



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Educação e Humanidades

Faculdade de Formação de Professores

Marcus Vinícius da Rocha Ribeiro

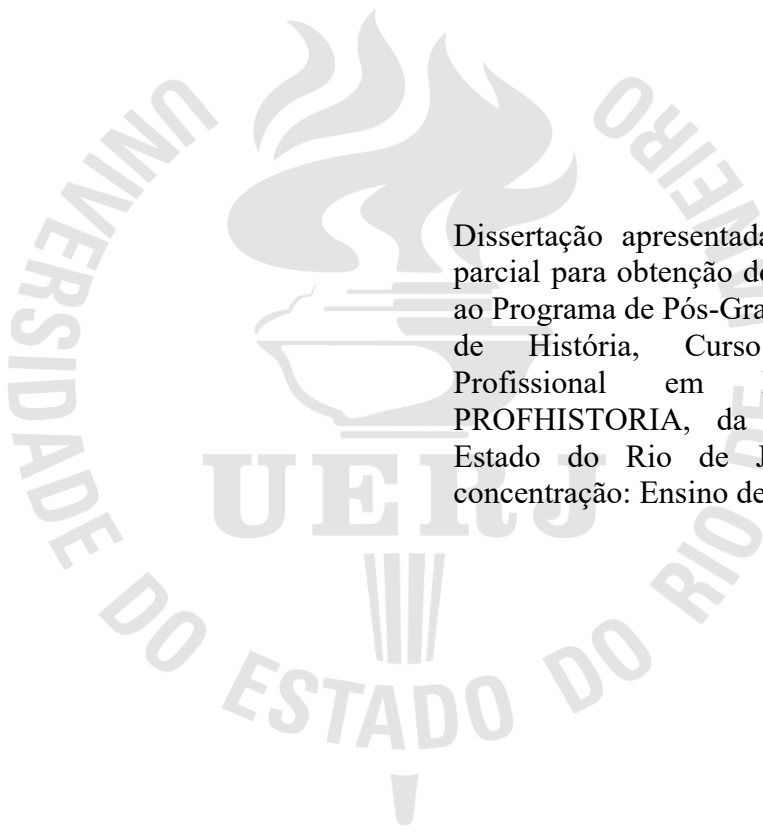
**Machado de Assis como possibilidade pedagógica para uma educação
antirracista no ensino de história**

São Gonçalo

2022

Marcus Vinícius da Rocha Ribeiro

Machado de Assis como possibilidade pedagógica para uma educação antirracista no ensino de história



Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, Curso de Mestrado Profissional em Rede Nacional PROFHISTORIA, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Ensino de História.

Orientador: Prof. Dr. Daniel Pinha Silva

São Gonçalo

2022

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ/REDE SIRIUS/BIBLIOTECA CEH/D

A848 TESE	<p>Ribeiro, Marcus Vinicius da Rocha. Machado de Assis como possibilidade pedagógica para uma educação antirracista no ensino de história / Marcus Vinicius da Rocha Ribeiro. – 2022. 204f.</p> <p>Orientador: Prof. Dr. Daniel Pinha Silva. Dissertação (Mestrado Profissional em História em Rede Nacional PROFHISTORIA) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Formação de Professores.</p> <p>1. Assis, Machado de, 1839-1908 – Crítica e interpretação - Teses. 2. História – Estudo e ensino – Teses. 3. Escravidão – Teses. I. Silva, Daniel Pinha. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Formação de Professores. III. Título.</p>
CRB7 – 6150	CDU 93

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação, desde que citada a fonte.

Assinatura

Data

Marcus Vinícius da Rocha Ribeiro

Machado de Assis como possibilidade pedagógica para uma educação antirracista no ensino de história

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, Curso de Mestrado Profissional em Rede Nacional PROFHISTORIA, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Ensino de História.

Aprovada em 15 de dezembro de 2022.

Banca Examinadora:

Prof. Dr. Daniel Pinha Silva
Faculdade de Formação de Professores – UERJ

Prof^a. Dra. Renata Figueiredo Moraes
Instituto de Filosofia e Ciências Humanas – UERJ

Prof. Dr. André da Silva Ramos
Universidade do Estado de Minas Gerais

São Gonçalo

2022

DEDICATÓRIA

Aos meus pais, Marilene da Rocha Ribeiro e Elias Ribeiro Ramos Filho, que sempre me apoiaram e amaram em minhas escolhas e decisões. Meu companheiro Josimar Mendes por toda a ajuda e compreensão durante o mestrado.

Aos meus amigos que sempre foram uma fonte de incentivo, e aos meus alunos que a cada dia me transformam em alguém novo e ávido por mudanças.

AGRADECIMENTOS

Sem dúvidas escrever uma dissertação de mestrado envolve muita paixão, resiliência e, principalmente, dedicação.

Primeiramente agradeço imensamente a minha mãe, que sempre acreditou em mim e que nunca colocou limites em meus sonhos, cuja felicidade em me ver entrar no Mestrado superou a minha própria, e que infelizmente não está aqui hoje fisicamente para poder me ver finalizar mais essa etapa, porém, certamente está muito orgulhosa.

Agradeço a todos os professores e colegas do Mestrado Profissional em Ensino de História, que guerreiramente sobreviveram a tempos pandêmicos e mesmo assim seguiram buscando honrar seu comprometimento com o conhecimento, o Ensino de História e promover uma educação de qualidade, crítica e reflexiva.

Um especial agradecimento ao meu orientador, Professor Doutor Daniel Pinha, que acreditou no meu tema, me orientou na busca e na construção deste trabalho sempre de forma paciente e colaborativa. Sempre com uma orientação dedicada, criteriosa e instigadora. Da mesma forma estendo meus agradecimentos aos demais professores do Mestrado, em especial a Maria Aparecida, cujos constantes questionamentos me orientaram na elaboração do meu projeto, base deste trabalho.

Aos professores Renata Moraes e Marcelo Rangel sou extremamente grato pelas críticas e indicações oferecidas na etapa de qualificação, sem as quais este trabalho não poderia ter sofrido alterações e novas reflexões importantes para o seu desenvolvimento.

Também agradeço a uma grande amiga, Dulcinéia Duarte, por ter me ouvido, lido e me ajudado a buscar algumas respostas que muitas vezes duvidava ser capaz de sanar, sua paciência em me ajudar neste processo de ser mestrando tem um valor imenso para mim.

Por fim, muito obrigado ao meu companheiro Josimar Mendes, por ter estado do meu lado no momento mais difícil da minha vida e acreditando sempre na minha capacidade de seguir em frente e com quem pude compartilhar toda essa experiência.

Muito obrigada a todos.

... é certo sentimento íntimo, que o torne homem do seu tempo e do seu país, ainda quando trate de assuntos remotos no tempo e no espaço.

Machado de Assis

RESUMO

RIBEIRO, Marcus Vinicius da Rocha. *Machado de Assis como possibilidade pedagógica para uma educação antirracista no ensino de história*. 2022. 204f. Dissertação (Mestrado Profissional em Rede Nacional PROFHISTORIA) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2022.

Este trabalho tem como objetivo produzir um caderno pedagógico para o 8º ano do Ensino Fundamental, com discussões sobre o fim da escravidão e as questões surgidas nos pós-abolicionismo, como a manutenção do racismo. Com o intuito de promover o uso de novas abordagens no Ensino de História, seus conteúdos e conceitos, o caminho escolhido foi explorar a literatura machadiana por meio de quatro gêneros literários: um poema escrito no dia 13 de maio de 1888, um conto redigido dias após a abolição, uma crônica publicada em 1906, assim como sua última obra, o romance "*Memorial de Aires*". Estas escolhas se deram devido a sua proximidade com o tema da escravidão e por possibilitarem a ampliação e percepção do alunado sobre o processo abolicionista e a sociedade pós-escravista brasileira, ainda presa aos seus valores coloniais. O material sugere propostas para possíveis interpretações destes textos, com atividades a serem desenvolvidas em sala de aula, visando fomentar nos alunos uma visão crítica sobre o nosso passado escravista e seus reflexos na sociedade contemporânea. Pensando assim, a aula de História se apresenta como espaço onde não apenas é possível construir reflexões sobre o passado, como também permite elaborar questionamentos no presente, fomentando uma educação crítica, antirracista e igualitária.

Palavras-chave: Ensino de História. Literatura. Escravidão. Machado de Assis.

ABSTRACT

RIBEIRO, Marcus Vinicius da Rocha. *Machado de Assis as a pedagogical possibility for an anti-racist education in history teaching*. 2022. 204f. Dissertação (Mestrado Profissional em Rede Nacional PROFHISTORIA) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2022.

This research has as objective to produce a pedagogical notebook, for Fundamental learners from 8th grade, with some discussions about the end of slavery and questions arising after abolitionism like the maintenance of racism. In order to promote the use of new approaches in the History learning, your contents and concepts, the way chosen was using four narratives from Machadiana Literature: a poem written on May 13th, 1888, a tale written days after abolition, a chronicle published in 1906, as his last work, a novel "Counselor Ayres' Memorial". These choices had been made because the proximity to slavery theme and to possibility the expansion and perception of the students about the abolitionist process and the Brazilian society after slavery, also attached to their colonials values. The material suggests proposals to possibles interpretations of these texts, with activities to be developed in classroom aims to encourage in the students a critical vision about our past slaving and their reflections in contemporary society. Contemplating therefore, the History class as a space where it's not just possible to build reflections about the past, but also, from the elaborated questions in the present, we can encourage a critical anti-racist and egalitarian education.

Keywords: History teaching. Literature. Racism. Machado de Assis.

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	9
1	ENSINO DE HISTÓRIA, HISTORIOGRAFIA E LITERATURA	15
1.1	Ensino de História e a expansão do universo de percepção dos alunos por meio da literatura	15
1.2	Os Annales e ampliação documental: seus impactos nas aulas de História	26
1.3	Novos olhares no saber escolar	30
1.4	Ensinar História para uma educação antirracista	37
1.5	A sala de aula como espaço de luta antirracista	44
1.6	A literatura como experiência de um presente passado no ensino de História	50
2	MACHADO DE ASSIS PARA UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA	57
2.1	A modernização conservadora e o racismo à brasileira	57
2.2	Miscigenação um obstáculo ou caminho para o Brasil?	62
2.3	A modernidade ao molho da fábrica machadiana	68
2.4	O Bruxo do Cosme Velho e sua experiência na sala de aula	75
2.5	A identidade antiescravista machadiana na sala de aula	80
2.6	Poesia comemorativa - 13 de maio	84
2.7	O profetismo político e a falsa filantropia em Pancrácio	86
2.8	Conto "Pai Contra Mãe"	94
2.9	O altruísmo brasileiro, Aires e o Barão de Santa Pia	100
3	CADERNO PEDAGÓGICO – ESCRAVIDÃO E SUAS PERMANÊNCIAS NA LITERATURA MACHADIANA	119
3.1	Propostas para o estudo da História por meio dos textos Machadianos	119
3.2	Repensando o pós-abolicionismo	120
3.3	A literatura no Ensino de História	123
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	126
	REFERÊNCIAS	128
	APÊNDICE – Caderno Pedagógico	137

INTRODUÇÃO

Esta Dissertação de Mestrado busca trilhar caminhos que possibilitem o uso da literatura machadiana como fonte histórica nas aulas de História ministradas pelos professores no 8º ano do Ensino Fundamental. Segmento no qual deve-se oportunizar a discussão de questões referentes ao fim da escravidão no Brasil, da nossa sociedade no final do século XIX e seus reflexos no tempo presente. Este projeto teve início com minha experiência em sala de aula. Ao abordar questões sobre escravidão, abolição e o período pós abolicionista percebi que o uso da fonte literária conseguia ampliar o universo de percepção dos alunos sobre estes temas, despertando uma sensibilidade estético literária capaz de produzir um olhar mais atento, crítico e questionador não apenas sobre as questões históricas relativas a estes temas, mas suas permanências na sociedade atual.

Em vista disto, este trabalho tem como objetivo o uso de algumas narrativas ficcionais machadianas como ferramentas que permitam a construção, dentro da sala de aula, de um novo olhar sobre os aspectos da vida social, das mentalidades, do cotidiano e da vida privada da sociedade brasileira, incentivando no alunado não apenas o entendimento do passado, mas, de que forma ele afeta o nosso presente.

Ao focarmos na vida dos escravizados durante o processo abolicionista e logo após a abolição, tocaremos em temas sensíveis ao nosso tempo como as continuidades do racismo e da desigualdade social. Buscaremos, deste modo, investir em um ensino de História antirracista, igualitário e democrático, ao colocar em xeque ideias, valores e preconceitos que ainda insistem em permanecer vivos em nosso cotidiano.

Joaquim Maria Machado de Assis, nascido no Rio de Janeiro, em 21 de junho de 1839, "*na chácara do Livramento, onde viviam seus pais, Francisco José de Assis e Maria Leopoldina Machado, que se haviam casado onze meses antes, na capela da propriedade*" (MASSA, 2009, p.43), foi um grande autor brasileiro, vindo a falecer na mesma cidade, que no momento era a capital do país, no dia 29 de setembro de 1908. Durante sua vida intelectual atuou como romancista, jornalista, poeta, teatrólogo, cronista e contista. Suas narrativas não apenas capturavam, mas dramatizam as estruturas sociais, econômicas, políticas e culturais do Brasil. Ao escrever transpunha para seus textos todas estas experiências que vivenciava e observava, desta forma, sua escrita constitui-se como uma expressão crítica e perspicaz do seu país, sua sociedade, ideias e costumes. Logo, produziu um "*retrato*" do seu tempo, abordando temas

como: escravidão e suas violências no cotidiano imperial, o processo abolicionista e a situação dos ex-escravizados no pós abolicionismo.

Não podemos ignorar que em meio a uma sociedade escravocrata, Machado de Assis, filho de negro, de situação desfavorável e com manifestações de epilepsia, conseguiu não apenas desenvolver o seu talento como tornar-se um dos maiores escritores do seu tempo. De diversas formas estas vivências e questões estiveram presentes em seus textos, mascaradas sob a forma de ironias e sarcasmos.

Em sua escrita, Assis estabeleceu uma forte crítica ao regime escravista, assim como expôs o débil posicionamento das elites brancas frente à exploração da mão de obra negra escravizada e as continuidades do racismo no cotidiano brasileiro, mesmo após a abolição. Desta forma, suas narrativas tornam-se ferramentas potentes no Ensino de História, ao proporcionar uma transposição para a sala de aula da visão de um contemporâneo e participante ativo do processo abolicionista.

Ao escrever o “*bruxo do Cosme Velho*” coloca para os seus leitores sua perspectiva sobre as questões do seu tempo, sua percepção sobre o fim da escravidão e seus efeitos para os ex-escravizados, permitindo que os alunos, hoje, possam analisar este olhar construído no passado e comparar com o seu tempo presente, percebendo as rupturas assim como pensar quais continuidades deseja desconstruir.

Diante de sua ampla atuação em diversas áreas literárias, faz-se necessária a seleção de alguns textos capazes de tematizar o enfoque proposto aqui. Foram escolhidos textos de quatro gêneros literários distintos associados ao fim da escravidão e ao momento pós abolicionista. Um poema escrito para os festejos abolicionistas intitulado “*13 de maio*”, uma crônica publicada na Gazeta de Notícias no dia 19 de maio de 1888, um conto “*Pai contra Mãe*” publicado em 1906, assim como um romance, “*Memorial de Aires*” que embora tenha sido lançado em 1908, tem sua trama desenvolvida entre 1888 e 1889.

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de História a unidade temática referente ao Brasil do século XIX está alocada na organização curricular pertencente ao 8º ano do Ensino Fundamental. Para trabalhar especificamente com a literatura machadiana a partir deste enfoque propomos a produção de um caderno pedagógico, aos professores deste segmento. Composto pelos textos literários selecionados, ou partes deles, serão sugeridas apropriações pedagógicas dessas produções literárias para o ensino de História, assim como o uso de imagens, fotografias e charges, visando estimular o pensamento crítico dos alunos.

O objetivo é que tais atividades sejam desenvolvidas em sala de aula pretendendo estimular debates entre os alunos e professores, para que os discentes exercitem o uso da sua

voz e pensamento crítico em sala de aula, assim como desenvolvam uma visão crítica sobre o nosso passado escravista e seus reflexos na sociedade contemporânea. Entendo que ao aproximarmos o conteúdo histórico às experiências do aluno, conseguimos estimular sua percepção de que a História é sempre produzida a partir do olhar do tempo presente sobre um determinado momento do passado.

Trabalharemos tanto com conceitos históricos como temporalidade, como também fazendo uso de conceitos de outras disciplinas, como alteridade, importantes para a abertura destes debates reflexivos na escola. Ao mesmo tempo este material permitirá, em diálogo com a BNCC:

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

(EF08HI20) Identificar e relacionar aspectos das estruturas sociais da atualidade com os legados da escravidão no Brasil e discutir a importância de ações afirmativas. (BRASIL, 2018, p.426).

Este caderno pedagógico visa pensar e contribuir para a formação de uma sociedade democrática e igualitária. Para tal faz-se necessário reconhecer a condição de subalternidade a partir da qual os escravizados foram pensados na produção e no ensino da História durante séculos. Desta forma, refletiremos sobre caminhos que possibilitem, em sala de aula, o trabalho com estes temas sensíveis, utilizando a literatura como ferramenta para a reflexão crítica dos alunos para com estes conteúdos e sua relação com o seu tempo, sociedade e conseqüentemente em conexão consigo enquanto indivíduo histórico. Partindo deste olhar, atenderemos as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental¹ que estabelece:

[...] o compromisso que deve existir entre o ensino escolar e a História, em particular, para a construção de uma sociedade democrática, pressupõe abordar temas que promovam positivamente, grupos, que por muito tempo ficaram ausentes do ensino da disciplina, ou então eram tratados de forma estereotipada e preconceituosa, dando-lhes visibilidade. (BRASIL, 2013, p. 136)

Não podemos ignorar que uma escola que trabalha pela igualdade deve "(...) *distribuir igualmente a todos, sem considerar origem ou destinação social, o universal dos saberes, utilizando para esse fim de igualdade a forma necessariamente desigual entre o que sabe e o que se aprende.*" (RANCIÈRE, 2014. p.37). Isto significa transformar a sala de aula em um espaço de construção de conhecimento, de trocas, sempre aberto ao diálogo e às reflexões. Neste

¹ Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica / Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

contexto, os alunos devem assumir uma ação ativa no decorrer do processo de aprendizagem, criando condições necessárias para que consiga atuar na sociedade na qual está inserido. Portanto, um dos objetivos será despertar no aluno uma visão crítica em relação ao caráter racista que constitui a sociedade brasileira, possibilitando ações visando ao seu enfrentamento e desestruturação.

Durante o curso de História na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), tive a oportunidade, através de alguns professores extremamente instigadores, de pensar a literatura como uma ferramenta para o estudo da História, o que me permitiu, na produção da minha monografia, associar a literatura machadiana e as transformações experimentadas na sociedade fluminense no meio do século XIX e seus reflexos nas mudanças arquitetônicas de suas residências. Anos depois, retornei à Universidade do Estado do Rio de Janeiro para realizar um Curso de Especialização em Literatura pelo Instituto de Letras, buscando estudar mais profundamente a Literatura Brasileira, em especial Machado de Assis, ampliando assim minha visão sobre a interessante zona de fronteira existente entre Literatura e História.

Atualmente atuo como professor na unidade estadual CAIC Theophilo de Souza Pinto, localizado dentro do complexo do Alemão, atendendo, no turno da noite, alunos do NEJA e do Ensino Médio Regular, assim como na Escola Municipal Aníbal Freire, localizada em Olaria, lecionando para alunos do Ensino Fundamental do 6º ao 9º ano. Minha atuação enquanto professor de História sempre esteve intimamente conectada ao uso das artes de uma forma geral, e no decorrer dos anos pude perceber que, a introdução de fontes históricas em sala de aula, como pinturas, músicas, fotografias e especialmente da literatura, possibilitavam a criação de um ambiente propício ao descentramento do aluno do seu tempo e cotidiano. Este "*deslocamento*" para o passado tornou-se um meio potente para eles se sentissem mais próximos das narrativas históricas, conseguindo realizar um melhor entendimento do conteúdo programático proposto durante as aulas.

Esta vivência me levou a pensar na elaboração de um material pedagógico que auxiliasse colegas docentes na abordagem destes temas, permitindo trazer para a sala de aula algumas discussões, teorias e ideias que são pensadas no meio acadêmico, propondo assim caminhos para se repensar algumas práticas no Ensino de História dentro da escola. Este material visa auxiliar os professores na introdução e desenvolvimento de alguns temas sensíveis da história brasileira, como a escravidão e a perpetuação do racismo, trabalhados a partir da literatura

machadiana enquanto fonte histórica. Verena Alberti² nos coloca que "(...) o uso de fontes efetivas, atraentes e estimulantes, que possam tornar possível o engajamento pessoal. Essas fontes, quando bem escolhidas, têm a função de mudar a atitude do aluno (...) em relação ao assunto." (ALBERTI, 2014, p. 2).

Desta forma, pensar o uso de textos narrativos ficcionais no ensino de História permite trazer uma visão diferente do convencional, ampliando os conteúdos propostos pelos livros didáticos. As escritas ficcionais possibilitam um novo olhar sobre o passado, abrindo espaço para que alunos questionem suas ideias preconcebidas sobre um determinado tempo passado, colocando em xeque suas concepções baseadas no senso comum. Este processo de leitura, reflexão e crítica do texto literário permite tornar o processo de aprendizagem algo instigante, questionador e surpreendente, atraindo o aluno para o saber histórico.

Ao fazer uso da literatura machadiana como fonte histórica, buscaremos apresentar uma visão da escravidão não apenas em suas implicações econômicas, mas introduziremos o alunado no fazer historiográfico e na construção do conhecimento histórico ao realizar a análise dessas fontes, com o intuito de ampliar seu "*horizonte de experiência*". Ao estudar o fim da escravidão através do olhar de um contemporâneo, negro, os alunos serão estimulados a perceber que o papel dos negros não estava apenas atado à sua posição de escravizado, mas que eles possuíam seu lugar de ação, enquanto sujeitos históricos, atuando sobre o seu tempo e sociedade.

Hoje, na sala de aula, podemos questionar se esta ideia de liberdade ofertada pela Lei Áurea, até então tão disseminada pelos livros didáticos, foi de fato plenamente vivenciada por todos os cidadãos brasileiros, assim como ponderar quais foram os efeitos desta suposta autonomia para os recém libertos nos pós abolicionismo. Estas são questões, que reverberam até os dias de hoje, se fazendo importante nas reflexões dentro do cotidiano escolar, afinal, a sala de aula é o local propício para pensar, analisar e refletir sobre quais são as permanências e/ou discontinuidades deste passado. Esta postura reflexiva tende a possibilitar que os alunos percebam que a História é construída a partir dos questionamentos que o presente lança sobre o passado.

Iniciaremos o trabalho com uma discussão teórica sobre a importância da Historiografia, o Ensino de História e a Literatura, vislumbrando como o nosso olhar para o passado é direcionado pelas demandas do nosso tempo. Exploraremos como as narrativas machadianas proporcionam um olhar sobre a sociedade brasileira durante os últimos anos da escravidão,

² ALBERTI, Verena. O professor de história e o ensino de questões sensíveis e controversas. Palestra proferida no IV Colóquio Nacional História Cultural e Sensibilidades, realizado no Centro de Ensino Superior do Seridó (Ceres) da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), em Caicó (RN), de 17 a 21 de novembro de 2014.

marcada pelas tensões geradas pelo contexto bem específico brasileiro, indagando de que forma o racismo foi se atualizando mesmo após o fim da escravidão em 13 de maio de 1888, traçando paralelos e conexões entre o ontem e o hoje.

Num segundo momento iremos pensar formas de utilizar a literatura como fonte histórica em sala de aula. Deteremos nossa análise às problematizações que Machado estava produzindo neste período e, na sua visão, quais seriam os seus efeitos para os recém libertos deste processo de liberdade. Ao propiciar no aluno a análise de um discurso produzido naquele determinado momento, o estudante poderá ter acesso a como um contemporâneo do processo abolicionista experimentava e elaborava visões acerca das mudanças de seu tempo e espaço. Podendo assim estabelecer não apenas o entendimento do passado, mas do seu próprio presente ao refletir sobre suas continuidades ou rupturas durante a análise do processo de abolição escrava e seus desdobramentos.

A última parte deste trabalho será reservada para apresentar uma proposta pedagógica, um caderno de atividades, acerca da temática antirracista, levantando discussões sobre como o racismo ainda está presente em nossa sociedade e de que forma, mesmo após a abolição da escravatura, que teoricamente deveria representar um ideal de liberdade e cidadania não possibilitou aos escravizados a saída de sua situação marginal, oprimida e inferiorizada dentro da sociedade brasileira.

Este caderno conterà guias interpretativos dos textos selecionados para auxiliar os professores, sendo composto por atividades que estimulem os alunos a analisarem as fontes propostas através de atividades interpretativas, assim como a construção de narrativas autorais que busquem despertar sua consciência de como o racismo ainda está presente no nosso cotidiano. Estes exercícios visam fomentar nos alunos uma visão reflexiva não apenas sobre a escravidão, mas sobre como a abolição em muitos aspectos não representou uma quebra das práticas racistas, percebendo assim os mecanismos que foram excluindo os escravizados da sociedade e privando-os de uma plena cidadania, mesmo que fossem considerados cidadãos livres pela lei. Isto posto, a partir das leituras, exercícios e reflexões os alunos poderão buscar meios para a construção de uma sociedade efetivamente democrática e antirracista.

1 ENSINO DE HISTÓRIA, HISTORIOGRAFIA E LITERATURA

1.1 Ensino de História e a expansão do universo de percepção dos alunos por meio da literatura

São frequentes os debates acerca do desinteresse dos alunos pelas aulas de História, em especial no segundo segmento do Ensino Fundamental. Muitos fatores são colocados como variantes neste resultado e podemos nos concentrar em três pontos: os alunos, a unidade escolar e os professores. Referindo-se aos alunos podemos mencionar a sua falta de interesse pelos conteúdos históricos, a dificuldade de leitura e compreensão, o uso demasiado das redes sociais, a ausência de materiais pedagógicos atrativos entre muitos outros.

