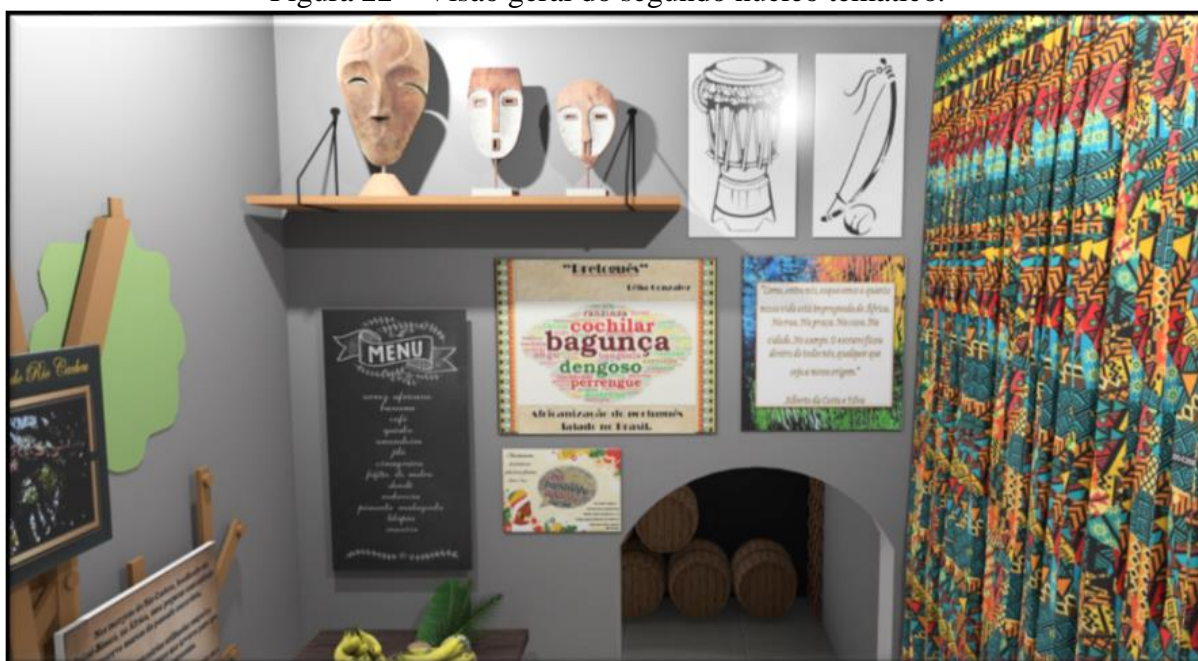


Figura 23 – Espaço destinado aos provérbios de origem africana e brasileira.

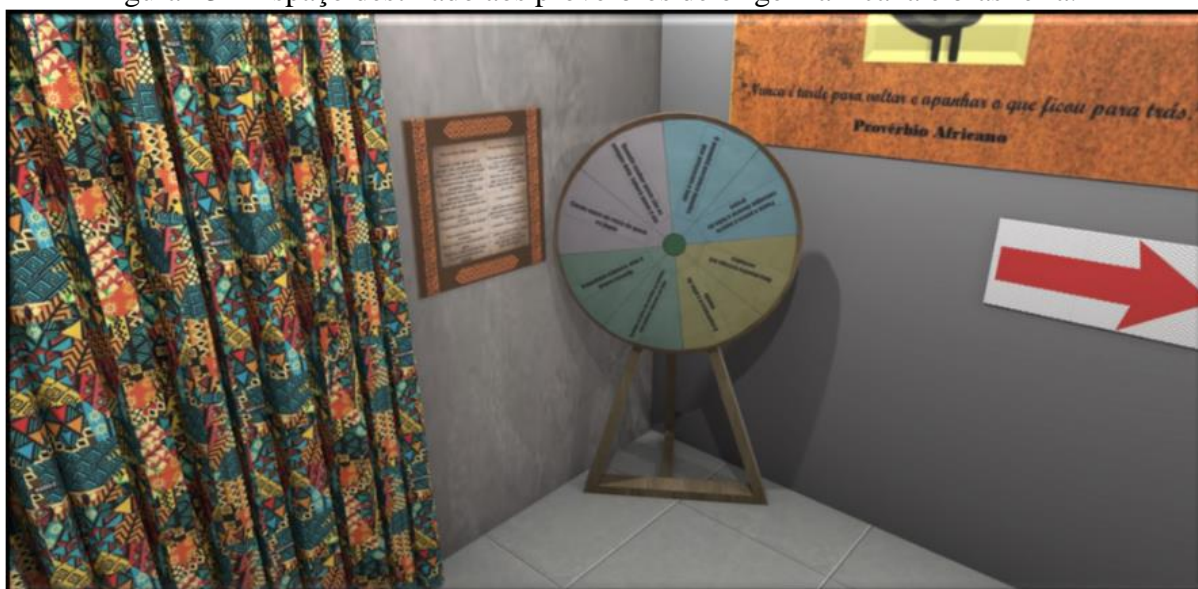


Figura 24 – Roleta interativa contendo provérbios de origem africana.

