

**DO LADO DE CÁ E DO LADO DE LÁ:  
DISCURSO POÉTICO E REPRESENTAÇÕES NEGRAS  
NO MUNDO ATLÂNTICO (SOLANO TRINDADE E  
LEOPOLD SENGHOR)**

Élio Chaves Flores  
(Programa de Pós-graduação em História – UFPB)

*Quem somos nós? Admirável questão!  
Detestáveis. Fundadores. Traíçoeiros. Feiticeiros. Feiticeiros, sobretudo, pois nós queremos  
todos os demônios.  
Aqueles de ontem, os de hoje  
Aqueles dos grilhões, aqueles do arado  
Aqueles da interdição,  
da proibição, da fuga  
E não temos intenção de esquecer aqueles dos navios negreiros...  
Então cantamos*

CÈSAIRE, Aimé. Manifesto Literário.  
*Tropique*, Fort-de-France, 1942.

O presente ensaio historiográfico trata das representações históricas e estéticas que intelectuais afro-brasileiros e africanos conceberam sobre a África negra no decorrer do Século XX. Do lado de cá do Atlântico, Solano Trindade participou do Teatro Experimental do Negro (1944-1968) e se constituiu como o poeta do povo negro. Do lado de lá, Leopold Senghor se situa, desde a década de 1940, como o poeta da negritude. Assim, inaugura-se uma temporalidade em que a intelectualidade negra se defronta com as décadas da descolonização africana e passa a refletir sobre os dois lados do Atlântico – a África e a Diáspora – cujas representações históricas são analisadas a partir da linguagem poética de Solano Trindade (1908-1974) e Leopold Senghor (1906-2001), numa perspectiva comparatista.

Marc Bloch foi um historiador que se utilizou do método comparativo. Sua pergunta - “O que é comparar?” - exigiu uma resposta sem desvios de sentido: “Incontestavelmente é o seguinte: escolher, em um ou vários meios sociais diferentes, dois ou vários fenômenos que parecem, à primeira vista, apresentar certas analogias entre si, descrever as curvas da sua evolução, encontrar as semelhanças e diferenças e, na medida do possível, explicar umas e outras”<sup>1</sup>. Depois da Segunda Guerra Mundial,

---

<sup>1</sup> BLOCH, Marc. Para uma história comparada das sociedades europeias (1928). *História e historiadores*. Lisboa: Teorema, 1998, p. 120-21. O método comparativo de Bloch foi largamente influenciado pela sociologia de Émile Durkheim. A grande obra de Bloch é comparativa, *Os Reis Taumaturgos: o caráter*

muda a historiografia comparatista, pois o olhar comparativo começa a se distanciar da perspectiva eurocêntrica. As antigas hierarquias entre as culturas sofrem abalos com a descolonização da Ásia e da África, as vogas estruturalistas se manifestam diante de novos padrões culturais e linguísticos, e a racionalidade cartesiana parece não mais explicar nem o capitalismo tardio nem mesmo as “estruturas das revoluções científicas”. Assim, no final do Século XX, formou-se um conjunto de condições para, inclusive, “comparar o incomparável”. Tal é a proposta de História Comparada apresentada por Marcel Detienne que, no livro *Comparer l'incomparable* (2000), demonstra que, no método comparativo renovado, “o que se compara não é apenas aquilo que pode ser comparado em sua singularidade fechada, que se fundamenta na possibilidade de comparação por semelhança taxonômica”, porquanto “os fenômenos da comparação, sejam relativos a gênero, grupos sociais, partidos, nações, território, religião e outros, não significam a mesma coisa para todas as sociedades”. Com efeito, “o processo do método comparativo é justamente o que permite estabelecer o estranhamento, a diversificação, a pluralização e a singularidade daquilo que parecia empiricamente diferente ou semelhante, posto pelo *habitus* e reproduzido pelo senso comum”<sup>2</sup>.

A história cultural se fez caminhar em direção aos estudos literários, e várias discussões teóricas tentaram aproximar os dois campos do conhecimento – a história comparada e a literatura comparada. Deve-se salientar que os estudos comparados em literatura são consolidados, exibem uma complexidade teórica e metodológica riquíssima e, se quisermos utilizar uma metáfora geográfica, os estudos históricos comparados no Brasil são, ainda, insulares, frente à massa continental literária. Quando René Wellek falava da “crise da literatura comparada” e, no tempo em que Tânia Carvalhal, organizadora dos “textos fundadores”, divulgava suas pesquisas avançadas, a história comparada sequer engatinhava no Brasil.<sup>3</sup> A mesma Tânia Carvalhal já dizia, no início da década de 1990, que o método contrastivo amplia “os horizontes do conhecimento estético”, permite a “historicidade contextual dos textos” e, não menos importante, faz interrogar “as teorias literárias” e as “metodologias dos confrontos”.<sup>4</sup> Com efeito, nossa proposta de realizar pesquisas em história comparada, a partir de

---

sobrenatural do poder régio, França e Inglaterra (1924). Em seu livro póstumo, *Apologia da História* (1949), Marc Bloch enfatiza que “não há conhecimento histórico verdadeiro sem certa escala de comparação”. Essas aproximações para Bloch dizem respeito “a realidades ao mesmo tempo diversas e não obstante aparentadas”. BLOCH, Marc. *Apologia da História* ou *O ofício do historiador*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001, p. 65.

<sup>2</sup> THEML, Neyde; BUSTAMANTE, Regina Maria da Cunha. História comparada: olhares plurais. In: *Revista de História Comparada*. Vol. 1. N.º 1. Jun, 2007, p. 1-12. Artigo originalmente publicado na *Revista Estudos Ibero-americanos*. Porto Alegre, PUC-RS, 2003, p. 7-22. Sobre Marcel Detienne, ver MORAES, Alexandre Santos de. Marcel Detienne e os caminhos do comparatismo. In: *Revista de História Comparada*. Vol. 3. N.º 1. Jun, 2009, s/p.

<sup>3</sup> COUTINHO, Eduardo; CARVALHAL, Tânia Franco. *Literatura Comparada: textos fundadores*. Rio de Janeiro: Rocco, 1994. Enquanto a ABRALIC – Associação Brasileira de Literatura Comparada - foi fundada em Porto Alegre, em 1986, a institucionalização dos estudos comparados no campo da historiografia apenas aconteceria no início do Século XXI, no ano de 2001, quando foi criado o Programa de Pós-graduação em História Comparada da Universidade Federal do Rio de Janeiro e, no ano de 2007, foi fundada, na mesma instituição e programa, a *Revista de História Comparada* (RHC).

<sup>4</sup> CARVALHAL, Tânia Franco. A literatura comparada na confluência dos séculos. In: CUNHA, Eneida Leal; SOUZA, Eneida Maria de. (Orgs.). *Literatura Comparada: ensaios*. Salvador: Programa de Pós-graduação em Letras e Linguística; Editora da UFBA, 1996, p. 11-18.

fontes literárias, implica o desafio de pensar historicamente os protagonismos das populações negras. Para isso, necessitamos percorrer os comparatismos interdisciplinares.<sup>5</sup>

O desenvolvimento do “Projeto Margens do Atlântico: intelectuais africanos e afro-brasileiros (1944-1988)” analisa três corpus documentais contrastivos: a produção literária de Solano Trindade (Brasil) e de Leopold Senghor (Senegal); os escritos políticos de Abdias Nascimento (Brasil) e Amílcar Cabral (Guiné-Bissau); e a produção literária de Oliveira Silveira (Brasil) e Agostinho Neto (Angola). Aqui apresentarei uma análise mais detalhada do primeiro corpus, especificamente literário. A hipótese assumida nessa reflexão é de que a “documentação estética” - neste caso, a poesia - responde por uma notável síntese do que se vem discutindo sobre linguagens historiográficas. Também parece notável que a poesia tenha sido, tanto para o movimento negro no Brasil quanto para a emancipação da África, a linguagem mais radical de luta contra o eurocentrismo e o colonialismo contemporâneos.

Ieda Machado Ribeiro dos Santos, saudosa bibliotecária do Centro de Estudos Afro-brasileiros (CEAO/UFBA), conta uma história do cotidiano do racismo no Brasil. Certa vez, pegou uma carona de um doutor consciencioso de que ela sabia muita história da África. Assim que ela entrou no automóvel, e a conversa foi iniciada, o doutor a inquiriu de chofre: “- Já que a senhora sabe tudo sobre a África, não acha que, sendo o cérebro do negro comprovadamente menor do que o do branco, ele é, naturalmente, menos inteligente?”. Ieda Machado escreve que se irritou, mas logo devolveu a pergunta ao seu interlocutor: “- O senhor conhece Leopold Senghor?” Claro que, para um confortável branco eurocentrista, a resposta seria negativa. Ele não sabia de que pessoa se tratava. Então, Ieda Machado começou a contar toda a trajetória de vida e intelectual do poeta senegalês e, no final do trajeto, o homem havia ficado maravilhado com tão rica personalidade negra do Século XX. Ieda Machado ainda falou, com ironia, que convenceu o seu interlocutor com a história de vida de “um crioulo só”. Assim, seu pequeno texto reverbera a importância de se conhecer a biografia e a produção poética de Leopold Senghor no “pensar de gerações de africanos”<sup>6</sup>.