Em relação à escola podemos refletir em que medida é um ambiente propício ao desenvolvimento do aluno, afinal, muitas ainda apresentam uma proposta conteudista, além de serem um ambiente pouco criativo e estimulante. Podemos pontuar também a ausência de diversos recursos como computadores, data show e aparelhos de som, tornando-se um espaço limitador e pouco atraente para o aluno. Um outro ponto muito significativo neste contexto são os planos políticos pedagógicos que muitas vezes não são debatidos ou atualizados, isto os torna pouco conectados com a realidade de quem deveria atender.

Dentro desta complexa equação temos os professores que, muitas vezes, também se encontram desestimulados em suas práticas, devido a sua má remuneração, grandes jornadas de trabalho e a dificuldade de trazer para o cotidiano escolar outros recursos pedagógicos como filmes, séries e as mais diversas ferramentas digitais, como jogos eletrônicos, sites de buscas entre outras possibilidades, conectados com o conteúdo pretendido a ser ensinado, devido a falta de recursos do ambiente escolar.

Muitas vezes a questão que norteia o professor de História em seu cotidiano escolar é pensar quais caminhos tomar para tornar o Ensino de História atrativo para professores e alunos? Frequentemente a História é vista como algo sem relação imediata com a vida do discente, o que acaba contribuindo para o seu desinteresse. Rangel coloca a questão da temporalidade contemporânea como algo importante a ser pensado sobre este contexto:

[...] experimentamos, hoje, uma relação com o tempo, com passados e futuros (claro, de uma forma mais geral, entre outras possíveis e dependendo dos grupos e contextos mais específicos), marcada pelo que podemos chamar de uma dupla-redução: a

redução da confiança em passados mais disponíveis e também no futuro, o qual tem sido experimentado como um horizonte que tenderia a aprofundar determinados dramas contemporâneos (RANGEL, 2021. p.8).

Então, uma das mais importantes reflexões que se colocam hoje no Ensino de História seria: como construir trajetórias que provoquem esse reencantamento pela História? Um dos itinerários possíveis seria trazer para a sala de aula discussões que abordem não apenas o passado em si, mas conectá-lo ao presente do aluno, seus impactos e reflexos no cotidiano. Visando este ponto, a presente dissertação tem como um dos objetivos estimular o interesse dos alunos com relação ao passado, em específico o período abolicionista e seu pós, buscando trazer a partir da contemporaneidade questionamentos e críticas capazes de permitir que o ensino de História incentive não apenas a consciência histórica³ do aluno, mas que o mesmo esteja capacitado a construir sua crítica ao racismo estrutural.

Um percurso interessante para promover esse interesse dos alunos é o uso de fontes históricas em sala de aula, como a literatura, que é uma narrativa capaz de despertar a sua imaginação, possibilitando aos estudantes que experimentem uma atmosfera produzida no passado, e que, sensibilizado a partir da afetividade, possam refletir sobre o seu tempo presente. Neste estudo específico faremos uso da narrativa machadiana, produto de um autor nacional, negro, que vivenciou a escravidão e o seu fim, sendo um contemporâneo de um passado com o qual o aluno pode estabelecer um diálogo, afinal, sua escrita permite vislumbrar questões de um passado escravista que ainda não se encerrou.

Abordar temas sensíveis como o preconceito racial, tão naturalizado e estruturado em nosso cotidiano, que muitas vezes está posto de forma invisível ou menosprezado, permite viabilizar debates para sua solução. Ou seja, estudar a escravidão, o processo abolicionista e a situação dos libertos no pós abolição e seus reflexos na sociedade atual é uma forma de fazer com que os alunos não apenas mobilizem passado e presente como pensem o futuro, lidando com as transformações sociais, políticas, culturais e econômicas de forma analítica. Conseqüentemente isto despertará seu interesse pela História fomentando sua atuação crítica na sociedade enquanto cidadão ativo, questionador e transformador.

Estabelecer estas relações entre passado, presente e as questões que se colocam para o futuro no cotidiano escolar possibilita estimular a participação dos alunos nas aulas,

³ Rüsen ao discutir e elaborar seu discurso sobre consciência histórica pontua que: “São as situações genéricas e elementares da vida prática dos homens (experiências e interpretações do tempo) que constituem o que conhecemos como consciência histórica. Elas são fenômenos comuns ao pensamento histórico tanto no modo científico quanto em geral, tal como operado por todo e qualquer homem, e geram determinados resultados cognitivos” (RÜSEN, 2001, p. 54)

despertando sua visão crítica, assim como sua compreensão de que muitas coisas vivenciadas por eles no presente estão ligadas a esse passado escravista, cujas premissas foram habilidosamente reestruturadas após a abolição, e que, caso essas questões não sejam pensadas, continuarão achando meios de se reinventar e se perpetuar. Acreditamos que a literatura machadiana se constitui como documento histórico sobre a qual muitas reflexões podem ser produzidas em busca de uma sociedade antirracista.

A História é marcada pelo tempo que a produz, cada geração busca responder às questões que o seu tempo as impõem. Os historiadores munidos de conceitos e perspectivas, que estão em constante processo de renovação e revisão, procuram não apenas interrogar o passado, mas explicar o mundo no qual vivem. Estas ideias e conceitos, articulados, acabam por gerar teorias históricas, que, da mesma forma, devem sempre estar abertas a novos processos de transformação. Uma dessas novas abordagens é o uso do universo literário e das suas narrativas como um novo olhar sobre o tempo passado, capaz de ampliar o universo de percepção e sensibilidade dos leitores, sejam eles acadêmicos, docentes ou discentes.

Partindo do princípio no qual a produção literária é uma construção social e histórica do seu tempo, podemos pressupor que ela traz marcas específicas do momento de sua produção, e que seus sentidos podem ser revisitados através do tempo. Sendo possível que a História estude não apenas os traços permanentes das estruturas mentais das narrativas literárias como analise as configurações específicas que levaram cada época e temporalidade a produzir determinada forma literária, temáticas e conteúdos.

Sabemos que os historiadores são incapazes de repetir as experiências vividas no passado, por isso elaboram versões possíveis do passado que estuda. Em suas narrativas obviamente visam aproximar-se ao máximo do que teria ocorrido, atingindo a verossimilhança, mas nunca uma verdade absoluta. Ao aproximar-se do real, através de seus métodos científicos eles produzem uma narrativa possível do que aconteceu, em um determinado tempo e espaço que não experimentou, mas que acaba sendo reconfigurado por meio da sua escrita. A partir dos seus questionamentos, escolhas de fontes, conceitos e organização, o historiador busca sempre aproximar-se ao máximo do real, portanto *"A História é sempre construção de uma experiência, que reconstrói uma temporalidade e a transpõe em narrativa"*. (PESAVENTO, 2022. p.7).

Tanto a História quanto a Literatura são representações sobre o mundo, constituem se como narrativas que buscam dar forma, explicar o real, são representações que têm o real como referência. A literatura já foi vista como algo ilustrativo de sua época, porém, hoje a sua relação com a História estabelece uma zona de fronteira capaz de abrir possibilidades de caminhos que

recuperem novas formas de experimentar e expressar o real dos tempos passados. Não podemos nos esquecer que ambas trabalham com o imaginário que *"é sempre um sistema de representações sobre o mundo, que se coloca no lugar da realidade, sem com ela se confundir, mas tendo nela o seu referente."* (PESAVENTO, 2022. p.2).

A literatura ao possibilitar que os historiadores acessem sensibilidades e *"experimentem"* um outro tempo, constitui-se como uma potente fonte documental para o Ensino de História. Ao fornecer indícios, pistas, traços e uma atmosfera do que poderia ter acontecido, resgata possibilidades verossímeis, permitindo a leitura deste passado através do simbólico produzido a partir de fatos elaborados pela escrita ficcional. Esta relação entre História e Literatura permite elaborar um novo olhar para expressar o real do passado, porém, nem sempre o uso da literatura enquanto fonte foi bem recebido pela academia.

O termo fonte, na segunda metade do século XIX, no momento que a História assume seu lugar como disciplina acadêmica, passa a assumir a ideia de documento, enquanto expressão de autoridade e verdade, o que foi reforçado pela Escola Metódica francesa que a partir da crítica interna e externa das fontes tinha como intuito assegurar sua autenticidade. Neste contexto, as fontes escritas e oficiais assumiram o status de documento da verdade, *"para uma historiografia preocupada, sobretudo, com o encadeamento cronológico dos acontecimentos políticos nacionais"*. (FERREIRA, 2012. p.63).

Se analisarmos o pensamento ocidental perceberemos que tradicionalmente houve um afastamento da História das narrativas ficcionais, isto ocorreria através da construção de um saber racional e criterioso por parte do historiador, aquele ser que *"reconstrói"* o passado a partir da análise das fontes, escrevendo os acontecimentos como *"de fato ocorreram"*. Este pensamento cartesiano teve continuidade no Iluminismo, atingindo seu ápice durante o século XIX, com o racionalismo cientificista, que se estenderam até o século XX com a historiografia marxista. Durante o século XIX a História era construída basicamente a partir de documentos escritos oficiais, sempre na busca por uma *"verdade histórica"*, o que retirou do seu repertório inúmeras outras fontes.

Apesar da História e a Literatura serem narrativas, cada uma apresenta suas especificidades, porém, Sidney Chalhoub em seu livro *"Machado de Assis: historiador"* salienta que *"Ao contar suas histórias, Machado de Assis escreveu e reescreveu a história do Brasil do século XIX."* (CHALHOUB, 2003. p.17), traçando assim um elo entre elas. Neste estudo iremos, a partir da literatura machadiana, estabelecer um olhar sobre uma realidade produzida no passado e suas possíveis leituras a partir das questões que hoje nos tensionam.

A existência dessa zona de fronteira também foi abordada por Chartier (1990), ao trabalhar com a História Cultural o autor escreveu que “*A história cultural, tal como a entendemos, tem por principal objecto identificar o modo como em diferentes lugares e momentos uma determinada realidade social é construída, pensada, dada a ler.*” (CHARTIER, 1990. p.16-17). Desta forma a História Cultural abriu o campo de estudo para novos temas e problemas, possibilitando a utilização de documentos e fontes tidas como não “*tradicionais*” (fotografias, pinturas, diários, entre outras), neste caso, focaremos no uso da literatura. Chartier pontua que a História Cultural permite compreender as representações do mundo social, descrevendo a sociedade, ao propor que:

[...] pensar uma história cultural do social que tome por objeto a compreensão das formas e dos motivos, isto é, das representações do mundo social que, à revelia dos atores sociais, traduzem as suas posições e interesses objetivamente confrontados e que, paralelamente, descrevem a sociedade tal como pensam que ela é ou como gostariam que fosse. (CHARTIER, 1990. p.19)

No século XX Lucien Febvre abriu espaço para a investigação dos textos literários com a História das Mentalidades, afinal: “*(...) todos os textos. E não só os documentos de arquivos (...) Mas também um poema, um quadro, um drama: documentos para nós, testemunhos de uma história viva e humana, saturados de pensamento e de ação em potência.*”. (FEBVRE, 1989. p.31). A partir de 1970 a Nova História, sob organização de Jacques Le Goff e Pierre Nora, expandiram os problemas, objetos e abordagens históricas, abrangendo questões como o cotidiano, o inconsciente, a literatura e a cultura popular, entre muitos outros temas. Estes novos olhares permitiram novas abordagens assim como desmistificaram os documentos escritos como uma expressão da verdade.

Embora a Literatura e a História estejam ligadas à ideia de real, durante muito tempo as narrativas literárias foram vistas pelos historiadores apenas como invenções, cabendo sempre aos historiadores suprimir qualquer traço ou indício de ficcionalidade em seu discurso. Ao entendermos que as duas narrativas buscam de alguma forma responder às questões de quem escreve sobre o mundo, podemos vislumbrar que ambas buscam achar respostas às suas perguntas, expectativas e tensões que estabelecem com o seu tempo sobre sua realidade.

Para Aristóteles⁴, que formulou o conceito de *mimese*⁵, a obra literária seria uma representação, ou imitação do mundo, portanto não pode ser conceituada como uma simples cópia, mas como a criação de uma nova realidade, baseada em algo prévio. Para o filósofo era preciso considerar o modo como se produz a narrativa, o tempo, espaço e personagens, ou seja, a *mimese* como uma representação, uma forma de reproduzir o real.

Obviamente que nos seus processos criativos os autores modificam e recriam o real a partir dos seus objetivos ficcionais. Não podemos pensar a *mimese* apenas como uma duplicação do real, mas a criação de algo a partir da realidade. Sendo assim, a literatura seria entendida como uma representação de algo como se fosse real. Os autores a partir de sua ação criativa, mimética, produzem narrativas, que representam o ser humano em seu meio social. Sua escrita, embora ficcional, constitui-se com ideias e ações plausíveis e/ou verossímeis em relação à história construída. Aristóteles escreve que:

A imitação (mimese) de uma ação é o mito (fábula)... A parte mais importante é a da organização dos fatos, pois a tragédia é a imitação, não de homens, mas de ações, da vida, da felicidade e da infelicidade (pois a infelicidade resulta também da atividade) ... Daí resulta serem os atos e a fábula a finalidade da tragédia. Sem ação, não há tragédia. (ARISTÓTELES, 1959, p. 299).

Para o filósofo a arte seria *mimese*, colocando no centro da sua obra, *Poética*, a tragédia como imitação, representação de algo que já aconteceu, mas exposto de forma tão aumentada que leve o espectador a ter uma experiência catártica. Portanto as ações miméticas não buscam criar cópias da realidade, os literatos ao construir suas narrativas apropriam-se do seu meio social, recriam situações que experimentaram ou expressam a realidade na qual estão inseridos, concedendo à arte uma capacidade de gerar uma experiência interior.

Essa tentativa de representação da realidade foi analisada por Luiz Costa Lima, que, ao estudar o conceito de *mímesis* o repensa como fenômeno constitutivo da experiência estética. Para o autor "*a mímesis passa a funcionar como produção*" (LIMA, 2000. p.122), ou seja, o texto literário inevitavelmente apresentará marcas e questões que tematizam traços e características de quem os produziu, sendo, de certa forma, um reflexo da realidade transformado em ficção. Também propõe uma concepção da *mímesis* enquanto experiência histórica, que além de ser culturalmente variável, está fundamentada nas experiências subjetivas

⁴ ARISTÓTELES. *Poética*. Tradução de Antônio Carvalho. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1959.

⁵ Termo de origem grega, referente a faculdade do homem de reproduzir, imitar. Na filosofia aristotélica, a *mímesis* representa os fundamentos da arte.

do seu leitor, ou seja, ela é tomada como um fenômeno "*existente*" e não apenas um simples conceito, afinal ela "*não só recebe o que vem da realidade, mas é passível de modificar nossa própria visão da realidade*". (COSTA LIMA, 2001, p.25).

Para ele a *mimesis* na filosofia Aristotélica estaria relacionada diretamente a uma transfiguração do real, onde a arte possibilita ao seu receptor, legibilidade, compreensão e identificação com o que é produzido. Em sua obra "*A literatura e o leitor. Textos da Estética da Recepção*" Lima trabalha a ideia de que a literatura deve provocar o interesse do leitor, possibilitando assim seu deslocamento para a vivência de uma nova experiência:

Na reação de prazer ante o objeto estético, realiza-se (...) uma reciprocidade entre o sujeito e o objeto, em que ganhamos interesse em nossa ausência de interesse. A experiência estética, portanto, consiste no prazer originado da oscilação entre o objeto, oscilação pela qual o sujeito se distancia interessadamente de si, aproximando-se do objeto, e se afasta interessadamente do objeto, aproximando-se de si. Distância-se de si, de sua cotidianidade, para estar no outro, mas não habita o outro, como na experiência mística, pois o vê a partir de si. (COSTA LIMA, 2002, p. 47)

A literatura, portanto, é uma forma do leitor acessar e experimentar o passado, criando assim uma vivência com a leitura, por isto, atualmente, a literatura constitui-se como um material rico e propício a múltiplas leituras em especial enquanto documento histórico. Antônio Celso Ferreira ressalta a importância da literatura como fonte "*especialmente por sua riqueza de significados para o entendimento do universo cultural, dos valores sociais e das experiências subjetivas de homens e mulheres no tempo*."⁶.

Temos que considerar que toda ficção está intimamente ligada à sociedade, pois é determinada por condições como espaço, tempo e cultura sob as quais o escritor constrói sua escrita. O historiador busca construir sua narrativa sobre o passado o mais próximo da uma "*verdade*" possível, embora saibamos que tal intento nunca será alcançado. Porém, através de suas questões, busca produzir uma narrativa plausível para a solução delas, assumindo um "*efeito de verdade*" ao reconstruir uma experiência do que foi vivido, uma temporalidade, que passa a existir a partir do momento em que escreve sobre esta representação do passado.

o historiador vai reconfigurar um tempo, desvendar uma intriga, fornecer resposta a uma pergunta, elaborando uma versão, é também uma forma que leva a fazer crer, antes do que comprovar de maneira absoluta. O resultado é sempre uma versão, a mais próxima possível, daquilo que teria, um dia, ocorrido! (PESAVENTO, 2003. p.36)

⁶ FERREIRA, Antônio Celso. "Literatura: a fonte fecunda". In: PINSKY, C.; LUCA, T. (Orgs). O historiador e suas fontes. São Paulo: Contexto, 2012, p. 61.

Embora a Literatura busque criar uma narrativa referencial do mundo, não necessariamente tem o intuito de construir uma narrativa verídica, porém, tanto a narrativa histórica quanto a literária apresentam o mesmo efeito: a verossimilhança. Pesavento ao analisar o discurso de Ricoeur nos diz que:

A rigor, História e Literatura obtêm o mesmo efeito: a verossimilhança, com a diferença de que o historiador tem uma pretensão de veracidade. No jogo entre as duas narrativas Ricoeur chega a falar na ficcionalização da História, ao criar um ter sido, não verificável, e a uma historicização da ficção literária, pois a temporalidade factual construída é em tudo verdadeira, salvo não ter acontecido. Nesta medida, para Ricoeur, a ficção é quase História, a História é quase ficção! (PESAVENTO, 2003. p. 37)

Os textos literários aguçam a imaginação e a sensibilidade dos leitores, permitindo a compreensão dos contextos sociais e culturais e a conjuntura histórica nas quais as obras foram produzidas. Da mesma forma, é possível interrogar a que público se destina tais narrativas, refletindo sobre quais questões compreende em relação às condições sociais e culturais de uma determinada época, ou seja, os textos literários carregam as marcas da sociedade e da cultura do seu tempo. Para Chartier, "*algumas obras literárias moldaram, mais poderosamente que os historiadores, as representações coletivas do passado.*" (CHARTIER, 2009. p.25).

Esta dissertação se propõe a pensar e discutir acerca do uso da Literatura como fonte nas aulas de História. Estas discussões se inserem no âmbito da História Cultural, afinal, uma produção literária não se resume apenas à expressão pessoal de um determinado autor, mas está conectada ao seu tempo, sua cultura e sociedade, além de estar direcionada aos seus possíveis leitores através do tempo. Obviamente que não temos como desconsiderar a recepção das obras, pois o escritor produz para ser lido, percebendo que cada tempo produzirá uma leitura específica sobre estas obras.

Nicolau Sevchenko afirma a existência de uma "[...] *interdependência estreita existente entre os estudos literários e as ciências sociais*" (SEVCENKO, 2003, p. 28), o autor salienta a literatura enquanto um produto artístico, porém, devendo-se levar em consideração ser produto do seu tempo, refletindo as condições socioculturais e experiências dos autores. Pesavento (2006) ao abordar esta questão defende que:

a sintonia fina de uma época, fornecendo uma leitura do presente da escrita, pode ser encontrada em um Balzac ou em um Machado, sem que nos preocupemos com o fato de Capitu, ou do Tio Goriot e de Eugène de Rastignac, terem existido ou não. Existiram enquanto possibilidades, como perfis que retraçam sensibilidades. Foram reais na "verdade do simbólico" que expressam, não no acontecer da vida. São dotados de realidade porque encarnam defeitos e virtudes dos humanos, porque nos falam do

absurdo da existência, das misérias e das conquistas gratificantes da vida. (PESAVENTO, 2006, p. 3-4).

Tanto a Literatura quanto a História revelam um vestígio do tempo presente no qual estão inseridas, cada uma a seu modo, narram os fatos sobre os quais se propõe, assim como destinam-se a um público determinado, seja um leitor comum, um estudante acadêmico ou um aluno em sala de aula. Borges ao analisar estas representações coloca a História “[...] *como processo social e como disciplina, e a literatura, como uma forma de expressão artística da sociedade possuidora de historicidade e como fonte documental para a produção do conhecimento histórico*”. (BORGES, 2010, p. 94).

Para Pesavento, História e a Literatura possuem o real como referência, “(...) *correspondem a narrativas explicativas do real que se renovam no tempo e no espaço, mas que são dotadas de um traço de permanência ancestral*”, afinal os homens “(...) *desde sempre, expressaram pela linguagem o mundo do visto e do não visto, através das suas diferentes formas: a oralidade, a escrita, a imagem, a música*”. (PESAVENTO, 2006, p. 3).

Pensar a literatura enquanto um sistema de representação sobre o mundo, permite estudar de que forma ela coloca a realidade como ponto de referência, não buscando colocar-se em seu lugar, mas sendo um discurso que permite acessar o imaginário de uma determinada época, ou seja, enquanto construção social torna-se histórica, datada, mas aberta a diferentes sentidos através do tempo e olhar que a interroga.

Peter Burke ao analisar as possíveis intersecções entre a prática literária e a prática historiográfica salienta a importância das narrativas ficcionais: “[...] *de fato muitos romances famosos estão vinculados a importantes mudanças estruturais em uma determinada sociedade, encarando-as em termos do seu impacto nas vidas de alguns indivíduos*.”. (BURKE, 1992, p. 339). Ou seja, a Literatura permite construir um olhar sobre a mentalidade de uma época, tendo o efeito de multiplicar as possibilidades de leitura de uma sociedade, ao fornecer informações sobre um determinado momento histórico, mostrando de que forma o horizonte de expectativas de um tempo foi expresso através da escrita ficcional.

Borges defende que a literatura é uma forma de ler, interpretar, dizer e representar o mundo e o tempo de uma determinada sociedade:

no universo amplo dos bens culturais, a expressão literária pode ser tomada como uma forma de representação social e histórica, sendo testemunha excepcional de uma época, pois um produto sociocultural, um fato estético e histórico, que representa as experiências humanas, os hábitos, as atitudes, os sentimentos [...] e as questões diversas que movimentam e circulam em cada sociedade e tempo histórico. A literatura registra e expressa aspectos múltiplos do complexo, diversificado e

conflituoso campo social no qual se insere e sobre o qual se refere. Ela é constituída a partir do mundo social e cultural, e, também, constituinte deste. (BORGES, 2010, p. 98).

As narrativas literárias estão em contato com a sociedade, a cultura e a História, portanto não se constituem enquanto um texto estático. Cada leitor no seu tempo irá produzir um olhar sobre a obra a partir das suas questões, construídas no seu tempo presente, portanto as narrativas sempre estão abertas a constantes reinterpretações, como nos lembra Chartier:

as obras – mesmo as maiores, ou sobretudo, as maiores – não têm sentido estático, universal, fixo. Elas estão investidas de significações plurais e móveis, que se constroem no encontro de uma proposição com uma recepção. Os sentidos atribuídos às suas formas e aos seus motivos dependem das competências ou das expectativas dos diferentes públicos que delas se apropriam. (CHARTIER, 1994, p. 9)

A literatura permite resgatar as sensibilidades de uma determinada época, as ideias, sentimentos, a vida cotidiana de uma sociedade em um determinado momento do passado, possibilitando analisar como o autor representava a si e o seu mundo através da sua escrita. Refletindo sobre a literatura na perspectiva da História Social, Sidney Chalhoub & Leonardo Pereira (1998) propõe historicizar a obra literária ao inseri-la no contexto social, pensando a forma como ela constrói ou busca representar sua relação com a realidade social:

a proposta é historicizar a obra literária – seja ela conto, crônica, poesia ou romance – , inseri-la no movimento da sociedade, investigar as suas redes de interlocução social, destrinchar não a sua suposta autonomia em relação à sociedade, mas sim a forma como constrói ou representa a sua relação com a realidade social – algo que faz mesmo ao negar fazê-lo. [...] Para historiadores a literatura é, enfim, testemunho histórico. (1998, p.7)

Obviamente que estas narrativas literárias precisam ser devidamente interrogadas, o trabalho com elas deve ser realizado a partir de regras e métodos, buscando as informações sobre a sociedade, tradições, costumes, e a vida cotidiana no tempo histórico no qual foram produzidas, afinal devemos considerar que: “(...) o documento literário e o artístico como plenamente históricos, sob a condição de ser respeitada a sua especificidade.” (LE GOFF, 2003. p. 11). Portanto, as obras literárias não devem ser vistas a partir de um critério de verdade, mas como uma forma de reafirmar e revelar a complexidade da construção do conhecimento histórico.

Pesavento defende que o passado deve ser "*comprovado*" a partir do estudo das fontes, bibliografia, conceitos, métodos, historiografia e pela construção de argumentos que elaborem uma explicação para as questões propostas, ou seja, "*a ficção na história é controlada pelas*

estratégias de argumentação – a retórica - e pelos rigores do método – testagem, comparação e cruzamento, na sua busca de reconstituir uma temporalidade que se passou por fora da experiência do vivido." (PESAVENTO, 2006, p. 6). Já a literatura, segundo Sidney Chalhoub, não é neutra pois, “[...] *busca a realidade, interpreta e enuncia verdades sobre a sociedade, sem que para isso deva ser a transparência ou o espelho da ‘matéria’ social que representa e sobre a qual interfere.*” (CHALHOUB, 2003, p. 92).

Desta forma, devemos pensar a literatura como um multiplicador de possibilidades de leitura do passado, ao permitir acesso às sensibilidades e olhares de um outro tempo, abrindo caminho para analisar os vestígios históricos presentes na sua construção, expressando como as pessoas pensavam e agiam em um determinado contexto sociocultural. Pesavento coloca a literatura como:

[...] narrativa que, de modo ancestral, pelo mito, pela poesia ou pela prosa romanesca fala do mundo de forma indireta, metafórica e alegórica. Por vezes, a coerência de sentido que o texto literário apresenta é o suporte necessário para que o olhar do historiador se oriente para outras tantas fontes e nelas consiga enxergar aquilo que ainda não viu. (PESAVENTO, 2006, p. 8).

