

MAYOMBE PARA O ENSINO DE LITERATURAS AFRICANAS DE LÍNGUA PORTUGUESA: UMA PROPOSTA À LUZ DA LEI 10.639/03

Joyce Sthephany Fonseca Moreira¹

Cinthia da Silva Belonia²

Resumo

Este artigo tem o objetivo de discutir sobre as relações etno-raciais do colonial à contemporaneidade, entendendo o conceito de pós-colonial, problematizando a presença de práticas coloniais de preconceito, discriminação e racismo nas relações sociais. Discute ainda sobre a importância do ensino da literatura com foco nas literaturas africanas de língua portuguesa com a escolha do romance *Mayombe*, de Pepetela, obra da literatura angolana, para análise, reflexão e proposta de aplicação para um ensino antirracista no atendimento à Lei 10.639/03 e também, uma educação emancipadora do jugo da colonização e seus efeitos a partir das reflexões de Paulo Freire.

Palavras-chave: Literaturas Africanas de Língua Portuguesa; Educação antirracista; *Mayombe*; Educação libertadora; Paulo Freire.

INTRODUÇÃO

Em linhas gerais, este artigo aborda o ensino de Literaturas Africanas de Língua Portuguesa como um caminho para a aplicação da lei 10.639/03 na sala de aula. Essa temática se mostrou relevante para se pesquisar e discutir como um trabalho de conclusão de curso da graduação em Licenciatura em Letra-Português após ter vivenciado durante o curso de Estágio Obrigatório Supervisionado III, realizado no Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Jovens e Adultos – **Proeja** do Instituto Federal do Espírito Santo - **Ifes**, em uma turma cujo perfil era, em sua maioria, de alunos negros. Durante o tempo destinado às regências de aula, foi abordado o período literário

¹ MOREIRA, Ifes – Instituto Federal do Espírito Santo – Campus Vitória, Licencianda em Letras-Português, professora da educação básica. E-mail: joycestephany@hotmail.com

² BELONIA, Ifes – Instituto Federal do Espírito Santo – Campus Vitória, Doutora em Literatura Comparada, professora. E-mail: cinthiabelonia@gmail.com

Barroco e como eixo transversal junto ao conteúdo, trabalhou-se também a temática das relações étnico-raciais. Nessa experiência, pôde-se captar a presença de um discurso de ideologia dominante e cunho racista, ou seja, a reprodução do discurso do opressor na fala dos alunos. Ainda foi possível depreender que não havia uma compreensão sobre o racismo e sua real existência, o que acabou esbarrando também no não entendimento do que é ser afro-brasileiro e numa não autoidentificação como tal, surgindo assim, a motivação para esta pesquisa.

Em seguida, ao cursar as disciplinas Literatura de Língua Portuguesa V e VI e Literaturas Africanas de Língua Portuguesa, a temática das relações étnico-raciais veio à tona novamente pelo viés da Literatura e motivou a escrita deste artigo. Com a escolha da obra *Mayombe*, romance do escritor angolano Pepetela, pretende-se abordar a relação dos efeitos da colonização para Angola e a herança do racismo que o colonialismo legou para o mundo. Para a produção do aporte teórico foram selecionadas as contribuições de Serrano (1999) que interpreta o romance escolhido como um documento social da história de luta por libertação de Angola; agregando com Chaves (1999) sua análise densa das publicações de Pepetela, onde encontramos considerações importantes sobre *Mayombe*; Fornos (2006) que também faz uma análise de *Mayombe* voltando-se para as questões políticas e ideológicas constantes no mesmo, como a presença do marxismo-leninismo, o comunismo e socialismo, passando por Marx e Gramsci.

Como revisão da literatura, elegeram-se três autores que dialogam com o proposto nesta pesquisa, são eles: Brugioni (2017), Gonçalves (2013) e Barros (2018). Seus artigos trazem discussões importantes sobre o processo colonial, o pós-colonialismo e seus efeitos no presente e a importância da literatura para o ensino na difusão da história e cultura africana que permite conhecer a África como matriz de arte e ciência, promovendo uma educação antirracista, fazendo valer o exercício da Lei 10.639/03 em sala de aula.

Seguindo essa linha de pensamento, este trabalho conta ainda com uma análise do romance *Mayombe*, de Pepetela, em diálogo com os autores apontados para o embasamento teórico, apresentando também o discurso político e ideológico de liberdade presente nas falas das personagens Comissário, comandante Sem Medo e Mundo Novo, correlacionando com as contribuições de Paulo Freire em sua obra *Pedagogia do Oprimido* (1974), apontando que, mesmo sendo uma ficção, *Mayombe* contém representações do real, quando aborda sobre a luta pela libertação da relação existente entre explorador e explorado. Em seguida, apresenta-se uma proposta de ensino em literatura com *Mayombe* em sala de aula visando uma prática

problematizadora que questiona e refuta o discurso histórico que privilegia a voz do opressor.

2 EDUCAÇÃO E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: O ENSINO DE LITERATURAS AFRICANAS NO CUMPRIMENTO À LEI 10.639/03

O movimento de conquistas e disputas territoriais comandado por Portugal buscando novas relações comerciais em sua missão exploratória do Novo Mundo deu largada ao processo de colonização de novas terras que, a partir do século XV, faria do então Estado Nacional um grande Império Português. Além da expansão territorial, as grandes navegações portuguesas estiveram ainda a serviço da Igreja Católica movida também pelo objetivo de conquista, não de terras, mas de novos fiéis.

Por onde seguiu, a expansão ultramarina portuguesa arrastou consigo um processo massacrante contra os povos nativos das terras alvo do Império Português. Em continentes como África e América, os efeitos da colonização foram drásticos para seus povos.

Segundo o crítico e historiador da literatura brasileira Alfredo Bosi: “A colonização é um projeto totalizante cujas forças motrizes poderão sempre buscar-se no nível do *colo*: ocupar um novo chão, explorar os seus bens, submeter os seus naturais” (BOSI, 1992, p. 15). A serviço da máquina econômica europeia, Portugal desempenhou um forte processo de aculturação operado sobretudo pelos jesuítas que se encarregaram dos nativos num projeto de assimilação da cultura do colonizador, tendo dessa forma, sua humanidade e dignidade brutalmente depauperados, os subordinando à cultura do dominador.

O pesquisador Bosi ainda escreve que: “Aculturar um povo se traduziria, afinal, em sujeitá-lo ou, no melhor dos casos, adaptá-lo tecnologicamente a um certo padrão tido como superior” (BOSI, 1992, p. 17). Como efeito da aculturação operada no período colonial, há desde então uma ideologia vertical que coloca o branco e sua cultura como figura de padrão europeu, no qual está acima do preto e do pardo. Tal hierarquização do humano na sociedade é perene e descamba na institucionalização da discriminação e do preconceito, infelizmente, sempre presentes na atualidade.

O período colonial foi de densa opressão contra os povos negros, porém estes agiram com resistência na luta por sua liberdade, movimento esse que não parou no tempo. No Brasil, a militância negra veio ganhando voz e conquistando força nas lutas pelos direitos de seus representados sendo alcançados, sobretudo, a partir da Constituição de 1988 que reconheceu

o Brasil como um país pluriracial e multilinguístico, incorporando as contribuições dos saberes e culturas negra ao patrimônio nacional.

Em seu livro *Negritude: usos e sentidos* (1986), Kabengele Munanga, especialista em antropologia da população afro-brasileira, defende a importância do processo de reconhecimento da negritude como referência à cultura negra herdada de seus ancestrais. Para ele a preservação e resgate da cultura negra está ligada à valorização e à preservação da identidade que lhe foi tirada no processo de aculturação colonial pela assimilação da cultura do colonizador. (MUNANGA, 1986, p. 63)

Valorizar, apresentar e difundir suas culturas, contribui para o fortalecimento do orgulho, da autoidentificação do negro e, também, para a desconstrução de conceitos e práticas estereotipadas que potencializam a marginalização e as desigualdades sociais que afetam o povo negro, práticas essas, difundidas na sociedade do passado até o presente.

