

**LITERATURA, IDENTIDADE E RESISTÊNCIA:
LITERATURAS AFRO-BRASILEIRA E AFRICANA EM SALA DE AULA**

Kleyton Ricardo Wanderley Pereira – UFRPE¹

RESUMO: A partir da Lei 10.639/2003, que estabelece a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana na Educação Básica, busca-se assegurar a todos o direito à igualdade de cidadania e de acesso aos bens culturais, bem como do reconhecimento da história e das culturas que compõem a nação brasileira, de modo especial a da população afrodescendente. Nesse sentido, as literaturas de matriz africana, de modo especial as afro-brasileira e africana de língua portuguesa, se transformam num espaço privilegiado para a discussão da resistência, da memória e da identidade cultural do povo negro. Norteadas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2004), procuro discutir estratégias de ensino das literaturas afro-brasileiras e africanas a fim de, sem descuidar do que confere aos textos sua “literariedade”, contribuir para a promoção de um espaço de reelaboração e ressignificação de conhecimentos sobre a cultura a história africana e seus descendentes brasileiros a partir do texto literário, além de fomentar a reflexão crítica acerca das relações étnico-raciais, favorecendo uma diminuição da discriminação no contexto da sala de aula e, conseqüentemente, nos outros contextos sociais.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de Literatura, Literatura afro-brasileira e africana, Identidade cultural, Direitos humanos, cidadania.

ABSTRACT: From the Law 10.639/2003 establishing the compulsory teaching of Afro-Brazilian and African History and Culture in Basic Education, it is sought to ensure everyone the right to equal citizenship and access to cultural goods, as well as the recognition of the history and of the different cultures who make the Brazilian nation,

¹ Mestre em Letras Teoria da Literatura pela UFPE. Professor da UFRPE (Universidade Federal Rural de Pernambuco), Unidade acadêmica Serra Talhada – PE - Brasil. kleytonrwpereira@hotmail.com

especialmente para a população afro-descendente. Neste sentido, literaturas de origem africana, do Brasil e dos países de língua portuguesa, tornam-se um espaço privilegiado para a discussão da resistência, da memória e da identidade cultural do povo negro. Orientado pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino de História e de Cultura Afro-Brasileira e Africana (2004), pretendo discutir estratégias de ensino de literaturas afro-brasileiras e africanas com o intuito de contribuir para a criação de um espaço de reelaboração e reatualização do conhecimento sobre a história e a cultura dos afro-brasileiros e africanos a partir do texto literário, sem negligenciar o que lhe confere “literariedade”, e para promover a reflexão crítica sobre raça e relações étnico-raciais, visando a redução da discriminação no ambiente escolar e, conseqüentemente, em outros contextos sociais.

KEYWORDS: Teaching of Literature, African-Brazilian and African Literature, Cultural Identity, Human Rights, Citizenship.

Introdução

A mais recente versão da Lei de Diretrizes e Bases, de 1996, consiste no documento oficial que regula o sistema educacional brasileiro. Em 2003, a lei federal 10.639 estabeleceu a obrigatoriedade do ensino de cultura africana e afro-brasileira em todas as escolas públicas e privadas do Brasil. A partir da criação das *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana* (2004), a lei procurou fazer um resgate histórico para a sociedade brasileira, em especial aos afrodescendentes. Assim, a escola, enquanto lugar privilegiado do saber crítico e construtivo, pode oferecer um espaço para a discussão da história e da cultura, favorecendo a diminuição das diferenças étnico-raciais.

De acordo com os *Parâmetros Curriculares Nacionais*, a escola atual tem o papel de adotar uma cultura de mudança e aprendizagem permanente, de uma formação continuada, considerando como elemento central dessa formação a construção da cidadania em função dos processos sociais que se modificam. Isto é, uma formação que prioriza a “ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico” (PCN, 2000, p. 10).