Deste modo, o escritor ao colocar no papel suas ideias estabelece um diálogo entre sua realidade sociocultural e as representações que produz dela, baseando-se em suas vivências pessoais, seus interesses, questões políticas, econômicas ou sociais.

Por isso, para se trabalhar o racismo no Brasil foram selecionados alguns textos machadianos, produzidos em torno do fim da escravidão, afinal são narrativas produzidas por um autor negro, extremamente crítico sobre seu tempo e estas questões. Este olhar ao ser transposto para o cotidiano escolar permite que outras vozes que, embora sempre tenham estado presentes na nossa História, mas que foram invisibilizadas ou silenciadas de acordo com os interesses políticos, econômicos e sociais até então dominantes, assumam seu devido espaço e importância. Com o uso de uma literatura nacional podemos "(...) *inserir autores e obras literárias específicas em processos históricos determinados*", (CHALHOUB, 1998. p.8) contribuindo para um melhor entendimento da nossa sociedade e abrindo espaço para novos olhares sobre estes atores históricos, os escravizados e ex-escravizados, e sua agência na sociedade brasileira e no nosso processo histórico enquanto agentes ativos e não meros espectadores.

Assim como a História se percebe como uma representação do passado, e não como detentora de uma verdade absoluta, a literatura insere-se neste mesmo contexto, desta forma, podemos pensar estas narrativas como construções de uma representação acerca da realidade.

Ao fazermos uso destas narrativas ficcionais no cotidiano escolar possibilitamos aos alunos pensar vários fatores: quem é o autor, qual o seu local de fala, quais são as questões que lhe eram urgentes, as relações econômicas, políticas, sociais e culturais envolvidas no seu tema e na sua produção, assim como trabalhar as suas expectativas enquanto leitores e receptores deste texto, de que forma ele pode ser tocado por este passado para refletir não apenas sobre ele mas sua relação e repercussões com a sociedade atual.

Borges (2010) ao escrever sobre a Literatura a apresenta como “(...) *uma configuração poética do real, que também agrega o imaginado, impondo-se como uma categoria de fonte especial para a história cultural de uma sociedade*” (BORGES, 2010, p. 108). Seguindo este pensamento, trazer a literatura para o ensino de História não tem como objetivo tratá-la como uma verdade histórica, mas permitir aos alunos, ao terem contato com estas narrativas ficcionais, a percepção de que elas trazem situações do cotidiano de uma determinada sociedade em um tempo específico que ainda se fazem presente a partir da sua imaginação.

Neste contexto, não é importante discutir ou buscar comprovar se Aires ou Pancrácio, por exemplo, realmente existiram ou se foram baseados em personagens reais, mas permitir que o aluno veja um retrato do ambiente experimentada pela sociedade brasileira e seus atores envolvidos no momento próximo ao período abolicionista. Ao vislumbrar a experiência de um determinado passado a partir da ficção machadiana, os alunos poderão fazer uma análise sobre aquele momento, e assim poder entender os processos históricos que viabilizaram a estruturação do racismo mesmo com o fim da escravidão, percebendo seus impactos extremamente agressivos no nosso cotidiano, podendo buscar caminhos para a sua desestruturação.

1.2 Os Annales e a ampliação documental: seus impactos nas aulas de História

Desde o nascimento “*histórico*” da História, ou seja, aquele da Grécia Antiga, a escrita vem sendo apontada como principal dispositivo mobilizado na construção do saber “*específico*” da disciplina, segundo Arendt “*Com Heródoto, as palavras, os feitos e os eventos - isto é, as coisas que devem sua existência exclusivamente aos homens - tornaram-se o conteúdo da História.*” (ARENDR, 2009. p.73-74).

Durante séculos houve uma ênfase metodológica no documento escrito, visto como principal suporte de armazenamento da História. No século XIX a História-conhecimento tornou-se científica, na qual o conhecimento histórico aspirava a uma objetividade técnica e

científica. Diante deste contexto valorizava-se as fontes escritas oficiais, tidas como “*verdadeiras*”, esta linha de pensamento marcou profundamente o discurso historiográfico por um longo período. Contudo, no século XX, esta noção de fonte histórica foi ampliada, abrindo novas perspectivas para a pesquisa histórica e seus métodos, como reflete Koselleck:

O abandono das fontes puramente narrativas e a focalização nas certidões, atas e inscrições, que desde o humanismo vinham sendo processadas em número crescente pelas ciências antigas e pela história do direito, propiciam um enriquecimento metodológico do qual não podemos mais abdicar. (KOSELLECK, 2014. p.58).

Os Annales, “*escola histórica*” que teve início em 1929, organizada em torno do periódico francês *Annales d'histoire économique et sociale*, tendo como fundadores Lucien Febvre e Marc Bloch, questionavam os paradigmas desta “*História tradicional*”, assim como as regras que presidiam a produção do saber histórico. Afastando-se da militância nacionalista e do positivismo histórico, passaram a levar em consideração o uso de novas fontes e metodologias para explorá-las, assim como o estudo de grupos sociais até então negligenciados, incorporando assim métodos das Ciências Sociais à História. Peter Burke ao analisar a Escola dos Annales conclui que:

Da minha perspectiva, a mais importante contribuição do grupo dos Annales, incluindo-se as três gerações, foi expandir o campo da história por diversas áreas. O grupo ampliou o território da história, abrangendo áreas inesperadas do comportamento humano e a grupos sociais negligenciados pelos historiadores tradicionais. Essas extensões do território histórico estão vinculadas à descoberta de novas fontes e ao desenvolvimento de novos métodos para explorá-las. (BURKE, 1991. p. 89)

A “*Revolução do Annales*” também contribuiu para a compreensão da hegemonia de determinados grupos na produção das narrativas históricas, o que lhes permitia excluir ou invisibilizar determinados segmentos destas ditas narrativas. Em contraponto a isto teremos a “*história social*” que se ocupa da produção de novas narrativas que buscavam construir o que Burke denomina “*história vista de baixo*” ou “*história dos vencidos*”, abordando temas e sujeitos até então marginalizados ou ausentes das narrativas históricas. Ao sumarizar as ideias diretrizes da revista Burke pontua que:

Em primeiro lugar, a substituição da tradicional narrativa de acontecimentos por uma história-problema. Em segundo lugar, a história de todas as atividades humanas e não apenas história política. Em terceiro lugar, visando completar os dois primeiros objetivos, a colaboração com outras disciplinas, tais como a geografia, a sociologia, a psicologia, a economia, a linguística, a antropologia social, e tantas outras. (BURKE, 1991. p.7)

Com os Annales compreendemos que a História se faz a partir do e para o tempo presente e futuro, pois o passado está aberto a constantes reelaborações. Afinal, os questionamentos são produzidos a partir das condições históricas do presente que interroga um determinado passado. Se pensarmos que grande parte da legitimidade do presente vem de alguma “*tradição*” não tardaremos em entender por que a História vem sendo a disciplina que as legitima. Portanto, o passado é pensando na sua relação diferencial com o tempo presente. Arendt em sua coletânea “*Entre o passado e o futuro*” ao trabalhar o conceito de História assinala que:

A história – baseada na suposição manifesta de que, não importa quão acidentais as ações isoladas possam parecer no presente e em sua singularidade, elas conduzem inevitavelmente a uma sequência de eventos que formam uma estória que pode ser expressa através de uma narrativa inteligente no momento em que os eventos se distanciam no passado – tornou-se a grande dimensão na qual os homens se “reconciliam” com a realidade (Hegel) [...]. (ARENDR, 2009. p. 121)

Os marxistas britânicos como Hobsbawm e Thompson tiveram uma grande influência sobre a terceira geração dos Annales, trazendo para o centro do cenário histórico outros atores e temas, até então marginalizados ou ignorados. Thompson, por exemplo, ao realizar suas análises a partir de preocupações e temas comuns buscou compreender o desenvolvimento do capitalismo na Inglaterra, assim como o papel do movimento operário neste contexto. Ao dedicar-se às experiências destes sujeitos sociais, ao estudar sua vida e seu cotidiano, procurou desvelar aspectos mais profundos e fenômenos gerais da sua realidade social, ou seja, a partir dos indivíduos até então marginalizados dos processos históricos construiu sua análise histórica.

Isto abriu caminho para novas abordagens nas produções históricas. Por exemplo, ao realizar seus estudos sobre a literatura romântica inglesa⁷ colocou na centralidade da História o embate da classe operária com uma realidade transformadora que emergia, o capitalismo, partindo das suas experiências, construiu um olhar que permite compreender melhor os condicionamentos e possibilidades que atuavam sobre as ações humanas naquele momento e seus reflexos para os grupos envolvidos.

Este olhar sobre os grupos, até então invisibilizados, excluídos das esferas de poder político e econômico, colocou estes indivíduos na centralidade das pesquisas históricas, mostrando que, embora agissem de forma ativa nos processos de transformação da sociedade, suas ações foram minimizadas, omitidas ou subalternizadas em detrimento ao protagonismo

⁷ THOMPSON, E.P. Os românticos: a Inglaterra na era revolucionária. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

dado às elites brancas, europeias e ocidentais. Este novo olhar sobre a atuação destes personagens históricos permitiu construir e ampliar a visão sobre o seu protagonismo no desenvolvimento histórico da sociedade na qual estavam inseridos.

Ao fazer uso da literatura como fonte para estudar e interpretar a história de um determinado grupo em um contexto histórico, econômico e social específico, Thompson nos abriu espaço para o campo do cotidiano, do cultural, das tradições, festas e políticas no fazer historiográfico. Para o historiador inglês os poemas que examinou não eram apenas simples representações dos contextos aos quais buscava observar, nem meras ilustrações de um momento, mas foram vistos como parte integrante dos processos históricos no qual foram produzidos. Ao interpretar os seus conteúdos referidos ao tempo no qual foram elaborados, nos mostrou as diversas possibilidades para se entender um determinado momento histórico a partir da literatura produzida em contexto específico.

Para Thompson, seria preciso ler o texto literário em profundidade relacionando-o ao seu ambiente, estabelecendo assim um diálogo com ele, buscando aquilo que “*ele em si tem a dizer*”. Ampliando as formas de interpretação marxista, sua abordagem da cultura permite uma perspectiva da História social, ao relacionar os poetas com a narrativa histórica, ao mundo no qual estavam inseridos. Ao fazer uso destes textos como fontes históricas, o autor acabou atribuindo importância à vida dos operários, em meio aos processos sociais no qual viviam e atuavam.

Desta forma, nos mostra uma outra maneira de investigar as “*experiências*” dos trabalhadores, não apenas em suas relações econômicas, mas nos modos de vida, nas lutas diárias, nos hábitos e valores, assim, Thompson possibilitou uma nova forma de ver a luta de classes em seu processo histórico.

Ao abordar a cultura popular como elemento formador das ações coletivas e das estratégias de resistência do operariado inglês do século XVIII, ele resgatou o estudo das classes trabalhadoras, retomando, nos marcos do materialismo histórico, uma categoria de análise: a experiência histórica. Analisando as classes sociais como um processo em formação, sendo a luta a sua formadora, ressalta a importância da experiência neste processo, valorizando as tradições, costumes e os modos de vida dos sujeitos sociais.

Observando o contexto, a materialidade, as condições objetivas de realização do trabalho e da educação, aliadas às condições subjetivas, à experiência humana e à aprendizagem constituídas coletivamente pelos sujeitos sociais Thompson entende que a experiência se constitui no processo histórico em que os indivíduos se encontram inseridos, não como seres abstratos, mas como sujeitos atrelados a circunstâncias.

São seres concretos, situados em condições sociais específicas, onde pensam e agem a partir de determinada realidade e respondem, individualmente ou em grupo. Portanto, seria preciso compreender o diálogo entre o ser social e a consciência social, entendendo a relação entre matéria e o pensamento, sendo a experiência do ser social baseada no pensamento e na reflexão.

Articulando os conceitos experiência e cultura, entendendo que ambas se encontram intrinsecamente vinculadas à materialidade social, podendo ser compreendidas no contexto amplo do desenvolvimento histórico, Thompson recusa tanto as concepções que desmaterializam a vida cultural, como aquelas que a reduzem ao econômico. Ele não apenas nutriu interesse pela história dos poetas românticos, mas, de que forma as suas narrativas e visões de mundo estavam intrinsecamente marcadas pelo seu modo de apreensão da realidade.

Sendo assim, o autor nos indica caminhos possíveis para se trabalhar com a literatura enquanto material aberto a diversas leituras, seja cultural, social ou pelas experiências dos indivíduos no tempo, analisando os meandros no qual a obra foi produzida, assim como as mudanças e permanências da sociedade de uma determinada época na qual o autor não apenas vivenciava como transformava em narrativa sua experiência.

Estas transformações nos processos históricos permitiram que hoje novos olhares, temas, questões e fontes históricas sejam pensadas para o trabalho historiográfico, ampliando a compreensão entre os sujeitos sociais e os seus meios, abrindo novos olhares para o fazer historiográfico, seja na universidade ou na sala de aula.

1.3 Novos olhares no saber escolar

Embora a escola não busque formar historiadores, o seu ensino estimula a produção de subjetividade, de um olhar crítico e a vivência de alteridades, ou seja, procura colocar o aluno em contato com a existência de outros valores, ideias, costumes e a compreensão das temporalidades. Desta forma, o saber histórico o incentiva a ter conhecimentos que lhe permita ler o mundo e a si mesmo. Este exercício favorece sua capacidade de discernir criticamente, reconhecer e lidar com as diferenças e situá-las historicamente no tempo, caminho apontado por Durval que em seu texto "*Fazer defeitos nas memórias: para que servem o ensino e a escrita da história*" ao propor que:

A história serve para que possamos realizar, no plano do conhecimento, do pensamento, do imaginário, da memória, aquilo que não podemos fazer no plano da realidade e da empiria: sair do presente, ausentar-nos desta temporalidade que nos cerca, olhar este tempo de fora e ter com ele uma relação de distanciamento, de estranhamento, ter, dele, uma visão perspectiva. [...] A história tem a importante função de desnaturalizar o tempo presente, de fazê-lo diferir em relação ao passado e ao futuro, no mesmo momento em que torna perceptível como essas temporalidades se encontram, como elas só existem emaranhadas, articuladas em cada instante que passa, em cada evento que ocorre. (GONÇALVES, 2012. p.30-31).

Durante muito tempo o espaço escolar foi visto como um lugar de simples reprodução, de forma simplificada e limitada, dos saberes produzidos nos meios acadêmicos, tidos como o único espaço de elaboração de conhecimento histórico. Evidentemente que o processo de ensino-aprendizagem se difere do processo de pesquisa e produção acadêmica, porém, também devemos pensar a aula como um produto histórico. Seja por um texto escrito ou por uma aula expositiva, conta-se uma História, segundo Mattos⁸: *“Professores e escritores de história contam uma história; ao texto escrito corresponde a aula. Ambos são autores; ambos fazem História.”* (2007, p.7).

O conhecimento histórico produzido na academia deve dialogar cada vez mais com as práticas dentro da sala de aula, afinal, o professor precisa articular as novas perspectivas desenvolvidas pela historiografia, amparando-se em conceitos e conteúdos desenvolvidos pela História disciplinar, com o seu cotidiano escolar, sendo capaz de traduzir este conhecimento na produção da sua aula. Ao assumir esta autoria, que deve sempre estar em processo de revisão e reconstrução, o professor busca fugir do senso comum e das meras reproduções dos fatos, abrindo caminhos para capacitar seus alunos para lerem a História de forma crítica e reflexiva.

Sendo assim, os professores, na produção da sua aula, buscam transformar o seu conhecimento em algo a ser ensinado, através de um processo seu de racionalização dos seus saberes buscando produzir uma nova compreensão em um outro ser. Na produção de uma narrativa da História para o âmbito escolar, o docente engloba uma reflexão, transformação e adaptação dos diversos tipos de conhecimentos adquiridos por ele para atender a um determinado público, sendo sempre preciso aprender a negociar as distâncias entre seus saberes, os dos seus alunos e os conteúdos escolares.

⁸ MATTOS, Ilmar R. “Mas não somente assim!” Leitores, autores, aulas como texto e ensino aprendizagem de História. Revista Tempo. V.11, n21, 27/6/2007.

Este exercício de explorar e articular o instrumental teórico e o educacional é chamado por Monteiro de zona de fronteira⁹, permitindo que o aluno não apenas compreenda os conteúdos propostos nas aulas de História, mas que capaz de atribuir-lhe sentido. Por isto torna-se cada vez mais importante que os professores negociem estas distâncias no seu cotidiano escolar *“para conseguir propiciar uma aprendizagem significativa: a distância entre ele próprio e a turma, entre os alunos e a história, entre o estranho e o familiar, e várias outras mais.”* (MONTEIRO, 2011. p. 200).

O ensino de História configura-se como uma das formas de dar sentido à vida no tempo/espço, através da consciência histórica, operação mental de constituição de sentido, na qual os alunos aprendem a conhecer o passado num contexto colocado por uma demanda do tempo presente. Para Rüsen (2001) o conceito de consciência histórica é amplo e elementar para o pensamento histórico, pois as leituras que os indivíduos fazem sobre o tempo os orientariam em suas práticas, seu agir e seu experimentar no tempo.

A consciência histórica é, assim, o modo pelo qual a relação dinâmica entre experiência do tempo e intenção do tempo se realiza no processo da vida humana. [...] A consciência histórica é o trabalho intelectual realizado pelo homem para tornar suas intenções de agir conforme com a experiência do tempo. Esse trabalho é efetuado na forma de interpretações das experiências do tempo. Estas são interpretadas em função do que se tenciona para além das condições e circunstâncias dadas da vida. (RÜSEN, 2001, p. 58-59).

Ensinar História é habilitar o aluno para entender as dinâmicas de continuidades e rupturas do tempo, construindo assim seus entendimentos sobre a História, abrindo possibilidades para pensar e problematizar as temporalidades. Isto lhe possibilita operar com a localização no tempo, conferindo condições de inteligibilidade e produção de sentido histórico. Ao trabalhar o descentramento, a temporalidade e a alteridade com os alunos abrem-se um espaço para produzir reflexões sobre o passado a partir dos questionamentos elaborados no seu presente como uma forma de orientar-se no mundo. Teixeira, Magalhães e Rocha (2009, p.16 apud PINHA, 2017, p.119) caracterizam este movimento como:

O conhecimento a que ela [história escolar] visa tem relação com o objetivo de fundo de toda historiografia: suprir a carência de orientação no mundo. Para tanto é preciso construir leituras sobre o mundo e sobre si capazes de favorecer o sentimento de identidade (por conseguinte, de pertencimento) e, ao mesmo tempo, a capacidade crítica para reconhecer e lidar com as diferenças e situá-las no tempo (ou seja, situá-las historicamente). Nesse sentido, pode-se dizer que o objetivo da história escolar é

⁹ Para a autora, a zona de fronteira seria tanto um lugar onde demarca-se as diferenças quanto um lugar possível de aproximações e diálogos entre culturas que entram em contato.

ensinar/aprender a pensar historicamente, rompendo com as naturalizações e abrindo o horizonte de expectativas. (TEIXEIRA, MAGALHAES E ROCHA, 2009, p. 16)

Para abrir o horizonte de expectativa dos alunos torna-se imprescindível que o professor repense constantemente sobre as práticas de ensino, buscando sempre reconsiderar e ressignificar o que é ensinado, e, cada vez mais, deslocar o ensino de História para longe do ponto de referência eurocêntrico e "*tradicional*" até então fortemente enraizado no cotidiano escolar, afinal, a sala de aula deve possibilitar aos alunos a produção de novas subjetividades críticas e reflexivas.

Devemos entender que ensinar História não se reduz à mera reprodução de informações, datas ou personagens históricos, afinal, o saber escolar deve ser um instrumento capaz de possibilitar aos alunos a construção de uma visão crítica para superar o senso comum. A escola deve deixar de ser um local de apenas transmissão de conteúdos para tornar-se um ambiente de saberes abertos, questionamentos, reflexões, leituras e releituras. Um espaço onde devem transitar saberes, memórias, narrativas e Histórias, permitindo o acesso a diversos modos de pensar o tempo, a realidade, o passado e o presente, fomentando assim a criação de novos modos de representá-los e de experienciar a vida.

A sala de aula constitui-se como um lugar de experiência, marcada pelas trocas entre alunos e professores, de forma dialógica e em constante processo de renovação. Mattos ao refletir sobre esta relação e a importância do espaço escolar escrever que a sala de "*(...) aula como texto ou o texto de nossa aula propicia que cada um dos alunos valorize as diferenças, constitua identidades, crie memórias e exercite a cidadania. E, assim, torne-se capaz de fazer sua própria história.*" (MATTOS, 2007. p.15).

Nesse contexto, o uso de fontes históricas na sala de aula propicia uma nova forma do aluno se relacionar com os saberes históricos. Trazer para o cotidiano escolar a literatura, por exemplo, possibilita ao aluno o exercício de aprender a "*ler*" a História sob um viés diferente do convencional livro didático, compreendendo a existências de diversas narrativas que se conectam com as narrativas históricas, e assim, tornando-se um leitor reflexivo.

Este exercício de análise e estudo de fontes permite ao aluno não apenas ter acesso a informações, como o desenvolvimento de questionamentos e a formulação de hipóteses, sendo possível assim repensar e reelaborar o seu pensamento histórico. Compreendendo como os historiadores produzem conhecimento sobre o passado, a partir de fontes disponíveis e sua problematização produzida no presente, o aluno alcançará um maior entendimento sobre a História e seus mecanismos de construção de narrativas. Entender esse processo não apenas o

estimula a participar das aulas como sua ação na sociedade na qual está inserido de forma consciente e reflexiva.

Ou seja, ao compreender os processos de produção de conhecimento o aluno pode compor uma bagagem conceitual e metodológica que lhes permita fazer uso dos instrumentos e procedimentos básicos da produção de conhecimento histórico e no seu entendimento do que lhe é ensinado, não apenas em sala de aula, mas na sua vida enquanto cidadão. No livro "*Ensinar História*" Maria Auxiliadora Schmidt e Marlene Cainelli assinalam que:

Uma nova concepção de documento histórico implica, necessariamente, repensar seu uso em sala de aula, já que sua utilização hoje é indispensável como fundamento do método de ensino, principalmente porque permite o diálogo do aluno com realidades passadas e desenvolve o sentido da análise histórica. O contato com as fontes históricas facilita a familiarização do aluno com formas de representação das realidades do passado e do presente, habituando-o a associar o conceito histórico à análise que o origina e fortalecendo sua capacidade de raciocinar baseado em uma situação dada. (SCHMIDT; CAINELLI, 2009, p. 94).

Neste processo de aprendizagem é importante que o aluno perceba que o tempo passado é diferente do tempo presente, a aula de História permite que o educando experimente o descentramento no processo de apreensão da diferença temporal, "*A fuga do presente se torna, assim, condição para pensar historicamente o próprio tempo presente da enunciação, como um campo de possibilidades – e não de determinações – e em suas relações de ruptura e continuidade com o passado.*" (PINHA, 2017. p.101). Desta forma, o aluno se habilita para pensar e intervir no tempo presente a partir das suas relações com o passado, a partir dos conhecimentos trabalhados, produzidos e negociados durante as aulas de História.

No cotidiano escolar os professores, ao conduzirem/participarem do processo de aprendizagem o fazem conjuntamente com seus alunos, visando estimular neles o desenvolvimento de um entendimento do sentido histórico, sempre inseridos em um ambiente marcado pelas reflexões e debates. Os docentes ao ressignificarem o conhecimento produzido na academia organiza um percurso de aprendizagem para os seus alunos, com uma finalidade social, como respeitar as diferenças e estimular as igualdades. Ao valorizar e estimular a participação dos alunos, o professor precisa "*reconhecer que todos influenciam a dinâmica da sala de aula, que todos contribuem. Essas contribuições são recursos. Usados de modo construtivo, elas promovem a capacidade de qualquer turma de criar uma comunidade aberta de aprendizado.*" (HOOKS, 2013. p.18).

Ou seja, a sala de aula é um espaço de produção histórica, onde professores e alunos, ambos possuidores de saberes, estabelecem trocas de experiências. Cabe ao professor

reconhecer as vivências dos seus alunos, suas heranças produzidas em outras esferas como a família, amigos, religião, que lhe dão uma voz característica, e a partir delas realizar seu ofício com o objetivo de ampliar e estabelecer um vínculo pedagógico com seus discentes capaz de estimular o conhecimento e a articulação dos saberes históricos trabalhados na aula. Como nos evidencia Alberti:

Gosto de comparar a atividade do professor com a atividade de pesquisa, pois, para fazermos as escolhas, procedemos de forma semelhante à de nossas pesquisas: temos alguns objetivos (aquilo que gostaríamos que nossos alunos aprendessem) e as etapas e métodos para alcançarmos esses objetivos. O resultado não é um artigo, uma dissertação ou uma tese, mas um monte de vozes, gestos, indicações que partem desses alunos e que, de alguma forma, nos avisam em que medida nossos objetivos foram ou não foram cumpridos. (ALBERTI, 2014, p.1)

A sala deve ser um espaço que produza "*asas*" nos alunos. Paulo Freire pensa a educação como uma prática libertária, por conseguinte ensinar é uma das formas para capacitar o aluno a ser livre, a tornar-se um pensador consciente e crítico, que, ao dominar as teorias e conteúdos históricos possa não apenas ser capaz de compreender por exemplo, a natureza racista da nossa sociedade, mas pensar e agir enquanto resistência capaz de transformar essa realidade. Neste sentido, a estratégia pedagógica proposta por Hooks, defensora e estudiosa das diretrizes freirianas, atende perfeitamente aos nossos anseios em transformar a sala de aula em um espaço de construção de saberes e de trocas de experiências com os alunos, afinal, "*(...) a presença deles (alunos), seu direito de falar de múltiplas maneiras sobre diversos tópicos, (...) se baseia no pressuposto de que todos nós levamos à sala de aula um conhecimento que vem da experiência e de que esse conhecimento pode, de fato, melhorar nossa experiência de aprendizado*". (HOOKS, 2013. p.114).