Na tentativa de reparar os danos e prejuízos sociais causados aos cidadãos afro-brasileiros, alvos de práticas de discriminação e racismo, gerando um triste cenário de desigualdades onde o que fala primeiro por uma pessoa é a cor da sua pele, o governo brasileiro sanciona a Lei 10.639/03 que modifica a Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996, as diretrizes e bases da educação nacional, incluindo nos currículos oficiais da Rede de Ensino e tornando obrigatório o ensino sobre “História e Cultura Afro-Brasileira” nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares. Em seu artigo 26, contem no inciso segundo a indicação de que o ensino dessa temática deve ser abordado em todo o currículo escolar, “em especial nas áreas de Educação Artística, de Literatura e História Brasileiras.” (BRASIL, 2003, art. 26-A, § 2º), a lei aborda ainda, a obrigatoriedade de ensinar sobre “a história, a cultura, as literaturas africanas” (BARROS, 2018, p. 25).

Apesar dos quase vinte anos de promulgação da lei 10.639/03, nota-se que o seu exercício pleno ainda não alcançou a extensão que reclama. Seja pela falta de uma formação de docentes mais engajados com a questão, seja pelas barreiras impostas pelo enfado da estereotipia criada sobre o que é de origem africana. É possível observar que quando há espaço para a abordagem da cultura africana no espaço escolar, é porque houve um expressivo caminho formativo percorrido anteriormente, ainda no curso de licenciatura, ou nos programas de formação continuada que promovem uma experiência pragmática formando professores verdadeiramente movidos pela questão e preparados intelectualmente para rebater os discursos reativos e de senso comum, contrários à proposta de ensino sobre África.

Tendo como pressuposto desta pesquisa o ensino de Literaturas Africanas de Língua Portuguesa, evidencia-se aqui, a escolha pela produção literária de Angola, que compartilha com o Brasil o mesmo idioma, oportunizando aos alunos a leitura de uma literatura estrangeira com idioma próximo, sem haver a barreira da necessidade de tradução. Tal escolha deu-se pela intenção de propor um trabalho que promova reflexões sobre as marcas da colonização para além do Brasil e sobre a literatura como ponte para esse trabalho, faz-se por acreditar, conforme as palavras da pesquisadora e Doutora em Letras, Silvia Barros (2018), que “dar conhecimento sobre as diferentes realidades africanas por meio da literatura é assumir a diversidade do continente e reafirmar que a arte e a literatura não têm como matriz única a Europa” (BARROS, 2018, p. 26).

Em seu artigo “Enraizando a Lei 10639/03: Literaturas Africanas na Educação Básica”, Silvia Barros apresenta algumas perspectivas sobre a aplicação da referida lei e há uma reflexão que chama atenção sobre o trabalho com as literaturas africanas em sala de aula, na qual a autora propõe uma escolha de abordagem que não se volte em primeira mão para o religioso ou para a discussão sobre negritude. A proposição de Barros é de muita inteligência, pois, falando novamente em estereótipos, as religiões africanas são consideravelmente estigmatizadas e sua discussão e abordagem nas aulas precisa ter um caminho preparado e a questão racial e de autorreconhecimento como negro é um assunto que demanda algumas reflexões prévias que precisam ser conduzidas de forma estratégica. Assim como a autora defende, acredita-se que essas questões devam fazer parte do planejamento do ensino sobre África, mas não como uma ação inicial.

No próximo capítulo, serão abordados alguns apontamentos sobre os estudos teóricos da Literaturas Africanas que se mostra relevante para prosseguir com uma reflexão sobre os rastros que o colonialismo foi deixando na sociedade e que afetou em certo modo também as teorias literárias.

3 ESTUDOS PÓS-COLONIAIS E LITERATURAS AFRICANAS: ALGUNS APONTAMENTOS TEÓRICOS

A pesquisadora são-tomense Inocência Mata, em seu livro *Ficção e história na literatura angolana* (1993) esclarece que:

o pós-colonial não tem necessariamente a ver com a linearidade do tempo cronológico, embora dele decorra [pois a questão não é simplesmente de posteridade temporal, tem a ver com uma sequência lógica e histórica], denuncia a sua marca de dependência e um compromisso contraditório com o empreendimento que o precedeu [o colonial] e possibilitou e que, para combater, tem de digerir. (MATA, 1993, p. 36-37)

Sendo assim, de acordo com o que é exposto por Mata, entende-se que o pós-colonial se trata de um movimento teórico que se detém em estudar as marcas do processo colonial presentes nas sociedades por ele afetadas. Apesar do prefixo “pós” trazer o sentido de “após” ou “depois”, remetendo que houve o fim de algo seguido de um novo acontecimento, o “empreendimento” (MATA, 1993) do período colonial não é um acontecimento histórico em que suas atividades findam no momento demarcado como seu término, ou seja, como a autora mesmo afirma, não se trata apenas de um recorte temporal, mas sim, de observar, notar, processar e compreender os efeitos e danos colaterais do colonial que afetam mundialmente as sociedades até o presente.

Em ensaio crítico intitulado “Restos e dobras, permanência e(m) crise da crítica (na) pós-colonial(idade)” publicado em 2017, Elena Brugioni discorre sobre a problemática existente acerca do pós-colonial ser encarado como um ponto histórico de uma linha temporal. Aliada à fala de outros autores que questionam a teoria literária pós-colonial, Brugioni constrói um discurso teórico que traz a lume a ideia de que o pós-colonial não se trata de um espaço-tempo na história, mas sim de uma teoria na qual seu aparato ideológico promove, no cotidiano mundial, disparidades sociais geradas por dinâmicas de poder que sustentam as relações culturais e políticas no contemporâneo.

Como uma resposta ao poder perene que o pós-colonial habitualmente exerce no mundo, uma contra corrente ideológica se manifesta, tendo como marca principal, a defesa do pensamento crítico, emergindo então, o pós-colonial contemporâneo.

Retomando Brugioni, a autora ainda chama atenção para uma outra importante questão, problematizando o fato de que, apesar de passar por uma “*virada cultural*” que propiciou um pensamento crítico aprofundado e “refundador” dos aparatos teóricos dos estudos literários pós-coloniais no âmbito da crítica às Literaturas Africanas dos anos 80 e 90, as tendências da reflexão pós-colonial de matriz pós-estruturalista via um processo de “virada desconstrucionista” produziram discursos críticos de tal sofisticação conceitual, que se pôs distante de uma teoria contrária às formas de “violência, exclusão, desigualdade e injustiça” (BRUGIONI, 2017, P. 34-35) presentes na “contemporaneidade (pós)colonial” (BRUGIONI, 2017, P. 35). Cita-se ainda aqui Brugioni ao afirmar que essa teoria versa um “pós-colonial

hegemônico e dicotômico” de caráter apenas reconciliatório “em vez de assumir um paradigma crítico e analítico anticolonial e emancipatório” (BRUGIONI, 2017, p. 35).

Esse contraponto posto pela autora fundamenta uma crítica ao caminho percorrido pelos estudos literários pós-coloniais no tocante às Literaturas Africanas que, infelizmente, vieram a reforçar as diferenças com visões que estigmatizam a recepção crítica dessas literaturas, polarizando os conceitos de "tradição vs modernidade, escrita vs oralidade, África vs Europa” (BRUGIONI, 2017, p. 37), essa dicotomização empregada promove também por assim dizer, uma visão parcial nas análises críticas das Literaturas Africanas. Todavia, seguindo as leituras teóricas selecionadas para essa pesquisa, podemos entender que o que Brugioni apresenta com essa crítica, é o resultado da força da colonização exercendo seu poder também na ciência literária, conforme discutiremos a partir deste momento.