Ao procurar contemplar tais objetivos, a escola e, em especial, os educadores reconhecem os processos de construção de significados no processo sócio-discursivo. Dentre eles o discurso é, sem dúvida, um lugar onde os participantes envolvidos na construção do significado estão agindo no mundo por meio da linguagem e estão, desse modo, construindo a sua realidade social e a si mesmos (Cf. MOITA LOPES, 2006, p. 31). É nesse contexto discursivo que a Literatura está inserida na Escola como parte integrante, e indissociável (ao menos é o que esperaríamos na prática) da Língua Portuguesa, uma vez que é um patrimônio desta.

A literatura na sala de aula

Dentre as competências e habilidades básicas a serem desenvolvidas nas aulas de Língua Portuguesa, além de analisar criticamente os diferentes gêneros e discursos, inclusive os literários, está a compreensão das relações entre o texto literário e o contexto histórico, social, político e cultural. Nem por isso devemos esquecer, nós professores, de desenvolver nos alunos a fruição estética dos bens culturais. No entanto, acabamos por transformar o ensino da Literatura nas escolas algo secundário, a ponto de alguns acreditarem que ela deveria ser suprimida. Isso acontece por inúmeros motivos, dentre os quais destaco os seguintes:

- a) há uma preferência pela abordagem historicista, fundamentada num eixo cronológico progressivo, desde as origens de cada literatura até suas últimas tendências;
- b) há uma errônea divisão das literaturas a partir de suas nacionalidades, separando as literaturas em língua portuguesa (Brasil, Portugal e África) enquanto entidades diversas e, por muitas vezes, opostas;
- c) há, por parte de um cânone, uma constante marginalização da produção originária das novas nações africanas; ou, pelo contrário, uma consideração de modo isolado ou fragmentado das manifestações literárias nacionais emanadas dos países africanos ou orientais em língua portuguesa.

Inúmeros outros motivos poderiam ser elencados aqui para mostrar a falência do ensino da Literatura nas escolas. No entanto, na esteira de uma radical mudança, tanto em Ensino Superior quanto em Ensino Médio, Regina Zilberman diz:

O conhecimento da literatura é um processo infinito, não apenas porque o leitor depara-se permanentemente com obras recentes, mas também porque ele busca obras do passado que se atualizam por força de sua leitura, e igualmente, enfim, porque obras lidas revelam aspectos inusitados a cada retomada. A organização desse conhecimento com base da historiografia atrofia essa propriedade da literatura, porque o novo coincide com o que está sendo lançado, jogando para trás tudo o que veio antes, qualificado como antigo, ultrapassado ou velho. Confundindo atualidade com novidade, não estimula a redescoberta do já estudado, porque não consegue situá-lo em paradigmas diversos dos previamente estabelecidos (2005, p. 236).

De acordo com as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana* (2004, p. 14), não é só papel exclusiva da escola trabalhar com essa temática, uma vez que “a educação das relações étnico-raciais impõe aprendizagens entre brancos e negros, trocas de conhecimentos, quebra de desconfianças, projeto conjunto para construção de uma sociedade justa, igual, equânime”. Isso porque, embora se reconheça que as formas de discriminação não têm o seu nascedouro na escola, as desigualdades e discriminações correntes na sociedade perpassam por ali. Assim é dever de todos combater o racismo, trabalhar pelo fim da desigualdade social e racial, empreender nos educandos uma reeducação das relações étnico-raciais.

Para tanto, é papel da escola construir um espaço democrático de produção e divulgação de conhecimentos que contribuam para a construção de uma sociedade mais justa, eliminando discriminações e promovendo a emancipação de grupos historicamente desfavorecidos e discriminados, proporcionando

acesso aos conhecimentos científicos, a registros culturais diferenciados, à conquista de racionalidade que rege as relações sociais e raciais, a conhecimentos avançados, indispensáveis para consolidação e concerto das nações como espaços democráticos e igualitários. (*Idem*, p.15).