Roger Bastide, que andava seduzido pela poesia e pela cultura negras, ao ler os originais de um dos livros de Solano Trindade, na década de 1940, registrou duas tradições de pensamento: a africanista e a marxista do autor, que se gestava como o “poeta do povo negro”. Bastide escreve sua missiva impregnada de poesia negra: “Fiquei, creia-me, muito sensibilizado com essa marca de estima, e é sempre com o maior prazer que leio os seus versos, em que se misturam Xangô e Marx”. Ainda seguindo as observações de Roger Bastide, a poesia de Solano Trindade é apresentada

---

<sup>5</sup> Ver RUST, Leandro Duarte; LIMA, Marcelo Pereira. Ares pós-modernos, pulmões iluministas. In: *Revista de História Comparada*. Vol. 2. N.º 1. Jun, 2008, s/p; MARTINS, Ricardo André Ferreira. Clio e outras tramas: a nova história cultural e a literatura comparada. In: *Língua & Literatura*. Vol. 13. N.º 20. Frederico Wetsphalen-RS, p. 37-60.

<sup>6</sup> SANTOS, Ieda Machado Ribeiro dos. Leopold Sedar Senghor (1906-2001): artífice da negritude. In: [http://www.quilombhoje.com.br/ensaio/ie\\_da/senghor.htm](http://www.quilombhoje.com.br/ensaio/ie_da/senghor.htm) Acesso: 15 Set 2012. Ieda Machado é tradutora da obra de OJO-ADE, Femi. *Raça e Cultura*. Salvador: Edufba, 2006.

como expressão da África no Brasil: “Aprecio esses poemas que realizam uma síntese entre o passado e o futuro, entre as aspirações de reis proletarizados e as canções do folclore, entre o amor moderno, à sombra das chaminés de usina, e o amor místico, sob o olhar dos orixás”<sup>7</sup>.

Leopold Sedar Senghor e Solano Trindade nasceram na primeira década do Século XX. Nesse contexto social e histórico, a África se via mergulhada “no desafio colonial” no período de 1880 a 1935. Os especialistas concordam que, entre o final do Século XIX e o início do Século XX, sucederam-se grandes transformações no continente africano. Com efeito, “as mudanças mais importantes, mais espetaculares – e também mais trágicas – ocorreram num lapso de tempo bem mais curto, de 1880 a 1910, marcado pela conquista e ocupação de quase todo o continente africano pelas potências imperialistas e, depois, pela instauração do sistema colonial”<sup>8</sup>.

Leopold Senghor efetivou seus estudos iniciais num período caracterizado pelo desafio colonial e as primeiras barricadas intelectuais do pan-africanismo. No Brasil, esse mesmo período, talvez um pouco mais alargado, entre 1870 e 1930, foi marcado pelas teorias racialistas e a não menos racial “integração do negro na sociedade de classes”, na expressão de Florestan Fernandes. Numa temporalidade mais reduzida, entre os anos de 1888 e 1910, seguindo Fernandes, a “posição do negro no sistema de trabalho e sua integração à ordem social deixam de ser matéria política”. Parece certo que Solano Trindade nasceu quando seus pais, oriundos do regime da escravidão, haviam se tornado “senhores de si mesmos”, enquanto persistia na nascedoura abolição, já com vestes republicanas, “o caráter de uma espoliação extrema e cruel”.<sup>9</sup>

Com efeito, esses contextos históricos e os nacos biográficos de Solano Trindade e Leopold Senghor dizem respeito à emergência do protagonismo negro no Século XX, tanto na África quanto na Diáspora africana.<sup>10</sup> Nesse caso, estamos mais interessados no que Florentina Souza definiu como os “laços poéticos forjados pelo Atlântico Negro”, cuja produção textual indica a largueza e a imensidão das margens oceânicas muito mais como caminhos culturais do que como impedimentos geográficos. Seriam, antes,

---

<sup>7</sup> Carta de Róger Bastide a Solano Trindade. São Paulo, 04 de outubro de 1946. In: TRINDADE, Solano. *Seis tempos de poesia*. São Paulo: Edição H. Mello, 1958, p. 86-87.

<sup>8</sup> BOAHEN, Albert Adu. A África diante do desafio colonial. In: *História Geral da África*. Vol. VII (A África sob dominação colonial, 1880-1935). Brasília; São Paulo: Unesco; Cortez, 2011, p. 1.

<sup>9</sup> FERNANDES, Florestan. *A integração do negro na sociedade de classes*. Vol. I (O legado da “raça branca”). São Paulo: Editora Globo, 2008, p. 29-30.

<sup>10</sup> Registros biográficos de Solano Trindade podem ser conferidos nos pequenos ensaios de José Louzeiro, “Solano Trindade, um poeta ameaçado pelo silêncio”; Edwaldo Cafezeiro, “Solano Trindade, o poeta negro da libertação”; e Paulo Armando, “Nosso maior poeta negro: Solano Trindade”, todos publicados em TRINDADE, Solano. Rio de Janeiro: Secretaria Municipal de Educação/Prefeitura do Rio de Janeiro, 1988, p. 34-6; 31-35; 36-39, respectivamente; mais recentemente, sua filha, Raquel Trindade, publicou a sessão “Dados biográficos”, num volume que reúne poemas de todos os livros anteriores; ver TRINDADE, Solano. *O poeta do povo*. São Paulo: Ediouro, 2008, p. 11-22. Os dados biográficos sobre Leopold Senghor são abundantes em língua francesa, desde a biografia de Jean Rous, *Léopold Sédar Senghor – um président de L’Afrique Nouvelle* (1967) até a de Christian Roche, *Léopold Sédar Senghor, le président humaniste* (2006), mas escassos em “português brasileiro”. Ver biografia e obra de Senghor no portal <http://www.geledes.org.br/> (linçar Atlântico Negro/Africanos). Os dois aparecem como verbetes em LOPES, Nei. *Enciclopédia Brasileira da Diáspora Africana*. São Paulo: Selo Negro, 2004, p. 613 e 658.

“planos da reconfiguração e incorporação de materiais simbólicos”.<sup>11</sup> Veremos que as poesias de Solano Trindade e de Leopold Senghor são comparáveis em suas próprias textualidades atravessadas que são pelo protagonismo negro e a crítica poética ao racismo contemporâneo.

As experiências históricas da África e da Diáspora são cantadas em verso a partir de dois casos paradigmáticos: Zumbi (Século XVII) e Chaka (Século XIX), heróis que ofereceram longa resistência às tropas coloniais. Solano Trindade publicou “Canto a Palmares”, em seu primeiro livro, *Poemas de uma vida simples* (1944), e Leopold Senghor publicou “Chaka, poema dramático a várias vozes”, na antologia ‘*Etiópicas*’ (1956). A República de Palmares, no nordeste do Brasil colonial, e a Confederação Zulu, no nordeste da África austral, viriam a constituir representações simbólicas com alto grau de significação africanista nas narrativas historiográficas assim como nas literaturas locais nas temporalidades posteriores aos eventos históricos, especialmente as de dimensões marxistas, pan-africanistas e negritudinistas nas duas margens do mundo atlântico.<sup>12</sup>

Estamos tratando, portanto, de “documentos poéticos”. Esse tipo de documentação ainda faz os historiadores desconfiarem das metáforas da vida, tão caras aos discursos e às raízes metodológicas do ofício do historiador.

Que é, então, um documento poético? Como e por que os poetas narram a história além das musas?

Em seu livro, *Escritura e nomadismo*, Paul Zumthor define nestes termos a poesia: “Entendamos por poesia esta pulsão do ser na linguagem, que aspira a fazer brotar séries de palavras que escapam misteriosamente, tanto do desgaste do tempo, como à dispersão no espaço: parece que existe no fundo dessa pulsão uma nostalgia da voz viva. Com efeito, a narrativa poética, segundo o autor, é dita e escutada, escrita e lida mediante o próprio desempenho do corpo, através da “operação mediadora da linguagem”. Essa perspectiva torna-se mais significativa quando se pensa a poesia na tradição oralista africana – “rente ao texto”<sup>13</sup> – cujas expressões características podem ser encontradas na poesia afro-quilombista de Solano Trindade e na poesia da negritude

---

<sup>11</sup> SILVA, Florentina Souza e. Laços poéticos forjados pelo Atlântico Negro. In: CHAVES, Rita; SECCO, Carmen; MACÊDO, Tânia. (Orgs.). *Brasil/África: como se o mar fosse mentira*. São Paulo; Luanda: Editora Unesp; Chá de Caxinde, 2006, p. 249-262.

<sup>12</sup> As representações históricas desses dois heróis negros têm produzido acirrada “guerra historiográfica” entre as histórias oficiais e as agendas de afro-brasileiros e negros sul-africanos. Para Zumbi, ver AMORIM, Alessandro Moura de. *MNU Representa Zumbi (1970-2005): cultura histórica, movimento negro e ensino de história*. João Pessoa: Programa de Pós-graduação em História/UEPB, 2011. Para Chaka, ver FERRO, Marc. *A manipulação da História no ensino e nos meios de comunicação*. São Paulo: Ibrasa, 1983, p. 21-49.