O subliminar exercício do poder do sistema colonial se mostra atuante nas relações sociais ao redor do mundo. Olhar para os estudos da Teorias Pós-coloniais das Literaturas Africanas ajuda a entender os caminhos pelos quais o “projeto da colonização” (BOSI, 1992) seguiu e o que o faz ser ainda tão poderoso e presente no mundo, agora não mais colonizando territórios espaciais e sim “territórios do saber” (BRUGIONI, 2017), ditando discursos hegemônicos em que as noções de raça e cultura operam como um dispositivo que gera identidades que se opõem. Essa hierarquização do saber proposta por esse movimento hegemônico, em que imperam as verdades do explorador contra o explorado, promove um desprestígio das Literaturas Africanas, sendo vistas como tópicos para estudos que se interessam por culturas, tradição e folclore, características que o discurso unilateral do dominador impregnou no mundo, legando para a História e para o senso comum o retrato de uma África como um país e não um continente que é referência de fome, miséria, macumba (estigma das religiões de matrizes africanas), belos safaris, lugar de costumes primitivos (inferiorização das culturas africanas).

4 EDUCAÇÃO NO PÓS-COLONIAL

Apesar de se demarcar historicamente o fim do período colonial, as ações de opressão contra os negros não parou no tempo. Infelizmente, a discriminação de africanos e afrodescendentes pode ser testemunhada dioturnamente em vários espaços da sociedade. Com o avanço das tecnologias de comunicação, cada vez mais, as cenas de preconceito e racismo

têm sido compartilhadas pelas mídias e redes sociais, denunciando um mundo formado pela cultura ocidental, no qual mesmo com um histórico de lutas contra a discriminação racial, ainda se encontra fortemente colonizado intelectual e ideologicamente.

Mesmo havendo espaço para a discussão sobre a igualdade racial, nota-se que o entendimento sobre tal questão ainda não atingiu o nível necessário de compreensão dentro da sociedade. Imagina-se que, com tantas denúncias e tantos discursos sobre o tema, o pensamento sobre a equidade nas relações étnico-raciais já deveria ter sido absorvido pelas pessoas. Entretanto, o que se presencia no cotidiano, na verdade, revela a necessidade da permanente abordagem sobre as relações de poder engendradas pela ideologia de matriz europeia que são praticadas desde a colonização, contrapondo os discursos dominantes que tomam a voz e narram a História pelo seu ponto de vista, desconsiderando o direito de voz ao dominado. Brugioni defende a importância de se repensar o pós-colonial incorporando a este “uma reflexão que interroga as sobreposições entre territórios do saber e do poder na construção de um discurso sobre o outro” (BRUGIONI, 2017, p. 34).

A educação dentro desse cenário mostra-se como um dos caminhos de grande eficácia para a promoção da igualdade racial. Entretanto, socialmente, o conceito de educação está intimamente ligado ao espaço escolar, dessa forma as pessoas não concebem a educação acontecendo para além dos muros da escola, uma visão culturalmente construída, denotando que há um prazo para que um indivíduo receba como se fora da escola não acontecesse. Esta forma de pensamento é também um reflexo da ação do capitalismo na sociedade. O indivíduo, ao se tornar adulto, terminando o período escolar, ao entrar no mercado de trabalho, não consegue se enxergar dentro de um processo educacional, conforme o senso comum, o aprendizado que ele está recebendo no exercício da sua função é trabalho e não educação.

Conforme o Ministério da Educação e Cultura – MEC apregoa nos Parâmetros Curriculares Nacionais sobre a pluralidade cultural:

A escola é a instituição onde os cidadãos iniciam a aprendizagem daqueles valores e atitudes que asseguram uma convivência livre e pacífica [...], o lugar onde se convive na tolerância e na igualdade, contribuindo assim, mais ainda do que mediante os conhecimentos, para iniciar a vida social e democrática de crianças e jovens. (MEC, 1989, p. 23)

Dessa forma, a escola carrega consigo a grande responsabilidade além de promover o ensino dos conteúdos e educar os estudantes moral e socialmente, na formação de cidadãos críticos e conscientes. Tendo assim, a escola como sinônimo de educação, concorda-se com as palavras de Freire quando diz que a "Educação não transforma o mundo. Educação muda

peças. Pessoas transformam o mundo" (FREIRE, 1974, p. 87). Na disciplina de Língua Portuguesa, o trabalho com a Literatura mostra-se como um caminho condutor para o ensino da cultura africana e afro-brasileira.

Em seu ensaio "Direito à Literatura", o sociólogo e crítico literário Antônio Candido (2011) traz uma reflexão sobre literatura e direitos humanos e inicia seu discurso problematizando as desigualdades sociais existentes no mundo moderno onde uma civilização que alcançou um alto nível de racionalidade não , ainda, evoluir para pensar uma sociedade igualitária. Após pontuar algumas barbáries sociais que ferem os direitos das classes dominadas e marginalizadas, o autor cita como pressuposto para se pensar em direitos humanos: "reconhecer que aquilo que consideramos indispensável para nós é também indispensável para o próximo" (CANDIDO, 2011, p. 13).

A literatura mostra-se como um veículo de fruição, sensibilização e também de humanização. Candido fala sobre o papel humanizador da literatura e o define como um processo:

[...] que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. (CANDIDO, 2011, p. 15)

A literatura assim, de acordo com o crítico literário está a serviço de uma formação humanizada de pessoas com um olhar mais sensibilizado, crítico e reflexivo sobre as questões sociais e da vida, um vislumbre daquilo que se considera o cidadão ideal, habitante de um mundo mais humano e fraterno.

Em seu artigo "Literatura e Educação para as Relações Étnico-Raciais", Vima Lia de Rossi Martin afirma que a literatura "pode atuar como fator de humanização e democratização, contribuindo para a emancipação dos sujeitos e, conseqüentemente, para a consolidação de uma cultura mais humanista e democrática (MARTIN, 2018, p. 15)".

Na travessia desse caminho de formar cidadãos conscientes, críticos e sensíveis para uma sociedade mais igualitária, o ensino da Literatura soma-se a este processo de formação em valores humanos permitindo, através da leitura de obras e textos engajados com as questões sociais, o contato de abordagens que se aproximam das realidades dos alunos.

As reflexões teóricas discutidas até aqui servem como um alimento teórico e dão corpo à problematização que perpassa todo este trabalho. Com o objetivo de ultrapassar a barreira

imposta pela hierarquia colonial presente em todas as esferas da sociedade, este artigo se volta para a área educacional tendo como ponte o romance *Mayombe* (2013), narrativa angolana que será apresentado e analisado a seguir.

5 *MAYOMBE*: CONTEXTUALIZANDO A NARRATIVA E A GUERRILHA

O romance *Mayombe*, escrito pelo autor angolano Pepetela, pseudônimo de Artur Carlos Maurício Pestana dos Santos, tem como tema a luta pela liberdade de Angola da exploração colonialista de Portugal. Podendo ser visto como um documento histórico social (CHAVES, 1999; FORNOS, 2006 E SERRANO, 1999), o romance narra o movimento de guerrilha que aconteceu em Angola dirigido pelo grupo MPLA - Movimento Popular pela Libertação de Angola -, do qual Pepetela era membro. O Doutor em Teoria da Literatura José Luís Giovanoni Fornos, traz em seu artigo “Nacionalismo, revolução e pós-colonialismo: o caso *Mayombe*, de Pepetela sobre um depoimento do próprio Pepetela”, uma entrevista com Pepetela em que ele declara que *Mayombe* parte de um comunicado de guerra que ele precisava escrever para os membros do movimento, fator esse que fez com que a escrita do romance se aproximasse tanto da realidade.