É papel das escolas desfazer o preconceito instaurado pela secular mentalidade científica racista e discriminatória, superando o etnocentrismo, reestruturando relações étnico-raciais e sociais, desalienando processos pedagógicos.

Nesse sentido, enquanto disciplina transdisciplinar, a Literatura se coloca como um discurso que rompe com a lógica de desvalorização da cultura de matriz africana, resgatando a contribuição social, econômica, histórica, política dos povos negros no Brasil. Veremos ao longo do trabalho como alguns breves exemplos das Literaturas Afro-

Brasileira e Africana podem contribuir na subversão dessa lógica discriminatória, favorecendo a reflexão crítica em sala de aula sobre o tema em questão.

Literaturas africana e afro-brasileira: identidades e resistências

Dentro dos amálgamas que compõem a cultura afrodescendente no Brasil e suas matrizes africanas nos deparamos com inúmeros temas. O que nos interessa por enquanto é a discussão e a utilização das Literaturas de Matriz Africana no contexto da sala de aula. O Conselho Nacional de Educação (CNE) salienta a necessidade do estabelecimento de *Diretrizes Curriculares* que “(...) orientem a formulação de projetos empenhados na valorização da história e cultura dos afro-brasileiros e africanos, assim como comprometidos com a educação das relações étnico-raciais positivas” (2004, p. 9).

Dentro de um conceito mais multiculturalista e transdisciplinar de currículo, vemos que os Estudos Culturais procuram observar a diversidade dentro de cada cultura e sobre as diferentes culturas, bem como sua multiplicidade e complexidade, e as relações de poder e dominação que existem entre elas e que devem ser questionadas. Assim, como nos diz Tomaz Tadeu da Silva,

O que distingue os Estudos Culturais de disciplinas acadêmicas tradicionais é seu envolvimento explicitamente político. As análises feitas nos Estudos Culturais não pretendem nunca ser neutras ou imparciais. Na crítica que fazem das relações de poder numa situação cultural ou social determinada, os Estudos Culturais tomam claramente o partido dos grupos em desvantagem nessas relações. Os Estudos Culturais pretendem que suas análises funcionem como uma intervenção na vida política e social (2002, p. 134).

Assim, enquanto uma corrente crítica do pensamento contemporâneo sobre as identidades, os Estudos Culturais podem fundamentar e fomentar ações educativas comprometidas com a construção de uma escola democrática fundada na convivência entre identidades culturais e sociais múltiplas. Mas, para que isso ocorra, é necessário que sejam questionadas as relações de poder assimétricas que se manifestam nas atitudes preconceituosas e excludentes em relação às mulheres, indivíduos sem propriedades, diferentes aparências físicas, formas de orientação sexual e contra as etnias e raças de origens não-europeias.

Um ponto de partida desse processo de democratização da escola pode ser o questionamento das reivindicações de universalidade das manifestações culturais européias para, em seguida, contestarmos as narrativas eurocêntricas ainda dominantes na educação

escolar brasileira, como bem demonstram os materiais didáticos e os processos formativos de professores nas faculdades e universidades.

As Literaturas Africanas de Língua Portuguesa (LALP) são fruto dessas relações de poder. De acordo com o crítico Manuel Ferreira, elas são “o inverso da literatura colonial”, pois elas percebem “o universo africano perspectivado de dentro, conseqüentemente saneado da visão folclorista e exótica. No espaço material e linguístico do texto o negro é privilegiado e revestido de um solidário tratamento literário” (1987, p. 13).

Faz-se necessário aqui resgatar o que diz Manuel Ferreira sobre os estágios formadores das LALP. Segundo o autor (Cf.1987), são eles:

- a) estado de alienação completa, nos moldes europeus;
- b) uma visão ainda alienada, onde apresenta a percepção de um certo regionalismo e o discurso acusa alguma influência do meio em que estão inseridos;
- c) liberta-se da alienação e estabelece uma prática literária nas raízes profundas da realidade social – literatura engajada;
- d) constituição da individualidade dos escritores após a independência nacional.