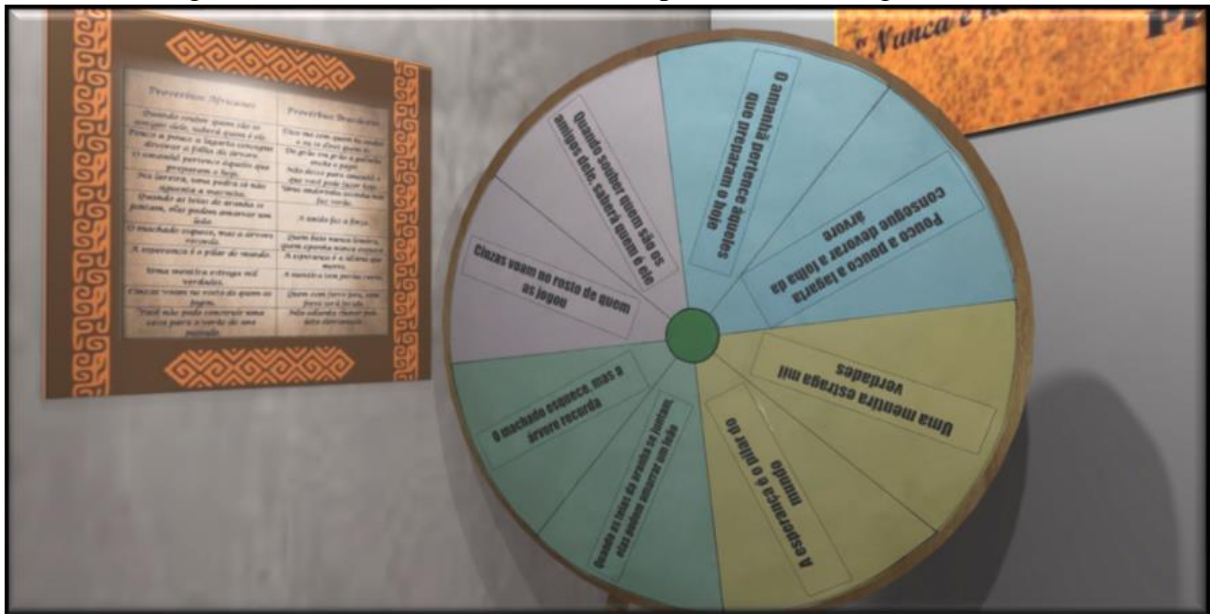


Figura 25 – Vista de cima do núcleo temático *Sankofa: uma busca pelas Áfricas que vivem em nós.*



Figura 26 – Espaço reflexivo: as correntes do Rio Cacheu e o rap *O Navio Negroiro*.

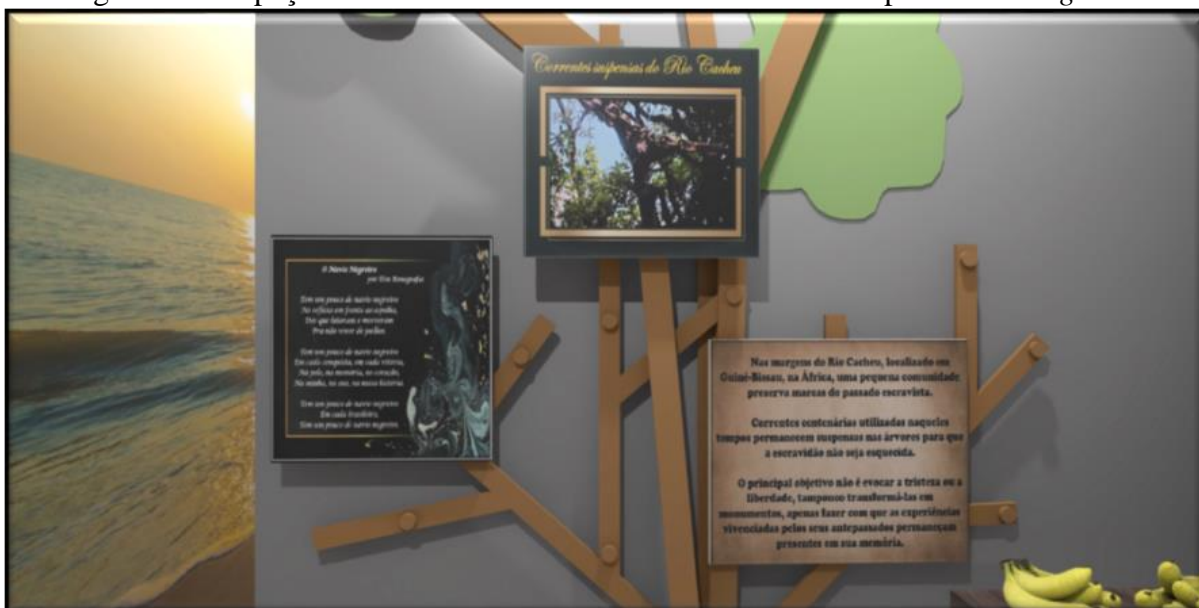


Figura 27 – Trilha sensorial que dá acesso à saída.



Figura 28 – Vista ampliada do trajeto final da exposição.



Figura 29 – Vista geral da Sala Temática.



5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

*Adeus, meu canto!
É a hora da partida...*

Castro Alves

Ao deixar, pela última vez o poeta versejar, dou seguimento a esse texto dissertativo com a escrita das disposições finais acerca da pesquisa que empreendi. Sigo, todavia, coletando vestígios, armazenando fragmentos sobre essa temática pois estou certa de que ao encerrar minhas palavras não estarei dando fim a essa investigação.

Começo essas últimas reflexões reiterando a importância da leitura na escola, em especial da leitura literária, que além de ser uma forma, entre tantas outras, de se dizer a história, ainda contribui para a ampliação dos limites culturais dos estudantes. Em minhas andanças pela literatura, que se iniciaram ainda nos tempos de escola, desenvolvi um gosto particular pela vasta obra de Castro Alves, sendo que para esse estudo selecionei os poemas *O Navio Negreiro* (1868) e *A Canção do Africano* (1863).

Apesar de me debruçar mais criteriosamente sobre os versos desses dois poemas, estou certa de que muitos outros também poderiam ter sido analisados e utilizados para a produção de um material com fins didáticos. Sua obra tem essa característica peculiar dos clássicos que é de provocar instabilidades no leitor, despertar o interesse e abrir muitas possibilidades de uso. Acredito também na potencialidade desses versos em estimular os jovens estudantes a se questionarem sobre determinados temas, participarem de discussões acerca de assuntos variados, além de sensibilizá-los para questões latentes em nossa sociedade.