Em seu ensaio crítico “A escrita da história pela literatura”, escritor angolano Zetho Cunha Gonçalves discorre sobre o papel da literatura como uma fonte histórica sobre Angola, sendo que o ponto em comum entre as obras angolanas é o “desejo pela libertação e dignificação do ser humano, na edificação da angolanidade” (GONÇALVES, 2013, p. 13) e acrescenta ainda que “toda a obra de Pepetela é um questionamento histórico e um relato da própria história, quer a mais longínqua no tempo” (GONÇALVES, 2013, p. 14). Desde antes da conquista de sua independência de Portugal em 1975, Angola empenha uma luta nacionalista que pode ser observada na literatura angolana em seus romances e poemas que expressam o anseio pela construção de uma identidade nacional.

Mayombe, assim como o título do romance, é uma floresta tropical situada em Cabinda, um dos locais onde ocorre a guerrilha pela libertação nacional. No romance, esse espaço se torna um ser, apresentado como um organismo vivo, um deus onisciente, onipresente e onipotente, que fornece abrigo, proteção, alimento e acolhida. Em *Mayombe*, a floresta é um personagem místico dotado de “recursos mágicos, simbólicos e materiais” (FORNOS, 2006, p. 51) que tem poder para agir sobre a natureza.

O Mayombe tinha criado o fruto, mas não se dignou mostrá-lo aos homens: encarregou os gorilas de o fazer, que deixaram os caroços partidos perto da Base, misturados com as suas pegadas. E os guerrilheiros perceberam então que o deus-Mayombe lhes indicava assim que ali estava o seu tributo à coragem dos que o desafiavam. (PEPETELA, 2013, p. 42)

A floresta, ainda em toda a sua personificação no romance, sofre sendo alvo do sistema colonial cuja exploração desenfreada assola os que pertencem à terra:

Deixara de respirar, monstro decepado, e os ramos cortados juncavam o solo. Depois de a serra lhe cortar o fluxo vital, os machados tinham vindo separar as pernas, os braços, os pêlos; ali estava, lívido na sua pele branca, o gigante que antes travava o vento e enviava desafios às nuvens. Imóvel mas digno. Na sua agonia arrasta os rebentos, os arbustos, as lianas, e o seu ronco de morte fizera tremer o Mayombe, fizera calar os gorilas e os leopardos. (Pepetela, 2013, p. 15, grifo do autor)

Nessa passagem do texto, permite-se uma analogia com as ações do colonizador contra a terra colonizada, que extirpa dela a vitalidade dos seus nativos, por um processo de sujeição que lhes roubou a possibilidade de caminhar (as pernas), arrancando-lhes a força (os braços) pela escravização e com ação da assimilação da cultura do dominador, por fim, lhes tiram as marcas e traços que configuram suas identidades, suas origens (os pêlos, as cascas e suas ranhuras), aculturando e embranquecendo-lhes.

Mayombe é, segundo Fornos (2006), “uma alegoria crítica contra o produtivismo econômico desenfreado” (FORNOS, 2006, p. 51) e é sobre essa prática de dominação e abuso dos recursos das terras colonizadas que sustentam as relações de poder desiguais entre explorador e explorado que o romance se detém ideológica e politicamente com três personagens em especial que explicitam sua consciência de classe, se entendem como parte da relação que é explorada e que luta contra tal coerção, são eles: o comandante Sem Medo, o Comissário e o combatente Mundo Novo.

Em seu artigo “Pepetela: romance e utopia na história de Angola”, Rita Chaves, Doutora em Letras Clássicas assim nos informa que os escritores angolanos, influenciados pela tradição oral que marca seu universo cultural, demonstraram uma grande afeição pelo romance como gênero literário que privilegia a narração dos fatos (CHAVES, 1999, p. 218). O enredo de *Mayombe* é narrado pelos personagens ora se dirigindo ao leitor, ora narrando diálogos com seus companheiros, o que leva Chaves (1999) a afirmar que:

A singularidade da situação exprime-se também na força dos diálogos com que se compõe o romance. Descrito pelo narrador titular como o espaço do silêncio, o Mayombe transfigura-se na verdade no reino da palavra. [...]. Assim, fazendo da narrativa alegorizada pela floresta, o espaço do diálogo, narrador e personagens em

Mayombe constroem-se a partir de um processo vivo que reúne identidades e diferenças, coincidências e dissidências e rupturas. (CHAVES, 1999, p. 221)

A malha textual do romance, tecida pelos diálogos das personagens possibilita análises críticas plurais, com destaque para os “fantasmas” que o sistema colonial deixou em Angola como o racismo, o tribalismo e o regionalismo (CHAVES, 1999). O fantasma da questão tribal se faz presente na narrativa de *Mayombe* quando é dada a função de narrador aos personagens e alguns deles se mostram presos ao relacionamento tribal que é via de afinidade entre membros da mesma tribo e de desconfiança para com aqueles que não apresentam a mesma linha tribal. A questão do tribalismo circunda embates intensos quando há também momentos de fala coletiva em reuniões entre os guerrilheiros. Tal questão, ao ser abordada no romance, a um primeiro tempo, imprime uma visão de falta de unidade entre os combatentes, entretanto, a necessidade de derrotar um inimigo comum a todos se torna a causa da união deixando assim, a barreira tribalista de lado. Com uma “vontade de superar a incomunicabilidade” (CHAVES, 1999, p. 224), o individual cede lugar ao coletivo e a primazia é o bem geral da nação angolana.

A comunhão gerada pelo unânime desejo de liberdade do povo angolano é parte de uma visão política e ideológica que movimenta a revolução contra a exploração empenhada pelo projeto da colonização. Em *Mayombe*, a visão política revolucionária pela libertação é captada no uso análogo do nome das amêndoas que a mata produzia e servia de alimento para os guerrilheiros, “as comunas” (PEPETELA, 2013, p. 42). Essa pista dada pelo uso do termo “comuna” já sublinha para o leitor a veia ideológica e partidária que pavimenta o romance quando assim mencionada: “E o sítio onde os frutos eram armazenados e assados recebeu o nome de Casa do Partido. O comunismo fez engordar os homens” (PEPETELA, 2013, p. 42).

Tal apontamento não é gratuito. Ora, e como poderia ser? Chamar o local onde são armazenados os frutos comunistas de “Casa do Partido” se mostra como uma assertiva eficaz para revelar a ideologia que alimenta os revolucionários da guerrilha, o Comunismo, corrente ideológica desenvolvida por Karl Marx que criticava a exploração do sistema capitalista em que o explorador (dono dos meios de produção) imputa sobre a classe trabalhadora (proletariado) meios de exploração que objetivam impedir a existência de meios que promovam a sua emancipação. A filósofa Marilena Chauí (2000) muito bem esclarece essa visão monopolista do pensamento capitalista:

Visto que a burguesia dispõe de todos os recursos materiais, intelectuais, jurídicos, políticos e militares para conservar o poderio econômico e estatal, buscará impedir a *práxis* política dos trabalhadores e estes não terão outra saída senão aquela que

sempre foi usada pelas classes populares insubmissas e radicais: a **revolução**. (CHAUÍ, 2000, p. 421)

O discurso político e ideológico presente nos diálogos dos personagens comandante Sem Medo, Comissário e Mundo Novo apresentam perspectivas diferentes acerca da teoria marxista. Sem Medo acredita nas ideias do Comunismo de forma mais branda e ponderada e enxerga o Comissário como um defensor dogmático e o Mundo Novo um verdadeiro intelectual marxista. Mundo Novo defende o Comunismo incisivamente e seu discurso beira o autoritarismo e vê o comandante Sem Medo como um anticomunista por não defender a política de modo unilateral como Mundo Novo.