Assim, é possível percebermos esta distinção feita pelo crítico entre a literatura colonial e a literatura africana a partir da leitura de dois poemas de escritores angolanos: “A minha terra”, de José da Silva Maia Ferreira, publicado em 1849, e “Exortação”, de Maurício Gomes, de 1949.

O primeiro poeta, através de uma visão exótica e influenciada pelos modelos europeus à moda romântica, como podemos ver nos excertos abaixo:

Tem palmeiras de sombra copada
Onde o Sóba de tribo selvagem,
Em c’ravana de gente cansada,
Adormece sequioso d’aragem.

(...)

Nesses montes percorre afanoso,
A zagaia com força vibrando,
O Africano guerreiro e famoso
A seus pés a pantera prostrando.

Não tem virgens com faces de neve
Por quem lanças enriste Donzel,
Tem donzelas de planta mui breve,
Mui airosas, de peito fiel. (MAIA FERREIRA, 1849, p. 13).

O segundo poeta, com anos mais tarde, integrante do Movimento dos Novos Intelectuais de Angola, e que por sua vez, através do mote “Vamos descobrir Angola”, rompe com o exotismo e, de mãos dadas com o Modernismo brasileiro, propõe a redescoberta da angolanidade através de uma poesia gregária que explora a diversa realidade, a vida social, a condição do homem, as riquezas e belezas da terra angolana.

[...]

Fecho meus olhos e sonho,
abrindo de par em par o coração,
e vejo a projeção dum filme colorido
com tintas de fantasia
e cenas de magia:

As imagens são paisagens, gentes, feras,
E sucedem-se lenta, lenta, lentamente...
Assisto maravilhado

[...]

Vejo crescer florestas colossais
no Maiombe, onde o verde é símbolo
de tanta esperança...

(...)

O deserto de Namibe a espreguiçar-se
num bocejo mole,
estendendo tentáculos de areia
como polvo gigante
- visão alucinante,
miragem
no escrínio esquisito
que guarda avaramente
a jóia mais linda
e única no mundo
- a Welwitschnia mirabilis –
que em si encerra mistério tão profundo...

[...]

Terras de mandioca e batata doce,
campos de sisal, minas e metais,
goiabeiras, palmeiras, cajueiros,
areais imensos, cheios de diamantes,
chuvadas torrenciais,
filas tristes de negros carregadores gemendo,
cantando tristemente seus cantares...
planaltos, montanhas e fogueiras,
feiticeiros dançando loucamente:
Angola é grande e rica e bela e vária. (GOMES, 1976, p. 85-89).

Essa mesma perspectiva de redescoberta da identidade cultural e que ressalta não só os valores da África, mas também de seus filhos e filhas em suas belezas físicas, também pode ser vista no poema “Manifesto”, do moçambicano José Craveirinha (1980, p. 33).

Oh!
Meus belos e curtos cabelos crespos
E meus olhos negros como insurrectas
Grandes luas de pasmo na noite mais bela
Das mais belas noites inesquecíveis das terras do Zambeze
[...]
E minha boca de lábios tímidos
cheios da bela virilidade ímpia de negro
mordendo a nudez lúbrica de um pão
ao som da orgia dos insetos urbanos
apodrecendo na manhã nova
cantando a cega-rega inútil de cigarras obesas.
[...]
Ah ! E meu
Corpo flexível como o relâmpago fatal da flecha de caça
E meus ombros lisos de negro da Guiné
E meus músculos tensos e brunidos ao sol das colheitas e da carga
E na capulana austral de um céu intangível
os búzios de gente soprando os velhos sons cabalísticos de África.
(...)
E minha voz estentórea de homem do Tanganhica
Do Congo, Angola, Moçambique e Senegal
[...]
Eu tambor,
Eu suruma
Eu negro suaili