Ainda que ao gestar essa investigação eu tivesse uma ideia totalmente diversa de sua configuração final, acredito que ao longo de sua execução acabou por assumir o caráter de comprometimento com a luta antirracista, por trazer para o campo educacional uma temática que é essencial quando se discutem relações sociais na atualidade. Espero que de alguma forma essa pesquisa possa contribuir para que a escola encontre caminhos para melhor gerenciar os conflitos sociais que chegam até ela, além de fomentar o diálogo sobre temas importantes e, porventura, provocar mudanças.

Não estou visando, com isso, uma utilidade imediata daquilo que proponho, mas acredito que a produção de uma Sala Temática pelos estudantes possa propiciar a reflexão, seja pela identificação ou pelo estranhamento em relação ao que está sendo construído.

Para mim, o essencial é que com essa proposta seja possível provocar um certo encantamento nos jovens com aquilo que está sendo estudado. Por considerar que esse gosto pelos conteúdos escolares pode ser alcançado com o uso de diferentes linguagens, minha aposta, nesse estudo, foi no uso de fontes literárias e na produção de algo concreto, como forma de *pôr diante dos olhos algo ausente*, como nos diz Durval Muniz de Albuquerque Junior (2012).

Por reconhecer a importância de colocar o texto literário em paralelo a outros textos não-literários, toda a escrita foi balizada por produções historiográficas acerca das temáticas abordadas, mas deixo claro que é fundamental que não se faça uma leitura redutiva da obra de literatura, como alerta Roger Chartier (2001), valendo-se dela apenas como forma de corroborar aquilo que outras fontes mostram.

Em se tratando da poesia de Castro Alves, enfatizo que os detalhes da narrativa esmiuçam o contexto em que se dava a escravidão e trazem à tona as condições aviltantes que eram impostas aos escravizados, mas também preservam as práticas de resistência, como fugas, suicídio e outras atividades. Seus versos fazem com que o evento narrado se transforme em imagens, que ao serem mentalizadas permitem ao leitor a experiência de quase vivenciar aquilo que se passa em cada episódio. Por isso acredito que seus poemas sejam um recurso muito rico a ser utilizado por professores e estudantes que demonstrarem interesse em criar espaços que remetem ao passado.

Destaco também a importância assumida pelos periódicos que davam notícias do poeta e veiculavam seus versos. Ainda que esse trabalho tenha sido ancorado pelos poemas de Castro Alves, as histórias de vida dos escravizados registradas nas colunas dos jornais acabaram por saltar aos olhos e, por passarem a ser objeto de atenção, inevitavelmente fizeram parte da escrita. É possível perceber, em poucas linhas, que os escravizados não eram isentos de expectativas e que pelo contrário, possuíam estratégias de sobrevivência, sendo que cada um estabelecia diferentes modos de agir na sua busca pela liberdade ou por melhores condições de vida. A partir da leitura desses jornais que constituíam um espaço muito importante para a literatura oitocentista, comecei a perceber que ao elaborar a Sala Temática não poderia ficar presa à representação da escravidão, convicção que se confirmou com a leitura de trabalhos acadêmicos e planos museológicos mencionados ao longo do capítulo anterior.

Enfatizei também, ao longo da apresentação do produto cultural, a necessidade de criar no espaço escolar um ambiente intelectual que possibilite vivências que possam ir além da atribuição de sentido, recuperando o componente da presença na relação com as coisas do mundo. Vivendo em um ambiente cotidiano cartesiano, centrado na consciência e marcado pela dificuldade de não procurar um sentido àquilo que vemos, compartilho com Hans Ulrich

Gumbrecht (2010) o anseio por tangibilidade, o desejo de querer as coisas para perto da pele, ao invés de apenas pensar. Reconheço que sendo voltado para o ensino de História, o produto cultural sugerido deveria assumir um caráter prático, mas acabou por manter o perfil mais teórico e descritivo, ainda que possa ser objeto de apreciação em virtude do seu novo formato de apresentação.

A partir dessa proposta de educação por meio da prática, que envolve a produção de materiais e de cenários por parte dos estudantes, acredito na possibilidade de fomentar sua expressividade e de envolvê-los em um exercício que pode suscitar a reflexão e diálogos que devem se estender até outros momentos. Considero que o produto cultural que aqui propus trata-se, pois, de uma atividade que deve se iniciar no espaço convencional da sala de aula, com o estudo das obras literárias selecionadas e não se encerrar quando a organização do espaço for concluída, uma vez que as experiências vivenciadas ao longo desse itinerário de aprendizagem devem ser compartilhadas coletivamente.

Ao oferecer um ambiente rico, diverso, repleto de materiais escritos, imagéticos, eletrônicos e ao propor ações educacionais que envolvem múltiplas apropriações e usufrutos do espaço escolar, é possível desencadear novas formas de aprendizagem e deslocar os estudantes do lugar de mera receptividade de saberes prontos e acabados.

Ainda que desprovida das histórias e experiências dos alunos que certamente enriqueceriam a Sala Temática ao imprimirem marcas de sua trajetória nos objetos expositivos, espero que essa proposta, em que saberes são expressos por meio de elementos palpáveis, possa de fato contribuir com o ensino de História.

Se é certo que, “malgrado a ficção da página em branco, sempre escrevemos sobre algo escrito” (CERTEAU, 2005, p. 109), espero ao menos ter conferido um novo olhar aos assuntos que revisitei para elaboração desse estudo. Ademais, sendo bastante otimista, anseio que esse texto que está em vias de ser encerrado possa de alguma forma, como se lê em Jorge Larrosa Bondía “produzir alguns afetos, inscrever algumas marcas, deixar alguns vestígios, alguns efeitos.” (BONDÍA, 2002, p. 5).

Finalizo trazendo mais uma vez o principal teórico desse estudo, Michel de Certeau, que dizia que nas páginas escritas delineamos uma trajetória. Pois bem, a tessitura desse texto resulta de duas práticas muito caras para todos que trabalham com a educação: a leitura – momento em que *circulei por terras alheias, nômade, caçando por conta própria nos campos que não me pertenciam* (CERTEAU, 2005) –, e a escrita – quando traduzi em palavras minhas sensibilidades e compartilhei ganhos intelectuais. Como não poderia ser diferente, ao garimpar

os restos deixados pelo passado e me arriscar com esses escritos, revelei ao leitor muito das minhas escolhas individuais e profissionais.