Neste processo de ensinar os professores articulam seus saberes acadêmicos, suas vivências, experiências de vida e suas leituras de mundo com sua competência pedagógica, mobilizando os mais diversos recursos e saberes para articular narrativas capazes de permitir que seus alunos compreendam as diferenças e as permanências do presente em relação ao passado. Esquadrinhando formas de estimular uma sensibilidade crítica e em constante processo de atualização nos seus alunos, "*(...) ciente do conhecimento que possui, o professor pode oferecer ao seu aluno a apropriação do conhecimento histórico existente, através de um esforço e de uma atividade que edificou este conhecimento*". (SCHMIDT, 1998, p. 57).

Desta forma, o ensino de História deve oportunizar no aluno a possibilidade de constituir mudanças em seu pensamento, construir sentidos, pois "*A sala de aula não é apenas um espaço onde se transmite informações, mas onde uma relação de interlocutores que constroem*

sentidos." (BITTENCOURT, 2012, p. 57). Neste processo de fazer História o professor, autor da sua aula, direciona seus alunos no contato com novas ideias, experiências e novos caminhos para se pensar e entender a História que está sendo ensinada. No processo de ensino, de acordo com Bittencourt, é importante que os professores trabalhem com os alunos o seu protagonismo: *"Ensinar História passa a ser, então, dar condições para que o aluno possa participar do processo do fazer, do construir a História. O aluno deve entender que o conhecimento histórico não é adquirido como um dom (...), nem como uma mercadoria (...)"*. (BITTENCOURT, 2012, p. 57).

Deste modo, para poder compreender o passado é imprescindível que o aluno entenda que é o tempo presente que direciona as aulas de História, afinal, atendemos às suas demandas, pois são nossas questões, produzidas no hoje, que geram e direcionam o nosso olhar sobre o passado. Cada geração constrói suas questões buscando respostas para elas, para isto fazem uso de um arsenal de conceitos que estão em constante renovação no tempo. Percebendo isto, o aluno poderá lançar um olhar analítico e consciente sobre a forma como agimos hoje, e como, apesar do acúmulo de experiências, ainda damos continuidades a determinados comportamentos, como as condenáveis práticas racistas.

Ana Maria Monteiro ao abordar o tempo presente no ensino de História defende um contínuo exercício de recontextualização e hibridização:

explicações históricas realizadas pelos historiadores, que são necessariamente recontextualizadas e hibridizadas pelos professores nas aulas de história, com aspectos relacionados às referências culturais – suas, de seus alunos e do contexto sociocultural mais amplo –, para tornar possível a atribuição de sentidos ao objeto de estudo, em disputa com outros sentidos possíveis, mas fora do controle e do espectro curricular. (MONTEIRO, 2012, p. 195)

O professor dentro do seu espaço escolar busca elaborar percursos para que os alunos desenvolvam sua leitura do mundo, favorecendo assim seu sentimento de pertencimento, identidade, ao mesmo tempo em que o capacita, não apenas a reconhecer, mas lidar com as diferenças, além de situá-las no tempo, historicamente, permitindo a ruptura com as naturalizações construídas. Portanto, esta ampliação do seu horizonte de expectativa permite novas experiências, este *"(...) conhecimento a que ela visa tem relação com um objetivo de fundo de toda historiografia: suprir a carência de orientação no mundo."* (ROCHA, 2009. p. 16).

Contudo, para que haja esta orientação no mundo o Ensino de História precisa ser pensado além dos conteúdos didáticos apenas, a sala de aula deve estar aberta às novas

propostas desenvolvidas nos meios acadêmicos e a uma constante atualização de práticas pedagógicas. Chevallard ao definir o conceito de transposição didática considera que não deva consistir apenas no simples deslocamento do conhecimento do campo acadêmico para o campo educacional, mas uma ferramenta para o ensino: "*(...) à " passagem do saber acadêmico ao saber ensinado e, portanto, à distância eventual, obrigatória que os separa, que dá testemunho deste questionamento necessário, ao mesmo tempo em que se converte em sua primeira ferramenta.*" (CHEVALLARD. p. 16 apud MONTEIRO, 2003, p. 14).

Partindo do pressuposto que a sala de aula é um espaço de experiências, teremos como principal objetivo ampliar no aluno o seu conhecimento e crítica histórica, sendo capaz não apenas de entender o passado, mas articular suas continuidades com o seu tempo presente. Por conseguinte, este trabalho busca pensar um caminho a partir da literatura para o ensino de História, com o intuito de abordar um tema sensível para a nossa sociedade, a abolição da escravatura e seus desdobramentos.

Para isto optamos pelo uso da literatura machadiana, enquanto fonte histórica, como uma intervenção cognitiva adequada para se trabalhar este tema delicado e essencial para a nossa sociedade: a escravidão e suas heranças no tempo presente, em particular, o racismo, considerando o autor ideal não apenas por ser contemporâneo aos fatos, mas por seu imenso talento e por sua negritude. Neste estudo pensaremos formas de promover uma educação antirracista no cotidiano escolar a partir da literatura produzida por um autor negro no final do século XIX e início do XX.

1.4 Ensinar História para uma educação antirracista

Machado de Assis afirmava que o escritor pode ser "*homem do seu tempo e do seu país, ainda quando trate de assuntos remotos no tempo e no espaço*" (Assis, 1959. p.817). Desta forma, podemos entender que suas narrativas compõem expressões de como o autor enxergava a sociedade fluminense e essa experiência de mudança vivenciada com o fim da escravidão. Sendo assim, suas narrativas proporcionam vestígios de como o autor experimentava a vida cotidiana naquele momento.

Sua escrita ao ser levada para o cotidiano escolar abre possibilidades para uma visão sobre a experiência histórica que não seja apenas focada no tradicional viés eurocêntrico, ou em uma abordagem que contemple os até então "*grandes personagens históricos*", mas a

produção de um olhar analítico e crítico da nossa sociedade a partir de um contemporâneo ao fim da escravidão, brasileiro e negro. Afinal, ao escrever o autor expôs as tensões do seu tempo e sociedade, no caso machadiano uma sociedade atada a um passado conservador, racista, patriarcal e elitista, mas cujas mudanças políticas, econômicas, sociais e culturais os levavam a lidar com um novo “*horizonte de expectativa*” baseado nas ideias europeias de liberdade, igualdade, civilidade e progresso.

Fazer uso da História Social na sala de aula nos permite romper com o ensino tradicional, baseado em uma linha temporal evolucionista e progressista, marcada por uma sequência de eventos e determinados personagens tidos até então como “*importantes*”. O ensino de História não se limita a simples observações e descrições de determinadas sociedades, os seus costumes, economia e sua cultura, produzida em uma determinada época, mas o objetivo é analisar as tensões experimentadas dentro desta sociedade, no seu cotidiano, e quais foram suas causas e os seus desdobramentos ao longo do tempo, percebendo as suas continuidades e/ou descontinuidades até os dias de hoje.

Neste processo de aprendizagem o professor busca ensinar aos seus alunos a captarem e valorizarem as diversidades dos pontos de vista possíveis na História, estimulando sempre uma postura questionadora e autônoma, levando-os a construir interpretações sobre o tempo, seja sobre um certo passado, mas também sobre o seu presente. Estudar o social e o cotidiano possibilita aos alunos perceberem que suas vidas fazem parte da História, pois ao suscitar o seu entendimento dos processos, articulações e relações entre o passado e o presente, leva-os a compreenderem-se enquanto sujeito da História e indivíduos ativos dentro do universo em que atuam, a sua sociedade.

Maria Auxiliadora Schmidt ao analisar a formação do professor de História e o cotidiano na sala de aula defende que, em relação à transposição didática do procedimento histórico no ensino de História, busca-se articular elementos constitutivos do fazer histórico e do fazer pedagógico; Desta forma:

[...] o objetivo é fazer com que o conhecimento histórico seja ensinado de tal forma que dê ao aluno condições de participar do processo do fazer, do construir a História. Que o aluno possa entender que a apropriação do conhecimento é uma atividade em que se retorna ao próprio processo de elaboração do conhecimento. (BITTENCOURT, 2012, p. 59).

Como o ensino de História deve contribuir para que os alunos estejam capacitados a conhecer a pluralidade de realidades presente e passadas, sendo capaz de realizar análises e interpretações sobre a sociedade na qual está inserido, se faz imprescindível a obrigatoriedade

do ensino das histórias e culturas afro-brasileiras e indígenas nas escolas, como um ação capaz de criar e promover na sala de aula um ambiente capaz de possibilitar debates acerca destes temas sensíveis de forma crítica, construtiva e dialógica:

Uma das recorrências na literatura sobre o ensino de questões sensíveis ou controversas é a necessidade de um ambiente seguro, onde alunos e professores se sintam confortáveis para discutir o assunto, bem como o fato de os professores e a escola estarem dispostos a correr riscos. Além disso, é preciso que professores e alunos tenham tempo e vontade para entender um assunto complexo, para sair da facilidade do preto-e-branco e entrar numa zona cinzenta. (ALBERTI, 2004. p.2)

Este trabalho tem como objetivo entrar nesta "zona cinzenta" ao contemplar a lei 10.639/03¹⁰, sancionada em 9 de janeiro de 2003, que tornou obrigatório o Ensino de História e cultura afro-brasileira nas escolas. A lei resulta de uma série de reivindicações dos movimentos negros ao longo das últimas décadas visando, através da educação, lutar pela valorização da cultura, política e identidade negra, além de proporcionar uma reavaliação do papel das populações negras na formação e construção da nossa História.

Cabe, portanto, aos professores buscarem formas de inserir nas diretrizes curriculares as narrativas históricas que abordem o protagonismo dos negros na sociedade brasileira assim como a diversidade das suas experiências e formas de resistências, afinal, *"As histórias das populações negras, marcadas pela dor, pela violência, mas também pela criatividade e pelas estratégias de resistência, são uma parte imprescindível da história das Américas."* (PEREIRA, 2022. p.1).

É muito importante que o aluno compreenda que a lei que aboliu a escravidão não pôs fim ao racismo e as desigualdades sociais construídas ao longo de séculos de escravização, e que este legado de lutas dos negros pré e pós abolição ainda atinge a todos na nossa sociedade, por isto faz se imprescindível sua discussão em sala de aula.

O pensamento pós-colonial permite a construção de alternativas aos discursos colonialistas que optaram por ter como padrão de referência o eurocentrismo, dando pouca ou nenhuma importância as narrativas protagonizadas pelos negros, assim como promoveu uma desvalorização de sua cultura e contribuições históricas para o Brasil. Os estudos pós-coloniais

¹⁰ Determina o texto da Lei 10.639/03, no § 1º do Artigo 26-A: "O conteúdo programático a que se refere o *caput* deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil." § 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.

percebem a colonização obrigatoriamente como uma negociação com o colonizado, negros e indígenas, e nesta dinâmica Lopes ressalta que:

O colonizador ao dominar o colonizado necessita admitir a possibilidade de negociação de sentidos: não posso colonizar quem eu destruo completamente. Há sempre relações de alteridade mediadas pelo poder que constituem as negociações catalisadoras das construções identitárias de colonizador e colonizado. Ainda que essas negociações não sejam capazes de instituir, por si só, a democracia nem eliminar o poder, também não são pura saturação cultural do colonizado. (LOPES, 2013. p.15)

Entendendo que o narrar histórico configura-se como um ato de poder, ao trazermos os negros para a centralidade dessas narrativas permitimos formas de desmontar o discurso colonialista eurocêntrico e pensar uma educação antirracista. Esta luta por uma inclusão no sistema de ensino da história negra talvez tenha como uma das experiências escolares mais subversiva o que ocorreu nos anos de 1930 quando a Frente Negra Brasileira criou escolas para atender a milhares de estudantes negros, introduzindo uma narrativa histórica alternativa à eurocêntrica.

Esta luta foi crescendo ao longo do tempo, por exemplo, com o fim do regime militar abriu-se espaço para os debates sobre o racismo, educação, a cultura negra e outras questões que passavam a se preocupar e reformular certos currículos e conteúdos escolares em prol de uma maior participação negra na História, marcando a luta para a introdução da História da África e do negro nos currículos escolares.

Mas a possibilidade de uma mudança significativa nos currículos de História ocorreu com a implementação da Lei 10.639 de 2003 (BRASIL, 2003) que ao modificar o artigo 26 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação tornou obrigatório a inclusão do Ensino de História e da cultura africana e afrodescendente nas escolas. Essa legislação buscava promover uma reeducação das nossas relações étnico-raciais, o que "*(...) implica em um sistemático combate a ideias e práticas racistas que ainda persistem em nosso imaginário e nas relações sociais, tendo como importante estratégia a valorização de histórias e culturas tradicionalmente negadas ou silenciadas nos currículos escolares.*" (SANTOS, 2013. p.60).

Devemos ressaltar que muitas vezes os livros didáticos, no tocante a História da África ou até mesmo ao abordar a presença africana no Brasil, constituem-se como os "*(...) materiais largamente utilizados na educação escolar brasileira e, dessa forma, uma das leituras mais acessíveis aos professores de diferentes partes do Brasil, ainda apresentam lacunas e fragilidades na abordagem do continente (...).*" (SANTOS, 2011. p.66). Mediante a esta realidade se fazem necessários projetos que visem trazer para o cotidiano escolar estudos que

não apenas foquem na exploração econômica sofrida durante o período escravista, mas abordar a situação de marginalidade experimentada pelos recém libertos, entendendo o contexto social, sua situação econômica, cultural e política, assim como suas formas de luta e resistência. Tendo acesso a estas informações o aluno estará melhor habilitado a compreender a configuração histórica e as especificidades que permitiram a manutenção do racismo e das desigualdades econômicas e sociais da nossa sociedade, especialmente dos descendentes dos ex-escravizados.

Devemos trazer para a sala de aula pensamentos e reflexões que contribuam para evidenciar as especificidades da presença negra no Brasil e sua significância para a formação do nosso país, como aponta Mattos "*A construção de uma identidade negra positiva nas Américas não se fez como contrapartida direta da existência ou da "sobrevivência" de práticas culturais africanas no continente, mas como resposta ao racismo e à sua difusão nas sociedades americanas.*" (MATTOS, 2003, p. 129). Ao abrir espaço para o debate dessas questões construímos um ambiente escolar reflexivo e alunos capazes de criticar e pensar formas para desestruturar essas heranças coloniais.

Mediante a isto, trazer para o currículo essas questões e discussões é apenas um passo para uma educação antirracista, num longo caminho a ser percorrido. É preciso que os livros didáticos e os professores, com seu protagonismo, discutam nas aulas de História as relações de poder que levaram a dominação dos europeus sobre os povos colonizados, debatendo não apenas os métodos de opressão, físicas, sociais, culturais e econômicas, mas também as diversas formas de resistências adotadas pelos colonizados.

Esse diálogo entre diferentes culturas e indivíduos pode produzir novos saberes pautados em ideais de igualdade. Afinal, a sala de aula enquanto um lugar de negociações de narrativas, permite que os professores, mesmo com currículos e livros didáticos ainda majoritariamente com conteúdos eurocêntricos, em suas práticas de ensino produzam aulas que priorizem as histórias das populações negras, construindo assim narrativas históricas a partir de suas perspectivas, experiências e necessidades.

O intuito desta lei é estimular uma educação intercultural que possa, de fato, possibilitar uma perspectiva democrática na educação, "*encarnadas nas próprias formas da vida material e da experiência sensível*" (RANCIÈRE, 2014. p. 9) dos alunos. A sua elaboração constitui uma das muitas ações afirmativas para a população negra. Para complementar sua ação foram instituídas as "*Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*", aprovada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) em março de 2004 e homologados pelo Ministério da Educação

(MEC) em junho do mesmo ano, buscando a democratização e correção de desigualdades históricas na nossa sociedade:

O parecer procura oferecer uma resposta, entre outras, na área da educação, à demanda da população afrodescendente, no sentido de políticas de ações afirmativas, isto é, de políticas de reparações, e de reconhecimento e valorização de sua história, cultura, identidade. Trata, ele, de política curricular, fundada em dimensões históricas, sociais, antropológicas oriundas da realidade brasileira, e busca combater o racismo e as discriminações que atingem particularmente os negros. Nesta perspectiva, propõe a divulgação e produção de conhecimentos, a formação de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos orgulhosos de seu pertencimento étnico-racial – descendentes de africanos, povos indígenas, descendentes de europeus, de asiáticos – para interagirem na construção de uma nação democrática, em que todos, igualmente, tenham seus direitos garantidos e sua identidade valorizada (BRASIL, 2004, p. 10).

Martha Abreu e Hebe Mattos em seu artigo¹¹ sobre as Diretrizes salientam que as mesmas: "(...) trazem para o âmbito da escola, pela primeira vez, a importante discussão das relações raciais no Brasil e o combate ao racismo, tantas vezes silenciado ou desqualificado pelas avaliações de que o Brasil é uma democracia racial." (2008. p.9). Mostrando sua importância e relevância para a construção de uma nação democrática e que valorize todas as identidades.

A produção deste material didático e sua aplicação na sala de aula tem como objetivo estimular uma educação para a tolerância e respeito às diversidades, sejam elas culturais ou étnico-raciais. Instrumentalizando os alunos para que possam participar de forma consciente e embasada das discussões acerca não apenas da escravidão, mas das suas continuidades, afinal, "(...) o ensino de questões sensíveis e controversas não tem como objetivo chocar ou apenas dar a conhecer eventos chocantes do passado. O objetivo é suscitar a reflexão dos alunos." (ALBERTI, 2004. p.3), desconstruindo o "mito da democracia racial", constituindo-se enquanto uma estratégia de atuação no combate e desestruturação do racismo.

O professor neste processo de ensinar, de forma dialógica, inicialmente tem um maior domínio sobre o conteúdo que irá abordar, contudo, "*reaprende o conteúdo mediante o processo de estudá-lo com os alunos*". (BITTENCOURT, 2004. p 235). Esta questão foi abordada por Paulo Freire para quem o diálogo permitiria que tanto professor quanto aluno conhecessem e reconhecessem o objeto de estudo, onde "*em vez de transferir o conhecimento estaticamente,*

¹¹ ABREU, Martha; MATTOS, Hebe. Em torno das "Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana": uma conversa com historiadores. *Estud. hist. (Rio J.)*, Rio de Janeiro, v. 21, n. 41, p. 5-20, June 2008.

como se fosse uma posse fixa do professor, o diálogo requer uma aproximação dinâmica na direção do objeto". (Freire, 1986, p. 124).

Por isso torna-se importante refletir sobre até que ponto, dentro de uma sala de aula nós professores temos dificuldade ou perdemos a capacidade de narrar o que pode ser configurado ou transformado em experiência para o aluno. Em seu pequeno, mas imensamente potente ensaio de 1933, intitulado "*Experiência e pobreza*", o filósofo berlinense, Walter Benjamin refletiu sobre a pobreza que se estabelece no campo da experiência na modernidade. Para o autor criou-se uma distância entre o narrar uma história marcada por traços de uma tradição do passado e de algo que possibilitasse uma aprendizagem na forma de experiências. O autor então propõe a seguinte pergunta, "*Pois qual o valor de todo o nosso patrimônio cultural, se a experiência não mais o vincula a nós?*" (BENJAMIN, 1985, p. 115).

Segundo o autor, surge uma nova forma de pobreza, não apenas ligada às questões materiais, mas relacionada à retirada da potência das narrativas na constituição de experiências, causando um esvaziamento do conteúdo patrimonial humano. De forma muito direta o autor questiona:

Quem encontra ainda pessoas que saibam contar histórias como elas devem ser contadas? Que moribundos dizem hoje palavras tão duráveis que possam ser transmitidas como um anel, de geração em geração? Quem é ajudado, hoje, por um provérbio oportuno? Quem tentará, sequer, lidar com a juventude invocando sua experiência? (BENJAMIN, 1985, p. 114)

Para o autor as categorias de experiência e vivência são fundamentais para abordar a modernidade, entendendo a experiência como um vínculo com o passado. Quando somos privados dessas experiências entramos em uma pobreza tão aguda que beiramos a uma nova forma de barbárie:

Barbárie? Sim. Respondemos afirmativamente para introduzir um conceito novo e positivo de barbárie. Pois o que resulta para o bárbaro dessa pobreza de experiência? Ela o impele a partir para a frente, a começar de novo, a contentar-se com pouco, a construir com pouco, sem olhar nem para a direita nem para a esquerda. Entre os grandes criadores sempre existiram homens implacáveis que operaram a partir de uma tábula rasa. (BENJAMIN, 1985, p. 115/116)

Porém, o autor nos aponta para uma forma nova e positiva de barbárie, capaz de impulsionar o homem a construção de algo novo, a partir de uma espécie de tábula rasa, através de um homem "*(...) recém-nascido, nu, e com as fraldas sujas de nossa época.*" (BENJAMIN, 1985, p. 116). Neste contexto podemos pensar o ensino de História como uma ação transformadora, tendo a sala de aula como espaço de construção e reconstrução do

conhecimento, lugar para o desenvolvimento deste novo homem, em constante processo de renovação. É no cotidiano escolar que podemos proporcionar aos alunos experiências capazes de transformar a sua aprendizagem em uma vivência que valorize o passado e o presente, assim como é na sala de aula que travamos as lutas contra as desigualdades raciais e sociais, sendo um dos espaços privilegiados para se pensar formas de combate a estas questões.

1.5 A sala de aula como espaço de luta antirracista

Os preconceitos permeiam as nossas relações sociais, no caso brasileiro o racismo estruturou-se de tal forma em nossa sociedade que mesmo com o fim da escravidão achou caminhos para perpetuar-se. O mito de uma suposta democracia racial comprometeu as discussões sobre a escravidão e seus efeitos pós abolição, devido a isto esta questão torna-se imprescindível de ser debatida em todas as esferas possíveis, tendo um lugar especial na sala de aula.

Afinal, temos que ter em mente que um dos fundamentos da educação é o processo de formação de futuros cidadãos críticos e responsáveis pelo futuro, temos a sala de aula e as aulas de História como momento pedagógico privilegiado para a reflexão, discussão e conscientização dos alunos sobre a nossa diversidade cultural e sua importância para a construção da nossa identidade. Munanga defende que a escola deve *"mostrar que a diversidade não constitui um fator de superioridade e inferioridade entre os grupos humanos, mas sim, ao contrário, um fator de complementaridade e de enriquecimento da humanidade em geral"*. (MUNANGA, 2005. p.15).

A escola torna-se uma arena onde diversos conflitos devem ser mediados, desenvolvendo trajetórias para reconhecer as diferenças, respeitando-as, ao mesmo tempo em que promova a igualdade de oportunidades para todos. Através da problematização, diálogo e do questionamento sobre as questões raciais podemos lutar contra o racismo. Por isso uma educação antirracista torna-se um grande instrumento de mudança. De acordo com Santos:

tratar da discriminação racial em ambiente escolar não significa ajudar a criança negra a ser forte para suportar o racismo, como se apenas ela tivesse problema com sua identidade, com sua autoestima. Faz-se necessário corromper a ordem dos currículos escolares, que insistem em apresentar a produção cultural eurocêntrica como único conhecimento científico válido. (SANTOS, 2001, p. 106)

Neste contexto o professor assume grande importância, pois lhe cabe a incumbência de promover as ferramentas e conteúdos para que os alunos defrontem séculos de racismo e opressão, pois vivemos em um mundo que "*(...) foi desenhado e todos os povos classificados: selvagens, bárbaros e civilizados, povos históricos e povos sem história, nações industrializadas e nações agrárias, modernas e arcaicas, desenvolvidas e subdesenvolvidas, centrais e periféricas.*" (IANNI, 1997, p. 159).

Mediante a isto, a discussão das heranças negras e as permanências da escravidão torna-se uma questão muito importante para ser trabalhada em sala de aula. É inegável que o Brasil é fruto de uma mistura de culturas e civilizações, porém nossa identidade, por muito tempo, foi reduzida a um ideal mestiço baseado na existência de uma suposta democracia racial. A crença neste mito acabou minimizando ou invalidando debates sobre a nossa diversidade cultural, permitindo assim a perpetuação de um imaginário no qual privilegiou-se a herança europeia branca.

Estes debates no cotidiano escolar permitem tocar em vários pontos sensíveis em nossa História, em especial o racismo, questão esta que foi construída ao longo de séculos e que ainda hoje hierarquiza, oprime, discrimina e desumaniza os negros. Assim sendo, a promoção deste resgate e valorização da influência negra torna-se importante para toda a sociedade, "*principalmente branca, pois ao receber uma educação envenenada pelos preconceitos, eles também tiveram suas estruturas psíquicas afetadas.*" (MUNANGA, 2005. p.16).

Afinal, esta memória cultural na verdade pertence a todos os brasileiros, sendo fruto de participação das mais diversas raças, que apesar das condições desiguais nas quais se desenvolveram, cada uma, a seu modo e em certo grau, contribuiu para a formação da nossa sociedade e cultura, sendo preciso valorizar a todas.

Dentro deste contexto, a educação oferece ao educando a possibilidade de considerar, questionar e desconstruir esses mitos de hierarquização entre os grupos humanos, construídos ao longo da nossa história e que ainda persistem. Uma sociedade democrática só existe "*respeitando a diversidade do nosso povo, ou seja, as matrizes étnico-raciais que deram ao Brasil atual sua feição multicolor composta de índios, negros, orientais, brancos e mestiços.*" (MUNANGA, 2005. p.18), por isso o ensino deve ser trabalhado como uma estratégia de desestruturação do racismo.

Neste contexto a sala de aula torna-se um ambiente central para a formação de uma sociedade democrática, antirracista e igualitária, afinal ela deve garantir um direito fundamental aos cidadãos, conforme assinalado no Art. 205, da Constituição Federal de 1988, o acesso à educação, ferramenta capaz de proporcionar seu crescimento e desenvolvimento enquanto

indivíduo. Para que isto ocorra ele precisa de competências definidas pela sua capacidade de mobilização de conhecimentos, conceitos, conteúdos, procedimentos, desenvolvimento de habilidades práticas, cognitivas e não cognitivas, atitudes e valores que o habilitem a pensar as demandas do seu tempo e da sua sociedade.