No Brasil, desde o romantismo busca-se uma identidade brasileira. No entanto, tal discurso, pautado na fábula da tríade étnica – negros, índios e brancos, não necessariamente nessa ordem – “minimizava ou negligenciava a presença dos afro-descendentes e sua cultura nas representações nacionais” (SOUZA, 2004, p. 280). Importante saber que a construção de uma descendência textual afro-brasileira passa pela compreensão de que as identidades são constituídas no discurso, mas forjadas nos embates entre grupos que se identificam com molduras ideológicas diferenciadas, buscando, no caso dos subalternos, reverter hierarquias, representações e significados. Em vez de uma formação fixa e imutável, as identidades devem ser entendidas como estratégias resultantes de desejos ou interesses de filiação a grupos específicos e, portanto, elas são sempre passíveis de reestruturação. Como nos diz Florentina Souza:

A afro-descendência que os autores negros desejam forjar resulta de um trabalho de problematização dos lugares definidos para o grupo na

textualidade e na vida social brasileiras, um questionamento dos estereótipos e regimes de representação utilizados por intelectuais e escritores desde os primeiros textos que registraram a presença dos africanos e afro-descendentes no país (2004, p. 280).

A partir da década de 1930, no Brasil, junto às transformações sociais, políticas e culturais, multiplicam-se as estratégias de inserção do negro na vida social e política: uma imprensa negra mais atuante; fundação da Frente Negra Brasileira em vários estados; fundação do Teatro Experimental do Negro, que tem como uma de suas metas interferir no sistema de representação hegemônico e promover a inserção do negro na vida artística e cultural do país. Dentro os participantes estava Solano Trindade. Solano foi poeta, escritor, teatrólogo, ator, pintor e pesquisador de tradições populares, nascido em 24 de julho de 1908, no Recife, e falecido em 19 de fevereiro de 1974, no Rio de Janeiro.

Ciente de que tinha a missão não só de fazer poesia, mas de atuar como intelectual que busca interferir na vida sociocultural de seu tempo, Solano Trindade participou de uma série de atividades dos movimentos negros e da cultura brasileira, desde a década de 1930. Em sua poesia ficam evidentes os traços característicos de um intelectual ativo, interessado em fazer de seu trabalho um elemento decisivo para a construção de um país menos desigual. Misturando fatos biográficos, acontecimentos literários de sua época e releituras de aspectos da cultura africana, ele publicaria poemas moldados na cultura erudita ocidental e nas culturas populares. Vejamos o poema “Sou negro”:

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

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

Depois meu avô brigou como um danado nas terras de Zumbi
Era valente como quê
Na capoeira ou na faca
escreveu não leu
o pau comeu
Não foi um pai João
humilde e manso

Mesmo vovó não foi de brincadeira

Na guerra dos Malês
ela se destacou

Na minh'alma ficou
o samba
o batuque
o bamboleio
e o desejo de libertação... (TRINDADE, 1992, p. 55-6)

Interessa apontar no poema a filiação combativa do poeta onde o eu-lírico assume a identidade negra desprestigiada e procura reverter-lhe o sentido depreciativo atribuído. Dessa forma, desde sua afirmação no título, “ser negro” passa a conter um tom identitário em que são ressaltados elementos antes silenciados pelo discurso da hegemonia e do senso comum, como estratégia de reversão dos sentidos negativos acoplados secularmente à expressão negro/a.

Ainda no poema, o sujeito poético compõe sua genealogia com lutadores ativos, insubmissos, dos quais herda a voz firme e, contrariando certa leitura das tradições de origem africana como exclusivamente pertencentes à ordem do lúdico (samba, batuques e danças), reverte o sentido e aponta as danças e músicas como espaços produtivos de reivindicações dos afro-descendentes por maior espaço na sociedade brasileira, como faz o poema “Sou negro”.