Nesse momento, entrego meu texto ao leitor e assino aqui, minha existência de autora.

REFERÊNCIAS

- ABREU, Marcia; TOGNOLO, William. Dou-lhe uma, dou-lhe duas e dou-lhe três. Vendido! – Um estudo sobre anúncios de leilões de livros no jornal *Correio Mercantil* (1848-1868). **Signótica**, Goiânia, v. 27, n. 1, p. 199-220. jan./jun. 2015. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/sig/article/view/34083>. Acesso em: 30 ago. 2022.
- ABREU, Martha; GRINBERG, Keila; MATTOS, Hebe. História pública, ensino de história e educação antirracista. **Revista História Hoje**, v. 8, n. 15, p. 17-38, 2019. Disponível em: <https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/523>. Acesso em: 6 abr. 2022.
- AGRA DO Ó, Alarcon. Ensaando um diálogo: história “acadêmica” e história “ensinada”. **Saeculum – Revista de História**. n. 8/9, jan/dez, 2002-2003. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/srh/article/view/11283/6397>. Acesso em: 7 jan. 2021.
- AMADO, Jorge. **ABC de Castro Alves**. 3.ed. São Paulo: Livraria Martins Editora S.A., 1950.
- ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz de. Fazer defeitos nas memórias: para que servem o ensino e a escrita da história? *In.*: GONÇALVES, Márcia de Almeida [*et al.*] org. **Qual o valor da história hoje?** Rio de Janeiro: Editora FGV, 2012.
- _____. História: a arte de inventar o passado (ensaios de teoria da história). 1. ed. Curitiba: Editora Appris, 2019a.
- _____. O tecelão dos tempos: O historiador como artesão das temporalidades. *In.*: ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz de. **O tecelão dos tempos: novos ensaios de teoria da História**. São Paulo: Intermeios, 2019b.
- _____. Por um ensino que deforme: o futuro da prática docente no campo da história. *In.*: ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz de. **O tecelão dos tempos: novos ensaios de teoria da História**. São Paulo: Intermeios, 2019c.
- ALENCASTRO, Luiz Felipe de. Introdução. *In.*: ALENCASTRO, Luiz Felipe de; NOVAIS, Fernando Antonio. **Império: a corte e a modernidade nacional**. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.
- ALMEIDA, Nedir Fernandes de. **Salas ambiente como estratégia de ensino-aprendizagem**. 2017. 169f. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, Programa de Pós-graduação em Geografia Humana, São Paulo, 2017.
- ALVES, Castro. **Espumas Flutuantes: poesias**. Bahia: Typ. Canillo de Lellis Masson, 1870. Disponível em: <https://purl.pt/20835/1/index.html#/10/html>. Acesso em: 11 nov. 2020.
- ARIZA, Marília B. A. Crianças/ Ventre Livre. *In.*: GOMES, Flávio dos Santos e SCHWARCZ, Lilia Moritz (orgs). **Dicionário da Escravidão e da Liberdade: 50 textos críticos**. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.
- AVELINO, Yvone Dias. A construção de uma realidade: cidade, história e literatura. **Cordis. História e Literatura**, São Paulo, n. 10, p. 7-32, jan./jun. 2013.

AZEREDO, Edson Guimarães de. **As muitas vidas e identidades de Carolina Maria de Jesus**: o uso do biográfico e do autobiográfico no ensino das relações étnico raciais. 2018. 108 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Mestrado Profissional em Ensino de História, Rio de Janeiro, 2018.

BAQUAQUA, Mahommah Gardo. **Biografia de Mahommah Gardo Baquaqua**: um nativo de Zoogoo, no interior da África. Tradução de Lucciani M. Furtado. São Paulo: Uirapuru, 2017.

BARBOSA, Marialva Carlos. Escravos letrados: uma página (quase) esquecida. **Revista da Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Comunicação** | E-compós, Brasília, v.12, n.1, jan./abr. 2009.

BÉDARIDA, François. Definición, método y práctica de la Historia del Tiempo Presente. **Cuadernos de Historia Contemporánea**. n. 20, p. 19-27, 1998. Disponível em: <https://revistas.ucm.es/index.php/CHCO/article/view/CHCO9898110019A>. Acesso em: 7 jan. 2021.

BERND, Zilá. **Literatura e Identidade Nacional**. 2. ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2003.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Tradução de João Wanderley Geraldi. **Revista Brasileira de Educação**, jan/ fev/ mar/ abr, n. 19, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Ycc5QDzZKcYVspCNspZVDxC/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 5 maio 2022.

BONETI, Lindomar Wessler. Etnocentrismo, cultura e políticas educacionais. **Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional**, v. 4, p. 161-180, 2010. Disponível em: https://app.utp.br/cadernosdepesquisa/pdfs/cad_pesq7/10_etnocentrismo_cultura_cp7.pdf. Acesso em: 25 abr. 2022.

BOSI, Alfredo. *Imagens do Romantismo no Brasil*. In: GUINSBURG, J. (org). **O Romantismo**. 2. reimpr. da 4. ed de 2002. São Paulo: Perspectiva, 2008.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm. Acesso em: 17 mar. 2022.

_____. Presidência da República. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008**. Altera a Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm. Acesso em: 17 mar. 2022.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 17 mar. 2022.

CALVINO, Italo. **Por que ler os clássicos**. Tradução de Nilson Moulin. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

CAMPEDELLI, Samira; LAJOLO, Marisa. **Castro Alves**: seleção de textos, notas, estudo biográfico, histórico e crítico. 2. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1988.

CAMPOS, Éverton Luís Matos de. **A humanização da “coisa” em Os escravos, de Castro Alves**. 2014. 190 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade de Passo Fundo, Programa de Pós-Graduação em Letras, Passo Fundo, 2014.