<sup>13</sup> A expressão é de Paul Zumthor, quando se debruça sobre as relações entre escrita e oralidade: “A poesia oral africana ilustra a fecundidade desta aliança entre uma regra inelutável e uma espontaneidade inesgotável. Assumindo a responsabilidade do verbo, energia universal, ela invoca o ser; não descreve nada, põe em conexão imagens projetadas na tela de um futuro que elas suscitam; não pretende dar prazer (embora seja prazerosa), mas força o presente a adquirir sentido a fim de recuperar o tempo, a fim de que a razão se esgote e ceda lugar a esta fascinação. (...) O encontro, em performance, de uma voz e de uma escuta, exige entre o que se pronuncia e o que se ouve uma coincidência quase perfeita das denotações, das conotações principais, das nuances associativas. A coincidência é fictícia; mas esta ficção constitui o específico da arte poética oral; ela torna possível a troca, dissimulando a incompreensibilidade residual”. ZUMTHOR, Paul. *Introdução à Poesia Oral*. São Paulo: Hucitec, 1997, p. 69, 133.

de Leopold Senghor. Acontece que Solano Trindade luta por uma “segunda abolição” no Brasil, e Leopold Senghor passa a exigir o fim do colonialismo na África. Pode-se dizer que são regimes de historicidade (durações atlânticas) de um mundo, a segunda metade do Século XX, plasmados pelo racismo contemporâneo, donde se segue que os poetas negros testemunham a história a contrapelo.

Florentina Souza, em seu artigo, “Solano Trindade e a produção literária afro-brasileira” (2004), mostra que, desde o Século XIX, os afro-brasileiros procuraram intervir no sistema de representação por meio dos textos literários, com o propósito de construir imagens africanistas e participar da vida prática e cultural da nação da qual se sentiam parte. Para a autora, Solano Trindade (poeta, escritor, teatrólogo, ator, pintor e ativista cultural) sempre foi ciente de que tinha a missão não só de fazer poesia e teatro, mas também de atuar como intelectual que busca interferir na vida sociocultural de seu tempo, participando de uma série de atividades dos movimentos negros e da cultura brasileira, desde a década de 1930. Além dos dois congressos afro-brasileiros – em 1934, em Recife, e 1937, em Salvador – participou da fundação do Centro Cultural Afro-brasileiro e da Frente Negra Pernambucana, em 1936, do Teatro Experimental do Negro (com Abdias do Nascimento), em 1945, e do Teatro Popular Brasileiro (com Edison Carneiro), em 1950, entre outras organizações culturais. Presença constante em antologia de poetas afro-brasileiros, pesquisador incansável da cultura popular e negra, publicou *Poemas negros* (1936), *Poemas de uma vida simples* (1944), *Seis tempos de poesia* (1958) e *Cantares ao meu povo* (1961).

O poeta negro, como ele mesmo gostava de ser chamado, ou poeta do proletariado, como os amigos comunistas o chamavam, fazia uma poesia impregnada de conteúdos africanistas e de classe. Solano Trindade evidenciava sua preocupação de poeta com a própria poesia, o amor, a fome, as mulheres, o racismo, a cultura popular, a história dos negros no Brasil e contribuiu, de forma decisiva, para a constituição do legado afrodescendente no Brasil.<sup>14</sup> Solano Trindade, através de sua produção teatral e literária, reconfigurou a história e a memória dos afro-brasileiros e, à sua maneira, foi um poeta da negritude do lado de cá do Atlântico.

Embora não se tenha trabalhado com a fonte originária – *Poemas de uma vida simples* (1944) – esgotado já na década de 1950, por ter saído em edição limitada, sabe-se que o livro foi apreciado por Carlos Drummond de Andrade que, enviando carta ao autor em dezembro de 1944, considerou “Canto dos Palmares” versos com “uma força natural e uma voz individual, rica e ardente, que se confunde com a voz coletiva”. Republicado no livro *Cantares ao meu povo* (1961), o poema “Canto dos Palmares” marca a expressividade do moderno quilombismo afro-brasileiro. Trata-se de um poema político, na categorização de Alfredo Bosi, em que o “eu lírico” negro inicia se contrapondo aos cânones ocidentais:

Eu canto aos Palmares  
sem inveja de Virgílio, de Homero  
e de Camões

---

<sup>14</sup> SOUZA, Florentina da Silva. Solano Trindade e a produção literária afro-brasileira. *Afro-Ásia*. N° 31, CEAO/UFBA, 2004, p. 277-293.

porque o meu canto  
é o grito de uma raça  
em plena luta pela liberdade!

Há batidos fortes  
de bombos a atabaques  
em pleno sol  
Há gemidos nas palmeiras  
soprados pelos ventos  
Há gritos nas selvas  
invadidas pelos fugitivos...

Eu canto aos Palmares  
odiando os opressores  
de todos os povos  
de todas as raças  
de mão fechada  
contra todas as tiranias!<sup>15</sup>

Solano Trindade replica Palmares no tempo presente e não deixa de mencionar as tiranias em que viveu. A epopeia palmarina é apresentada em sua historicidade de mais de um século, em que os escravizados africanos se debatiam contra os escravizadores brancos: “O tempo passa/ sem número e calendário,/ o opressor volta/ com outros inconscientes,/ com armas/ e dinheiro,/ mas eu os faço correr.../ O meu poema libertador/ é cantado por todos,/ até pelas crianças/ e pelo rio”. Evidentemente, esse tempo “sem número e calendário” era proporcional à “grandeza da fé – a Liberdade”, desejada e buscada na irmandade de sentimentos quilombistas. Nesse momento épico, o poeta refuta a concepção de quilombo da tradição documental portuguesa – “mocambo de negro fugido” – e assume o trabalho coletivo dos canaviais e dos algodoais quilombistas. Aproximando-se das últimas batalhas, o poeta ouve o grito de guerra, e se divisam as tochas acesas da “civilização sanguinária que se aproxima”. Os últimos negros palmarinos tombam mortos ao lado de Zumbi, na Serra da Barriga, no dia 20 de novembro de 1695, mortes matadas que não eliminaram a africanidade poética. Solano Trindade canta a apoteose do drama, a apoteose libertadora:

---

<sup>15</sup> TRINDADE, Solano. Canto dos Palmares. *Cantares ao meu povo*. São Paulo: Brasiliense, 1981, p. 23. Levantou-se a hipótese, nesta pesquisa, de que o poema de Solano Trindade “funda” as representações negras sobre os quilombos e o que se vem chamando de afro-quilombismo. Jônatas Conceição da Silva atribui esse início ao samba-enredo “Quilombo dos Palmares” (1960), de Noel Rosa de Oliveira e Anescar Rodrigues, que deu o título do carnaval carioca do mesmo ano ao Grêmio Recreativo Escola de Samba Acadêmicos do Salgueiro (SILVA, 2004, p. 79-83). Na própria historiografia, os trabalhos eram escassos na década de 1930, conjuntura em que Solano abraça a negritude. Pelo que se sabe, havia RODRIGUES, Nina. A Tróia Negra. Erros e Lacunas da História de Palmares (1905), posteriormente incorporado como o terceiro capítulo de seu livro póstumo, *Os Africanos no Brasil*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1932, p. 109-148; a crônica (ou romance histórico?) de ALTAVILLA, Jayme de. *O Quilombo dos Palmares* (1926). São Paulo: Melhoramentos, s/d.; os ensaios de BRANDÃO, Alfredo. Os negros na história de Alagoas; e MELLO, Mário. A República dos Palmares; In: *Estudos Afro-brasileiros*. Anais dos trabalhos apresentados ao 1.º Congresso Afro-brasileiro, realizado em Recife, em 1934. Recife: FJN/Editora Massangana, 1988, p. 55-91; p. 181-185, respectivamente; os documentos dos colonizadores e escravocratas publicados por EANNES, Ernesto. *As Guerras nos Palmares*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1938; e na década de 1940, o livro de maior fôlego, de CARNEIRO, Edison. *O Quilombo dos Palmares* (1946). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1966.

Saravá! Saravá!  
Repete-se o canto  
do livramento,  
já ninguém segura  
os meus braços...  
Agora sou poeta,  
meus irmãos vêm ter comigo,  
eu trabalho,  
eu planto,  
eu construo,  
meus irmãos vêm ter comigo...

Minhas amadas me cercam,  
sinto o cheiro do seu corpo,  
e cantos místicos  
sublimizam meu espírito!  
Minhas amadas dançam,  
despertando o desejo em meus irmãos,  
somos todos libertos,  
podemos amar!  
Entre as palmeiras nascem  
os frutos do amor  
dos meus irmãos,  
nos alimentados do fruto da terra,  
nenhum homem explora outro homem.

E agora ouvimos um grito de guerra,  
ao longe divisamos  
as tochas acesas,  
é a civilização sanguinária  
que se aproxima.

Mas não mataram  
meu poema  
Mais forte  
que todas as forças  
é a Liberdade...  
O opressor  
não pode fechar a minha boca,  
nem maltratar meu corpo,  
meu poema  
é cantado através dos séculos,  
minha musa  
esclarece as consciências,  
Zumbi foi redimido...”.<sup>16</sup>

Pode-se afirmar, seguindo de perto Alfredo Bosi, que são signos do poema prometéico, utópico e político. A poesia de Solano Trindade, em “Canto dos Palmares”, demonstra que o “gemido da criatura oprimida” – a expressão pertence a Marx – “não se cala por infinda que seja a espera da liberação”, mesmo porque, se “esse gemido é

---

<sup>16</sup> TRINDADE, Solano. Canto dos Palmares. *Cantares ao Meu Povo*. São Paulo: Brasiliense, 1981, p. 23-28.



também protesto, altera-se, muda de tom e de timbre, vira grito, rouco desafio, duro afrontamento, até achar os ritmos da poesia utópica”<sup>17</sup>.