Nesta batalha muitas questões devem ser pensadas e repensadas pelos alunos, como reconhecer a existência do preconceito racial estruturado na nossa sociedade, podendo fazer uma leitura crítica da História do Brasil, percebendo as contribuições dos diferentes grupos na construção do país, contemplando a diversidade étnico-racial, em especial na construção de currículos menos eurocêntricos. Uma educação antirracista contribui para o reconhecimento e valorização da nossa diversidade cultural e étnico-racial, propiciando elaborar ações que fortaleçam a identidade e autoestima dos alunos, especialmente os pertencentes a estes grupos.

Dentro deste contexto de aprendizagem as orientações curriculares funcionam como uma referência de um conjunto de conhecimentos que devem ser ofertados para todos os estudantes, os possibilitando um percurso formativo contínuo e contextualizado. De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica Parecer CNE/CEB no7/2010 (BRASIL, 2010a) e Resolução CNE/CEB no 4/2010 (BRASIL, 2010b), estabelecem que o currículo deve ser constituído pelas experiências escolares: *"que se desdobram em torno do conhecimento, permeadas pelas relações sociais, buscando articular vivências e saberes dos alunos com os conhecimentos historicamente acumulados e contribuindo para construir as identidades dos estudantes"*. (RIO DE JANEIRO, 2019, p.112).

Como a sala de aula é um ambiente que visa à formação humana dos alunos em suas múltiplas dimensões, reconhecendo que eles se constituem a partir de sua integralidade afetiva, cognitiva, física, social, histórica, ética e estética, deve então ser pensada como um espaço aberto às experiências dos alunos, escutando suas opiniões, hipóteses, argumentos e pensamentos, permitindo que se vejam como sujeitos atuantes em suas aprendizagens, colocando-os como centro do processo educativo, protagonistas abertos ao novo.

Por isto o professor deve estar atento ao público que pretende atender, de forma que sua aula promova itinerários capazes de oferecer sentidos para o aluno, que deve ser capaz de não apenas conhecer, mas valorizar a pluralidade sociocultural do Brasil, sendo capaz de posicionar-se contra qualquer tipo de discriminação, baseada em diferenças, sejam elas de gênero, social, religiosa ou étnica, adotando atitudes de respeito pelas diferenças em prol de uma sociedade democrática e pluralista.

Neste cotidiano escolar os professores devem contextualizar os conteúdos dos componentes curriculares, identificando estratégias para apresentá-los, representá-los,

exemplificá-los, e assim conectá-los e torná-los significativos para seus alunos. No caso do ensino de História um dos pontos fundamentais é: *"Elaborar questionamentos, hipóteses, argumentos e proposições em relação a documentos, interpretações e contextos históricos específicos, recorrendo a diferentes linguagens e mídias, exercitando a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos, a cooperação e o respeito."* (RIO DE JANEIRO, 2019, p.435).

O conteúdo programático relativo ao Brasil do século XIX está inserido no segmento do oitavo ano do ensino fundamental anos finais, tendo como foco a escravidão e o pós-abolicionismo, no qual se propõe: *"(EF08HI20) Identificar e relacionar aspectos das estruturas sociais da atualidade com os legados da escravidão no Brasil e discutir a importância de ações afirmativas."* (RIO DE JANEIRO, 2019, p.472), assim como abordar a questão da inserção dos ex-escravizados no período republicano do pós-abolição ao: *"(EF09HI03) Identificar os mecanismos de inserção dos negros na sociedade brasileira pós-abolição e avaliar os seus resultados, bem como analisar os mecanismos de justificativa e de perpetuação do racismo."* Assim como *"(EF09HI04) Discutir a importância da participação da população negra na formação econômica, política e social do Brasil."* (RIO DE JANEIRO, 2019, p.475).

Mediante a estas demandas se faz preciso abordar estes temas sensíveis relacionados à escravidão na sala de aula, afinal, é através da educação que podemos sensibilizar e fomentar um ambiente igualitário das diferenças, assim como das identidades particulares na nossa sociedade, abrindo assim espaços para debates que propiciem uma sociedade antirracista. Ao abordamos temas que coloquem na centralidade os negros permitimos que o aluno repense sobre o seu papel e local na nossa História, afinal, *"Sem construir a sua identidade "racial" ou étnica, alienada no universo racista brasileiro, o negro não poderá participar do processo de construção da democracia e da identidade nacional plural em pé de igualdade com seus compatriotas de outras ascendências."* (MUNANGA, 2015. p.25).

Munanga em seu artigo *"Por que ensinar a história da África e do negro no Brasil de hoje?"* nos sugere pensar sobre esta urgência na educação brasileira, questionando como ela vinha sido trabalhada na sala de aula:

A análise crítica da historiografia brasileira ainda existente mostra que essa história foi ensinada de maneira distorcida, falsificada e preconceituosa, comparativamente à história de outros continentes, principalmente do continente europeu e dos brasileiros de ascendência europeia." (MUNANGA, 2015. p. 25)

Sabemos que durante séculos houve apenas uma historiografia, a versão europeia dos fatos, sobre a História africana havia apenas relatos de viajantes, estudos antropológicos,

literatura etc., produções estas sempre construídas sob o ponto de vista do europeu. De uma forma geral os assuntos referentes a violência, opressão e degradação do negro foram evitados na literatura e na historiografia oficial durante o século XIX:

Ora, nessa construção do passado, a memória dos descendentes de africanos foi apagada ou representada negativamente até o fim do século XIX. Quando se começa, a partir do século XX, a construir essa memória identitária, seus contornos são definidos pelas ideologias de mestiçagem e de democracia racial num país sem conflitos raciais. Mas apesar da mestiçagem, o pilar da nação é baseado somente sobre os elementos da cultura europeia. Neste sentido as leis 10 639/03 e 11645/08 se configuram como uma correção do esquecimento da memória positiva da escravidão na história do Brasil. (MUNANGA, 2015. p. 29)

As leis acima citadas buscam rever este apagamento ou silenciamento, trazendo para o cotidiano escolar caminhos que pensem ações e práticas afirmativas para as questões negras em um país racista e desigual. Uma das rotas possíveis é estimular a memória identitária negra, valorizando seu papel na formação política, econômica, social e cultural do Brasil, assim como construir caminhos para o seu reconhecimento enquanto agente histórico. O racismo e a desigualdade social são duas questões muito urgentes do nosso tempo, para Monteiro é muito importante entender e trabalhar estas demandas, afinal, *“O tempo presente orienta os referenciais teóricos e encaminhamentos utilizados para a análise. O passado é reconstruído a partir de demandas curriculares do presente.”* (MONTEIRO, 2012. p. 209).

Desta forma, a aula de História parte do tempo presente, a partir dos questionamentos que levamos ao passado, e tem como fim o presente, tempo no qual o aluno está inserido e que deve ser capaz de compreendê-lo. Pensando desta forma a sala de aula deve proporcionar os meios necessários para que os alunos construam seu próprio ponto de vista sobre a História, de forma crítica e dialógica com seu tempo:

Ensinar a edificar o próprio ponto de vista histórico significa ensinar a construir conceitos e aplicá-los diante das variadas situações e problemas; significa ensinar a selecionar, relacionar e interpretar dados e informações de maneira a ter uma maior compreensão da realidade que estiver sendo estudada; ensinar a construir argumentos que permitam explicar a si próprios e aos outros, de maneira convincente, a apreensão e compreensão da situação histórica; significa, enfim, ensinar a ter uma percepção o mais abrangente possível da condição humana, nas mais diferentes culturas e diante dos mais variados problemas. (RUIZ, 2007. p.77-78)

Hartog pensa um caminho para os historiadores construírem seu próprio ponto de vista histórico, trabalhar a História de forma comparativa:

Escrever uma história dominada pelo ponto de vista do futuro, como uma teleologia, não é mais possível, restaurar a antiga *história magistra* poderia ser tentador, mas intelectualmente, e não intelectualmente, não muito satisfatório! E o presente mesmo, como acabamos de ver, não é um chão seguro. Assim, o historiador não tem escolha a não ser edificar seu próprio ponto de vista tão explicitamente quanto possível. A abordagem comparativa parece-me oferecer uma resposta possível: tanto modesta que complexa. (HARTOG, 2008, p. 18).

Esta experiência comparativa deve ser estendida para as salas de aula, possibilitando que o aluno, ao olhar para o passado, aprenda a enxergá-lo a partir da articulação de uma série de conceitos, ideias e narrativas, ampliando a visão que possui de outra temporalidade a partir do seu próprio tempo. Nesta vivência a literatura torna-se uma ferramenta importante, pois fornece ao aluno um alargamento das suas experiências ao propiciar, através da leitura, sentimentos, emoções e o uso da imaginação, pontos que ajudam a uma melhor compreensão e conhecimento do passado. Este deslocamento a outra temporalidade o permite perceber as diferenças e semelhanças entre diferentes períodos históricos. Ao distinguir o passado do presente o aluno poderá compreender as mudanças ocorridas através dos tempos, as causas e efeitos de determinados acontecimentos, propiciando assim um desenvolvimento do seu entendimento sobre o tempo e do seu pensamento histórico.

Importantes autoras como Glória Solé, Diana Reis e Andreia Machado defendem o uso da ficção narrativa como uma ferramenta pedagógica para facilitar a compreensão histórica por parte dos alunos ao:

[...] contribui para a organização de seqüências cronológicas; ajudam a compreender as mudanças através dos tempos, a duração de certos acontecimentos, as causas e os efeitos dos eventos/acontecimentos; permitem identificar as semelhanças e diferenças entre vários períodos e distinguir o passado e o presente; contribuem para promover o desenvolvimento da linguagem de tempo. (SOLE, 2014. p.13)

As autoras pontuam a potencialidade da compreensão de diferentes temporalidades a partir da literatura, afinal, os alunos seriam estimulados a utilizarem sua imaginação durante o processo de ensino de História tornando este momento mais lúdico e fomentador. A literatura ficcional proporciona ao aluno, através de uma linguagem acessível, uma contextualização histórica de um determinado tempo e suas questões, permitindo, através de uma abordagem comparativa com outras fontes, construir seu ponto de vista, argumentos e percepções da História.

No ensino da História, hoje em dia, existem diferentes abordagens, pelo que o professor deverá valorizar novos recursos pedagógicos e didáticos, adaptando a suas

planificações de acordo com esses recursos, de forma, a que os alunos construam aprendizagens. (SOLÉ, 2014. p.31)

Para se abordar o racismo a literatura machadiana, associada a um diálogo com outras fontes históricas, permite ao aluno contextualizar o período final da escravidão no Brasil, favorecendo assim o desenvolvimento de uma perspectiva histórica da sua parte, afinal, como o próprio Machado escreveu em Relíquias da Casa Velha um autor: “[...] *pode ir buscar a especiaria alheia, mas há de ser para temperá-la com o molho de sua fábrica*”, ao adotarmos uma literatura local que expõe temas nacionais “*ao molho de sua fábrica*”, fornecemos aos alunos uma fonte histórica que vislumbra como algumas questões foram vividas, vistas e construídas nesta e por esta sociedade.

Ilmar Mattos interpreta a produção historiográfica como essa “*especiaria alheia*” em seus múltiplos suportes: livros, teses etc., tangendo ao professor, ao lançar mão desses diferentes recursos pedagógicos no seu cotidiano escolar, achar formas de auxiliar os alunos no seu processo de aprendizagem. Aprender a construir uma crítica documental das fontes históricas instrumentaliza os alunos cognitivamente com os saberes e fazeres da História, ampliando sua compreensão do passado, abrindo caminhos para o entendimento das dinâmicas do tempo, dando inteligibilidade ao contexto em que vive.

Portanto, trazer para a sala de aula a literatura machadiana é um desses caminhos para se olhar o nosso passado escravista, pois o autor produziu suas obras no século XIX e início do XX, propiciando aos alunos pensarem quais questões hoje são significativas para se interrogar aquele passado, com o objetivo de sanar problemas oriundos de algumas permanências exploratórias e racistas, questões estas experimentadas em seu cotidiano pelo nosso “*bruxo do Cosme Velho*”.

1.6 A literatura como experiência de um presente passado no ensino de História

A literatura, enquanto vestígio do passado, torna-se uma fonte histórica que permite ao historiador caminhos para acessar a vida humana em uma determinada época, produzindo assim conhecimento sobre ela. Enquanto documento, transformada em monumento, constitui-se como um registro do passado construído atendendo às demandas do seu tempo, da sua sociedade e do seu escritor, ou seja, seu estudo permite fazer uma análise sobre um determinado passado, afinal:

O documento não é qualquer coisa que fica por conta do passado, é um produto da sociedade que o fabricou segundo as relações de forças que aí detinham o poder. Só a análise do documento enquanto monumento permite à memória coletiva recuperá-lo e ao historiador usá-lo cientificamente, isto é, com pleno conhecimento de causa. (LE GOFF, 2003, p. 545)

Antônio Celso Ferreira escreve que os historiadores ao utilizarem a literatura como fonte aproveitam-se da “*sua riqueza de significados para o entendimento do universo cultural, dos valores sociais e das experiências subjetivas de homens e mulheres no tempo*” (FERREIRA, 2012. p.61), ou seja, enquanto fontes históricas permitem acessar diferentes experiências vividas por indivíduos ao longo do tempo, e cada presente que faz sua leitura irá construir uma visão, sua visão, sobre aquilo que lê.

Contudo, não apenas os historiadores podem e devem fazer uso da literatura como fonte histórica, sua transposição para o uso nas aulas de História mostra-se muito oportuna para o entendimento dos conteúdos pelos alunos. Trazer o uso de fontes históricas literárias para o ensino proporciona aos alunos uma produção de conhecimento autônoma, crítica e participativa.

A sala de aula além de ser um ambiente de trocas e conhecimento é o espaço no qual o aluno deve ser capacitado com ferramentas que o possibilite compreender que a própria História é um discurso construído a partir da pesquisa, seleção, crítica e reflexão sobre os documentos escolhidos, produzindo uma representação do passado a partir do seu olhar e questionamento, da mesma forma deve entender que a literatura constitui-se como um desses olhares possíveis sobre o passado.

Desta forma, um dos trajetos possíveis para esta nova experiência de aprendizagem é através da inserção da literatura no ensino de História proporcionando ao aluno "*experimentar e vivenciar*" um determinado passado produzido por um determinado autor daquele tempo, afinal, "*De maneiras diferentes, por meio de diferentes elementos textuais, todas essas obras permitem que o leitor encontre realidades do passado.*" (GUMBRECHT, 2014. p.25).

Mas, pensar o uso da literatura no ensino não consiste em apenas proporcionar aos alunos informações pré-determinadas sobre o texto, autor ou o período no qual a obra foi produzida, mas oportunizar ao aluno a experimentação da "*atmosfera*" narrativa, afinal, "*a narrativa literária exige de seu receptor mais do que a mera capacidade verbal de decodificar o que lê ou escuta.*" (LIMA, 1984, p. 68-69).

Para Gumbrecht as narrativas literárias não seriam a simples decodificação de verdades nos textos, mas, proporcionariam ao seu leitor uma experiência interior, que, de forma afetiva, o desloca, através da leitura, para um tempo, local e momento que não é o seu, mas que, através

do exercício da alteridade, pode experimentá-lo, afinal, "*os textos afetam os "estados de espírito" dos leitores da mesma maneira que o clima atmosférico e a música.*" (GUMBRECHT, 2014. p.13).

Este encontro com o passado, através das ficções, permite explorar a afetividade do aluno com o texto, promovendo não apenas uma simples interpretação do que está lendo, mas que ele construa um sentido próprio para ele, assim como para os conteúdos e conceitos que são trabalhados conjuntamente no decorrer das aulas. Em vista disso, a literatura na sala de aula oportuniza que os alunos mobilizem diversos conhecimentos, e, ao entrar em contato com o texto, possam atribuir sentido ao que está sendo lido.

A narrativa literária é uma expressão da necessidade do autor de transpor para o papel uma realidade, baseando-se naquilo que sente, pensa, vê e experimenta enquanto indivíduo no seu tempo e espaço. Podemos entender que essas narrativas têm a capacidade de ensinar e envolver os seus leitores por despertar determinadas memórias, sentimentos e sensações. Desta forma, o professor deve conduzir os alunos à percepção de que o texto literário não consiste apenas em uma história criada com o intuito de entreter e distrair os seus leitores, mas que é uma criação artística capaz de despertar sentimentos, sensações e emoções das mais diversas, seja pela identificação, pela reciprocidade com o sentimento do outro, ou pelo incômodo, por tratar de um tema sensível.

Ao realizar a leitura das narrativas literárias o aluno constrói uma relação entre o seu mundo e o mundo do autor, como nos norteia Ricoeur ao propor que "*(...) não existe experiência humana que não seja já mediatizada por sistemas simbólicos e, dentre eles, pelas narrativas, parece (...) que a ação está em busca da narrativa.*" (RICOEUR, 1994. p 114). Neste processo de experiência e análise dos textos os alunos acabam produzindo questionamentos, construindo sentido para aquilo que está sendo lido, conectando a narrativa ao seu contexto e a sua própria realidade. Isto é muito importante, para que, a partir da leitura e suas reflexões, ele seja capaz de entender o seu tempo e suas questões, podendo agir conscientemente e criticamente como uma força transformadora na realidade na qual está inserido.

Através da criação desta relação entre o aluno e as obras literárias podemos construir um ambiente escolar capaz de cativá-los através de sentimentos e sensações. Segundo Gumbrecht o leitor, através da leitura, seria capaz de estabelecer uma relação com o universo proposto pelo autor, onde todo e qualquer elemento presente no texto é capaz de contribuir para

a produção de uma atmosfera, que ele chama de *Stimmung*¹², a "(...) *dimensão textual das formas que nos envolve e a nossos corpos como uma realidade física - algo que pode catalisar sentimentos, ou sensações, internos sem a questão da representação estar necessariamente envolvidos.*" (GUMBRECHT, 2014. p.14).

E essa atmosfera produzida pela obra e comunicada ao leitor que permite ao aluno experimentar esse passado, desta forma, a obra literária seria capaz de inserir o leitor em realidades passadas, onde "*o objetivo é seguir as configurações da atmosfera e do ambiente, de modo a encontrar, em formas intensas e íntimas, a alteridade.*" (GUMBRECHT, 2014. p.23). Sendo assim, a literatura fornece um itinerário que nos faz sentir e experimentar o ponto de vista do outro, nos deslocando do nosso centro, ampliando nossa visão sobre o passado e o presente, transformando-se assim em uma potente ferramenta para o ensino de História e o exercício da alteridade.

Obviamente que não devemos ignorar o sentido das obras durante o ensino, porém não devemos centrar as aulas apenas em interpretações dos textos, como se neles houvesse verdades únicas e absolutas a serem ensinadas. Devemos estimular nos alunos a experiência literária, onde cada leitor assume seu papel enquanto construtor de significações, buscando inseri-los em uma sociedade interpretativa, ou seja, promover uma interação entre o pensamento reflexivo e a experiência estética proporcionada pela obra literária, permitindo a formação de leitores pensantes e não de meros de reprodutores de conteúdos.

Segundo as orientações curriculares do MEC¹³ a literatura visa "*dotar o educando da capacidade de se apropriar da literatura, tendo dela a experiência estética*" (BRASIL, 2006, p. 55), portanto o leitor assume um papel de construtor de significações:

[...] experimentar a sensação de estranhamento que a elaboração peculiar do texto literário, pelo seu uso incomum da linguagem, consegue produzir no leitor, o qual, por sua vez, estimulado, contribui com sua própria visão de mundo para a fruição estética. A experiência construída a partir dessa troca de significados possibilita, pois, a ampliação de horizontes, o questionamento do já dado, o encontro da sensibilidade, a reflexão, enfim, um tipo de conhecimento diferente do científico, já que objetivamente não pode ser medido (BRASIL, 2006, p. 55).

¹² Segundo o autor, *Stimmung* poderia ser representado como "(...) *estados de espírito e as atmosferas específicas são experimentados num continuum, como escalas de música. Apresentam-se a nós como nuances que desafiam nosso poder de discernimento e de descrição, bem como o poder da linguagem para as captar.*" (GUMBRECHT, 2014. p.12)

¹³ BRASIL. Orientações curriculares para o ensino médio: Linguagens, códigos e suas tecnologias / Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC/SEMTEC, 2006.

Este encontro entre a sensibilidade e a reflexão deve começar no Ensino Fundamental, por isto a importância do trabalho com a literatura neste segmento, por fomentar nos alunos a produção de interpretações críticas logo no início do seu processo de aprendizagem. Este contato deve despertar no aluno o interesse, o afeto e as emoções ao ler uma obra, envolvendo-o nesta "atmosfera" que o transporte para uma outra realidade, um outro tempo, e, através da alteridade se permita "vivenciar" a leitura:

Por princípio, textos e artefatos absorvem a atmosfera de seus tempos. Porém, quer em termos estéticos, quer em termos históricos, tudo depende da medida em que os textos operam essa absorção, e da intensidade com que os atos de leitura e de declamação tornam de novo presentes esses ambientes. (GUMBRECHT, 2014. p. 57).

Pensamos que o uso da fonte literária no ensino de História seja uma ferramenta que contribui para a formação do alunado, como descrito nos PCN's, "que possa constituir também objeto de aprendizagem, [...] que faça sentido para o aluno; isto é, a atividade de leitura deve responder do seu ponto de vista, a objetos de realização imediata [...] (BRASIL, 2006, p.55). Desta forma, "Quanto mais profundamente o receptor se apropriar do texto e a ele se entregar, mais rica será a experiência estética, isto é, quanto mais letrado literariamente o leitor, mais crítico, autônomo e humanizado será". (BRASIL, 2006. p.60).

Gumbrecht defende que "Existe uma relação entre certas formas de narração e determinadas atmosferas específicas (por exemplo, a convergência entre um ambiente elegíaco e a estrutura de *Memorial de Aires*, de Machado de Assis (...))." (GUMBRECHT, 2014. p.15), argumentando que, através de diversos elementos textuais as obras literárias:

[...] permitem que o leitor encontre realidades do passado. [...] experiência de presentes passados ocorre sem que seja necessário compreender o sentido das atmosferas e dos ambientes; não temos de saber quais motivações ou circunstâncias os ocasionaram. E que aquilo que nos afeta no ato da leitura envolve o presente do passado em substância e não um sinal do passado, nem a sua representação. (GUMBRECHT, 2014. p.25)

O uso da literatura permite que os alunos, ao fazerem uso da imaginação, afetividade e do descentramento durante o processo de leitura, desenvolvam sua capacidade crítica e transformadora. Porém isto só ocorre quando o sujeito leitor passou pelo letramento literário, desenvolvendo sua capacidade crítica e reflexiva sobre o que lê, por isso o quanto antes este contato e experiência com as narrativas ocorrerem na sala de aula, de forma planejada e embasada pelos professores, melhor será para o discente.

As autoras Marlene Cainelli e Isabel Barca em seu artigo "*A aprendizagem da história a partir da construção de narrativas sobre o passado*" nos indicam que:

para a constituição de aprendizagens históricas, é importante que os alunos sejam capazes de compreender as diversidades históricas do passado humano reconstituído pela historiografia. Isso implica na capacidade de produzir conhecimentos a partir da consciência de que o entendimento sobre o passado é realizado com base na evidência histórica. Esta investigação tem como suporte teórico e metodológico os pressupostos da investigação em educação histórica, no sentido de que a forma como os indivíduos mobilizam os conhecimentos históricos e constroem a sua consciência histórica conferem sentido à história e a eles próprios. (2018. p.2)

Neste trabalho propomos como um caminho instigante para a aprendizagem histórica brasileira referente ao fim da escravidão, o uso da literatura machadiana, a partir do uso de quatro diferentes narrativas e gêneros literários: um romance, um conto, uma poesia e uma crônica que vertem sobre os temas: fim da escravidão e a cena brasileira pós abolicionista.

Estes textos visam estimular no aluno não apenas uma experiência sobre o passado, mas a sistematização de novos conhecimentos que o levem a superar o senso comum, contribuindo para o desenvolvimento de uma consciência histórica e de uma visão crítica que o permita agir na sociedade racista na qual estamos inseridos. Evidentemente que este trabalho com fontes literárias exige certos cuidados, Fonseca ao propõe algumas reflexões, como:

- 1) Situar o documento no contexto que foi produzido, por meio de perguntas como: Quem produziu? Quando? Onde? Em que condições? Onde está publicado.
- 2) Criar diversas atividades de leitura e compreensão dos textos, possibilitando ao aluno questionar fontes, confrontá-las, estabelecer um diálogo crítico entre as concepções prévias, os conhecimentos históricos anteriormente adquiridos, as indagações e os textos.
- 3) Orientar a produção de conhecimentos, sugerindo formas, linguagens, construções discursivas que favoreçam o desenvolvimento da aprendizagem e a compreensão da história como construção. (FONSECA, 2003, p. 218)

Para realizar tal objetivo será produzido um caderno pedagógico para proporcionar ao aluno o contato com diferentes narrativas literárias produzidas em um determinado passado, por um autor negro abordando um tema sensível, o fim da escravidão e seus efeitos para os escravizados. Neste material, a partir da leitura das obras ou trechos delas, de sua análise e estudo serão propostas diversas atividades que estimulem sua reflexão sobre a escravidão, abolição e seus reflexos até os dias atuais, buscando desenvolver sua aprendizagem e compreensão da História como uma construção humana, e como o passado reflete no presente.

Parte do trabalho a ser desenvolvido em sala de aula envolverá a produção criativa de narrativas ficcionais pelos alunos, envolvendo personagens, espaços e conflitos, pensados e

debatidos no decorrer das aulas. Esta ação visa fomentar no aluno não apenas sua compreensão sobre os regimes de historicidade, as temporalidades e contextos históricos, mas uma visão crítica sobre o seu tempo presente. Acreditamos que ao reconstruir este passado, a partir das fontes trabalhadas, debates e trocas construídas no cotidiano escolar, o aluno expandirá seu entendimento sobre o passado e sua relação com o tempo presente, percebendo que é no tempo presente que se pensa e que se escreve a História.