CANDIDO, Antonio. Navio Negreiro. *In.*: CANDIDO, Antonio. **Recortes**. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

_____. **Formação da literatura brasileira** (momentos decisivos). 2 v. (1836-1880). 8. ed. Belo Horizonte: Itatiaia, 1997.

_____. **Literatura e sociedade**: estudos de teoria e história literária. 8. ed. São Paulo: T. A. Queiroz, 2000.

CARVALHO, José Murilo de. As marcas do período. *In.*: CARVALHO, José Murilo de. (coord.). **A construção nacional**: 1830-1889, v. 2. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012. (História do Brasil Nação: 1808 - 2010).

CARVALHO, Leandro. **Como compor uma sala temática de História?** Disponível em: <https://educador.brasile escola.uol.com.br/estrategias-ensino/como-compor-uma-sala-tematica-historia.htm>. Acesso em: 26 fev. 2021.

CASTRO Alves: o olhar do outro. Rio de Janeiro: Fundação Biblioteca Nacional, Departamento Nacional do Livro, 1997. (Catálogo da exposição comemorativa dos 150 anos de nascimento de Antônio de Castro Alves, realizada de 3 de julho a 28 de agosto de 1997).

CASTRO, Hebe M. Mattos de. Laços de família e direitos no final da escravidão. *In.*: ALENCASTRO, Luiz Felipe de e NOVAIS, Fernando Antonio (orgs.). **Império**: a corte e a modernidade nacional. São Paulo: Cia. das Letras, 1997. (História da vida privada no Brasil; 2).

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**. 1 Artes de Fazer. 11. ed. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

_____. Escritas e Histórias. *In.*: CERTEAU, Michel de. **A escrita da história**. Tradução de Maria de Lourdes Menezes. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

CERTEAU, Michel de; GIARD, Luce. Espaços privados. *In.*: CERTEAU, Michel de; GIARD, Luce; MAYOL, Pierre. **A invenção do cotidiano**: 2. Morar, cozinhar. Trad. Ephraim F. Alves e Lúcia Endlich Orth. 12 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

CHALHOUB, Sidney. **Visões da Liberdade**: uma história das últimas décadas da escravidão na corte. 1989. 441 f. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Campinas, 1989.

_____. População e sociedade. *In.*: CARVALHO, José Murilo de (coord.). **A construção nacional**: 1830-1889, v. 2. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012. (História do Brasil Nação: 1808 - 2010).

_____. Literatura e Escravidão. *In.*: GOMES, Flávio dos Santos e SCHWARCZ, Lilia Moritz (orgs). **Dicionário da Escravidão e da Liberdade**: 50 textos críticos. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

_____. História, literatura e legados historiográficos: entrevista com Sidney Chalhoub. [Entrevista cedida a] Claudia Engler Cury, Elio Chaves Flores e Regina Maria Rodrigues Behar. **Saeculum – Revista de História** [20]. João Pessoa, jan/jun, 2009.

CHALHOUB, Sidney; PEREIRA, Leonardo Affonso de Miranda (org.). **A História contada**: capítulos de história social da literatura no Brasil. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1998.

CHARTIER, Roger. **Cultura escrita, literatura e história**: conversas de Roger Chartier com Carlos Aguirre Anaya, Jesús Anaya Rosique, Daniel Goldin e Antonio Saborit. Tradução de Ernani Rosa. Porto Alegre: ARTMED Editora, 2001.

_____. **À beira da falésia**: a história entre incertezas e inquietude. Tradução de Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 2002.

_____. **Formas e sentido**. Cultura escrita: entre distinção e apropriação. Tradução de Maria de Lourdes Meirelles Matencio. Campinas, SP: Mercado das Letras; Associação de Leitura do Brasil (ALB), 2003. (Coleção Histórias de Leitura).

_____. **A aventura do livro**: do leitor ao navegador: conversações com Jean Lebrun. Tradução de Reginaldo Carmello Corrêa de Moraes. 1. reimpr. São Paulo: Imprensa Oficial; Editora UNESP, 2009.

_____. Escutar os mortos com os olhos. **Revistas da USP**. Estudos Avançados. v. 24 n. 69, 2010. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/eav/article/view/10510/12252>. Acesso em: 29 mar. 2021.

CONFORTO, Marília. **Faces da personagem escrava**. Caxias do Sul: EDUCS, 2001.

_____. **O escravo de papel**: o cotidiano da escravidão na literatura do século XIX. Caxias do Sul: Educs, 2012.

COSTA, Eliana A. Pires da; FREIRE, Madalena. Dois olhares ao espaço-ação na pré-escola. *In.*: MORAIS, Regis de. (org.) **Sala de aula**: Que espaço é esse? 3. ed. Campinas, SP: Papirus, 1988.

DAVIS, Natalie Zemon. **O retorno de Martín Guerre**. Tradução de Denise Bottmann. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

DIAS, Ariadne Guimarães. **A Voz da Raça, os ecos da educação**: percepções sobre as permanências da herança cultural africana no Brasil. 2018. 130 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Metodista de São Paulo, Programa de Pós-Graduação em Educação, São Bernardo do Campo, 2018.

DIAS JUNIOR, Valter Gomes. **Poesia e identidade em Castro Alves**. 2013. 217 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal da Paraíba, Programa de Pós-Graduação em Letras, João Pessoa, 2013.

DOSSE, François. História do tempo presente e historiografia. **Revista Tempo e Argumento**. Florianópolis, v. 4, n. 1, p. 05-22, jan/jun, 2012. Disponível em: <https://revistas.udesc.br/index.php/tempo/article/view/2175180304012012005>. Acesso em: 4 jan. 2021.

DURAN, Marília Claret Geraes. Ensaio sobre a contribuição de Michel de Certeau à pesquisa em formação de professores e trabalho docente. **Educação & Linguagem**, v. 15, p. 117-137, 2007. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-ins/index.php/EL/article/view/160>. Acesso em: 17 mar. 2021.