Na mesma senda da forte identificação quilombista, foi escrito o poema “Zumbi”, para a peça *Malungos* (Sobre os Quilombos), cuja data não foi possível precisar. O poema seria musicado pelo neto de Solano, Vítor Trindade, no ano de 1996. Dele se retirou este fragmento para tipificar a narração afro-quilombista que se está discutindo: “Zumbi morreu na guerra/ Eterno ele será/ Rei justo e companheiro/ Morreu pra libertar/ Zumbi morreu na guerra/ Eterno ele será/ Se negro está lutando/ Zumbi presente está/ Herói cheio de glórias/ Eterno ele será”<sup>18</sup>. Ao se seguir Bosi, deve-se evitar perceber nessa heroicização os equívocos ideológicos do poeta. Com efeito, a “saudade dos tempos que parecem mais humanos nunca é reacionária”, pois “reacionária é a justificação do mal em qualquer tempo” e reacionário “é o olhar cúmplice da opressão”.<sup>19</sup> Ao heroicizar Zumbi, Solano Trindade fez o mito cruzar o limiar do poema, uma vez que sua fala mitopoética, ainda seguindo Bosi, revive a grandeza heroica e sagrada dos “tempos originários” do quilombismo exemplar: poesia-mito.

No poema de Leopold Senghor, “Chaka, poema dramático a várias vozes”, que o autor oferece aos “mártires bantos da África do Sul”, é sugerido que seja recitado sobre um fundo sonoro de um tam-tam (expressão onomatopeica para tambor na África ocidental) fúnebre. A polifonia se estabelece a partir de uma voz branca, a do próprio Chaka, o coro e o corifeu, anunciador narrativo. Há, ainda, uma voz longínqua do adivinho. Esse é o caldo cultural e político da África austral desde a chegada dos colonizadores brancos ao extremo meridional do continente africano.<sup>20</sup> A tensão é a tônica que só cresce até o desfecho, que culmina com a morte do herói zulu. Desde o início, a voz branca é acusatória, civilizatória, científica e é reconhecida por Chaka como uma “voz de além-mar”:

Confessas, pois, Chaka! Confessarás os milhões de homens por tua causa exterminados

Regimentos inteiros de mulheres pesadas e de crianças de leite?

Tu, o grande abastecedor dos abutres e das hienas, o poeta do Vale-da-Morte.

Procurava-se um guerreiro, foste apenas um carnicheiro.

Os córregos são torrentes de sangue, a fonte jorra sangue

Os cães selvagens uivam lúgubres nas planuras onde plana a águia da Morte

---

<sup>17</sup> BOSI, Alfredo. *O ser e o tempo na poesia*. São Paulo: Companhia das Letras, 2000, p. 207.

<sup>18</sup> TRINDADE, Solano. *Zumbi. O poeta do povo*. São Paulo: Ediouro, 2008, p. 40.

<sup>19</sup> BOSI, Alfredo. *O ser e o tempo na Poesia*. São Paulo: Companhia das Letras, 2000, p. 178.

<sup>20</sup> O “fator racial” tem sido um dos mais importantes elementos para a história dessa região africana. Ver CHANAIWA, David. Iniciativas e resistências na África meridional. In: *História Geral da África*. Vol. VII (A África sob dominação colonial, 1880-1935). Brasília; São Paulo: Unesco; Cortez, 2011, p. 219-249; CHANAIWA, David. A África Austral. In: *História Geral da África*. Vol. VIII (A África desde 1935). Brasília; São Paulo: Unesco; Cortez, 2011, p. 295-334.

Ó chaka, tu Zulu, tu mais-que-pestes e fogo abrasador de matagal!<sup>21</sup>.

Esse procedimento acusatório desestabiliza Chaka que, diante da “epiderme branca, dos olhos claros, a palavra nua e a boca delgada”, viu, além das “réguas, esquadros compassos sextantes”, o mais temível aparato dos povos ocidentais, “o trovão em seus navios”. Depois de ouvir a sentença do adivinho de que “não se alcança o poder sem sacrifício”, o herói zulu anteviu a própria temporalidade de Senghor, o século do colonialismo:

Meu calvário.

Via num sonho todos os países dos quatro cantos do horizonte

sujeitos à régua, ao esquadro e ao compasso

As florestas ceifadas as colinas aniquiladas, vales e rios nos ferros

Via os países dos quatro cantos do horizonte sob a grada traçada pelas linhas duplas das estradas de ferro

Via os povos do Sul como um formigueiro de silêncio

No trabalho. O trabalho é santo, mas o trabalho não é mais o gesto

O tam-tam e a voz já não dão ritmo aos gestos das estações.

Povos do Sul nos estaleiros, nos portos nas minas nas manufaturas

E à noite segregados nos kraals da miséria.

E os povos acumulam montanhas de ouro negro de ouro vermelho – e eles morrem de fome

E vi certa manhã, saindo da bruma aureoreal, a floresta das cabeças lanosas

Os braços fanados o ventre cavo, olhos e lábios imensos chamando um deus impossível

Podia eu permanecer surdo a tantos sofrimentos escarnecidos?<sup>22</sup>

A voz branca esquadrinha toda a ação de Chaka: “Mobilizaste o Sul contra os Brancos...”. Ao fitar a direção leste, o horizonte possível, o leste como a morada de todos os africanos, o herói zulu prepara-se para a luta que também será a morte. É o coro que anuncia, mas é o corifeu que, pela pena do poeta, apresenta-o como um herói da negritude senghoriana:

Ele vai, pois, deixar-nos! Como é negro! É a hora da solidão.

Celebremos o Zulu, que nossas vozes o confortem.

**Bayetê Babá! Bayetê ó Zulu!**

(...)

Tu é Zoulou por quem crescemos com vigor, as narinas pelas quais bebemos a vida forte

E tu és o Dotado-de-largas-espáduas, conduzes todos os povos de pele negra.

(...)

**Bayetê Babá! Bayetê ó Zoulou!**<sup>23</sup>

---

<sup>21</sup> SENGHOR, Leopold. Chaka (poema dramático a várias vozes). *Poemas*. Rio de Janeiro: Grifo Edições, 1969, p. 87.

<sup>22</sup> SENGHOR, Leopold. Chaka (poema dramático a várias vozes). *Poemas*. Rio de Janeiro: Grifo Edições, 1969, p. 89.

Leopold Senghor nos forneceu algumas chaves interpretativas da poesia, cuja marca é a negritude, uma identidade específica da África contemporânea que muitos intelectuais afro-brasileiros não deixaram de interpretar como as raízes de um pan-africanismo diaspórico.<sup>24</sup> No posfácio (na verdade, uma resposta aos críticos) da obra coletiva que organizou em 1948, *Antologia da Poesia Negra e Malgache*, cujo título é expressivo de seu estilo, “De como os lamantins vão haurir na fonte” (1954), Senghor desenvolve as seguintes argumentações sobre os poetas negros: “somos lamantins que, segundo o mito africano, vão haurir na fonte, como outrora, quando eram quadrúpedes – ou homens. Já não sei com certeza se se trata de mito ou de história natural”. Por acreditar na Ciência (tanto a moderna quanto a tradicional), Senghor demonstra que o mito já é história, ou melhor, racionalidade, dimensão humana que não nasce com a escrita (pré-história e história são divisões ideológicas), mas a partir da linguagem que, com sons, gestos e signos, faz nascer o ato de representar o mundo. Ao responder as críticas europeias de que a poesia da negritude seria pitoresca e primitiva, Senghor explica justamente pelo viés da linguagem. Pode-se dizer que Senghor participa ativamente da “virada linguística”, mas para argumentar que ato e palavra são constitutivos dos fazeres e saberes históricos, isto é, estruturantes da práxis desejosa de se libertar dos racismos aprisionantes:

Quando dizemos *korás*, *balafongs*, *tam-tams*, e não harpas, pianos e tambores, não pretendemos fazer pitoresco; chamamos a ‘um gato um gato’. (...) Esse poder do verbo já aparece e, melhor, como procurei mostrar alhures, nas línguas negro-africanas, em que a maioria das palavras, são descritivas, quer se trata de fonética, quer de morfologia ou de semântica. A palavra é aqui mais que imagem, é imagem analógica, sem qualquer recurso à metáfora ou à comparação. Basta nomear o objeto, para que brote o sentido sob o signo. Porque tudo é signo e sentido ao mesmo tempo, para os negro-africanos: cada ser, cada coisa, mas também a matéria, a forma, a cor, o perfume e o gesto e o ritmo e o tom e o timbre. (...) Mas o poder da imagem analógica só se liberta sob o efeito do ritmo. Só o ritmo provoca o curto-circuito poético e transmuda o cobre em ouro, a palavra em verbo. (...) O poema é como uma partitura de jazz, cuja execução é tão importante como o texto.<sup>25</sup>

As reflexões políticas de Leopold Senghor reforçam a hipótese de que a “documentação estética” – nesse caso, a poesia da negritude – responde por notável síntese do que se vem discutindo sobre linguagens historiográficas e cultura histórica, as narrativas e os saberes históricos para além das historiografias. Os poetas negros não fugiram da história, pelo contrário, tentaram reescrevê-la a contrapelo do cânone historiográfico. Também parece notável que a poesia tenha sido, como discurso político,

---

<sup>23</sup> SENGHOR, Leopold. Posfácio (De como os lamantins vão haurir na fonte). *Poemas*. Rio de Janeiro: Grifo Edições, 1969, p. 91-93. A expressão em negrito significa “aquele que está entre deus e os homens”; Bayetê é o nome reservado aos reis zulus desde o tempo de Chaka (1773-1828); Bâba significa pai; Zoulou pode ser traduzido como “o que é do céu”.