2 MACHADO DE ASSIS PARA UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

2.1 A modernização conservadora e racista brasileira

No decorrer do século XVIII, com o desenvolvimento das ideias iluministas de racionalidade foi se construindo uma linha de pensamento na qual a História deveria ser abordada de forma linear, cumulativa e progressista. Neste contexto o conceito de raças, até então aplicados nas ciências naturais, como Zoologia e Botânica, passam a ser empregados para os seres humanos como uma forma de classificar o seu desenvolvimento. Como em qualquer forma de classificação se fez necessário estabelecer critérios nos quais percebe-se que:

No século XVIII, a cor da pele foi considerada como um critério fundamental e divisor d'água entre as chamadas raças. Por isso, que a espécie humana ficou dividida em três raças estancas que resistem até hoje no imaginário coletivo e na terminologia científica: raça branca, negra e amarela. (MUNANGA, 2004. p.3)

Esta ideia de diferença e hierarquia entre as raças assume novos paradigmas no século seguinte, como nos chama atenção Schwarcz:

O surgimento do termo "raça" foi introduzido por Georges Cuvier no início do século XIX, estabelecendo entre os diversos grupos humanos, a ideia de heranças físicas permanentes. A partir desse momento, inicia-se uma reorientação intelectual que fazia oposição a visão de igualdade humana – que tem sua origem na Ilustração – direcionando-a na ideia de raça, aproximando-a da noção de povo, e surgindo assim o discurso racial em que o indivíduo é o resultado dos atributos específicos de sua raça. (SCHWARCZ, 1993, p. 47).

Juntamente com esta classificação, elaborada pelos europeus, produziu-se uma hierarquização destas raças, estabelecendo assim uma escala de valores para cada uma delas. Ao associar fatores biológicos com características morais, intelectuais e psicológicas estabeleceu-se uma hierarquia que alocava em seu topo a raça branca, vista como superior, por estarem em um grau mais "evoluído" social, cultural, política e economicamente, segundo os avaliadores brancos, relegando às demais raças a uma esfera inferior, o que os permitiu subjugar-las, criando assim uma justificativa para dominar, explorar e escravizar.

Durante a colonização diversos olhares foram construídos sobre as Américas, variando de acordo com os interesses de cada momento. Sérgio Buarque de Holanda em seu livro *Visão do paraíso* ao analisar a perspectiva europeia sobre as terras recém-descobertas aborda de que

forma um olhar idílico foi produzido durante a expansão ibérica sobre este novo continente, diretamente associado ao paraíso. Porém, séculos depois, esse imaginário foi substituído pela filosofia da Ilustração oitocentista, rompendo com esta idealização, assumindo um viés negativo, até como uma forma de justificar a conquista, dominação e destruição da cultura americana. Desta forma, gradativamente e violentamente consolidava-se a vitória da "*civilidade europeia*" sobre os povos ameríndios classificados como selvagens e atrasados.

Embora os legados da Revolução Francesa e os ensinamentos da Ilustração conduzissem à um pensamento de humanidade enquanto totalidade isto não foi uma realidade, embora em sua síntese defendessem ideias de liberdade e igualdade, muitos filósofos adotaram uma perspectiva negativa sobre os povos americanos, ou seja, "*Tratava-se de uma investida contra os pressupostos igualitários das revoluções burguesas, cujo novo suporte intelectual concentrava-se na ideia de raça (...)*". (SCHWARCZ, 1993. p.47). Sobre este tema Ventura afirma que surge:

um novo discurso sobre o homem e a natureza americanos, marcado pela negatividade. Esse discurso, que rompe com a projeção da imagem do Éden sobre o Novo Mundo, legitima a expansão colonial europeia, encarregada de difundir as "luzes" da Europa civilizada. A ideia da "inferioridade" do meio americano e da "fraqueza" de suas formas de vida se difundiu no pensamento europeu do século XVIII, com Buffon, De Pauw e Raynal. Tal ideia teve, como principal antecedente, as posições de Montesquieu sobre os tipos de clima e as formas de lei e governo, [...] (VENTURA, 1991, p. 22)

Ventura ao abordar a visão de Montesquieu nos mostra que o filósofo iluminista relacionava os tipos climáticos com a ideia de inferioridade racial, ressaltando que "*O direito de escravidão deriva, para o filósofo, do desprezo de uma nação por outra, em que a diferença de costumes é interpretada como indício de inferioridade humana ou social.*" (VENTURA, 1991, p.19). Segundo o autor ao mesmo tempo em que Montesquieu condenava a escravidão, seu modelo climático acabava justificando e legitimando sua existência nas Américas, assim como reafirmava a superioridade europeia sobre as demais nações. Da mesma forma Schwarcz coloca que Rousseau embora trabalhasse com a noção do "*bom selvagem*" ele se afastava das ideias iluministas "*já que refletia sobre um progresso às avessas*" (SCHWARCZ, 1993. p.45).

Sobre o pensamento europeu deste período Ventura ressalta a visão sobre os americanos elaborada por De Pauw, que os classificava como:

selvagens uma raça inferior devido a um vício de constituição e aos efeitos do clima, responsável pela depravação tanto dos nativos, quanto dos europeus transplantados. Inspirado em Buffon, levou ao extremo a degeneração dos seres vivos na América,

que aplicou ao homem, sem restringir sua validade para os animais e vegetais. (VENTURA, 1991, p. 26)

Ou seja, "*A Ilustração europeia foi integrada como instrumento de oposição ao manto colonial, contribuindo para a emancipação política, sem trazer, porém, a transformação das estruturas sociais e econômicas.*" (VENTURA, 1991, p. 33). Estes discursos antitéticos tiveram grandes repercussões entre a elite intelectual brasileira no século XIX, que passou a viver um grande dilema: como aceitar as teorias raciais europeias e a superioridade branca, e, de alguma forma, defender a miscigenação como uma forma de assimilação das raças inferiores através do branqueamento da população?

Uma das saídas adotadas foi o discurso de clareamento da população, muito interessante para a elite intelectual brasileira, pois acreditavam que essa miscigenação com os povos europeus ao longo do tempo levaria ao fim das raças inferiores pois:

produziria uma população mais clara, pois os brancos seriam parceiros sexuais mais procurados, de gene mais forte, [...] Essas suposições, aliadas a pretensa baixa taxa de natalidade e à maior incidência de doenças entre os afro-brasileiros, levavam à previsão do rápido desaparecimento das raças inferiores. (VENTURA, 1991, p. 62).

Ao longo do século XIX outros critérios foram sendo acrescentados para a classificação das raças, considerando por exemplo os critérios morfológicos como tamanho e formato do crânio e a forma facial onde era analisado o formato do nariz, dos lábios etc. Estas ampliações nas análises tinham como intuito aperfeiçoar a classificação racial, sempre de forma "*científica*", dando origem a modelos que deveriam ser seguidos por todo o mundo. Juntamente com esses novos parâmetros vieram novas ideologias, que precisavam ser assimiladas pela elite brasileira, mesmo que isso gerasse sérios problemas de adequação as mesmas.

Por exemplo, a aceitação destes modelos darwinista social ou evolucionistas era uma forma das elites brasileira buscarem aproximar-se do progresso e da civilidade propostos pela Europa, mas, ao aplicar estas teorias raciais condenava-se a miscigenação, o que significava alocar o Brasil como um país fadado à degeneração e a inferioridade. Este foi um dos motivos que levou o governo a incentivar massivamente a imigração europeia, pois acreditavam que o processo de branqueamento levaria o país na sua inserção no mundo civilizado europeu. Essas ideologias racistas foram usadas muitas vezes para justificar o atraso e a incivilidade brasileira:

Civilização e progresso, termos privilegiados da época, eram entendidos não enquanto conceitos específicos de uma determinada sociedade, mas como modelos universais. [...] a cultura teria se desenvolvido em estados sucessivos, caracterizados por organizações econômicas e sociais específicas. Esses estágios, entendidos como

únicos e obrigatórios – já que toda a humanidade deveria passar por eles –, seguiam determinada direção, que ia sempre do mais simples ao mais complexo e diferenciado. Tratava-se de entender toda e qualquer diferença como contingente, como se o conjunto da humanidade estivesse sujeito a passar pelos mesmos estágios de progresso evolutivo. (SCHWARCZ, 1993, p. 57-58)

As elites brasileiras precisavam fazer uso destes modelos, mas de acordo com seus interesses, desta forma acabou transformando-os em um "*instrumento conservador e mesmo autoritário na definição de uma identidade nacional e no respaldo a hierarquias sociais já bastante cristalizadas.*" (SCHWARCZ, 1993, p.42). A partir da década de 1870, estes discursos positivistas, darwinista e evolucionista eram utilizados para justificar o atraso do Brasil frente às nações europeias, assim como para desqualificar o negro enquanto força de trabalho, vistos como despreparados.

Percebe-se que mesmo após a abolição os recém libertos ainda continuaram a ser vistos como inferiores, muitas vezes optando-se pela mão de obra imigrante, oferecendo a eles apenas subempregos ou em muitos casos o desemprego e o abandono à própria sorte. Essa inserção no mundo capitalista foi injusta e excludente para os ex-escravizados, afinal estas ideologias atendiam aos desejos e anseios de uma elite branca que buscava inserir-se em um universo "*europizado civilizado*", como nos alerta Schwarcz:

O que aqui se consome são modelos evolucionistas e social-darwinistas originalmente popularizados enquanto justificativas teóricas de práticas imperialistas de dominação. [...] a monarquia brasileira tencionava diferenciar-se das demais repúblicas latino-americanas aproximando-se dos modelos europeus de conhecimento e civilidade. (SCHWARCZ, 1993, p.30)

Carl Friedrich von Martius ao escrever para o IHGB seu ensaio "*Como se deve escrever a história do Brasil*", publicado em 1845 no Jornal do Instituto, com um caráter pragmático buscou definir as linhas mestras de um projeto historiográfico que tinha como objetivo garantir uma identidade da nação brasileira, que estava em construção. Pontuou em sua tese a mistura de raças que deu origem ao Brasil, porém destacando o papel civilizador do homem branco. Podemos pensar que, de forma embrionária, abria caminhos para posteriormente a consolidação do mito da democracia racial, projeto desenvolvido por Varnhagen e Sílvio Romero, pois "*ambos abraçaram a ideia de "nação" como unidade racial e cultural, resultante do cruzamento das três raças, ruma ao progressivo branqueamento.*" (VENTURA, 1991, p. 42) ideias estas posteriormente cristalizadas por Gilberto Freyre.

Essa ideologia da mestiçagem no Brasil veio atrelada a ideia de branqueamento como uma forma de melhoria do "*povo brasileiro*". Porém esta miscigenação teria criado uma "*zona*

vaga e flutuante", como propõe Munanga, na qual os mestiços poderiam ser incorporados ao grupo dos brancos, situação completamente contrastante com a sociedade norte americana, na qual, fosse a mestiçagem ou o status socioeconômico, ambos não produziam um branqueamento da sua população.

Todas as sociedades escravistas produziram mestiços. Para Munanga, este processo de miscigenação teve início com o estupro das mulheres negras, cujos frutos foram os mulatos, pardos e os morenos etc. Porém, cada sociedade lidou de forma diferente com este processo de miscigenação. No caso brasileiro criou-se uma ideia de possibilidade de "*ascender socialmente*" para os mulatos, ou seja, "*Tanto os mulatos quanto os chamados negros "puros" caíram na armadilha de um branqueamento ao qual não terão todos acesso abrindo mão da formação de sua identidade de "excluídos"*". (MUNANGA, 2008. p.88).

As elites concentraram-se na defesa de um branqueamento como caminho para superar as raças inferiores e ascender ao grau de "*civilidade e progresso*" propostos pelos europeus, porém, o racismo garantia os privilégios de um determinado grupo, construindo e mantendo, ao longo de séculos, uma hierarquia entre os indivíduos:

O racismo europeu tem suas origens no século XVIII, como instrumento de defesa dos interesses da nobreza contras as reivindicações burguesas. (...) assumia uma significação feudal e nobiliárquica, servindo à manutenção dos privilégios estamentais, apresentados como expressão jurídica das desigualdades naturais entre os homens. A nobreza seria a representante de uma raça escolhida e pura, com ascendência e formação étnica superior às demais classes. (VENTURA, 1991, p. 56)

Obviamente que estas ideias preconceituosas foram absorvidas e reinterpretadas pela elite brasileira e aplicadas de acordo com seus interesses, ou seja, aqui no Brasil estas teorias raciais eram adotadas de forma muito específica e inusitada, afinal, "*O modelo racial servia para explicar as diferenças e hierarquias, mas, feitos certos rearranjos teóricos, não impedia pensar na viabilidade de uma nação mestiça*" (SCHWARCZ, 1993. p.65) que poderia seguir rumo ao progresso e a civilidade desde que se embranquecesse, ou seja, "*o processo de construção dessa identidade brasileira, na cabeça da elite pensante e política, deveria obedecer a uma ideologia hegemônica baseada no ideal do branqueamento.*" (MUNANGA, 2008. p.101).

Este ideal de branqueamento muitas vezes perseguido pelos negros, mestiços e seus descendentes como uma forma de escapar das discriminações raciais e inserir-se neste mundo "*branco e civilizado*", segundo Munanga, teria levado ao apagamento ou minimizando as contribuições deste grupo para a sociedade brasileira.

E é em meio a esta sociedade escravista, fortemente marcada por divisões sociais e teorias raciais que Machado de Assis escreve, obviamente que estas questões o afetavam diretamente fosse enquanto indivíduo, cidadão, autor ou em seu papel como funcionário público e combatente contra a escravidão. Desta forma, sua escrita, de um autor negro e descendente de escravos, desenvolveu-se em meio a existência de teorias que visavam a manutenção de uma hierarquia social baseada na superioridade racial branca, embasada em um cientificismo que afirmava a existência desta hierarquia racial, assim como com a condenação da miscigenação que representava uma degeneração para o povo brasileiro.

2.2 Miscigenação um obstáculo ou caminho para o Brasil?

Desde a pré-História o homem não vive sozinho, a necessidade de criação de grupos para garantir a sua sobrevivência inevitavelmente levou às mais diversas trocas, sejam elas culturais ou biológicas. Sabemos que a mestiçagem é um fenômeno mundial, "*É concebida como uma troca ou um fluxo de genes de intensidade e duração variáveis entre populações mais ou menos contrastadas biologicamente.*" (MUNANGA, 2008. p.17). O Brasil no final do século XIX era visto como uma sociedade extremamente miscigenada, sendo um tema difícil e polêmico para as elites, afinal:

implicava admitir a inexistência de futuro para uma nação de raças mistas como a nossa. Isto é, o conjunto dos modelos evolucionistas não só elogiava o progresso e a civilização como concluía que a mistura de raças heterogêneas era sempre um erro, e levava à degeneração não só do indivíduo como de toda a coletividade. (Schwarz, 2003. p.166-167)

Os intelectuais brasileiros oscilavam entre os modelos europeus deterministas e a necessidade de construção de um ideal de nação onde os mais diversos grupos deveriam ser incorporados, como os indígenas, mestiços e negros. Por exemplo, Costa ao abordar as ideias propostas por Sílvio Romero nos mostra como o mesmo defendia o branqueamento da população:

Já Sílvio Romero considerava que da fusão e integração das raças e culturas surgiria o mulato, tipo caracteristicamente nacional. Mas o predomínio racial e cultural seria da raça e da cultura brancas, devido à extinção do tráfico negreiro, à dizimação dos índios, e à imigração branca/europeia. Assim, a miscigenação serviria, antes de tudo, ao branqueamento da população e ao predomínio do branco no tipo caracteristicamente nacional. (COSTA, 2009, p.2)

Esta pluralidade de raças apresentava-se como um obstáculo para uma nação que se pensava, e desejava mostrar-se branca. Os mais diversos intelectuais, como Sílvio Romero, Nina Rodrigues, Oliveira Viana ou Gilberto Freyre, entre muitos outros, estavam preocupados em formular teorias do tipo étnico brasileiro. Munanga percebe que:

Todos os ensaístas brasileiros da época, entre os quais Sílvio Romero e Euclides da Cunha, aderiram ao conceito de raças superiores e inferiores. Em ambos, o racismo foi mitigado pela ideia de miscigenação: em Sílvio Romero, haveria branqueamento da população, salvando-se da degeneração; em Euclides da Cunha, o mestiço do interior do Norte já estaria se constituindo em raça e, futuramente, seria capaz de desenvolvimento mental. (MUNANGA, 2008. p.60)

Segundo Munanga o conceito de raça seria algo com um conteúdo etno-semântico, político-ideológico e não biológico, e que, a partir dessas conceituações sociais que se reproduzem as práticas e pensamentos racistas. Afinal:

[...] com os progressos realizados na própria ciência biológica (genética humana, biologia molecular, bioquímica), os estudiosos desse campo de conhecimento chegaram à conclusão de que a raça não é uma realidade biológica, mas sim apenas um conceito alias cientificamente inoperante para explicar a diversidade humana e para dividi-la em raças estancas. Ou seja, biológica e cientificamente, as raças não existem. (MUNANGA, 2004. p. 4-5).

Temos que ter em mente que o racismo é um conceito que possui diversas leituras, para Munanga ele seria:

teoricamente uma ideologia essencialista que postula a divisão da humanidade em grandes grupos chamados raças contrastadas que têm características físicas hereditárias comuns, sendo estas últimas suportes das características psicológicas, morais, intelectuais e estéticas e se situam numa escala de valores desiguais. Visto deste ponto de vista, o racismo é uma crença na existência das raças naturalmente hierarquizadas pela relação intrínseca entre o físico e o moral, o físico e o intelecto, o físico e o cultural. (MUNANGA, 2004, p.7- 8).

A construção deste olhar que hierarquizava as raças levou o colonialismo europeu a produzir visões errôneas e falsas sobre o continente africano e seus habitantes:

Quando os primeiros europeus desembarcaram na costa africana em meados do século XV, a organização política dos Estados Africanos já tinha atingido um nível de aperfeiçoamento muito alto. As monarquias eram constituídas por um conselho popular no qual as diferentes camadas sociais eram representadas. A ordem social e moral equivalia à política. Em contrapartida, o desenvolvimento técnico, incluída a tecnologia de guerra, era menos acentuado. Isto pode ser explicado pelas condições ecológicas, socioeconômicas e históricas da África daquela época, e não biologicamente, como queriam os falsos cientistas (MUNANGA, 1986, p. 8).

Podemos entender então que o racismo foi uma ideologia produzida pela ciência europeia com o simples objetivo de justificar sua ação colonizadora sobre os demais continentes, como citamos anteriormente, assumindo status de teoria juntamente com a revolução industrial europeia que precisava transformar as ideias raciais, a superioridade branca, em algo capaz de justificar uma prática que atendia aos seus interesses econômicos. Essa ideologia racista foi, ao longo dos séculos, se consolidando através de práticas preconceituosas, discriminações e a produção de estereótipos que ainda são encontrados nas mais diversas sociedades do mundo.

Ao longo da colonização brasileira o branco europeu colocou-se como modelo de civilidade e progresso, alçando, automaticamente, as demais raças à uma posição inferior, destruindo e silenciando sua voz, cultura e importância para a formação do Brasil. A superioridade branca autorizava o ato de "*civilizar*" as demais regiões e raças do mundo, o que significou dominar, exterminar, impor sua cultura, sua política, sua economia e religião. Essa hierarquização, discriminação e preconceito engendrou profundos efeitos em nossa sociedade que são sentidos até hoje:

A ignorância em relação à história antiga dos negros, as diferenças culturais, os preconceitos étnicos entre duas raças que se confrontam pela primeira vez, tudo isso, mais as necessidades econômicas de exploração, predispueram o espírito europeu a desfigurar completamente a personalidade moral do negro e suas aptidões intelectuais. O negro torna-se, então, sinônimo de ser primitivo, inferior, dotado de uma mentalidade pré-lógica (MUNANGA, 1986, p. 9).

Esses conceitos europeus foram se reinventando ao longo do tempo, havendo uma espécie de consolidação das teorias racistas no século XIX. Essas ideias liberais exerceram uma forte influência sobre a elite brasileira, que buscavam aplicá-las em seu contexto ainda marcado por fortes permanências coloniais. Segundo Skidmore¹⁴ "*Preocupados, com o "fator étnico", os abolicionistas partilhavam da crença geral de que a sociedade brasileira não abrigava preconceito racial.*" (SKIDMORE, 1976. p.38), algo contraditório, afinal, a elite estimulava à imigração europeia para que o país passasse por um processo de "*branqueando*", capaz de "*aprimorar-se*" através da eugenia.

Ou seja, estas ideias deterministas raciais eram uma questão extremamente delicada para a elite intelectual que obviamente incomodava-se com os efeitos desta mistura, afinal "*O histórico equilíbrio racial do Brasil levava a uma miscigenação que alcançava até as famílias*

¹⁴ SKIDMORE, Thomas E. Preto no Branco: raça e nacionalidade no pensamento brasileiro. tradução de Raul de Sá Barbosa. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1976.

mais antigas." (SKIDMORE, 1976. p.45), portanto era preciso pensar caminhos para minimizar ou reverter esta situação.

No Brasil o racismo conjugou duas questões inerentes ao preconceito racial: o seu ancoramento na cor, assim como na situação sociocultural dos seus indivíduos. A nossa sociedade construiu-se com a miscigenação branca, indígena e negra, mas, ela foi repousada em premissas racistas. Fundamentando, desde o início do período colonial, um sistema hierárquico destas raças que privilegiava os brancos, isto gerou marcas profundas na sociedade que, mesmo com a abolição, permitiu que este sistema, que já estava tão enraizado na sociedade continuasse em vigência, não dependesse mais do sistema escravista para ter continuidade.

No decorrer do século XIX e início do século XX as elites brasileiras tinham acesso às ideias produzidas pelos cientistas ocidentais cujo arcabouço pseudocientífico repercutiu no seu pensamento. Assim como foi ocorrendo por toda a América, o Brasil foi buscar no pensamento europeu, visto como símbolo de progresso e civilidade a ser alcançado, teorias que pudessem explicar sua situação racial, pensando caminhos para lidar com sua diversidade racial e construir sua identidade nacional. Este movimento toma ainda mais força após a abolição pois era preciso transformar essa pluralidade de raças, culturas e tradições em uma só nação capaz de abarcar essa multiplicidade de identidades.

O mito da democracia racial não surgiu com Gilberto Freyre, mas suas obras como *Casa Grande e Senzala* (1933) e *Sobrado e Mucambos* (1936) talvez tenham sistematizado ou criado um status científico para a solidificação desta ideia. Ao abordar as influências mulatas, negras e indígenas na sociedade brasileira, as via como contribuições positivas, postura diferente da adotada pelos norte americanos que estabeleceram uma sociedade que empurrou "*os seus mestiços para a categoria inferior de "negros"*" (SKIDMORE, 1976. p.87).

Freyre ao retomar a temática racial como chave para se entender o Brasil e sua identidade nacional desloca o eixo da discussão do conceito de "*raça*" para o conceito de cultura, sua grande contribuição foi mostrar que tantos negros, indígenas quanto os mestiços tiveram um papel importante na cultura brasileira, contudo, o racismo era mitigado na forma da miscigenação. Segundo Munanga:

[...] na construção do sistema racial brasileiro, o mestiço é visto como ponte transcendente, onde a tríade branco-índio-negro se encontra e se dissolve em uma categoria comum fundante da nacionalidade. Daí o mito de democracia racial: fomos misturados na origem e, hoje, não somos nem pretos, nem brancos, mas sim um povo miscigenado, um povo mestiço. (MUNANGA, 2008. p.117)

Ao consolidar o mito de origem da nossa sociedade em uma mistura entre as três raças, que concomitantemente promoveram cruzamentos culturais, fomentou-se a ideia dessa dupla mistura, racial e cultural, que levou ao mito de uma democracia racial. Essa exaltação de uma suposta harmonia e mistura na sociedade brasileira permitiu que as elites dominantes pudessem dissimular as desigualdades sociais e econômicas existente, afinal, essa ideologia impedia que os não brancos adquirissem consciência dos mecanismos construídos durante séculos que os excluía de ascensão social, encobrando assim os conflitos raciais existentes

Contrariamente à sociedade brasileira, os norte americanos adotaram a regra de hipodescendência, ou seja, nesta separação racial a filiação é determinada pelo grupo inferiorizado e não ao tido como superior, *"Basta ser um pouco negro para sê-lo totalmente, mas para ser branco é necessário sê-lo totalmente. Este esquema obedece a um determinismo sociopolítico e não biológico."* (MUNANGA, 2008. p.19).

Portanto, enquanto era criado nos Estados Unidos uma variação de fenótipos fechada em dois grupos, separados por uma grande distância social e econômica, no Brasil, em sua realidade social, criou-se um terceiro grupo, os mulatos, que possibilitou uma flexibilidade nas questões raciais, porém, isto de forma nenhuma eliminou o racismo e a distância entre eles e a elite branca. Estes grupos existentes entre os brancos e os negros, em seus mais diversos tons de pele, passavam a participar do preconceito racial de forma muito particular, pois eram oprimidos pelos brancos, assim como se colocavam como opressores dos negros.

Este conceito no qual brancos, negros e mestiços teoricamente viveriam em harmonia e gozando de direitos e oportunidades de forma igualitária nunca foi uma realidade. Embora não tivéssemos uma segregação racial tão evidente como a norte americana, as ideologias racistas foram se estabelecendo e criando separações entre as raças, criando mecanismos que permitem sua persistência até os dias atuais.

Talvez, por não ter sido forjado um projeto de lei que oficializasse esta hierarquização das raças tão claramente no Brasil tenha havido espaço para o surgimento deste mito que impediu durante muitos anos um debate sobre políticas de *"ações afirmativas"* capazes de minimizar os efeitos da escravidão. Da mesma forma, a permanência do mito de um sincretismo cultural e de uma cultura mestiça harmoniosa ainda atrasam os debates e ações para o desenvolvimento de um sistema educacional baseado no multiculturalismo.

Obviamente não devemos ignorar a importância das leis abolicionistas para o fim da escravidão, contudo a ausência do governo na implementação de políticas públicas que, de alguma forma, poderiam ter minimizado os efeitos de séculos de escravidão, foi um fator significativo para a perpetuação do preconceito, da exclusão social e desigualdades econômicas

aos recém libertos e seus descendentes. Estas questões foram mascaradas e ignoradas pelo falso discurso de democracia racial e que ainda hoje encontram dificuldades em serem percebidas, debatidas e combatidas por grande parte da população.

Devemos salientar que o acesso a liberdade não foi uma garantia de mesmas oportunidades de trabalho, educação, saúde, entre outros pontos essenciais para a inserção do recém liberto de forma igualitária nesta sociedade. Isto se reflete no racismo que foi se estruturando na sociedade de tal forma que ainda hoje vivemos sob esta distorção de que há uma igualdade entre as raças quando na prática a cor ainda é um fator determinante no sucesso de um indivíduo em nosso país.