Em Solano, a poesia resgata histórias que recusam a repetição de estereótipos de passividade e submissão, e tenta contribuir para que leitores e receptores, em geral, tomem conhecimento de uma narrativa que estava desaparecida ou era contada de outra perspectiva nos manuais de história. Assim, ele enfatiza o compromisso pedagógico-social de alterar o sistema de representação hegemônico.

“CONVERSA”

- Eita negro!
quem foi que disse
que a gente não é gente?
quem foi esse demente,
se tem olhos não vê...

- Que foi que fizeste mano
pra tanto falar assim?
- Plantei os canaviais do nordeste

- E tu, mano, o que fizeste?
Eu plantei algodão

nos campos do sul
pros homens de sangue azul
que pagavam o meu trabalho
com surra de cipó-pau.

- Basta, mano,
pra eu não chorar,
E tu, Ana,
Conta-me tua vida,
Na senzala, no terreiro

- Eu...
cantei embolada,
pra sinhá dormir,

fiz tranças nela,
pra sinhá sair,

tomando cachaça,
servi de amor,
dancei no terreiro,
pra sinhozinho,
apanhei surras grandes,
sem mal eu fazer.

Eita! quanta coisa
tu tens pra contar...
não conta mais nada,
pra eu não chorar -

E tu, Manoel,

que andaste a fazer
- Eu sempre fui malandro
Ó tia Maria,
gostava de terreiro,
como ninguém,
subi para o morro,
fiz sambas bonitos,
conquistei as mulatas
bonitas de lá...

Eita negro!
- Quem foi que disse
que a gente não é gente?
Quem foi esse demente,
se tem olhos não vê. (TRINDADE, 1981, p.
30-31)

A participação na construção do país e de sua riqueza é destacada ainda no poema “Conversa”, texto em forma de diálogo que assim se inicia: “– Eita negro!/ quem foi que disse,/ Que a gente não é gente, / Quem foi esse demente, / se tem olhos não vê...”, e continua nas sete estrofes restantes a apontar uma série de atividades desenvolvidas pelos negros no Brasil, desde as domésticas e cotidianas, passando pela agricultura, os sofrimentos dos castigos, as atividades religiosas e de criação, para finalizar, em estrutura circular, repetindo a primeira estrofe.

“NAVIO NEGREIRO”

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

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

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

Lá vem o navio negreiro
Com carga de resistência
Lá vem o navio negreiro
Cheinho de inteligência... (TRINDADE, 1999, p. 45)

“QUEM TÁ GEMENDO?”

Quem tá gemendo
Negro ou carro de boi?

Carro de boi geme quando quer
Negro não
Negro geme porque apanha
Apanha pra não gemer

Gemido de negro é cantiga
Gemido de negro é poema

Geme na minhalma
A alma do congo
Do Níger da Guiné
De toda África enfim

A alma da América
A alma Universal

Quem tá gemendo
Negro ou carro de boi? (1992, p. 52)

Conclusão

O uso das literaturas afrodescendentes e africanas na sala aula estimula o debate em sala sobre as diferenças étnico-raciais, proporcionando um espaço para a elaboração do contra-discurso hegemônico. Através de poemas desses autores, os professores podem, junto com os alunos, não só valorizar a produção literária e explorar os elementos que consagram o texto em sua literariedade, mas também resgatar a história de nossa constituição cultural e nossa ancestralidade através da reflexão crítica e análise criteriosa dos elementos e contextos presentes nos poemas².