<sup>24</sup> A historicidade da negritude pode ser lida em DOMINGUES, Petrônio. Movimento da Negritude: uma breve reconstituição histórica. *Mediações – Revista de Ciências Sociais*. Vol. 10, N.º 1. Londrina, jan/jun, 2005, p. 25-40; OLIVEIRA, Waldir Freitas. Leopold Senghor e a Negritude. *Afro-Ásia*. N.º 25-26. CEAO/UFBA, 2001, p. 409-419.

<sup>25</sup> SENGHOR, Leopold. Posfácio (De como os lamantins vão haurir na fonte). *Poemas*. Rio de Janeiro: Grifo Edições, 1969, p. 101-107.

tanto para o movimento negro brasileiro quanto para a emancipação dos países africanos, a linguagem mais radical de luta contra o racismo e o colonialismo contemporâneos. A práxis se fez valer e se narrou como metáfora da vida.

Termino, então, com Solano Trindade, o poeta do povo negro, como uma advertência aos meus próprios limites de escrita e de interpretação, com a ironia de “Senhora Gramática”, um poeminha que fustiga as nossas abstrações linguísticas sem gente e sem humanidade:

Senhora gramática  
perdoai os meus pecados gramaticais.  
Se não perdoares, senhora  
eu errarei mais.

## Referências

AMORIM, Alessandro Moura de. *MNU Representa Zumbi (1970-2005): cultura histórica, movimento negro e ensino de História*. João Pessoa: Programa de Pós-graduação em História/UFPB, 2011.

ALTAVILLA, Jayme de. *O Quilombo dos Palmares* (1926). São Paulo: Melhoramentos, s/d.

BLOCH, Marc. Para uma história comparada das sociedades europeias (1928). *História e historiadores*. Lisboa: Teorema, 1998.

BLOCH, Marc. *Apologia da História ou O ofício do historiador*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.

BOAHEN, Albert Adu. A África diante do desafio colonial. In: *História Geral da África*. Vol. VII (A África sob dominação colonial, 1880-1935). Brasília; São Paulo: Unesco; Cortez, 2011.

BOSI, Alfredo. *O ser e o tempo na poesia*. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

BRANDÃO, Alfredo. Os negros na história de Alagoas. In: *Estudos afro-brasileiros*. Anais dos trabalhos apresentados ao 1.º Congresso Afro-brasileiro realizado em Recife, em 1934. Recife: FJN/Editora Massangana, 1988, p. 55-91.

CARNEIRO, Edison. *O Quilombo dos Palmares* (1946). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1966.

CARTA DE ROGER BASTIDE A SOLANO TRINDADE. São Paulo, 04 de outubro de 1946. In: TRINDADE, Solano. *Seis tempos de poesia*. São Paulo: Edição H. Mello, 1958, p. 86-87.

CARVALHAL, Tânia Franco. A literatura comparada na confluência dos séculos. In: CUNHA, Eneida Leal; SOUZA, Eneida Maria de. (Orgs.). *Literatura Comparada: ensaios*. Salvador: Programa de Pós-graduação em Letras e Linguística; Editora da UFBA, 1996, p. 11-18.

CHANAIWA, David. Iniciativas e resistências na África meridional. In: *História Geral da África*. Vol. VII (A África sob dominação colonial, 1880-1935). Brasília; São Paulo: Unesco; Cortez, 2011, p. 219- 249.

\_\_\_\_\_. A África Austral. In: *História Geral da África*. Vol. VIII (A África desde 1935). Brasília; São Paulo: Unesco; Cortez, 2011, p. 295- 334.

COUTINHO, Eduardo; CARVALHAL, Tânia Franco. *Literatura Comparada: textos fundadores*. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.

DOMINGUES, Petrônio. Movimento da Negritude: uma breve reconstituição histórica. *Mediações – Revista de Ciências Sociais*. Vol. 10, N.º 1. Londrina, jan/jun, 2005, p. 25-40.

EANNES, Ernesto. *As guerras nos Palmares*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1938.

FERNANDES, Florestan. *A integração do negro na sociedade de classes*. Vol. I (O legado da “raça branca”). São Paulo: Editora Globo, 2008.

FERRO, Marc. *A manipulação da História no ensino e nos meios de comunicação*. São Paulo: Ibrasa, 1983.

GELEDES. (Atlântico Negro/Africanos). Disponível em: <<http://www.geledes.org.br/>>. Acesso em: 01/11/2012.

LOPES, Nei. *Enciclopédia Brasileira da Diáspora Africana*. São Paulo: Selo Negro, 2004.

MARTINS, Ricardo André Ferreira. Clio e outras tramas: a nova história cultural e a literatura comparada. In: *Língua & Literatura*. Vol. 13. N.º 20. Frederico Wetsphalens, p. 37-60.

MELLO, Mário. A República dos Palmares; In: *Estudos afro-brasileiros*. Anais dos trabalhos apresentados ao 1.º Congresso Afro-brasileiro, realizado em Recife, em 1934. Recife: FJN/Editora Massangana, 1988, p. 181-185.

MORAES, Alexandre Santos de. Marcel Detienne e os caminhos do comparatismo. In: *Revista de História Comparada*. Vol. 3. N.º 1. Jun, 2009, s/p.

OJO-ADE, Femi. *Raça e Cultura*. Salvador: Edufba, 2006.

OLIVEIRA, Waldir Freitas. Leopold Senghor e a Negritude. *Afro-Ásia*. N.º 25-26. CEAO/UFBA, 2001, p. 409-419.

RODRIGUES, Nina. A Tróia Negra. Erros e lacunas da história de Palmares (1905). *Os africanos no Brasil*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1932, p. 109-148.

RUST, Leandro Duarte; LIMA, Marcelo Pereira. Ares pós-modernos, pulmões iluministas. In: *Revista de História Comparada*. Vol. 2. N.º 1. Jun, 2008, s/p.

SANTOS, Ieda Machado Ribeiro dos. Leopold Sedar Senghor (1906-2001): artífice da negritude. In: <http://www.quilombhoje.com.br/ensaio/ieda/senghor.htm> Acesso: 15 Set 2012.

SENGHOR, Leopold. Chaka (poema dramático a várias vozes). *Poemas*. Rio de Janeiro: Grifo Edições, 1969.

SENGHOR, Leopold. Posfácio (De como os lamantins vão haurir na fonte). *Poemas*. Rio de Janeiro: Grifo Edições, 1969.

SOUZA, Florentina da Silva. Laços poéticos forjados pelo Atlântico Negro. In: CHAVES, Rita; SECCO, Carmen; MACÊDO, Tania. (Orgs.). *Brasil/África: como se o mar fosse mentira*. São Paulo; Luanda: Editora Unesp; Chá de Caxinde, 2006, p. 249-262.

SOUZA, Florentina da Silva. Solano Trindade e a produção literária afro-brasileira. *Afro-Ásia*. N.º 31, CEAO/UFBA, 2004, p. 277-293.

THEML, Neyde; BUSTAMANTE, Regina Maria da Cunha. História Comparada: olhares plurais. In: *Revista de História Comparada*. Vol. 1. N.º 1. Jun, 2007, p. 1-12.

\_\_\_\_\_. *Estudos ibero-americanos*. Porto alegre, PUC-RS, 2003, p. 7-22.

TRINDADE, Solano. *Cantares ao meu povo*. São Paulo: Brasiliense, 1981.

\_\_\_\_\_. *Tem gente com fome e outros poemas*. Rio de Janeiro: Secretaria Municipal de Educação/Prefeitura do Rio de Janeiro, 1988.

\_\_\_\_\_. *O poeta do povo*. São Paulo: Ediouro, 2008.

ZUMTHOR, Paul. *Introdução à poesia oral*. São Paulo: Hucitec, 1997.

Ivonildes (Vânia) da Silva Fonseca

*Eu visto preto,  
Por dentro e por fora,  
Guerreiro,  
Poeta entre o tempo e  
A memória.  
(Racionais Mcs)*

## **Introdução**

A partir da Lei 10.639/03, os temas referentes à história da África e à cultura afro-brasileira vêm ganhando espaço na pauta escolar, todavia não encontraram ainda o seu *locus* nem a forma de realizar a transversalização<sup>26</sup>. Os argumentos para esse atraso enfatizam o desconhecimento da História da África e da cultura afro-brasileira e a dúvida cruel de muitas/os educadoras/es: como trabalhar esses conteúdos atinentes à determinação legal?