Temos que ter em mente que no Brasil vários grupos foram historicamente marginalizados e seus membros excluídos ou limitados no exercício da cidadania e que esta suposta democracia racial brasileira, alardeada por décadas, tinha como objetivo assegurar a ideia de que as relações de raça seriam harmoniosas e disfarçar as diferenças construídas entre as raças.

Muitos defendem, até hoje, que o critério racial jamais foi relevante para definir as chances de qualquer pessoa na nossa sociedade, acreditando numa perspectiva "*meritocrática*". Por isso é importante trabalhar essas questões na sala de aula, como mais uma possibilidade para desconstruir esses discursos perigosos e errôneos.

Portanto, esta integração das raças de forma democrática possui uma dimensão falaciosa, pois as relações entre brancos e negros mantiveram-se hierarquizadas, colocando os negros sempre em sua base. Essa ilusória fraternidade racial que aos poucos abriu espaço para a massificação de uma suposta ideia de democracia racial brasileira, apenas permitiu a reprodução de mentalidades deturpadas erigidas sob essa falsa ideia. Seguimos dando continuidade a práticas racistas que começaram a ser moldadas nos tempos coloniais e cujas formas foram assumindo novas roupagens ao longo do tempo. Negar a existência de racismo é desacreditar e invalidar as lutas antirracistas tão essenciais para que haja uma real igualdade.

Este disfarce do preconceito fica evidente ao se negar a existência de práticas discriminatórias, o que dificulta o combate ao racismo, por inibir discussões abertas sobre o tema. Diante disto percebemos a importância da sala de aula enquanto espaço para se analisar e repensar este racismo estrutural, local para se debater tais questões que ainda são distorcidas pela falta de informação e pelo senso comum, na busca por uma educação antirracista.

Apesar de sua existência científica, o conceito de raça persiste sendo usado por ser uma construção sociológica, por isso se faz necessário que, no cotidiano escolar, possamos construir caminhos que questionem seus usos como forma de dominação e exclusão. Permitindo assim

uma educação baseada nos valores igualitários, obviamente respeitando a individualidade assim como a diversidade cultural e étnica.

Ao abirmos espaço para a reflexão e a revisão das categorias mentais que sustentam estas ideias racistas, assim como a sua permanência em nossa sociedade e a ideia da existência de uma suposta democracia racial podemos agir para o seu desmembramento.

Trabalhar estes problemas é algo essencial para uma educação igualitária, pois devemos considerar que a sala de aula deve ser um local no qual as ideias baseadas no senso comum devem ser desconstruídas. Afinal, o conceito de raça que ainda hoje adotamos é carregado de uma ideologia marcada por uma relação entre poder e dominação.

Por isso a importância de se trabalhar um autor negro que produziu suas narrativas em meio a uma sociedade marcada por esses preconceitos, e cujo público leitor concentrava-se justamente em membros desta elite branca e racista. Assis precisou fazer uso da sua inteligência e talento para produzir uma escrita que pensava e refletia sobre questões raciais e escravistas sem agredir diretamente seus leitores. Estes pontos, presentes em suas obras, ao serem transladados para a sala de aula abrem espaço para seu debate, em especial a reflexão sobre o conceito de raça e as práticas racistas.

2.3 A modernidade ao molho da fábrica machadiana

Sem dúvidas que os textos literários machadianos apresentam uma série de questões possíveis de serem conectadas ao leitor contemporâneo, neste caso específico focaremos na situação do recém liberto pós abolição e sua mais latente repercussão, o racismo, uma prática conectada a realidade vivenciada por muitos alunos cotidianamente.

A leitura destas narrativas tem como intuito levantar reflexões e inquietações diante das conjecturas racistas socialmente construídas, levando a uma ação transformadora. Porém, não devemos nos esquecer que *"a solução para os problemas sociais não se encontra na literatura em si, mas na vida. Em Machado o ponto central não é o modo como a realidade permeia a literatura, mas sim o lugar que a literatura ocupa na realidade."* (PINHA, 2014. p.740).

O autor viveu na sociedade novecentista brasileira experimentando aquilo que chamamos de modernidade, momento no qual havia uma separação da experiência contida no passado da expectativa projetada no futuro, dominado pela ideia de progresso, como sintetiza Hartog: *"No que respeita à historiografia, a expressão moderno regime significa um período*

em que o ponto de vista do futuro domina. A palavra-chave é Progresso, História é entendida como processo e Tempo como se direcionando a um fim (progressão).” (HARTOG, 2003. p.11).

Esta nova experiência de tempo orientada para os projetos do porvir, era marcada por expectativas que iam gradativamente se *"afastando"* das experiências, essa *"aceleração do tempo"* passava a exigir novas diretrizes que estavam agora pautadas no progresso, abrindo-se para um futuro em constante estado de *"aperfeiçoamento"* e *"crescimento"* em sintonia com a ideia de perfectibilidade. Koselleck ao investigar estas mudanças, em especial do conceito de História entre o século XVIII e XIX, denomina esta nova maneira de experienciar o tempo como modernidade:

[...] minha tese afirma que na era moderna a diferença entre experiência e expectativa aumenta progressivamente, ou melhor, só se pode conceber a modernidade como um tempo novo a partir do momento em que as expectativas passam a distanciar-se cada vez mais das experiências feitas até então. (KOSELLECK, 2006. p. 314).

Segundo o autor, até o século XVIII os exemplos do passado eram proveitosos, permaneciam como um guia *"mestra da vida"*, ou seja, *"as expectativas que eram ou que podiam ser alimentadas, (...) eram inteiramente sustentadas pelas experiências dos antepassados, que passavam a ser também as dos descendentes"* (KOSELLECK, 2006. p.315), ou, como Hartog coloca de forma sucinta: *"Na história magistra, a exemplaridade vinculava o passado ao futuro enquanto um modelo a ser rivalizado pelo leitor."* (HARTOG, 2003. p.13). O advento da modernidade, principalmente junto com a filosofia iluminista, ocasionaria uma alteração nesta relação entre experiências e expectativas:

Se a história inteira é única, também o futuro deve ser único, portanto, diferente do passado. Este axioma da filosofia da história, que resulta do Iluminismo e faz eco à Revolução Francesa, serve de base tanto para a "história em geral" quanto para o "progresso" (...) não é mais possível nenhuma expectativa a partir da experiência passada. (KOSELLECK, 2006. p.319).

Neste novo contexto moderno no qual o presente passava a ser visto cada vez mais de forma efêmera e o passado deixa de ter centralidade na condução da História, a orientação passava a ser o futuro. Ou seja, os exemplos passados passaram a não responder às demandas do tempo presente e, este conflito perante o antigo o levaria em direção ao futuro. Destacando-se a Revolução Francesa, o triunfo da burguesia e o advento da era industrial como fatores para a valorização do novo: *"A experiência de uma ruptura que estaria separando, de forma*

violenta, as dimensões do passado e do futuro, a consciência de um período de transição está amplamente registrado, desde a grande revolução." (KOSELLECK, 2013. p.203).

Portanto, na modernidade o tempo passa a ser pensado de forma linear e progressivo, baseando-se no caráter científico e eurocêntrico. O futuro, visto como promissor, deveria ser trilhado por todos através do caminho da civilidade, moldada segundo os padrões estabelecidos pelas sociedades brancas da Europa ocidental, sempre focando no ideal de “*evolução*” ou “*desenvolvimento*”.

No decorrer do século XIX, vai se desenvolvendo certa distinção que atribui a dimensão de futuro ao "progresso", e a dimensão do passado à "História" ainda que esse par de conceitos, de forma alguma, fosse utilizado exclusivamente de maneira antitética. Na História pensada como "Entwicklung", como "evolução" ou como "desenvolvimento", ambas se juntaram. (KOSELLECK, 2013, p. 202).

Esta modernidade foi experimentada e ressignificada pela intelectualidade brasileira que sempre esteve atenta às ideias em voga na Europa. No decorrer do século XIX crescia a influência do pensamento liberal, das ideias positivistas, evolucionistas e da teoria econômica liberal que dominou a Inglaterra do século XVIII, assim como as ideias francesas de liberdade e igualdade.

Porém estas ideias eram sempre moldadas aos interesses da elite, comerciantes e grandes fazendeiros, Roberto Schwarz em seu livro "*Ao vencedor as batatas*" nos alerta que "*Ao longo de sua reprodução social, incansavelmente o Brasil põe e repõe ideias europeias, sempre em sentido impróprio.*" (SCHWARZ, 2000. p.29.). Por exemplo, temos a incorporação das ideias de liberdade de comércio e de representação política para a classe dominante, porém esta mesma liberdade e igualdade não se estendia a outros grupos como muitos negros, mantidos na escravidão, indígenas ou às mulheres, ou seja, excluindo grande parte da sociedade brasileira.

Para Koselleck o conceito de História passava a incorporar uma enorme gama de temporalidades que seriam síncronas, possibilitando não apenas a universalização do conceito europeu de progresso, mas também a forma de produção do conhecimento histórico, englobando passado, presente e futuro.

Neste contexto de modernidade Machado foi capaz de relativizar esta pretensa superioridade europeia, muito importante para a elite brasileira que buscava formas de estabelecer ligações com as ideias científicas produzidas pelas pretensas nações superiores, buscando construir uma sincronização do Império com uma temporalidade europeia. Da mesma forma, Assis buscou relativizar este suposto descompasso existente entre o Brasil e estas nações

ocidentais produtoras desta ideia de modernidade que se constituiu ligada ao escravismo e a hierarquização racial.

Estes conflitos não eram uma exclusividade do Brasil, em "*A invenção dos Direitos Humanos*" Hunt ressalta que a Declaração da Independência, escrita por Thomas Jefferson e posteriormente a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão aprovada durante a Revolução Francesa foram importantes, pois declaravam "*os direitos naturais, inalienáveis e sagrados do homem*", direitos estes que seriam fundamentais para todo e qualquer governo ao declarar que: "*todos são iguais perante a lei, abrindo posições para o talento e o mérito e eliminando implicitamente todo o privilégio baseado no nascimento.*" (HUNT, 2009. p.14). Mas, ao mesmo tempo, estes fervorosos defensores dos direitos universais acabavam por excluir aqueles que consideravam incapazes de participar do processo político: "*(...) excluía aqueles sem propriedade, os escravos, os negros livres, em alguns casos as minorias religiosas e, sempre e por toda parte, as mulheres.*" (HUNT, 2009. p.16).

Esta exclusão foi bem aceita pela elite brasileira que reservou a um pequeno grupo, a elite branca, o direito à liberdade, como ressalta a autora: "*Como é que esses homens, vivendo em sociedades construídas sobre a escravidão, a subordinação e a subserviência aparentemente naturais, chegaram a imaginar homens nada parecidos com eles, e em alguns casos também mulheres, como iguais?*" (HUNT, 2009. p.17).

Os valores do Antigo Regime não desapareceram da noite para o dia, há quem diga que eles persistem até hoje. No Brasil do século XIX o modelo monárquico, baseado em ideias de nobreza e escravidão, começaram a ser tensionados pelas ideias liberais que vinham da Europa. Mediante a isto a elite brasileira moldava os ideais liberais de acordo com suas prerrogativas garantindo assim a liberdade na esfera política e econômica, como o livre comércio, sem abrir mão do sistema escravista como principal força produtiva.

Até meados do século, o discurso, ou o silêncio, de todos foi cúmplice do tráfico e da escravidão. O seu liberalismo, parcial e seletivo, não era incongruente: operava a filtragem dos significados compatíveis com a liberdade intra-oligárquica e descartava as conotações importunas, isto é, as exigências abstratas do liberalismo europeu que não se coadunassem com as particularidades da nova nação. (BOSI, 2007. p.21)

O Brasil se construiu com o trabalho escravo e foi o último país do ocidente a abolir o sistema escravista, isto ocorreu porque os governos estavam atrelados aos interesses dos grandes proprietários de terras e donos de escravos, "*(...) assistimos à comédia local das presunções de civilidade e progresso, qualificadas e desqualificadas pelo pé na escravidão e nas relações conexas: o Brasil de fato não é a Inglaterra.*" (SCHWARZ, 1973. p.131).

As políticas econômicas sempre atendiam aos interesses desta elite que, a partir de 1808, com a transmigração da família real e a abertura dos Portos, momento no qual o Brasil começou a se inserir em uma política econômica liberal e abrir-se para o mercado internacional, passou a gozar de um antigo desejo, uma maior liberdade econômica. Afinal, *"O liberalismo à inglesa se fazia necessário para que a classe economicamente dominante assumisse o seu papel de grupo dirigente. Esse o alcance e limite do nosso liberalismo oligárquico."* (BOSI, 2007. p. 11).

Mesmo após a independência política ocorrida em 1822 os laços com Portugal não foram completamente rompidos. Ao contrário do que ocorria com as demais nações latino-americanas que estavam passando pelo mesmo processo, mas cujos ideais modernos de autonomia e construção do Estado estavam se alinhando às ideias de república, no Brasil houve a manutenção do sistema monárquico pós independência permitindo a perpetuação do sistema escravista, estas duas instituições estavam tão interligadas que ao fim da escravidão temos o fim do II Reinado.

Podemos pensar o ano de 1831 como sendo a data na qual nossa independência assume uma completude com a abdicação de D. Pedro I, o que abriu espaço para o controle das elites agrárias sobre o Estado, regulando a vida econômica e política do país. Este grupo buscava ajustar-se ao novo contexto comercial, dando um formato particular ao liberalismo aplicado no Brasil. Embora estivesse baseado no livre comércio, isto não estava diretamente ligado à defesa do trabalho livre, ou seja, o nosso liberalismo econômico não produziu diretamente uma liberdade social e política, afinal a mão de obra escrava foi mantida até 1888.

Obviamente que ao longo do século XIX leis foram produzidas visando o fim deste sistema exploratório, por exemplo temos a lei de 1831, primeira lei contra o tráfico, que embora não tenha sido suficiente para dar cabo ao tráfico atlântico, foi utilizada para a denúncia da escravização ilegal de milhares de africanos que entraram no Brasil após esse ano. No decorrer deste século a Inglaterra, país vanguarda da Revolução Industrial, pressionava, de forma cada vez mais intensa, que o Brasil colocasse fim ao sistema escravista, para que desta forma estivesse inserido na dinâmica imperialista britânica, pois estava interessada em ampliar seu mercado consumidor.

Esta pressão teve como reflexo a lei n.581 de 1850, conhecida como Lei Eusébio de Queirós, que estabelecia medidas para a repressão do tráfico de africanos para o Império, avançando na luta contra a escravidão. A proibição do tráfico de escravos não impediu sua prática ou apologia, porém, após a década de 1860 surge um novo olhar sobre o liberalismo, argumentando que a escravidão, embora legal seria ilegítima, ganhando força o ideal civilizado

do trabalho livre. Isto deu o tom para os abolicionistas que desejavam libertar os negros ainda escravizados deste sistema repressor tivessem maior alcance em favor de sua causa, em contrapartida os fazendeiros buscando manter seu status quo retardavam o máximo possível esta ação do Estado.

Este discurso “*humanista*” dos abolicionistas em favor da liberdade dos escravos era uma forma de integrá-los ao mundo moderno. Esta perspectiva ancorava-se nos discursos filantrópicos europeus da primeira metade do século XIX, intensificados após 1880. Munanga ao tratar a memória da escravidão em seu texto “*Porque ensinar a História da África e do Negro no Brasil de hoje?*” pontua que:

A ação dos abolicionistas cujos discursos condenaram a escravidão como uma instituição desumanizante dos negros e contraditória aos valores da própria civilização não deveria ser minimizada, apesar da mistura entre sentimentos humanistas e cálculos político-econômicos contidos nesses discursos”. (MUNANGA, 2015. p.29)

Na segunda metade do século XIX seguiram-se a elaboração de outras leis como a do ventre livre, de 1871, e a lei do sexagenário, de 1885, concomitantemente a estas novas deliberações governamentais os senhores escravocratas buscaram formas de garantir seu direito à propriedade dos escravizados, postergando ao máximo a sua libertação. As leis criadas atendiam a um projeto abolicionista conservador que deveria ser “*lento e gradual*” permitindo que a elite cafeeicultora ganhasse tempo para substituir a mão de obra escrava negra, como, por exemplo, pelo uso da mão de obra imigrante branca, como a italiana, que foi largamente utilizada pelos latifundiários do oeste paulista.

Esse prolongamento da escravidão pelos grandes fazendeiros visava atenuar as suas perdas econômicas, sociais e políticas que viriam com o fim de tal instituição, porém, o aumento das pressões internas e externas finalmente levaram o governo a decretar seu fim, desagradando sua base política, os cafeeicultores, e conseqüentemente marcando o fim do II Império.

O destaque dado às leis reforçava ainda mais a ação do Império em promover o fim da escravidão de forma pacífica, ou seja, as ações parlamentares assumem grande importância e responsabilidade pelo fim da escravidão. A alforria total, na forma da lei, finalmente colocava o Brasil no rol das civilizações modernas, pondo fim a este sistema visto como ultrapassado e desumano. Estabeleceu no país o trabalho assalariado, porém, a abolição não representou automaticamente o ganho de direitos políticos para os recém libertos pois foi lhes restringida muitas vezes a sua participação na esfera política, muitos não tiveram acesso ao direito ao voto, apesar de serem livres.

As cicatrizes produzidas pela escravidão e sua abolição sem planejamento para a plena inserção dos recém libertos na sociedade de forma igualitária ainda se fazem sentir no nosso cotidiano. Conseqüentemente no Brasil o passado e o presente apresentam uma continuidade ao que tange as questões referentes a escravidão e as relações raciais, pontos estruturais da nossa sociedade que disfarçou o racismo através do mito da democracia racial.

João Marcelo Ehlert Maia e Ynaê Lopes dos Santos nos alertam sobre como a liberdade adquirida com o fim da escravidão não veio acompanhada de combate ao legado escravista, perpetuando até os dias de hoje:

[...] o 13 de Maio foi comemorado como data máxima da liberdade nacional. Mas, assim como a independência parecia ser uma data velada, num país que mantinha a escravidão, a forma como a Primeira República festejou o Treze de Maio camuflou um sem-número de personagens e tramas que estiveram diretamente relacionados com a assinatura da Lei Aurea, bem como silenciou grande parte das violências e exclusões que marcaram os corpos e vidas de homens e mulheres cingidos pela escravidão. (2019. p1/2).

É nesta sociedade que temos o nosso “*bruxo do Cosme Velho*” relatando a sua experiência, medos, críticas, angústias e problematizações sobre o processo abolicionista e suas repercussões para os alforriados em uma sociedade racista marcada pela desigualdade social, política e econômica.

Assis ao escrever representou os contextos e processos relativos à História do Brasil, tendo em mente o fato do autor ser um grande conhecedor de diversas obras históricas, nacionais e internacionais, suas diversas produções literárias nos permitem vislumbrar a experiência histórica que vivenciava e sobre as quais escrevia, inserido em uma sociedade que confrontava as expectativas de um futuro incerto, com um passado colonial incapaz de responder às demandas do presente.

Através da sua estética literária Machado foi capaz de articular suas percepções acerca de sua sociedade, tempo e historicidade com uma escrita da História, tensionando sua performance da historicidade como escritor com as mais diversas percepções em disputa na cultura histórica do seu tempo. Como pontua Ramos: “*o assombramento do historiador ante ao passado, com o objetivo de apontar para os tensionamentos entre o entendimento das performances da historicidade pelo escritor com relação às variedades de percepções em disputa na cultura de história em vigor no Brasil no século XIX.*”. (RAMOS, 2021. p. 259).

Suas narrativas, portanto, constituem-se como fontes que abordam a questão negra brasileira no final do século XIX e início do século XX. Mediante a isto, seu uso em sala de aula propicia aos alunos vislumbrarem o Brasil a partir da estética de um autor negro, que teve

que lutar contra o racismo no seu cotidiano para se estabelecer não apenas enquanto autor de prestígio, mas como funcionário público em exercício contra a escravidão e cidadão crítico do seu tempo.

2.4 O Bruxo do Cosme Velho e sua experiência na sala de aula

Machado de Assis nasceu em uma família de ascendência negra e sem posses, configurando-se um entre muitos descendentes de negros que experimentavam uma sociedade escravista e preconceituosa, ou seja, cresce e se desenvolve enquanto autor em um “*ambiente de flagrante rebaixamento da afrodescendência que o autor mulato, neto de escravos e nascido no morro do Livramento, irá aos poucos se firmando como a grande voz da literatura de seu tempo*” (DUARTE, 2009, p. 252). Massa nos esclarece a origem do autor, cujos:

bisavós paternas de Machado de Assis nasceram escravos, no Livramento. Pertenciam, respectivamente, à proprietária e a um membro da sua família. Benedita Maria da Piedade, bisavó do lado paterno do escritor, pertencia a Maria Teresa dos Santos, que se havia casado, em 1737, com Manuel Pinto da Cunha e Sousa. Depois da morte de seu esposo, ocorrida em 1771, passava a proprietária da chácara. José Pereira dos Santos, um eclesiástico (talvez irmão de Maria Teresa), foi o dono da avó materna do pai do escritor, também escrava, chamava-se Rosa (MASSA, 2009, p. 43).

Desta forma percebemos que a relação do autor com a escravidão se iniciava em sua família, por ser neto de escravos e negro, inevitavelmente estas questões permeariam toda a sua experiência de vida. Seja como cidadão, autor ou funcionário público, Assis vivenciou o processo abolicionista em suas fases mais significativas como a Lei do Ventre Livre em 1871, a Lei dos Sexagenários em 1885 e finalmente a abolição estabelecida com a Lei Áurea em 1888. Estas experiências claramente refletiram em sua escrita que retratava este curioso espetáculo, um país que vivia da manutenção do escravismo, mas que buscava inserir-se em uma dinâmica capitalista mundial, e nos seus ideais humanitários de igualdade e liberdade.

O sistema escravista impedia o Brasil de inserir-se no “*mundo civilizado*”, balizado pelos moldes europeus, atravancando seu progresso, porém, “*Em meados do século XIX, e ao menos até a crise que resultou na lei de 1871, o Brasil imperial oferecia ao mundo o curioso espetáculo de um país no qual todos condenavam a escravidão, mas quase ninguém queria dar um passo para viver sem ela*”. (CHALOUB, 2003. p.141).

Com o fim da Guerra do Paraguai, em 1870, uma comissão foi nomeada para elaborar um projeto sobre a questão servil, apontando para uma emancipação gradual, apesar de ser algo que ia diretamente contra os interesses dos cafeicultores e da política que os representava. Um dos pontos a ser discutido era sobre a liberdade do ventre, esta comissão da Câmara dos Deputados estava empenhada em demonstrar que a instituição da escravidão impedia a prática da moral cristã, filosoficamente "*(...) não havia como harmonizar essas ideias com o rebaixamento e o aviltamento de uma grande massa de indivíduos. A humanidade inteira rejeitava a instituição servil, pois era espelho da tirania (...).*" (CHALOUB, 2003. p.167), ou seja, no tocante ao direito natural a liberdade deveria ser um direito do homem, sendo a escravidão fruto de um abuso de força.

A liberdade do ventre seria um meio lento e seguro para se extinguir a escravidão, que, ao ser associada a outras medidas legais, como a liberdade por indenização de preço e a criação de um fundo de emancipação, levariam a uma emancipação geral. A lei de número 2.040, de 28 de setembro de 1871 estabelecia que os filhos de escravas, seriam denominados de ingênuos, aqueles nascidos em liberdade, e não de libertos, aqueles que ascendem à liberdade. Esta noção foi adotada por excluir uma possível indenização aos senhores, pois colocava os nascituros na condição de livre e não de liberto.

Mediante as circunstâncias do seu nascimento, as crianças deveriam ficar em poder dos senhores de suas mães até completarem oito anos de idade, momento no qual os senhores poderiam optar por entregá-los ao Estado, sendo remunerados pelos gastos com sua criação, em cerca de 600 mil réis, ou utilizar seus serviços até que completassem 21 anos. Sem dúvidas a opção pela continuidade dos serviços foi a mais usualmente adotada, porém, isto não esvaziava o poder da lei e seus efeitos sobre a sociedade escravista e o poder patriarcal. Obviamente que esta lei se apresentava como uma quebra do poder senhorial sobre suas "*propriedades*" e sobre os ventres das mulheres negras escravizadas sendo um passo importante para a emancipação dos escravos.

Da mesma forma, a lei em seu quarto artigo permitia a formação de pecúlio, fosse através do trabalho ou por doações, legados ou heranças, o que possibilitava ao escravo sua liberdade por indenização, independente da vontade do seu senhor, ou seja, caracterizando que os escravos "*passavam a ter meios institucionais de obter a alforria à revelia da vontade senhorial.*" (CHALHOUB, 2003. p.186), ou seja, a lei comprometia não apenas a política escravista como resultou em uma importante vitória sobre o poder e pensamento senhorial.

A aplicação da lei amplificou o poder público sobre a dominação senhorial, neste momento cabia ao governo determinar as regras que seriam seguidas para a libertação dos

escravos, causando repercussões concretas na sociedade brasileira, "*Afinal, (...) a Lei do Ventre Livre, que, apesar de seu caráter moderado, punha um ponto final nesse sistema de trabalho, a essa altura condenado pelas demais nações.*" (SCHWARCZ, 1993. p.27).

É neste cenário que temos Assis, escrevendo sobre a sociedade brasileira, mas sua atuação não se limitou a seu papel enquanto autor, pois ele, assim como outros literatos no decorrer do século XIX, buscou no funcionalismo público uma estabilidade financeira, como uma forma de complementar seus ganhos literários. Trabalhando como funcionário público do Ministério da Agricultura, pode atuar ativamente na luta contra a escravidão ao fiscalizar a aplicação da Lei de 1871, ele encontrava-se:

profundamente envolvido na aplicação cotidiana da lei de 28 de setembro. Em 1873, Machado de Assis tornou-se funcionário do Ministério da Agricultura; a partir de meados de 1876, passou a chefiar a seção desse ministério encarregada de estudar e acompanhar a aplicação da lei de emancipação (CHALHOUB, 2003, p. 138).