O personagem Comissário expressa seu discurso comunista no romance quando o grupo de guerrilha desbanca um acampamento de homens angolanos que desmatavam o Mayombe para os portugueses, o Comissário defensor de que uma guerra popular se mede mais do que pelo número de inimigos abatidos, também é medida pelo número de apoiadores da causa (p. 14) se empenha numa postura conscientizadora para com os trabalhadores aprisionados, visando abrir seus olhos para a sua condição de explorados.

Vocês ganham vinte escudos por dia, para abaterem as árvores a machado, marcharem, marcharem, carregarem pesos. O motorista ganha cinquenta escudos por dia, por trabalhar com a serra. Mas quantas árvores abate por dia a vossa equipa? Umas trinta. E quanto ganha o patrão por cada árvore? Um dinheirão. O que é que o patrão faz pra ganhar esse dinheiro? Nada, nada. Mas é ele quem ganha. E o machado com que vocês trabalham nem sequer é dele. É vosso, que o compraram na cantina por cinquenta escudos. Quer dizer, nem os instrumentos com que vocês trabalham pertencem ao patrão. Vocês são obrigados a comprá-los, são descontados do vosso salário no fim do mês. As árvores são do patrão? Não. São vossas, são nossas, porque estão na terra angolana. [...] O suor do trabalho é do patrão? Não é vosso, pois são vocês que trabalham. Então, como é que ele ganha muitos contos por dia e a vocês dá vinte escudos? (PEPETELA, 2013, p. 20)

Nesse intento do Comissário de conscientização sobre a existência de uma relação entre explorador e explorado provocando os trabalhadores prisioneiros a refletirem sobre seu lugar nessa relação como explorado, o personagem se torna um agente da “*práxis política*” (CHAUÍ, 2000, p. 421) que se move para transformar a sociedade atual em mais igualitária sem a divisão de classes, uma premissa do socialismo.

Mayombe revela-se como um romance pedagógico, que proporciona ao leitor uma verdadeira aula sobre política possibilitando abordagens temáticas valiosas para a formação humana. Na seção a seguir, encontra-se uma reflexão sobre uma Pedagogia Libertadora de Paulo Freire correlacionada a essa veia pedagógica presente no romance.

5.1 *Mayombe* como uma Pedagogia Libertadora: notas de um discurso freireano

Paulo Freire (1921-1997), educador e filósofo brasileiro, foi o mentor de uma educação para a consciência crítica com uma pedagogia emancipadora que por meio da dialética promovia a transformação social com os educandos num caminho de reconhecimento e reivindicação dos seus direitos. Reconhecido como o Patrono da Educação Brasileira pela Lei nº 12.612 de 2012, o filósofo pernambucano trouxe contribuições substanciais para a educação brasileira na contemporaneidade, para ele, o papel de maior importância da educação é o da conscientização do educando.

Em seu livro *Pedagogia do Oprimido* (1974), Freire critica um modelo de ensino chamado por ele de educação bancária, no qual a relação entre professor e educandos transcorre num eixo vertical estando o educador hierarquicamente acima do educando. Nessa forma de relação entre as duas partes, o professor é quem deposita conhecimentos no aluno que por sua vez é colocado na posição de agente passivo não tendo espaço para protagonizar ou coadjuvar na produção do conhecimento e assim conforme Freire reflete: “Na medida em que esta visão “bancária” anula o poder criador dos educandos ou o minimiza, estimulando sua ingenuidade e não sua criticidade, satisfaz aos interesses dos opressores” (FREIRE, 1974, p. 69).

O método de ensino de Paulo Freire formulado em primeiro momento, para o ensino de adultos e preconizava que o aprendizado seria atingido de forma eficaz, se houvesse proximidade com a realidade cotidiana dos alunos. Freire iniciava suas aulas com palavras geradoras que provocassem o exercício do diálogo entre o grupo. Ao introduzir a palavra “trabalho” por exemplo, o educador dava abertura para a problematização da exploração existente no sistema capitalista, criando nos alunos a consciência de classe e sua posição de desfavorecido e explorado. A pedagogia de Freire é o que ele mesmo chama de práxis e sobre ela afirma que: “A práxis, porém, é reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo. Sem ela, é impossível a superação da contradição opressor-oprimido” (FREIRE, 1974, p. 40).

A proposta dialética e emancipatória presente no método de ensino proposto por Paulo Freire dialoga intimamente com a ação conscientizadora empenhada pelo personagem Comissário em *Mayombe* com os trabalhadores que desmatavam a floresta.

A pedagogia do oprimido que, no fundo, é a pedagogia dos homens empenhando-se

na luta por sua libertação, tem suas raízes aí. E tem que ter, nos próprios oprimidos que se saibam ou comecem criticamente a saber-se oprimidos. (FREIRE, 1974, p. 43)

Em *Mayombe*, quando o personagem Comissário insiste com o Chefe das Operações e o comandante Sem Medo em não abater os trabalhadores, mas sim dialogar com eles sobre sua condição de explorados, a fim de convencê-los de que são oprimidos pelo explorador colonialista, o mesmo está em defesa de uma *pedagogia do oprimido* com os explorados, na qual é definida por Freire como:

[...] aquela que tem de ser forjada *com* ele e não *para* ele, enquanto homens ou povos, na luta incessante de opressão e de suas causas objeto de reflexão dos oprimidos, de que resultará o seu engajamento necessário na luta por sua libertação, em que esta pedagogia se fará e refará. (FREIRE, 1974, p. 32)

As sementes plantadas pelo Comissário na conscientização da exploração a qual os trabalhadores eram submetidos veio a germinar, constatando eles mesmos que as palavras do Comissário eram verdadeiras, os mesmos decidem se filiar ao movimento e trabalhar em prol da libertação da colonização portuguesa:

A pedagogia do oprimido, como pedagogia humanista e libertadora, terá dois momentos distintos. O primeiro, em que os oprimidos vão desvelando o mundo da opressão e vão comprometendo-se na práxis, com a sua transformação; o segundo, em que, transformada a realidade opressora, esta pedagogia deixa de ser do oprimido e passa a ser a pedagogia dos homens em processo de permanente libertação. (FREIRE, 1974, p. 44)

Seja na *Pedagogia do Oprimido*, obra de relevo para a esfera educacional, seja em *Mayombe*, obra literária que se volta para uma ficção sobre Angola, o que ressalta é o desejo pela libertação da exploração que subjuga as massas populares, mesmo que escritas aplicadas a realidades diferentes.

Há ainda uma outra nota de aproximação entre os discursos em defesa da liberdade da dominação dessas duas obras presente na fala do personagem comandante Sem Medo em diálogo com o camarada Lutamos que não deseja participar dos estudos sobre política que aconteciam na base, interessando-se apenas no aprendizado pela artilharia. Ao ouvir Lutamos dizer para o camarada Mundo Novo que não se interessava em estudar, o comandante Sem Medo se volta para Lutamos e defende que sem estudar, ele ficaria fadado ao engano, dependendo de confiar a palavra de terceiros, sem saber ele, se a informação era fidedigna. Nas palavras do comandante “o homem tem de saber muito, sempre mais e mais, para poder conquistar a sua liberdade, para saber julgar” (PEPETELA, 2013, p. 47).