É comprovada, entre muitas/os docentes, a distância conceitual positiva<sup>27</sup> existente entre o Brasil e os países do continente africano, embora, paradoxalmente, a proximidade cultural seja constatada tanto nos vocabulários utilizados quanto no jeito de ser, na melodia da fala, entre outros. Em termos de conhecimento do continente

---

<sup>26</sup> Salvo raras exceções, depois de 13 anos de promulgada a Lei 10.639, há uma grita por sua implementação nos municípios brasileiros.

<sup>27</sup> O conhecimento da docência, em grande parte, ainda está baseado em escravidão como um processo natural, e as pessoas escravizadas ainda são consideradas “inferiores”, isto é, a doutrina racista impera.

africano entre as/os professoras/es brasileiras/os, ainda imperam informações preconceituosas, em cuja reprodução alguns setores investem.<sup>28</sup>

Na sociedade atual, é fato comprovado a inserção das novas tecnologias na vida das pessoas, portanto, as crianças e as/os adolescentes nascem nessa nova conformação social e têm mais afinidade com as novas ferramentas. Em alguns casos, sabem manipular os equipamentos muito mais do que a população adulta, sobretudo a docente. Nessa linha, dá para afirmar que os segmentos pré-adolescente, adolescente e da juventude, além de terem mais aproximação com os videogames, com outros equipamentos eletrônicos e com as redes sociais da internet, recebem informações que os atualizam e contribuem para que falem e cantem, através de composições próprias ou de outrem, as desigualdades sociais, a história africana e a luta da gente negra no Brasil com sentimento, logo, com mais entrega pessoal do que muitos/as docentes.

Os discursos presentes nas músicas do rap, por exemplo, são impregnados de sentimentos e de atitudes diversas (ironia, sarcasmo, orgulho, autoestima, indignação social); são peças valiosas que retratam a sociedade e suas mazelas e, não raro, expõem o interior dos indivíduos com suas angústias, desilusões e esperanças. Todavia, a aquiescência da autoridade docente para inseri-las em suas aulas e dar voz aos/as seus/suas autores/as, as/os estudantes é algo temerário.

Assim, constata-se que muitos/as docentes ainda resistem - e até têm preconceito - em trabalhar com os repertórios culturais de sua turma: os poemas, as letras de músicas com elementos que reforçam a memória negra e o cotidiano social de desigualdade social, de preconceito e de discriminação. As/os que pretendem trabalhar a diversidade étnico-racial têm que compreender que essa é uma porta de entrada eficaz para desconstruir o preconceito, a discriminação e a estigmatização acerca do povo negro e contribui para elevar sua autoestima.

Portanto, apesar de se reconhecer que a diversidade como matéria de estudo é inquestionável, há que se identificar sua opção pelo tipo de diversidade e se acostar a uma metodologia e, obviamente, a uma teoria da aprendizagem cuja possibilidade pode ser encontrada na aprendizagem significativa cujo expoente é David Paul Ausubel.

### **Diversidade, multiculturalismo, pluralismo, etnoeducação: nomes diferentes, objetivos comuns**

Desenvolver um trabalho que abarque diferentes culturas recebe variados nomes, mas com um mesmo objetivo. A noção do diverso está ligada à ideia de pluralidade e de multiculturalidade e tem aplicabilidade em diferentes ramos do conhecimento. Na dimensão humana, envolve costumes, valores, alteridade, identidade, respeito e convivência interativa. O termo multiculturalismo antecede o da diversidade. Essa é a terminologia preferida pelas Nações Unidas, pelo Banco Mundial, pelo Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD) e por outras agências internacionais.

---

<sup>28</sup> Recomendo a leitura das ações e das experiências com estudantes de graduação e docentes do ensino de História relatadas pelo Professor Chagas (2010).



O trabalho na perspectiva do multiculturalismo surgiu em final dos anos de 1970, com o objetivo de lidar com a diversidade cultural trazida por filhas/os de imigrantes. Surgiu como projeto pedagógico para a escola e para a universidade, para o emprego público e para a vida associativa. Os países que se inserem nessa data são Suécia, Canadá, Austrália, Nova Zelândia, Holanda, Inglaterra e parte dos Estados Unidos, conforme registrado por Sansone (2007).

Na América Latina, na Colômbia, no Equador, na Nicarágua, na Argentina e no Brasil, o trabalho com a diferença cultural foi iniciado concebendo-a como um fator enriquecedor para o convívio social a partir de 1990, quando houve a ampliação e a revisão dos currículos escolares, “incorporando saberes até então deixados de fora, como aqueles relacionados com os dos povos indígenas e dos povos negros” (SANSONE, 2007). Na América Latina, esse trabalho é chamado de etnoeducação ou diversidade. No Brasil e na Argentina, foi mais recorrente a junção entre educação e diversidade.

### **A diversidade e as diferentes perspectivas**

A questão sobre como trabalhar a/para a diversidade exige o sobrenome para ela (diversidade sexual, diversidade religiosa, diversidade étnico-racial etc.) e o conhecimento por parte da maioria das/os educadoras/es do componente ideológico que acompanha essa perspectiva. Nesse ponto, a colaboração de Siqueira (s.d.) é primordial por ressaltar que a linha adotada em uma atividade com a diversidade será de cunho conservador ou crítico (SIQUEIRA, s.d).

O trabalho com a diversidade étnico-racial, na perspectiva conservadora, procura conciliar “as diferenças com base no mito da harmonia”, enquanto na perspectiva crítica, há o exercício da prática da “política cultural da diferença”, em que se questiona o monoculturalismo. É também chamado de emancipatório ou transformador.

Nos trabalhos com a diversidade étnico-racial, essas perspectivas ganham evidência, pois, se são omitidas as posições das pessoas negras como seres atuantes na história, como pessoas críticas ao sistema social da opressão escravista, da sociedade elitista, burguesa e capitalista, haverá um reforço ao mito da democracia racial e, conseqüentemente, às ideias de que, no Brasil, há uma situação de harmonia racial e, nessa direção, compreende-se que, se há a quebra dessa linha de equilíbrio, a responsabilidade é da pessoa negra.

Para os que defendem a concepção da igualdade racial consolidada no Brasil, a pessoa negra se autodiscrimina e discrimina a outra pessoa negra. Não raro, muitas/os educadoras/es vociferam: “O negro tem preconceito consigo próprio”; “Quem cria o racismo é o próprio negro”. Ora, enfrentar docentes que têm convicção de que os/as negros/as discriminam a si mesmos/as é constatar o quão estão apartados da questão étnico-racial, e mais, que desconhecem a força dos elementos sociais na formação do ser humano. Qualquer pessoa negra foi criança, e a maioria das crianças negras, quando nessa fase, passou por terríveis situações de conflitos em que predominava o padrão não negro de beleza física, do jeito de viver negro, sobretudo em situação de carência

material. Aqui, segue uma explicação retirada de uma entrevista feita ao antropólogo Kabengele Munanga:

**CC: Quem não assume a descendência negra introjeta o racismo?**

**KM:** Isso tem a ver com o que chamamos de alienação. Por causa da ideologia racista, da inferiorização do negro, há aqueles que alienaram sua personalidade negra e tentam buscar a salvação no branqueamento. Isso não significa que elas sejam racistas, mas que incorporaram a inferioridade e alienaram a sua natureza humana. (MARCOLINI, 2012)

Quem foi criança negra, na época em que o aparelho de televisão era artigo de luxo (anos de 1960), talvez não tenha compartilhado da ideologia racista veiculada pela “telinha”, pois, mesmo possuindo poucos brinquedos comprados, uma criança negra tinha uma boneca de olhos azuis, pele rosada e cabelos louros que, em material plástico, fortalecia a estética não negra. A título de apresentar uma noção que culmina na compreensão de que a sociedade não é homogênea, havia, no nordeste brasileiro, muitas crianças que possuíam a sua boneca de pano, geralmente confeccionadas com cabelos feitos de tecidos de cor escura.

Um dos canais de propagação da estética não negra - as bonecas loiras - ainda é forte em nossa sociedade, e isso nos lembra da própria experiência ou da de outrem. Nesse processo, é oportuna a pergunta: quantas vezes o desejo de ser branca arrebatou as crianças negras? Quantas crianças neste Brasil esperaram o milagre da transformação branca através do espelho? E as que chegaram a tomar água sanitária para ver se o processo de branqueamento acontecia consigo? Esses questionamentos vêm para contribuir com a compreensão do sofrimento provocado pela sociedade às meninas negras, embora os meninos não fiquem fora desse contexto.

A vida cotidiana, desprovida de recursos materiais, além de provocar prejuízos dentro de casa, estendia-se para a escola, e submetidas à comparação por meio de objetos, como a vestimenta, o calçado, o caderno, a caneta e o lápis, por exemplo, as crianças negras ficavam expostas ao escárnio coletivo. Então, com essas minúsculas colocações sobre a vivência negra, creio que dá para entender que a autodiscriminação tem outro nome, conforme vimos acima – alienação de sua personalidade negra. Esse fenômeno continua sendo produzido e reproduzido no dia a dia da sociedade.

Tomando como referência os tipos colocados por Siqueira, percebe-se que, no Brasil, muitas atividades relacionadas à população negra são desenvolvidas sem conhecimento da possibilidade de que elas podem servir para reproduzir estereótipos negativos e manter concepções inferiorizantes, logo, seguem uma linha conservadora.