_____. Maneiras de pensar o cotidiano com Michel de Certeau. **Revista Diálogo Educacional** (PUCPR), v. 7, p. 115-128, 2007. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/4177>. Acesso em: 19 mar. 2021.

_____. Uma leitura do cotidiano escolar com Michel de Certeau. **International Studies on Law and Education**, v. 12, p. 43-48, 2012. Disponível em: <https://docplayer.com.br/9932677-Uma-leitura-do-cotidiano-escolar-com-michel-de-certeau.html>. Acesso em: 17 mar. 2021.

FERNANDES, Ricardo Luiz da Silva; NAZARETH, Henrique Dias Gomes de; REIS, Maria Amélia Gomes de Souza. Negritudes e aprendizagem cotidiana. **Revista África e Africanidades**. Ano 1, n. 3, Nov. 2008. Disponível em: <https://www.africaeaficanidades.com>. Acesso em: 7 jul. 2022.

FERREIRA, Antonio Celso. Literatura: a fonte fecunda. *In*: PINSKY, Carla Bassanezi; LUCA, Tânia Regina de (orgs.). **O historiador e suas fontes**. São Paulo: Contexto, 2009.

FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e prática de ensino de História**: experiências, reflexões e aprendizados. 5. ed. Campinas, São Paulo: Papirus, 2003.

FORNEIRO, María Lina Iglesias. Observación e y evaluación del ambiente de aprendizaje en educación infantil: dimensiones y variables a considerar. **Revista Iberoamericana de Educación**. n. 47 (2008), pp. 49-70. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2736756>. Acesso em: 6 abr. 2022.

FREITAS, Joseania Miranda, **Museu Afro-brasileiro**: ações afirmativas de caráter museológico no novo setor da herança cultural afro-brasileira. I ENECULT. Disponível em: <https://www.cult.ufba.br>. Acesso em: 9 jun. 2022.

FREYRE, Gilberto. **O escravo nos anúncios de jornais brasileiros do século XIX**. 2. ed. aum. São Paulo: Ed. Nacional; [Recife]: Instituto Joaquim Nabuco de Pesquisas Sociais, 1979.

_____. **Sobrados e mucambos**: decadência do patriarcado rural e desenvolvimento do urbano. 6. ed. Rio de Janeiro: J. Olympio; Recife: Câmara dos Deputados: Governo do Estado de Pernambuco: Secretaria de Turismo, Cultura e Esportes, 1981.

_____. **Casa-grande & senzala**: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal. 49. ed. rev. São Paulo: Global, 2004.

GIACOMONI, Marcello Paniz; PEREIRA, Nilton Mullet; SILVA, Lucas Victor. Aprender por aprender história: experiência e expansão da vida. *Revista História Hoje*, v. 9, n. 17, p. 258-281, 2020.

GIL, Carmem Zeli de Vargas; PACIEVITCH, Caroline; PEREIRA, Nilton Mullet; SEFFNER, Fernando. Ensinar história [entre]laçando futuros. **Revista Brasileira de Educação**. v. 25, e250002, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/yQzrt87FSF55N4gbkLZmSqj/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 16 fev. 2022.

GINZBURG, Carlo. **O fio e os rastros**: verdadeiro, falso, fictício. Tradução de Rosa Freire d'Aguiar e Eduardo Brandão. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

GOMES. Eugênio. Castro Alves: Poesia. 6. ed. Rio de Janeiro: Agir, 1980.

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem Fronteiras**, v. 12, n. 1, pp. 98-109, jan/ abr 2012. Disponível em: http://www.apeoesp.org.br/sistema/ck/files/5_Gomes_N%20L_Rel_etnico_raciais_educ%20e%20descolonizacao%20do%20currículo.pdf. Acesso em: 6 abr. 2022.

GONZALEZ, Lélia. A categoria político-cultural de amefricanidade. **Revista Tempo Brasileiro**, Rio de Janeiro, 92/93; 69/82, jan.-jun., 1988. Disponível em: <https://institutoodara.org.br/public/gonzalez-lelia-a-categoria-politico-cultural-de-amefricanidade-tempo-brasileiro-rio-de-janeiro-v-92-n-93-p-69-82-jan-jun-1988b-p-69-82/>. Acesso em: 6 abr. 2022.

GOULART, Ilsa do Carmo Vieira. Entre o espaço de ensino e a formação docente: práticas de leitura e escrita. **Revista de Educação. PUC-Campinas**, Campinas, 18(2), p. 211-222, maio/ago, 2013. Disponível em: <https://periodicos.puc-campinas.edu.br/seer/index.php/reeducacao/article/view/2030>. Acesso em: 23 fev. 2021.

GUMBRECHT, Hans Ulrich. **Produção de presença**: o que o sentido não consegue transmitir. Tradução de Ana Isabel Soares. Rio de Janeiro: Contraponto: Ed. PUC - Rio, 2010.

LAJOLO, Marisa. **Literatura**: leitores e leitura. São Paulo: Moderna, 2001.

LEITE, Gérsica Cássia Ferreira. **Vozes negras, letras brancas**: representação do negro e performance em Castro Alves e Marcelino Freire. 2016. 146 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco, Programa de Pós Graduação em Letras, Recife, 2016.

LIMA, Luiz Costa. **História. Ficção. Literatura.** São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

LYRIO, Kelen Antunes; MARTINS, Nicéa de Souza; SILVA, Kátia Feijó da. Michel de Certeau e a educação. **Pró-Discente: Caderno de Prod. Acad.-Cient.** Progr. Pós-Grad. Educ., Vitória-ES, v. 17, n. 2, jul./dez, 2011. Disponível em: <https://portal.uneb.br/gestec/wp-content/uploads/sites/69/2018/02/Feij%C3%B3EF%80%A2Certeau.pdf>. Acesso em: 26 fev. 2021.