As contribuições de Paulo Freire em sua *Pedagogia do Oprimido* são percorridas aqui,

pois corroboram com a proposta de trabalho com o romance *Mayombe* de Pepetela estudado nesta pesquisa. É interessante frisar que os conteúdos apresentados até aqui seguem uma linha lógica que busca pontuar as questões históricas por trás do racismo contra negros pelo viés da Lei 10.639/03 que além de pautar o ensino da cultura, da história, da literatura e da arte africanas e afro-brasileiras, delimita também sobre a importância da abordagem dos movimentos de luta contra o domínio opressor do colonizador. Dessa forma, buscou-se produzir um trabalho que mostrasse o que a colonização deixou como marca para a sociedade na história e na literatura e a resposta de resistência contra as heranças da colonização, sobretudo o racismo. No item seguinte, encontra-se uma proposta de trabalho em literatura com *Mayombe* com algumas possibilidades de abordagens a partir de sua leitura.

6 *MAYOMBE*: UMA LEITURA PARA DESCOLONIZAR (PRÉ)CONCEITOS

Em diálogo com o que se veio problematizando e discutindo até aqui, pretende-se apresentar neste capítulo, algumas proposições para o trabalho com *Mayombe* nas aulas de língua portuguesa, seguindo uma perspectiva dialógica inspirada nas contribuições freireanas.

Inicialmente, propõe-se o incentivo à leitura literária da obra selecionada em sua completude, de modo que os alunos tenham um contato individual com o seu conteúdo. Sugere-se que antes do período planejado para se trabalhar com *Mayombe*, o livro seja indicado para uma pré-leitura. O professor pode realizar uma sucinta apresentação do livro, com uma breve resenha do enredo, mencionando que trata-se de uma literatura originária de Angola, país do continente africano, escrita em língua portuguesa e que será abordada mais adiante nas aulas de Literatura.

O professor de teoria literária, Hênio Tavares afirma que as obras literárias “[...] quando bem dosadas e convenientemente selecionadas, [...] contribuem salutarmente na **formação do caráter** e no desabrochar da inteligência (TAVARES, 1978, p. 402, grifo nosso).”

Como foi defendido em termos de teoria e análise neste artigo, considera-se que *Mayombe* multiplica valores em si, que o tornam uma obra atrativa no tocante às muitas possibilidades de abordagens temáticas como o tribalismo presente pela diversidade étnica dos guerrilheiros que muitas das vezes causam divergências entre os mesmos; questões de gênero, como a representação do feminino pelas personagens Leli e Ondina que, apesar de suas

histórias mostrarem uma certa liberdade feminina em seus desejos e ações, diferentes dos personagens masculinos, as personagens têm suas histórias narradas por outro que não elas, ou seja, não há espaço para que elas contêm sua própria história, sua versão; a formação e o discurso político dos guerrilheiros apresentadas em suas falas trazem muitos pontos de debate e reflexão sobre questões sociais como por exemplo a relação entre explorador e explorado, estando presentes as referências ideológicas comunistas de Karl Marx; em sua pluralidade de temas, o romance esbarra ainda em assuntos como racismo, colonialismo, machismo e corrupção.

O relevo que deu-se na análise do romance para a questão da libertação da condição de explorado também é o ponto de destaque dessa proposta de aplicação e prática docente no ensino de Literatura nas aulas de Língua Portuguesa. Explorar a alienação existente nas relações entre a classe dominante (explorador) e a classe dominada (explorado) se mostra pertinente para discutir em sala de aula, pois essa alienação presente na estrutura econômica capitalista transcorre ao longo das gerações de maneira muito sólida.

Mesmo que *Mayombe* faça parte do contexto social de um país distante do Brasil, em sua leitura é possível depreender que as agruras da exploração capitalista se impõem não só aqui, mas são como uma lepra que se alastra pelo mundo no que diz respeito à desigualdade social gerada. Assim também concorda Martin:

Em contato com a singularidade de cada texto literário, que veicula imagens específicas, capazes de ampliar nossa capacidade de compreensão e simbolização do mundo, é possível ouvir outras vozes e elaborar outros pontos de vista sobre realidades, sujeitos e experiências que estão simultaneamente distantes e próximas de nós. (MARTIN, 2018, p. 16)

Seguindo o modelo de aula dialogada de Freire, o professor pode, inspirando-se nas reflexões apresentadas na análise presente no capítulo cinco deste artigo, planejar uma roda de leitura mediada do trecho que consta na página 20 do livro sobre o momento de fala do personagem Comissário com os homens que trabalhavam para os portugueses desmatando a floresta, além de buscar relacionar o que foi lido com a realidade dos alunos. Perguntas geradoras podem ser lançadas pelo professor mediador como: Qual a proximidade das palavras do personagem Comissário com a nossa realidade? Vocês acham que o salário mínimo praticado no Brasil condiz com a necessidade real do trabalhador? Quanto vocês acham que deveria ser o salário mínimo para que o cidadão pudesse viver dignamente? Com esse valor, vocês acham que o ser humano vive ou apenas sobrevive? Sobra alguma coisa para o lazer? Qual é a diferença entre viver, sobreviver e subsistir? Estas são apenas algumas sugestões de

perguntas problematizadoras que visam instigar o diálogo com a turma. Os questionamentos lançados vão depender também daquilo que for compartilhado pelos estudantes. Como se trata de um assunto que esbarra nas relações de trabalho, esta proposta se volta para um público de alunos que já estejam ou estiveram no mercado de trabalho, como turmas do Ensino Médio que costumam ter alunos que façam parte de programas de aprendizagem profissional de inserção no mercado de trabalho ou alunos da Educação de Jovens e Adultos – EJA.

Após esse momento de leitura e diálogo com a turma, traz-se como sugestão, trabalhar o conceito de mais-valia de Karl Marx, pedindo aos alunos que pesquisem como atividade de autoestudo e tragam o resultado da busca para compartilharem na próxima aula. Como ação seguinte, sugere-se o compartilhamento do resultado da pesquisa solicitada aos alunos e a proposta de escrita de uma redação sobre trabalho e exploração como uma forma de sintetização dos conceitos abordados até o momento.

Esse modelo de prática docente considera o aluno como protagonista no processo educacional e segue os pensamentos de Paulo Freire acerca de uma educação não bancária, ou seja, uma aula dialogada que considera as produções de sentidos dos educandos e a partir das suas falas, novos conhecimentos são oportunizados.

A escolha de uma obra literária angolana reclama um estudo sobre o país de sua origem. Conhecer sua história, sua cultura e seu povo oportuniza o atendimento à Lei 10.639/03 trazendo novos saberes sobre a África para dentro da sala de aula. Tendo como proposta a abordagem da exploração capitalista, importa também estudar como essa forma econômica alcançou Angola, ou seja, quais foram os caminhos de acordo com a História, que colocaram o país nesse cenário de exploração. Dessa forma, partindo de tal questionamento, traça-se um caminho com o olhar voltado para o período colonial. Neste momento, o professor precisará assumir uma postura política conduzindo os educandos a conceber novas perspectivas de mundo que não sejam só as disseminadas pelo discurso do dominador-explorador.

A aula de Literatura esbarrará nos campos da Geografia e História. A primeira disciplina, possibilitando a problematização de um pensamento existente e muito errôneo de que a África é um país e não um continente. Trabalhar a delimitação geográfica do continente africano e apontar sua divisão em cinquenta e quatro países, enfatizando que são cinquenta e quatro países, povos e culturas que compõem o continente de África. Em seguida, indicar quais são os países que foram alvo da colonização portuguesa e que compartilham o Português

enquanto língua oficial como Cabo Verde, Guiné-Bissau, Angola, Moçambique e São Tomé e Príncipe. Essa questão da Língua Portuguesa estar presente em tais países enseja a proposta de reflexão sobre o porquê de essas nações manterem a língua do colonizador como oficial. Pensar junto com a turma, no que leva estes países a esta posição. Tal abordagem, se mostrará mais como um ato provocativo, pois talvez as respostas sejam formuladas pelos estudantes com o avançar das aulas. Quanto à segunda disciplina, trata-se de uma História que considera a fala do colonizado, ou seja, que permite que os fatos históricos sejam narrados por aqueles que sofreram a ação do colonizador.