A título de ilustração, tomo alguns dados da vida real oriundos de eventos realizados dentro de escolas e fora delas, todos praticados em nome da diversidade étnico-racial. Nesses eventos, usam-se palavras em sentido antigo ao invés de tomá-la na ressignificação, como a palavra “escravo” que, há muito tempo, cedeu o seu lugar para os termos “escravizado” e “escravizada”, para acompanhar a mudança no campo do gênero.

Algumas pessoas podem interrogar: mas que diferença faz o uso de uma palavra ou outra? Há influência na vida social real quando acatamos essas alterações? A resposta afirmativa remete à ideia de naturalização adotada no Brasil e que foi reforçada por teorias raciais que se disseminaram em diferentes espaços sociais. A respeito do uso da linguagem e de suas vinculações ideológicas, há a explicação de Carboni; Maestri (2012, p.100), que revela que substituir a categoria "escravo" por "trabalhador escravizado" produz outros significados e faz emergir a representação de um ser humano que sofreu a violência do processo de escravização e impacta a valorização da mentalidade social escravista que, em nova roupagem discursiva, é renitente.

Nesse sentido, como o designativo “escravo”, também as formas “escravocrata” e “escravista” possuem diversas *insinuações* semânticas. Por meio do sufixo “ista”, o termo “escravista” descreve um ser favorável à escravidão, como instituição, e não agente ativo de consecução daquela ordem, pela submissão violenta e exploração do trabalhador escravizado. Ou seja, um escravizador.

Vale considerar a ponderação de muitas/os docentes de que não obtiveram informações acerca das devidas atualizações semânticas, analíticas, e esse descompasso existente entre as ressignificações e as novas abordagens sobre o período escravista reitera a necessidade do cumprimento legal que determina ser a educação um direito de todas as pessoas e sobre a implementação da Lei 10639/03.

O cumprimento da prerrogativa constitucional que garante educação para todas as pessoas e a implementação da Lei 10.639/03 indicam que é preciso garantir os financiamentos devidos, para que as instituições governamentais exerçam suas competências em promover formação para os que trabalham na educação e fiscalizem cursos cujos currículos contemplem disciplinas diretamente vinculadas a essas áreas. Todavia, conforme sabemos, no Brasil, as conquistas para a população negra advieram de lutas históricas plantadas na solidariedade contínua para, depois, serem legitimadas, e o maior exemplo, no campo da educação, é a derrubada de instrumentos legais impeditivos ao acesso à escola, entre eles, o Decreto 1331, de 17 de fevereiro de 1854, artigo 69§ 3º:

Não serão admitidos à matrícula, nem poderão frequentar as escolas;  
§1º Os meninos que padecerem de moléstias contagiosas.  
§2º Os que não tiverem sido vacinados.  
§ 3º Os escravos (UNICAMP, 2013).

Em se tratando da implementação da Lei 10.639/03, apesar do descumprimento desse mecanismo legal, muitas atividades vêm sendo desenvolvidos em Universidades na modalidade de curso sequencial e de atividade de extensão. Há, também, eventos científicos, cursos de capacitação e de formação promovidos por organizações não governamentais, mas não alcançam a meta desejada: todas as escolas brasileiras e toda a sua docência. Verifica-se, então, na sociedade brasileira, uma dinâmica em prol da visibilidade dos valores civilizatórios afro-brasileiros, das atrizes e dos atores sociais produtores dessa cultura. Além da Lei 10.639/03, vale pontuar as medidas de ação

afirmativa das quais fazem parte a Lei das Cotas, que garante a reserva de vagas para o acesso de pessoas negras no ensino superior.

No final de agosto de 2012, a aprovação da Lei 12.711, de 29 de agosto de 2012, alterou a forma de ingresso nos cursos superiores das instituições de ensino federais e obrigou as universidades, os institutos e os centros federais a reservarem para candidatos cotistas metade das vagas oferecidas anualmente em seus processos seletivos. Essa determinação deve ser cumprida até 30 de agosto de 2016, mas, a partir de 2013, as instituições tiveram que separar 25% da reserva prevista, ou 12,5% do total de vagas para esses candidatos. Também apareceram outras ações inclusivas para as universidades, como o lançamento, em 2005, de um novo plano nacional de pós-graduação por parte da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), que objetivava aumentar o número de profissionais com título de Doutorado.

São essas e outras medidas que nos colocam, a todo instante, a importância da História da África e da cultura afro-brasileira e da comprovação de que essa temática tem que ser incorporada aos conteúdos dados nas instituições de ensino. Assim, essa cultura conferirá ao Brasil, de forma honrada, a presença de sua população negra, realçará a importância dos vários falares, dos jeitos de ser, das estéticas negras, da preferência pelas religiões afro-brasileiras e aumentará a demanda pelo respeito no lugar da tolerância.

Essa colocação comprova que a diversidade cultural, no que se refere à cultura afro-brasileira, ainda não está nos espaços escolares, e um dos receios para essa ação é o de professoras/es repetirem que não sabem como trabalhar. Mais uma vez, a aprendizagem significativa é recomendada. A partir das experiências travadas com docentes e estudantes de graduação da Pedagogia, vê-se que uma parte desse público indica que a música do rap e do funk pode ser utilizada como um recurso didático-pedagógico para tratar da vida de afro-brasileiros e aprender sobre África. Mas, sobre o rap, hip hop, funk, persiste uma criminalização que requer os questionamentos básicos: Por quê? Para quê? Porém, convém não esquecer que, para desenvolver qualquer atividade educativa, a docência tem que selecionar o que é apropriado ou não para suas aulas. E para fortalecer a aprendizagem significativa, a seleção poderá ser feita com as/os próprias/os estudantes.

Em contraposição à reserva por parte de docentes, muitos jovens enfrentam o preconceito social compondo ou memorizando longas letras, como, por exemplo, a música “Negro drama”, do grupo ‘Racionais Mc’. Entretanto, não são poucos as/os docentes que “torcem o nariz” para essa produção cultural e não percebem que

o combate aos preconceitos pode parecer simples mecanismos de defesa, no entanto é um processo complexo que tem dupla ação, se não simultânea, sucessiva. A primeira é a transformação de si próprio, enquanto indivíduo a quem, desde sua infância, foram impostos valores de rejeição, humilhação, desqualificação. A segunda é o embate com a imagem que ele e seu grupo representam para a sociedade (TELLA, 2011)

Tomar o respeito no lugar da tolerância é o caminho que se deve seguir na sociedade contemporânea, visto que tolerar é uma ação em que somos obrigados a olhar para aquele/a que é diferente de nós, e nós ocupamos a posição de superioridade. Assim, quando toleramos, não nos misturamos ao chamado “Outro”.

Sob a ótica do multiculturalismo crítico, o reconhecimento do Outro tem um significado mais complexo e profundo. Seguindo o pensamento de A. Heller, isto quer dizer que as formas alternativas de vida do Outro, são de nosso interesse, ainda que não vivamos essas formas. O respeito pelo Outro, não admite força, violência ou dominação; admite sim o diálogo, o reconhecimento e a negociação das diferenças. [...] (HOLGONSI, 2003).

É fundamental levar essa reflexão para o cotidiano de muitas das nossas escolas, onde o processo educacional é elaborado e desenvolvido para manter concepções eurocêntricas e racistas. Por essa razão, é imperioso que as atividades sobre a diversidade evidenciem as opressões sociais, as contradições conceituais, o jogo de poder que tentou subalternizar a população negra e, atualmente, estremece, ao vislumbrar a transformação dos papéis sociais das pessoas negras.

Diante disso, fica explícito que o ato de pensar, de fazer ginástica mental, de questionar incomoda aos que “cuidam” de manter o padrão branco, masculino, cristão, heterossexual e de classe social com poder aquisitivo. O trabalho em prol de reverter esse padrão é árduo e requer uma “ação complexa em nível de debate e em nível prático”.

Em nível de debate, acadêmico ou não, um discurso contrário se impõe para refazer o espírito de tantas gerações que foi deturpado pelo discurso ocidental, dito científico. Em nível prático, exige-se uma ação política multilinear, envolvendo o sistema educativo, a situação econômica do negro, a sua participação no poder político decisório, o seu estado psicológico, o restabelecimento de sua identidade étnica e do justo lugar que deva ocupar na história sócio econômica do seu país” (MUNANGA, 1984, p.45).

### **A aprendizagem significativa**

O pesquisador norte-americano, David Paul Ausubel (1918-2008), que afirmava que, quanto mais sabemos, mais aprendemos, tornou conhecido o conceito de aprendizagem significativa que ele propôs. Dele tem-se uma afirmação que permite uma apresentação do seu pensamento: "O fator isolado mais importante que influencia o aprendizado é aquilo que o aprendiz já conhece" (FERNANDES, 2012).

O impacto da teoria de Ausubel se deu no ano de 1963 e impactou as ideias behavioristas. Assim, a aprendizagem significativa se contrapôs ao behaviorismo e ao peso dado ao meio social sobre as pessoas e minimizou ou desprezou suas “bagagens” culturais, quando estavam em relação com o profissional da Psicologia ou da Educação.

A concepção de ensino e aprendizagem de Ausubel segue na linha oposta à dos behavioristas. Para ele, aprender significativamente é

ampliar e reconfigurar ideias já existentes na estrutura mental e ser capaz de relacionar e acessar novos conteúdos (FERNANDES, 2012).