Conhecermos as Áfricas em nós é importante para a cultura brasileira por ela fazer parte de nossa base de formação cultural e de uma parte significativa de brasileiros; para melhor conhecermos nossos antepassados imediatos, nós mesmo e nosso presente. Assim, desenvolveremos nos alunos, e em nós mesmo, um processo de conscientização crítica em oposição ao processo de assimilação ao qual fomos submetidos, desmistificando o olhar imperial eurocêntrico e equivocado fruto de interesses políticos-econômicos e de visões deturpadas da África sobre esta e os vários discursos de sua diáspora, olhar esse, negando seu passado, sua história e, mais além, negando a voz de seu povo. Parafraseando um dos versos

² A esse respeito, ver as atividades didático-metodológicas propostas no livro *Literaturas africanas e afro-brasileira na prática pedagógica*, de Iris Maria da Costa Amâncio (*et.alli.*), nas referências.

mais conhecidos da literatura afro-brasileira, a poesia negra tem a força e a resistência do quilombo.

Nas palavras de Solano Trindade (1992, p.48), em seu poema “Canto dos Palmares”:

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 pôde fechar minha boca,
nem maltratar meu corpo,
meu poema é cantado através dos séculos,
minha musa esclarece as consciências,
Zumbi foi redimido...

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AMÂNCIO, Iris Maria da Costa; GOMES, Nilma Lino; SANTOS JORGE, Miriam Lúcia dos. *Literaturas africanas e afro-brasileira na prática pedagógica*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.
- BRASIL. *Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana*. Brasília: SECAD/ME, 2004.
- _____. *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*. Ministério da Educação/Secretaria da Educação Média e Tecnológica, Brasília, 1999.
- CRAVEIRINHA, José. *Xigubo*. 2ª ed. Lisboa: Edições 70, 1980.
- FERREIRA, Manuel. *Literaturas africanas de expressão portuguesa*. São Paulo: Ática, 1987.
- GOMES, Maurício. Exortação. In: FERREIRA, Manuel. *No Reino de Caliban*. Antologia panorâmica da poesia africana de expressão portuguesa. Angola e São Tomé e Príncipe, 2º volume. Lisboa: Seara Nova, 1976, p. 85 – 89.
- MADRUGA, Elisalva. *Nas trilhas da descoberta: (repercussão do Modernismo brasileiro na literatura angolana)*. João Pessoa, PB: Ed. Universitária/UFPB, 1998.
- MAIA FERREIRA, José da Silva. *Espontaneidades da minha alma: às senhoras africanas*. Loanda: Imprensa do Governo, 1849.
- MATA, Inocência. *A literatura africana e a crítica pós-colonial: reconversões*. São Paulo/Luanda: Edições de Angola, 2007.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Brasília, DF: 2004.
- MOITA LOPES, Luiz Paulo da. *Identidades fragmentadas: a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula*. São Paulo: Mercado das Letras, 2006.
- SILVA, Maurício Pedro da. Novas diretrizes curriculares para o estudo da História e da Cultura afro-brasileira e africana: a Lei 10.639/03. *EccoS*, São Paulo, v.9, n.I, p.39-52, jan./jun. 2007.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
- SOUZA, Florentina. Solano Trindade e a produção literária afro-brasileira. In: *Afro-Ásia*, 31 (2004), 277-293.
- TRINDADE, Solano. *Cantares ao meu povo*. São Paulo: Brasiliense, 1981.

_____. *O poeta do povo*. São Paulo: Cantos e Prantos Editora, 1999.

_____. “Quem tá gemendo”. In: BERND, Zilá (Org.). *Poesia negra brasileira: antologia*. Porto Alegre: AGE: IEL: IGEL, 1992.

_____. “Sou negro”. In: BERND, Zilá (Org.). *Poesia negra brasileira: antologia*. Porto Alegre: AGE: IEL: IGEL, 1992.

ZILBERMAN, Regina. A universidade brasileira e o ensino das literaturas de língua portuguesa. In: BORDINI, Maria da Glória; REMÉDIOS, Maria Luíza Ritzel; ZILBERMAN, Regina. *Crítica do tempo presente: estudo, difusão e ensino de literaturas de língua portuguesa*. Porto Alegre: Associação Internacional de Lusitanistas; Instituto Estadual do Livro, 2005.