Em se tratando de Angola, país de origem do romance *Mayombe*, interessa seguir um percurso de problematizações com a turma em torno da catástrofe que foi a colonização para o país. Como uma metodologia ativa, pode ser interessante distribuir tópicos de pesquisa para grupos de alunos sobre temas como: a Angola antes da colonização, ou seja, como eram suas terras, como seu povo era organizado social e politicamente, qual era o sistema econômico praticado; também sobre a Angola durante a colonização, quais foram as ações do colonizador sobre Angola? Como isso impactou o país?; e ainda a Angola após o fim da colonização, abordando sobre quanto tempo se passou desde a sua independência de Portugal, como o país se encontra organizado em sua política, economia e sociedade.

Para inserir a obra lida dentro da proposta de pesquisa, é possível solicitar aos alunos que eles tragam em suas apresentações, trechos do romance em que eles enxergam alguma ocorrência do que está na História de Angola. Imagina-se que eles possam mencionar exemplos como o racismo que pode ser captado nas falas encontradas nas páginas 4 e 26 do personagem Teoria, um mestiço que lida com a insegurança do “não lugar” na identidade angolana por ser filho de pai português e mãe angolana, lida com um complexo interior causado pela mistura das raças que o coloca num entre-lugar enquanto cidadão angolano, aquele que não é branco e não é preto. São marcas do racismo causador da segregação humana que a colonização deixou. Também pode surgir a relação com o trabalho de aculturação e assimilação da cultura europeia exercido pelos jesuítas e que no romance é citado na página 22, que narra sobre o período em que o comandante Sem Medo frequentou o Seminário. Há também a possibilidade de os alunos assinalarem a questão da exploração desenfreada das terras, citando as passagens que descrevem as cenas de desmatamento da floresta nas páginas 13-15. Caso o que se está supondo não seja realizado, fica aqui mais uma proposta de trabalho.

Nas apresentações das pesquisas realizadas pelos grupos, o professor deverá estar atento para como estas informações serão colocadas pelos alunos. Dependendo de como elas

são apresentadas, o docente consegue captar se há a presença de algum discurso dominante e estereotipado que alimentou a pesquisa dos educandos. O professor deve observar se a pesquisa apresentada está enfatizando a voz do agressor (o colonizador) ou a voz do agredido (o povo colonizado) e fazer as intervenções que forem necessárias.

Como passo seguinte, o educador pode planejar uma aula para debater sobre algumas visões estereotipadas e distorcidas. Traz-se como sugestão para essa aula, o trabalho com a música *Mufete* do rapper e cantor Emicida que pode ser abordada tanto como vídeo explorando as mensagens presentes no clipe como um todo, quanto texto propondo a leitura de sua letra dando uma atenção maior ao trecho abaixo:

[...]
One luv, amor pu cêis, sério
Djavan me disse uma vez
Que a terra cantaria ao tocar meus pés
Tanta alegria fez brilhar minha tês
Que arte é fazer parte, não ser dono
Nobreza mora em nóiz, não num trono
Logo, somos reis e rainhas, somos
Mesmo entre leis mesquinhas vamos
Gente, só é feliz
Quem realmente sabe, que a África não é um país
Esquece o que o livro diz, ele mente
Ligue a pele preta a um riso contente
Respeito sua fé, sua cruz
Mas temos duzentos e cinquenta e seis Odus
Todos feitos de sombra e luz, bela
Sensíveis como a luz das velas
(Tendeu?)
[...]
(EMICIDA, 2015)

A letra da canção reflete exatamente sobre as visões de senso comum sobre a África e que algumas delas se propagam até nos livros didáticos. Fala, por exemplo, da África não ser um país, sobre as religiões de matriz africana, com um discurso de respeito à diversidade e tolerância religiosa, sobre a visão de que o negro é visto como sofrido e assim a letra contraria e diz “Ligue a pele preta a um riso contente”. Além de tocar nessas questões, a música ainda esbarra na desigualdade social enfrentada pelo povo negro no tocante à moradia, emprego e salário:

[...]
Aí, tá na cintura das mina de Cabo Verde
E nos olhares do povo em Luanda
Nem em sonho eu ia saber que
Cada lugar que eu pisasse daria um samba
Numa realidade que mói
Junta com uma saudade que é mansinha, mas dói

Tanta desigualdade, a favela, os boy
Atrás de um salário, uma pá de super herói
Louco tantos Orfeus, trancados
Nos 'contrato' de quem criou o pecado
Dorme igual flor num gramado
E um vira-lata magrinho de aliado
Brusco pick o cantar de pneus
Dizem que o diabo veio nos barcos dos europeus
Desde então o povo esqueceu
Que entre os meus, todo mundo era Deus
[...]
(EMICIDA, 2015)

Essa parte da letra abre o leque para o professor socializar e discutir com a turma a relação existente com o cenário de desigualdade social enfrentado pelo povo negro brasileiro, pontuando com dados previamente pesquisados em fontes de informação segura, que a população negra é a maioria no Brasil e que a desigualdade gerada pelo processo da colonização fomentou uma estrutura de vida com muitas desigualdades para a população negra. Infelizmente, o número de negros que moram em periferias e favelas é muito grande, os negros enfrentam discriminação no mercado de trabalho, há pesquisas que mostram que são poucos os negros que ocupam cargos de maior prestígio social.

Seguindo essa linha de pensamento, o professor pode dialogar com a turma ainda sobre a importante história do Movimento Negro e quais foram as suas conquistas para que o povo negro afrobrasileiro tivesse direitos essenciais e de valorização e respeito garantidos, como a Lei 10.639/03, o Dia da Consciência Negra, as ações afirmativas, os sistema de cotas para negros em processos seletivos de cursos educacionais desde a educação básica até a universidade e também de cargos de trabalho público se mostram bastante relevantes, pois muitos alunos não têm consciência dos direitos que amparam os negros. É de suma importância que ao se falar sobre essas ações afirmativas, seja destacado que se trata de uma forma de reparação das desigualdades sociais acumuladas em anos de discriminação e segregação do povo negro desde a colonização. Como uma forma de rebater um pensamento contrário de que tais ações não são necessárias, pois de acordo com o discurso dominante, o que deve favorecer o cidadão para atingir suas metas é a meritocracia, ou seja, é o seu esforço, é considerável que os alunos sejam levados a refletir o quão forte é a estrutura dominante do sistema capitalista para ser rompida por um cidadão negro, morador da periferia, que convive com uma realidade que mais favorece a marginalidade do que a ascensão social. Há uma vídeo com título *Cota não é esmola* que pode ser encontrado na plataforma YouTube da cantora Bia Ferreira, militante negra cujas composições apresentam engajamento com a representação e

voz negra. No clipe a cantora faz uma interpretação de muito impacto na letra dessa música que aborda e rebate exatamente esse discurso:

Existe muita coisa que não te disseram na escola
Cota não é esmola
Experimenta nascer preto na favela pra você ver
O que rola com preto e pobre não aparece na TV
Opressão, humilhação, preconceito
A gente sabe como termina, quando começa desse jeito
Desde pequena fazendo o corre pra ajudar os pais
Cuida de criança, limpa casa, outras coisas mais
Deu meio dia, toma banho vai pra escola a pé
Não tem dinheiro pro busão
Sua mãe usou mais cedo pra poder comprar o pão
E já que tá cansada quer carona no busão
Mas como é preta, pobre, o motorista grita: Não!
E essa é só a primeira porta que se fecha
Não tem busão, já tá cansada, mas se apressa
Chega na escola, outro portão se fecha
Você demorou! Não vai entrar na aula de história
Espera, senta aí, já já dá uma hora
Espera mais um pouco e entra na segunda aula
E vê se não atrasa de novo, a diretora fala
Chega na sala, agora o sono vai batendo
E ela não vai dormir, devagarinho vai aprendendo que
Se a passagem é 3, 80 e você tem 3 na mão
Ela interrompe a professora e diz, 'então não vai ter pão'
E os amigos que riem dela todo dia
Riem mais e a humilham mais
O que você faria?
Ela cansou da humilhação e não quer mais escola
E no natal ela chorou, porque não ganhou uma bola
O tempo foi passando e ela foi crescendo
Agora la na rua ela é a preta do sovaco fedorento
Que alisa o cabelo pra se sentir aceita
Mas não adianta nada, todo mundo a rejeita
Agora ela cresceu, quer muito estudar
Termina a escola, a apostila, ainda tem vestibular
E a boca seca, seca, nem um cuspe
Vai pagar a faculdade, porque preto e pobre não vai pra USP
Foi o que disse a professora que ensinava lá na escola
Que todos são iguais e que cota é esmola
Cansada de esmolas e sem o dim da faculdade
Ela ainda acorda cedo e limpa três apê no centro da cidade
Experimenta nascer preto, pobre na comunidade
Cê vai ver como são diferentes as oportunidades
E nem venha me dizer que isso é vitimismo
Não bota a culpa em mim pra encobrir o seu racismo!
E nem venha me dizer que isso é vitimismo
Que isso é vitimi, que isso é vitimi, que isso é vitimismo
[...]
São nações escravizadas
E culturas assassinadas
É a voz que ecoa do tambor
Chega junto, venha cá
Você também pode lutar, ei!
E aprender a respeitar
Porque o povo preto veio para revolucionar
(FERREIRA, 2018)

A letra dessa música se mostra muito provocativa, levando quem a lê ou escuta a refletir sobre as disparidades sociais existentes e que são desfavoráveis à ascensão social de quem é negro, percebendo que o caminho para quem decide romper com a estrutura capitalista dominante de pensamento europeu enfrenta duros obstáculos.

Salienta-se aqui que essa sugestão vai ao encontro do que reflete Freire:

Por que não discutir com os alunos a realidade concreta a que se deva associar a disciplina cujo conteúdo se ensina, a realidade agressiva em que a violência é a constante e a convivência de pessoas é muito maior com a morte do que com a vida. (FREIRE, 1996, p. 33-34)

Acredita-se que as sugestões que são compartilhadas nessa proposta de trabalho corroboram com a ideia de que “a questão não está propriamente em explicar às massas, mas em dialogar com elas sobre a sua ação” (FREIRE, 1974, p. 42), entendendo que “a superação da contradição é o parto que traz ao mundo este homem novo não mais opressor; não mais oprimido, mas homem libertando-se” (FREIRE, 1974, p. 36), ou seja, dentro do que apresentou-se aqui neste capítulo, destaca-se a valorização do diálogo considerando as contribuições e a realidade proximal dos educandos, o professor dentro desta visão, assume o papel de mediador num caminho de busca pela libertação dos efeitos de séculos de opressão, discriminação e racismo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A trajetória histórica da constituição do povo brasileiro foi marcada por muitas práticas de horrores e preconceitos que se arrastam até os dias atuais, seja de forma velada ou explícita. As lutas e reivindicações travadas pelos movimentos negros contra as formas de subordinação e segregação, exercidas sobre o povo afro-brasileiro, surtiram efeitos ímpares para a educação.

Discutir sobre o preconceito e o racismo na história do povo negro na escola é proporcionar um espaço de valorização de si e do outro, concebendo a valorização das diferenças de forma não hegemônica, construindo valores humanos e sociais diante de uma política de respeito e não discriminação, seguindo assim, na contracorrente dos discursos dominantes e hierarquizantes que foram legados de uma cultura eurocentrista.

Conhecer sobre as conquistas do Movimento Negro para o povo negro é de extrema importância para o entendimento de que as políticas públicas e ações afirmativas existentes para a valorização e direitos dos negros foi às custas de muita luta e resistência.

A Literatura se mostra como uma importante trajetória para um trabalho humanizador num caminho de reflexões que trazem um olhar sensibilizado com relação aos valores humanos e as questões sociais. Assim, a leitura literária de obras engajadas com a questão racial pode ser um ponto de partida para o trabalho em relações étnico-raciais dentro de sala de aula no atendimento à Lei 10.639/03.

A proposta de trabalho apresentada neste artigo, traz sugestões de aplicação e abordagem do romance *Mayombe*, de Pepetela com destaque para as relações de dominação e opressão transcorridas contra Angola com a abertura para possibilidades de discussões sobre questões intrínsecas à história do povo negro como o preconceito e o racismo. Salienta-se que a obra aqui apresentada, apresenta ainda uma gama de possibilidades de recortes para serem explorados.

Defende-se ainda e deixa-se como reflexão, a urgente necessidade de políticas e programas de formação continuada e a valorização profissional de professores já atuantes sobre educação em relações étnico-raciais, com o objetivo de formar profissionais críticos e reflexivos que estejam atentos às manifestações e práticas de discriminação existentes no contexto escolar de modo que possam estar aptos a promover práticas de intervenção de que promovam mudanças de conceitos e comportamentos.

REFERÊNCIAS

BARROS, Silvia. “Enraizando a Lei 10639/03: Literaturas Africanas na Educação Básica”. In: *Mulemba*. Rio de Janeiro: UFRJ. V. 10, n. 19, p. 24-33, jan/jul. 2018.

BOSI, Alfredo. *Dialética da colonização*. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

BRASIL. *Lei 10.639 de 9 de janeiro de 2003*. D.O.U. de 10 de janeiro de 2003.

BRASIL. *Constituição (1988)*. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

CANDIDO, Antonio. “O direito à literatura”. In: _____. *Vários Escritos*. 5 ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul/ São Paulo: Duas Cidades, 2011.

CHAVES, Rita. “Pepetela: romance e utopia na história de Angola”. In: *Via Atlântica*: USP. N. 2, jul. 1999.

EMICIDA. *Mufete*. 2015. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=zypOpcW62T8>
Acesso em: 06 mar. 2021.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 1974.

_____. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra. 1996

FORNOS, José Luís Giovanoni. “Nacionalismo, revolução e pós-colonialismo: o caso *Mayombe*, de Pepetela”. In: *Letras de Hoje*: UFRGS. v. 41, n. 3, p. 47-56, set. 2006.

GONÇALVES. Zetho Cunha. “A escrita da história pela literatura”. In: *Mulemba*. Rio de Janeiro: UFRJ. V. 1, n. 8, p. 12-15, jan/jul. 2013.

MATA, Inocência. *História e ficção na literatura angolana: o caso de Pepetela*. Lisboa: Colibri, 1993.

MARTIN. Vima Lia de Rossi. “Literatura e Educação para as Relações Étnico-Raciais”. In: *Mulemba*, Rio de Janeiro: UFRJ, v. 10, n. 19, jul./dez. 2018.

MUNANGA, Kabengele. *Negritude: usos e sentidos*. São Paulo: Ática, 1986.

PEPETELA. *Mayombe*. São Paulo: Leya, 2013.

BRUGIONI, Elena. “Restos e dobras, permanência e(m) crise da crítica (na) pós-colonial(idade)”. In: *Mulemba*. Rio de Janeiro: UFRJ. V. 9, n. 16, p. 32-43, jan/jul. 2017.

SERRANO. Carlos. “O romance como documento social: o caso de *Mayombe*”. In: *Via Atlântica*: UFRJ. N. 3, dez. 1999.

FERREIRA. Bia. *Cota não é esmola*. In: Sofar Latin Americana. 2018. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=QcQIaoHajoM> Acesso em 07 mar. 2021.