LUCENA, Evelyn Beatriz. **Josefa Moçambique, Clara Rebolo, Joaquina de Nação e Quitandeira Monjolo:** novas narrativas para o ensino de história da escravidão. 2018. 112 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, Rio de Janeiro, 2018.

MACHADO, Ana Maria. **Como e por que ler os clássicos universais desde cedo.** Rio de Janeiro: Objetiva, 2002.

MANGUEL, Alberto. **Uma história da leitura.** Tradução de Pedro Maia Soares. 2. ed. 5. reimpr. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

MARQUES, Xavier. **Vida de Castro Alves.** 3. ed. Rio de Janeiro: Topbooks; Salvador, BA: Universidade Católica de Salvador: Academia de Letras da Bahia, 1997.

MASCARENHAS, Maria da Graça. **Castro Alves, biografia:** edição comemorativa dos 150 anos de nascimento de Antônio de Castro Alves. Rio de Janeiro: Odebrecht; São Paulo: Nova Terra Comunicações; Brasília, DF: Fundação Banco do Brasil, 1997.

MATOS, Edilene. **Castro Alves** – imagens fragmentadas de um mito. São Paulo: Educ/FAPESP, 2001.

MATTOSO, Kátia de Queirós. O filho da escrava. (Em torno da Lei do Ventre Livre). **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v.8, n.16, p. 37-55, mar./ago., 1988. Disponível em: https://www.anpuh.org/arquivo/download?ID_ARQUIVO=3674. Acesso em: 3 jan. 2022.

_____. **Ser escravo no Brasil.** 2. reimpr. da 3. ed. de 1990. São Paulo: Brasiliense, 2003.

MEINERZ, Carla Beatriz; PACIEVITCH, Caroline; PEREIRA, Nilton Mullet. Viver e pensar a docência em história diante das demandas sociais e identitárias do século XXI. **História & Ensino**, Londrina, v. 21, n. 2, p. 31-53, jul./dez. 2015. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/140171>. Acesso em: 6 jul. 2022.

MORAES, Fabio Valente de. Rumores e temores em publicações educativas do jornal “Correio Mercantil” (1838-1840). **Combates pela História.** Disponível em: https://www.encontro2020.bahia.anpuh.org/resources/anais/19/anpuh-ba-eeh2020/1604155999_ARQUIVO_45e10ee035a8c0d17fc1e849b7886471.pdf. Acesso em: 26 jun. 2022.

MOURA, Alex de Oliveira. **A linguagem poética no ensino de História: a História como potencial poesia**. 2020. 87 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Mestrado Profissional em Ensino de História, Rio de Janeiro, 2020.

OLIVEIRA, Alan Santos de. **Sankofa: a circulação dos provérbios africanos - oralidade, escrita, imagens e imaginários**. 2016. 120 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade de Brasília, Programa de Pós-Graduação em Comunicação, Brasília, 2016.

OLIVEIRA, Cátia Alves de. **Letramento literário e a construção de autoria por meio do provérbio africano**. 2020. 148f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Santa Cruz, Mestrado Profissional em Letras, Ilhéus: UESC Bahia, 2020.

OLIVEIRA, Luiz Henrique Silva de. **A representação do negro nas poesias de Castro Alves e de [Luiz Silva] Cuti: de objeto a sujeito**. 2007. 187 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Programa de Pós-Graduação em Letras/Estudos Literários, Belo Horizonte, 2007.

PAIVA, Maria da Conceição. **A presença africana na culinária brasileira: sabores africanos no Brasil**. 2017. 134 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Pós-Graduação Lato Sensu em História da África, Juiz de Fora, 2017.

PEIXOTO, Afrânio. **Castro Alves: o poeta e o poema**. v. XIII. Rio de Janeiro: W. M. JACKSON, 1944.

PENIN, Sonia Teresinha de Sousa. Sala ambiente: Invocando, Convocando, Provocando a Aprendizagem. **Ciência & Ensino**, 3, p. 20-21, dez., 1997. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4709193/mod_resource/content/4/Sala%20ambiente.PDF. Acesso em: 23 fev. 2021.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. O mundo como texto: leituras da História e da Literatura. **História da Educação**, Pelotas, n. 14, p. 31-45, set., 2003. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/asphe/article/view/30220>. Acesso em: 4 jan. 2021.

_____. Sensibilidades no tempo, tempo das sensibilidades. **Nuevo Mundo Mundos Nuevos** [En ligne], Colloques, mis en ligne le 04 février 2005. Disponível em: <https://tainacan.eci.ufmg.br/meio/wp-content/uploads/sites/8/tainacan-items/1123/4745/Educacao-e-sensibilidades-Pesavento.pdf>. Acesso em: 5 maio 2022.

_____. **História & História Cultural**. 2. ed., 2. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

PEREIRA, Nilton Mullet. Sobre o valor do ensino de história para a vida. **Revista Latino-Americana de História**. v. 2, n. 6, ago., 2013 - Edição Especial. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/rla/index.php/rla/article/view/192>. Acesso em: 16 fev. 2022.

_____. O que pode a imaginação na aprendizagem histórica? **CLIO: Revista de Pesquisa Histórica** – CLIO (Recife. Online), vol. 38, jan-jun, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/revistaclio/article/view/243163/36229>. Acesso em: 10 mar. 2021.

_____. **Aprendizagem em História como arte de criar encontros alegres.** YouTube, 4 de maio de 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=T-eV Qy2j9ro>. Acesso em: 15 jun. 2021.

PEREIRA, Nilton Mullet e SEFFNER, Fernando. O que pode o ensino de História? Sobre o uso de fontes na sala de aula. **Anos 90 - Revista do Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.** v. 15, n. 28, 2008. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/anos90/article/view/7961>. Acesso em: 31 mar. 2021.

_____. Ensino de História: passados vivos e educação em questões sensíveis. **Revista História Hoje**, v. 7, n. 13, p. 14-33, 2018. Disponível em: <https://rhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/427>. Acesso em: 28 mar. 2021.