Nascido em Nova York, nos Estados Unidos, Ausubel, filho de imigrantes judeus, transformou o sofrimento pelo qual passou em idade escolar em uma teoria que visa promover o ser humano por meio da interação educativa. Sua teoria coloca o estudante no centro da ação escolar, porquanto considera a história que o sujeito traz consigo, a qual é inseparável de dele. O papel da docência é valorizado no momento em que assume a “proposição de situações que favoreçam a aprendizagem.”

Os conceitos desenvolvidos por David Ausubel, ressalta Moreira (2009), “são compatíveis com outras teorias do século 20, como a do desenvolvimento cognitivo, de Jean Piaget (1896-1980), e a sociointeracionista, de Lev Vygotsky (1896-1934).” A aprendizagem significativa, conforme apresenta Moreira (2009), é categorizada em aprendizagem representacional, aquela em que o indivíduo consegue atribuir significado a símbolos particulares e aos eventos aos quais eles se referem; aprendizagem de conceito, que é mais genérica, abstrata e representa regularidades. Segundo Moreira, é uma aprendizagem representacional generalizada; a aprendizagem proposicional é definida como uma ideia advinda dos conceitos; o conceito é definido através de uma proposição, portanto, de várias palavras.

Para a/o estudante negra/o, registram-se índices de fracasso escolar, e esse resultado deve ser analisado tomando-se elementos do contexto social, histórico e cultural. Um dado sobremaneira significativo é o trabalho desenvolvido atualmente em muitas das escolas brasileiras, que tomam o elemento negro na condição de escravizado, como um ser inferior. Isso provoca, em pleno Século XXI, autorrepulsa nos estudantes e fortalece a pseudosupremacia branca nos não negros.

O que se tem, predominantemente, são metodologias que pretendem afastar as pessoas de si mesmas, e com o apoio de ambientes e de recursos embranquecedores (fisicamente e intelectualmente), colaboram com a depreciação da população negra. Por isso, é conveniente refletir sobre o fracasso escolar. Pelo que propõe a aprendizagem significativa, os resultados seriam diferentes se os princípios básicos dessa teoria fossem executados.

O Professor Santos (2008), de forma magistral, propõe algumas ações que, por seus subtítulos, anunciam a importância de procedimentos na lógica da aprendizagem significativa: “Pare de dar aulas!”, “Pare de dar respostas!”, “Procure novas formas de desafiar os alunos!”, “Eleve a autoestima do aluno!”. As provocações dessas expressões demonstram que o conhecimento não é produzido de forma unilateral. Se a/o aluna/o não se reconhece nas abordagens feitas em sala de aula, tem-se uma aprendizagem mecânica, em que ocorre a armazenagem de informações. Assim, ao ser submetido à avaliação, apresenta um bom desempenho, mas, muitas vezes, não reconhece a aplicabilidade do que foi armazenado ou, no caso de estudantes negros, há um reforço à “alienação da sua personalidade negra” e um cultivo à baixa autoestima.

Assim, a/o aluna/o precisa ser capaz de reconhecer as situações propostas em sala de aula, e para alcançar esse objetivo, a aprendizagem significativa é adequada. Na metodologia significativa, os componentes a serem trabalhados não são restritos aos

aspectos cognitivos dos sujeitos envolvidos no processo, visto que também estão intimamente relacionados às suas referências pessoais, sociais e afetivas. “Nesse sentido, afeto e cognição, razão e emoção se compõem em uma perfeita interação para atualizar e reforçar, romper e ajustar, desejar ou repelir novas relações, novos significados na rede de conceitos de quem aprende” (SMOLE, s.d.).

Em se tratando de temas relacionados à cultura afro-brasileira e não apenas negra, uma vez que o Brasil é plural, multicultural, é necessário estar alerta quanto à produção eurocêntrica, todas as vezes em que se falar do sistema escravista brasileiro e da vida atual da população negra brasileira. Basta interagir com os estudantes afinados com o rap e com segurança, afirmo, que serão adquiridas concepções que fogem à naturalização dos fatos históricos e promovem o devido estranhamento ao que foi produzido e reproduzido por uma ciência etnocêntrica.

É imprescindível provocar o questionamento em sala de aula, sobretudo sobre o processo de escravização. Perguntar por que e para que pode ajudar a enriquecer docentes e discentes para desestabilizarem construções racistas nocivas. Não é possível continuar recebendo crianças negras nas escolas, que entram e saem com informações sobre a pseudoinferiorização do povo negro tornando-as adolescentes, jovens e adultas/os que investirão muito tempo para banir a baixa autoestima.

Agindo dessa forma, as/os educadoras/es atuarão como possibilitadoras/es, facilitadora/es do conhecimento, para evitar a memorização mecânica que ocorre de forma pontual e direcionada para determinado momento – o da avaliação – e, quase sempre, tudo é esquecido depois da cobrança. A aprendizagem deve privilegiar o contexto, o significado dos gestos, das palavras, das atitudes, deve relacionar à produção do conhecimento o cotidiano, os fatos da vida das/dos suas/seus estudantes. Deve praticar a audição, o ato de olhar e manter o diálogo.

### **Considerações Finais**

No Brasil, o trabalho educacional ainda não acolhe a temática da história da África e da cultura afro-brasileira, conforme determina a legislação. Em tese, esse seria o instrumento fundamental para que construções de uma ciência eurocêntrica pudessem ser refutadas e o conhecimento acerca dos povos africano e brasileiro, além de elevar a qualidade social da educação e da autoestima, contribuísse para uma produção científica que reflita o Brasil pluricultural ou da diversidade.

Anunciar que se desenvolverá um trabalho nas escolas na perspectiva da diversidade não declara o viés ideológico imiscuído, pois há um sentido de trabalho conservador, e outro, de sentido crítico. Diante dessa tipologia, a diversidade étnico-racial deve ser exercitada de forma crítica, para que estigmas históricos acerca do povo negro sejam quebrados, uma vez que se encontram enraizados na mentalidade social.

Nessa perspectiva, é imprescindível se apropriar da aprendizagem significativa de Ausubel e promover um planejamento participativo na escola e em sala de aula, para que as ações educativas atinjam resultados positivos sobre os estudantes. É preciso motivar os docentes a elaborarem o projeto de uma educação conectada com a Teoria da Aprendizagem Significativa e promoverem uma educação que transforme a sociedade e produza saberes significativos capazes de emancipar a escola e a sociedade.

## Referências Bibliográficas

CARBONI, Florence; MAESTRI, Mario. *A linguagem escravizada: língua, história, poder e luta de classes*. 3ed. São Paulo: Expressão popular, 2012.

CHAGAS, Waldeci Ferreira. A temática da África e do (a) negro (a) na sala de aula. In: ROCHA, Solange Pereira da; FONSECA, Ivonildes da Silva (orgs). *População negra na Paraíba: educação, história e política*. Campina Grande: UFCG, 2010, p.24 – 40.

FERNANDES, Elisângela. “David Ausubel e a aprendizagem significativa”. In: **Nova escola**, 2012. Disponível em: <http://revistaescola.abril.com.br/gestao-escolar/david-ausubel-aprendizagem-significativa-662262.shtml> Acesso em: 02 de maio de 2013

MARCOLINI, Adriana. Kabengele Munanga: “A educação colabora para perpetuar o racismo”. In: *Carta Capital*, 2012. Disponível em: <http://www.viomundo.com.br/politica/kabengele-munanga-a-educacao-colabora-para-a-perpetuacao-do-racismo.html> Acesso em : 01 de maio de 2013

MOREIRA, Marco Antônio. Subsídios teóricos para o professor pesquisador em ensino de Ciências: a Teoria da Aprendizagem Significativa. Porto Alegre, 2009. Disponível em: <http://www.if.ufrgs.br/~moreira/Subsidios6.pdf> Acesso em: 02 de maio de 2013

MUNANGA, Kabengele. “Raízes científicas do mito do negro e do racismo ocidental”. In: *Temas IMESC, Soc. Dir. Saúde*, v.1,n1, p. 39 – 4, 1984

RACIONAIS Mcs. *Negro drama*. Disponível em: <http://letras.mus.br/racionais-mcs/63398/> Acesso em: 01 de maio de 2013.

SANSONE, Lívio. “Apresentação - Que multiculturalismo se quer para o Brasil?”. In: *Ciem Cult*, 50, n.2, São Paulo, Apr/June, 2007.

SANTOS, Júlio César Furtado dos. O papel do professor na promoção da aprendizagem significativa. In: *Revista Científica UNIABEU*, Belford roxo, RJ, n.1, p.09-14, jan-jun, 2008.

SIQUEIRA, Holgonsi Soares Gonçalves. “Multiculturalismo: tolerância ou respeito pelo outro”, 2003. Disponível em: <http://hlgonsi.sites.uol.com.br/multiculturalismo.html> Acesso em: 22 de setembro de 2012

SMOLE, Katia Cristina Stocco. “Aprendizagem significativa: o lugar do conhecimento e da inteligência”. Disponível em: <http://www.fe.unb.br/pie/zAPRENDIZAGEM%20SIGNIFICATIVA.htm> Acesso em: 01 de maio de 2013.

TELLA, Marco Aurélio Paz. ”Circuitos e sociabilidades em João Pessoa e em Mamanguape”. XI Congresso Luso-afrobrasileiro de Ciências Sociais – Diversidades e desigualdades, Salvador, UFBA, ago, 2011.