PEREIRA, Nilton Mullet; TORELLY, Gabriel. Um mergulho no silêncio. **Acta Scientiarum Education**, v. 43, e 48735, 2021. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/48735>. Acesso em: 16 fev. 2022.

REIS, Isabel Cristina Ferreira dos. Família escrava. *In.*: GOMES, Flávio dos Santos e SCHWARCZ, Lilia Moritz (orgs). **Dicionário da Escravidão e da Liberdade: 50 textos críticos.** São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

REIS, José Carlos. **As identidades do Brasil: de Varnhagen a FHC.** 9. ed. ampl. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2007.

RIMOGRAFIA, Slim. **O Navio Negroiro/** Castro Alves; [adaptação de] Slim Rimografia; [texto de] José Luís Solazzi; [ilustrações de] Grupo Opni. São Paulo: Panda Books, 2011.

SANKOFA – a África que te habita. Direção de Rozane Braga. Rio de Janeiro: FBL Criação e Produção, 2020. 10 episódios (26 min).

SANTOS, José Luiz dos. **O que é cultura.** 12. reimpr. da 16. ed. de 1996. São Paulo: Brasiliense, 2006. (Coleção Primeiros Passos).

SANTOS, Juliana de Oliveira. **Ensino de literatura brasileira e violência: uma análise de abordagens do poema “O navio negroiro”, de Castro Alves, em coleções didáticas do PNLD 2018.** 2019. 117 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade de São Paulo, Programa de Pós-Graduação em Literatura Brasileira, São Paulo, 2019.

SANTOS, Luiz Henrique Sacchi dos. “Um preto mais clarinho...” Ou dos discursos que se dobram nos corpos produzindo o que somos. **Educação & Realidade**, v. 22, n. 2, 1997. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/71364>. Acesso em: 25 maio 2022.

SANTOS NETO, Artur Bispo dos. **A palavra e a imagem no poema O Navio Negroiro de Castro Alves.** 2007, 202 f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Alagoas, Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística, Maceió, 2007.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **As barbas do imperador: D. Pedro II, um monarca nos trópicos.** 2. ed. 7. reimpr. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

_____. **Racismo no Brasil**. São Paulo: Publifolha, 2001.

SEFFNER, Fernando. Leitura e escrita na história. *In*: NEVES, Iara Conceição Bitencourt (org.) et al. **Ler e escrever: compromisso de todas as áreas**. 5. ed. Porto Alegre: Editora da Universidade/UFRGS, 2003.

_____. Saberes da docência, saberes da disciplina e muitos imprevistos: atravessamentos no território do Ensino de História. *In*: Barroso, Véra Lucia Maciel (org.) et al. **Ensino de história: desafios contemporâneos**. Porto Alegre, EST: EXCLAMAÇÃO: ANPUH/RS, 2010.

SILVA, Alberto da Costa e. O Brasil, a África e o Atlântico no século XIX. **Estudos Avançados**. 8 (21), ago., 1994. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/eav/article/view/9660/11230>. Acesso em: 3 jan. 2022.

_____. **A África explicada aos meus filhos**. Rio de Janeiro: Agir, 2008.

SILVA, Alexandra Lima. O saber que se anuncia: o poder da palavra em tempos de escravidão (Rio de Janeiro, 1830 a 1888). **Revista Brasileira de História da Educação**. v. 18, 2018. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/rbhe/article/view/42084>. Acesso em: 13 ago. 2021.

SILVA, Bruno Barros da. **Da autobiografia ao jogo: o ensino das relações étnico-raciais a partir das experiências de Mahommah Gardo Baquaquá**. 2018. 184 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco, Programa de Pós-Graduação Profissional em Ensino de História, Recife, 2018.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Criticidade e leitura: ensaios**. São Paulo: Global, 2009.

SILVA, Petronília Beatriz Gonçalves e. Educação das relações étnico-raciais nas instituições escolares. **Educar em revista**. v. 34, n. 69, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/xggQmhckhC9mPwSYPJWFbND/>. Acesso em: 28 abr. 2022.

SILVA, Rodrigo Ferreira da. **África, Travessia e Liberdade: uma viagem historiográfica pela poesia de Castro Alves (1863-1870)**. 2017. 122 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal da Paraíba, Programa de Pós-Graduação em História, João Pessoa, 2017.

SOUSA, Cleonice Ferreira de. **Aspectos da presença francesa na obra de Castro Alves**. 2015. 241 f. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Literários e Tradutológicos em Francês, São Paulo, 2015.

STEPHANOU, Maria. Instaurando Maneiras de Ser, Conhecer e Interpretar. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 18, n. 36, p. 15-38, 1998. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-01881998000200002. Acesso em: 10 mar. 2021.

TELLES, Lorena Féres da Silva. Amas de Leite. *In*: GOMES, Flávio dos Santos e SCHWARCZ, Lília Moritz (orgs). **Dicionário da Escravidão e da Liberdade: 50 textos críticos**. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

VELOSO, Roberta Marcelino. **Imagens de uma escrava rebelde: quadrinhos, raça e gênero no ensino de História**. 2018. 183 f. Dissertação (Mestrado Profissional) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Campinas, São Paulo, 2018.

JORNAIS

Fundação Biblioteca Nacional – Correio Mercantil – Bahia, 15 de março de 1847.
Fundação Biblioteca Nacional – Correio Paulistano – São Paulo, 16 de maio de 1868.
Fundação Biblioteca Nacional – Correio Paulistano – São Paulo, 20 de outubro de 1868.
Fundação Biblioteca Nacional – Correio Paulistano – São Paulo, 27 de outubro de 1868.
Fundação Biblioteca Nacional – Correio Paulistano – São Paulo, 8 de novembro de 1868.
Fundação Biblioteca Nacional – Correio Paulistano – São Paulo, 17 de novembro de 1868.
Fundação Biblioteca Nacional – Correio Paulistano – São Paulo, 27 de outubro de 1868.
Fundação Biblioteca Nacional – La Avispa – Madri, Espanha, 3 de fevereiro de 1883.