Machado participou ativamente da matrícula dos escravos, afinal o Ministério da Agricultura, no qual possuía cargo, deveria produzir um registro geral contendo não apenas o nome, sexo e aptidão para o trabalho dos escravos, assim como a filiação de cada um a fim de aplicar o fundo de emancipação. Os escravos não matriculados seriam considerados livres, porém os prazos para que fossem realizadas tais matrículas foram constantemente postergados atendendo as demandas dos senhores escravocratas.

Machado passou a assumir o posicionamento a favor do recurso obrigatório no caso de ausência de matrícula. Chalhoub ao analisar um parecer do funcionário público ao ministro percebe que o mesmo ressalta que os escravos "*(...) cientes de que a lei lhes garantia a liberdade por falta de matrículas, os cativos procuravam a autoridade pública para garantir este direito.*" (CHALHOUB, 2003. p.215). Portanto, a lei de 1871, mesmo sofrendo prorrogações e entraves da elite escravista, reflete um aumento do poder público sobre o privado dos senhores, gradativamente ampliando os caminhos para obtenção de garantias para os escravos e caminhando para a sua libertação.

Sua atuação no Ministério talvez deixe mais claro suas perspectivas sobre a escravidão, mas obviamente isto se refletiu em suas obras, pois "*O romancista formou-se e transformou-se ao longo dos anos 1870 em diálogo constante com a experiência do funcionário público e do cidadão.*" (CHALHOUB, 2003. p.138-139). Mostrando-se contrário à manutenção do sistema escravista seus pareceres enquanto servidor público eram favoráveis à aplicação da lei de 1871, nos direcionando no entendimento que o funcionário e cidadão não apenas acreditava na

validade da lei como buscava aplicá-la de forma sistemática em seu trabalho, e, percebemos essas ideias em suas narrativas, mesmo que de forma disfarçada através das suas ironia e sarcasmos, elas marcam seu posicionamento frente a estas questões.

Inevitavelmente estes posicionamentos acabaram por estenderem-se para a sua literatura, levando-o a retratar o quanto este sistema era opressor, violento e cruel para com os escravizados. Talvez o exemplo mais emblemático seja o conto *Pai contra Mãe*, ao trazer para o centro da narrativa o sofrimento que os senhores exerciam sobre os seus cativos, enfatizando as diversas formas perversas e cruéis que a escravidão assumia, fosse através dos instrumentos de tortura, da dor, das humilhações, e do sentimento de inferioridade e subserviência ao qual eram submetidos. Seus textos nos permitem, através da imaginação, "ver" estes sujeitos sob outro viés, percebendo de que forma suas vidas estavam intimamente associadas aos interesses sociais, econômicos e políticos dos senhores escravocratas e suas narrativas racistas.

Portanto, ao escrever sobre a sociedade e seu tempo, a narrativa machadiana nos permite pensar e refletir sobre a questão negra, não apenas sobre a escravidão, mas os seus desdobramentos pós *Lei Áurea*. A partir da sua experimentação e vivência destes eventos, e suas expectativas e reflexões sobre a abolição, somos capazes de experimentar esse passado. Esta experiência ao ser transposta para a sala de aula oportuniza que os alunos se sensibilizem a partir do olhar de um outro e pensem de que forma a escravidão e a extinção deste sistema exploratório influenciaram não apenas o passado, mas como ainda se fazem presente nas questões sociais e raciais do nosso tempo.

Torna-se muito importante trazer para o cotidiano escolar o olhar de um autor negro sobre as questões escravistas, afinal, no Brasil novecentista o domínio e poder da escrita estava a cargo das elites intelectuais, em sua grande maioria branca, que, conscientemente, omitiam, menosprezavam ou minimizavam a participação negra na construção do país. Através da literatura machadiana podemos analisar como esses discursos estavam sendo construídos e seus efeitos negativos para estes grupos, naquele determinado momento e a posteriori.

Os textos machadianos escolhidos estão inseridos dentro do contexto recente ao fim da escravidão, onde ele, de forma provocativa, expõe as feridas de uma sociedade que não promoveu uma plena integração dos recém libertos na sociedade, situação que gerou diversas situações de desigualdade e racismo que repercutem até hoje. As narrativas selecionadas nos mostram um panorama sobre o fim da escravidão, focando nos discursos e visões experimentadas pela elite branca, as experiências das alforrias de última hora, o sofrimento dos escravos ou até a possibilidade de analisar como os recém libertos, como os de *Santa Pia*, assumiram o protagonismo de suas vidas ao tornarem se responsáveis pela fazenda.

A escrita machadiana era sutil, sinuosa e provocativa, expressando as feridas de uma sociedade racista que apagava ou diminuía a participação dos negros para a nossa História. Sua escrita não evocava um tom abertamente de censura, revolta, indignação ou medo, porém isto não diminuí o poder e impacto das suas críticas. Sua literatura era pensada de forma a dialogar com seus leitores, provocando neles uma sensação de desconforto ou reflexão acerca dos temas abordados em suas narrativas.

Embora abordasse temas cotidianos, aparentemente muitas vezes de forma banal, na realidade trazia para a vida do leitor questões importantes para a sociedade que muitas vezes eram convenientemente deixadas de lado, levando-os a construir suas críticas. Portanto, sua escrita ao expor os males sociais assume um posicionamento enquanto luta política, como nos alerta Pinha (2014, p.735, apud BERNARDO, G.: 2007, 238):

É o caso de Machado de Assis, volta e meia considerado acomodado, reacionário ou niilista, por conta da sua identificação e de seus personagens com a postura cética. Ainda que suas crônicas e romances veiculem uma crítica bastante ácida à sociedade e seus preconceitos, nunca se posicionou claramente a favor de mudanças, em geral, ou a favor da abolição da escravatura, em particular (apesar de mulato ele mesmo, enfatizariam seus detratores), quer porque não concordasse com as mudanças propostas, quer porque suspeitasse que elas provocariam problemas maiores do que os que tentavam solucionar (suspeita essa premonitória, como hoje sabemos).

O próprio Machado em seu romance Esaú e Jacó, no capítulo LV, "*A mulher é a desolação do homem*", já nos dá forte indícios de seu posicionamento ao escrever que: "*O leitor atento, verdadeiramente ruminante, tem quatro estômagos no cérebro, e por eles faz passar e repassar os atos e os fatos, até que deduz a verdade, que estava, ou parecia estar escondida.*" (ASSIS, 1997. p.68). Este descentramento, provocado por suas ironias, levava o seu leitor não apenas a observar a realidade, mas refletir sobre o que lia, ou seja, a literatura machadiana não está focada na produção de uma orientação, ele transpunha esta ação para o leitor. Consequentemente este jogo autor leitor em nada diminui sua força crítica, pelo contrário, este diálogo fomentava nos leitores a formação de uma opinião sobre o que lhe era oferecido a ler:

Machado de Assis participava da luta comum ao seu modo, com os seus próprios métodos e suas próprias armas. Cumpriu o seu dever como podia e como sabia. (...) E o fez, convém acrescentar, não só como escritor, mas também como funcionário público, precisamente em função do cargo que ocupava na Secretaria de Estado dos Negócios da Agricultura. (PEREIRA, A.: 1959, 93-4)

Ao transformar as questões do seu tempo presente em narrativa, onde o tempo "*torna-se tempo humano na medida em que é articulado de um modo narrativo*" (RICOUER, 1994, p.

85) podemos entender que Machado escreveu sobre suas vivências, experiências e expectativas. Sua escrita propunha aos seus leitores contemporâneos reflexão e crítica. Por isso seus textos tornam-se fontes interessantes para serem transpostas para o ensino de História, pois o leitor do tempo presente, ao ter contato com estas narrativas construirá suas questões sobre aquele momento, sobre aquela sociedade, fazendo-o perceber que muitas destas inquietações vivenciadas pelo autor ainda hoje constituem parte do seu tempo, compreendendo assim as relações existentes entre um passado que ainda se faz presente.

2.5 A identidade antiescravista machadiana na sala de aula

O Ensino de História busca proporcionar aos alunos o entendimento sobre o passado e o presente, e que é a partir do tempo presente que interrogamos o passado, buscando perceber suas rupturas e continuidades. Este caminho pode ser trilhado junto com a literatura, partindo desta linha de pensamento escolhemos um autor negro nacional que além de ter vivenciado a escravidão participou ativamente do processo abolicionista, o que propicia a abordagem da escravatura em sua estrutura sob vários aspectos.

A literatura machadiana tinha como enredo questões da sua sociedade e do seu tempo, por isso, de certa forma ela reflete o nosso cotidiano passado, marcado por fortes conflitos entre nossos valores coloniais e a ideia de modernidade proposta pelas nações europeias. Ler estes textos nos permite vislumbrar as estruturas políticas, econômicas e sociais do país naquele determinado momento de grandes rupturas. Desta forma, trazer sua narrativa para o ensino de História possibilita ofertar aos alunos uma inteligibilidade do passado, sendo capaz de fornecer a eles representações que os levem a estabelecer um sentido histórico a partir do discurso literário enquanto uma experiência construída em um espaço e tempo diferente do seu, mas que ainda se faz presente na sua sociedade.

Sendo um caminho para se acessar o passado, a literatura, de forma sensível, permite que o aluno também experimente e compreenda o passado. Para Kátia Abud, “*o conceito de empatia facilita a compreensão histórica, ao aproximar as pessoas do passado às do presente*” (ABUD, 2005. p.27), pois: “*a compreensão histórica vem da forma como sabemos como é que as pessoas viram as coisas, sabendo o que tentaram fazer, sabendo o que sentiram em uma determinada situação.*” (ABUD, 2005. p. 28).

Os alunos ao olharem o cotidiano dessa sociedade narrado através de textos ficcionais poderão experimentar essas vivências, suas questões, medos e anseios que foram propostos pelo autor em suas narrativas. Pois ao construir seus personagens e suas histórias o literato nos mostrar as relações de dependência e a própria escravidão existente em nossa sociedade, nos colocando de forma clara e aberta o abismo existente entre as classes e raças. Seus textos demonstram como a elite fluminense vivenciava as tensões que a modernidade e o processo abolicionista traziam para a sociedade brasileira, marcada pelo distanciamento cada vez mais veloz entre suas experiências e expectativas, e nas entrelinhas mostrava sua identidade antirracista e preocupada com os desdobramentos das leis para com os recém libertos.

Segundo Duarte, *"A leitura das crônicas da escravidão revela como o escritor usa com maestria os recursos da narrativa romanesca para tratar de assuntos polêmicos em seu tempo, utilizando-se por vezes daquele humor ácido e cortante que caracteriza muitos de seus escritos ficcionais"* (DUARTE. 2009, p. 257). Portanto, a partir da escrita machadiana podemos refletir sobre as permanências e/ou discontinuidades do nosso passado escravista, pensando quais questões o nosso presente, que interroga outra temporalidade, busca analisar e responder. Neste caso específico, o objetivo é construir, a partir dos textos e observações produzidas por Assis, nos alunos um olhar crítico capaz de ler, perceber e desconstruir as estruturas e mecanismos racistas que foram se engendrando ao longo dos séculos e que ainda persistem em nosso cotidiano.

É muito interessante perceber que as narrativas machadianas que abordam a abolição partem, em sua maioria, de um olhar produzido a partir de uma elite branca, afinal, este grupo eram, em sua maioria, os leitores da época, os detentores dos discursos pois vivíamos em uma sociedade onde poucos tinham acesso a uma boa educação, apenas os ricos, embora já se percebesse negros letrados, como é o caso do nosso autor, e até mesmo escravizados versados em leitura e contas. É importante ressaltar que escravizados alfabetizados embora agregassem valor na sua relação de trabalho enquanto mercadoria, da mesma forma representava um perigo ao sistema pois aprender a ler e escrever era uma forma de empoderamento dos excluídos, mesmo que apenas um número muito reduzido tenha tido acesso a esta possibilidade, isto acabou resultando em diversas estratégias de resistência e de luta.

No século XIX já havia negros, escravizados e libertos, que tiveram acesso à educação, aprendendo a ler, escrever e realizar contas, com alguns concluindo o ensino superior e tornando-se docentes, contudo Luz (2013, p. 77) afirma que *"é difícil saber exatamente como aprendiam a ler e escrever, especialmente as mulheres, numa sociedade em larga medida analfabeta"*. Portanto é complexo falar sobre a educação dos escravizados no país, já que sua

condição de exploração já reforçava sua exclusão social, as desigualdades sociais e subtração da cidadania, que terá outras dinâmicas para se reinventar durante o início do período republicano.

Na centralidade das narrativas estavam estes personagens livres e brancos, construídos de forma inteligentíssima por um autor negro, sempre com suas críticas e ironias presentes nas entrelinhas dos textos. Eram personagens que, em sua maioria, buscavam elaborar narrativas que erigisse uma ideia de si como pessoa benevolente, ou seja, era uma elite branca, composta de senhores donos de escravos, que optavam por ignorar as atrocidades escravistas. Na sua concepção se viam como pessoas boas e naturalmente isentas de responsabilidade sobre o destino dos recém libertos dentro da dinâmica moderna capitalista de mercado livre.

Mediante a esta sociedade racista e desigual o autor aparentemente elabora personagens negros subjugados e dependentes, colocados sempre como dóceis e felizes com a bondade dos seus antigos donos, estando sempre subjugados por uma estrutura social que os colocava em posição de inferioridade ao branco. Contudo seus textos são fortes, densos e cheios de críticas aos seus leitores, então, em vez de colocar abertamente sua posição antirracista nos textos, Assis produzia meios para que seus leitores fossem os críticos, que eles percebessem os horrores da escravidão e, através dessa reflexão, pudessem lutar pelo seu fim, devolvendo a humanidade aos escravos, tomada diariamente por esse sistema exploratório e bárbaro.

John Gledson¹⁵ propõe a literatura machadiana como uma versão da realidade brasileira de um determinado período, e, se "(...) *interpretados corretamente, encaixam-se num quadro realista extraordinariamente multifacetado, no qual a vida psicológica, sexual, familiar, social, religiosa, política e ideológica do período nos é apresentada (...)*". (GLEDSON, 2003. p.23), ou seja, suas narrativas transmitiriam "*verdades históricas*", das quais o autor estaria plenamente consciente.

Ventura ao escrever sobre o posicionamento político adotado por Machado ressalta sua "(...) *atuação a partir de 1860, no Diário do Rio de Janeiro, como jornalista favorável aos liberais. Machado criticava os fatos políticos e se envolvia em debates, não hesitando em comprar brigas e em defender posições.*" (VENTURA, 1991, p. 104). Em sua literatura as críticas precisavam ser mais sutis, afinal, seu público leitor em sua maioria era essa elite branca. Por isso, ao abordar temas extremamente sensíveis como a escravidão e suas mazelas, o abolicionismo, republicanismo, naturalismo e o cientificismo o autor coloca seu posicionamento político e crítico de forma disfarçada, irônica ou sarcástica, especialmente em

¹⁵ GLEDSON, John. Machado de Assis: ficção e história. 2.ed.rev. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

seus últimos romances como nos alerta Ventura, "*Em Esauí e Jacó (1904) e Memorial de Aires (1908), as mudanças sociais e políticas trazidas com a abolição e a República foram tratadas de forma igualmente cética e irônica.*" (VENTURA, 1991, p. 106).

Não devemos tomar a ausência de um debate aberto do autor nas suas obras como um distanciamento das questões abordadas. Através do jogo autor leitor, Assis cria uma atmosfera em que seu público, através da leitura e análise das suas narrativas, construa suas próprias críticas, após "*digerir*" suas palavras. Para isto o autor fazia uso do "*artifício narrativo [...] de dissimular seu posicionamento, dando a palavra ao homem branco, para que ele mesmo se exponha e torne explícita a insensibilidade e o descaso com que trata os afrodescendentes*" (DUARTE, 2009, p. 264).

Segundo Faoro de forma bem pessimista escreve que as narrativas machadianas nos mostram sua insistência na "*(...) calamidade que a alforria poderia significar para o cativo. O escravo seria livre, mas ficaria sem trabalho e sem pão, entregue à mendicância*", enquanto os senhores teriam seu poder patriarcal mantido, de outras formas, enquanto estaria dispensado do cuidado dos escravos que julgasse "*boca inútil, envelhecida ou estropiada do trabalho*". (FAORO, 2001, p. 355). Os ex-escravizados sofreriam com a ausência de ações que o inserissem de forma igualitária na sociedade, porém, foram criando estratégias de luta e resistência para sobreviver, e percebemos essa força nas narrativas machadianas, por isto tornam-se uma ferramenta potente para se analisar as questões que estavam sendo construídas nesta sociedade agora onde todos eram livres, mas que ainda era desigual.

Pinha ao escrever sobre Machado de Assis acerca da escravidão e sua produção crítica enfrentando as questões sociais do seu tempo nos coloca que:

Mais do que analisar que tipo de crítica social está contida na obra que examina, importa a Machado refletir sobre as possibilidades de a literatura transformar-se em arma, sem abrir mão das qualidades essenciais de que dispunha – nos termos de Astrogildo Pereira, intervir no presente "com os seus próprios métodos e suas próprias armas". (PINHA, 2014. p.738)

Não podemos ignorar a significância do autor enquanto um homem do seu tempo, porém, não podemos atribuir a seus textos significados que inibam ou anulem o efeito provocado pela sua produção literária, afinal, devemos entender "*o uso da literatura como instrumento capaz de deixar evidentes as feridas da sociedade, mas sem que esta explicita alternativas de ação.*" (PINHA, 2014. p.739). Seguindo esta linha de pensamento entendemos então que a literatura machadiana não busca se apresentar como um caminho para solucionar os problemas sociais, pois para "*Machado o ponto central não é o modo como a realidade*

permeia a literatura, mas sim o lugar que a literatura ocupa na realidade.” (PINHA, 2014. p.740), mas permite vislumbrá-los.

Para este estudo foram escolhidos quatro produções do autor, buscando fornecer uma análise diversificada para os alunos, sendo selecionados a partir da variedade de gêneros: um poema comemorativo à lei Áurea escrito no momento de sua aprovação, uma crônica produzida entre os anos de 1888 e 1889, ou seja, logo após a libertação dos escravizados, um conto publicado alguns anos depois, em 1906, no livro "*Relíquias da Casa Velha*", produzido já com certo distanciamento da abolição, e por fim um romance, "*Memorial de Aires*", publicado em 1908, vinte anos após a lei que aboliu definitivamente a escravidão no Brasil.

Estas obras, produzidas em um intervalo de 20 anos, permitem analisar o olhar do autor ao longo deste período, percebendo como o tema referente ao fim da escravidão foi vivenciado, pensado e transposto para sua arte, podendo assim perceber não apenas as questões do autor, mas se as mesmas foram ou não resolvidas ao longo deste tempo. Neste trabalho optaremos por seguir as análises adotando a cronologia de sua produção, até como um caminho para vislumbrar as ideias produzidas pelo autor e suas mudanças neste período de 20 anos.

2.6 Poesia comemorativa - 13 de maio

Não devemos atrelar o fim da escravidão apenas à lei de 13 de maio de 1888, pois ela apenas culminou uma luta que vinha há décadas sendo travada no âmbito Legislativo brasileiro. Obviamente que esta lei provocou uma grande euforia na população, em especial no Rio de Janeiro, cenário do desenrolar deste evento, abrindo espaço para uma série de comemorações, festas e cortejos, todos marcados pela palavra liberdade.

Esta nova era não foi apenas comemorada pelos negros recém libertos, mas por trabalhadores livres, pela imprensa e por muito literatos, como Machado de Assis, que vinha atuando há anos como funcionário público no Ministério da Agricultura. Seu trabalho no serviço público ligado diretamente às questões abolicionistas lhe possibilitou, assim como a outros funcionários envolvidos neste cenário, solicitar e ganhar folga durante as celebrações pós abolicionistas, afinal, "*(...) a participação nas festas era uma manifestação de civismo da qual não pretendiam se ausentar.*" (MORAES, 2015. p. 180).

Isto apenas demonstra o interesse e animação de Assis nas comemorações pós abolição, posição completamente diferente da adotada por Conselheiro Aires, que inclusive declina de

um convite para fazer partes do cortejo, um forte indício para contrariar as diversas teorias que afirmavam que Aires seria uma personificação do autor.

A abolição não ocorreu devido à "*bondade*" da Princesa Isabel, que substituiu seu pai na regência do país no período, devido a sua viagem à Europa realizada com fins médicos. A lei foi resultado de um longo e lento processo, fruto de diversos fatores e agentes sociais como os intelectuais abolicionistas, parlamentares e a imprensa nacional entre outros. Sendo assim sua comemoração assume grande importância para a sociedade brasileira como um todo, pois:

O que deveria ser festejado a partir de 13 de maio era a vitória da forma legal contra a escravidão, sobre toda e qualquer outra forma bárbara que pudesse existir. (...) A cidade se organizaria para tamanho evento e serviria de cenário com o destaque principal para os responsáveis pelo fim da escravidão: o parlamento, a Princesa e a imprensa. Assim como o Rio de Janeiro era a capital do Império, a Corte seria a capital dos festejos pela abolição, o que causaria ressonância em todo país, servindo o que acontecia na Corte como roteiro que deveria ser repetido em outros locais e até mesmo para além das fronteiras do país. (MORAES, 2012. p.56)

É curioso perceber que raramente os textos poéticos machadianos são trabalhados nos livros didáticos ou pelos professores em sala de aula, enquanto muito se discute e debate sobre seus romances, especialmente *Memórias Póstumas de Brás Cubas* (1881), *Quincas Borba* (1891) e *Dom Casmurro* (1899), não percebemos menções sobre seus poemas, lembrando que era um gênero literário muito consumido na época, portanto muito importante para conhecer a sociedade novecentista.

Conseqüentemente durante as comemorações abolicionistas a poesia esteve muito presente, constituindo-se como uma importante forma de contar os acontecimentos e expressar os sentimentos e expectativas dos poetas sobre a lei e seus reflexos para a sociedade. Sua produção e distribuição durante as festas possibilitou que os mais diversos leitores tivessem acesso a uma escrita simbólica que fornecia uma das muitas interpretações que estavam sendo construídas sobre a abolição.

As poesias fizeram parte dos discursos dos homens letrados que pretendiam comemorar aquele momento além dos bailes e prêmios. Seus escritos cristalizaram uma gama de sentidos para a abolição que já vinha aparecendo em meio a textos publicados nos jornais durante aquele período de festas. (MORAES, 2012. p.135)

Como era um gênero muito popular diversas poesias foram produzidas e distribuídas durante os festejos, dentre elas temos uma escrita por Machado de Assis, intitulada "*13 de maio*", impressa em papel colorido, na qual o autor buscava criar uma narrativa que desse

sentido não apenas as festas realizadas em função da lei sancionada, mas a própria abolição em si e sua importância para os brasileiros.

Refletindo sobre quais sentidos deveriam ser lembrados ou esquecidos neste processo de construção de uma nova nação, agora moderna, civilizada, encaminhada nos eixos do progresso segundo os moldes europeus, o autor estabelece uma ligação entre a liberdade, agora estendida a todos os indivíduos, e uma sociedade igualitário e capitalista, deixando um registro das suas emoções e sentimentos naquele momento específico.

Brasileiros, pesai a longa vida
 Da nossa pátria, e a curta vida nossa:
 Se há dor que possa remorder, que possa
 Odiar uma campanha, ora vencida,
 Longe essa dor e os ódios seus extremos:
 Vede que aquele doloroso orvalho
 De sangue nesta guerra não vertemos...
 União, brasileiros!
 E entoemos
 O hino do trabalho.¹⁶

Assis celebra o fim da escravidão clamando a "*união dos brasileiros*" para a construção desta nova nação, de uma pátria livre das diferenças entre raças, salientando que a abolição veio sem derramamento de sangue, e que, através do trabalho o país seguiria em convergência enquanto nação.

Este entusiasmo reflete a expectativa do cidadão frente a máxima vitória contra a escravidão, de anos de luta resumidas em um projeto de lei. Porém esta alegria experimentada com a abolição não impedirá que o autor, ao longo de suas futuras obras reflita sobre os impactos da lei na vida dos até então negros escravizados, afinal, havia "*outras formas de escravização para além da tradicional abolida em 13 de maio.*" (MORAES, 2015. p. 187).

2.7 O profetismo político e a falsa filantropia em Pancrácio

Machado de Assis ao produzir narrativas que refletiam sobre a escravidão nos mostra não apenas a força que tal sistema exploratório de trabalho exercia sobre a sociedade como salienta, sarcasticamente e de forma trágico-cômica, as distorções experimentadas pela mesma

¹⁶ Maio de 1888: poesias distribuídas ao povo, no Rio de Janeiro, em comemoração à Lei de 13 de maio de 1888, p. 119.

no fim do século XIX. Ao fazer uso das crônicas, por exemplo, o autor tinha a possibilidade de realizar uma abordagem mais incisiva sobre a escravidão, por serem textos curtos, cotidianos e teoricamente despreziosos Assis podia instigar e despertar a consciência crítica dos seus leitores de forma mais contundente e direta. De acordo com Trípoli:

A crônica foi outro gênero de produção escrita que Machado de Assis exerceu com a habilidade criativa e crítica que lhe era peculiar. Nelas, encontramos um Machado de Assis irônico e sarcástico, que enfoca diversos estágios do período abolicionista, as manipulações dos senhores, a violência inerente ao sistema de dominação. Faz isso, ora de forma direta, ora dissimulada, mas preservando um distanciamento crítico e lançando mão de recursos de estilo que lhe eram comuns (TRÍPOLI. 2008, p.2).

No ano de 1888 o autor iniciou na Gazeta de Notícias uma série intitulada “*Bons Dias*”, que foi impressa entre abril desse ano até agosto de 1889, ou seja, um mês antes da promulgação da Lei Áurea e se estendendo até um pouco antes da Proclamação da República. Estes textos, escritos a partir de demandas do seu cotidiano, nos possibilitam analisar seu discernimento histórico-social sobre sua sociedade e seu tempo, entendendo de que forma o autor assume um posicionamento a respeito das questões negras, tanto referente a luta pela liberdade quanto a sua situação de exploração, violência e abandono pós libertação, assim como suas resistências.

Temos que ter em mente que estas crônicas foram escritas de forma anônima, e isto é muito significativo pois possibilitou ao autor uma maior liberdade no trato de temas sensíveis para esta sociedade e em sua abordagem, como salienta Gledson:

[...] parece claro que Machado ia dizer algumas coisas duras, mesmo sob a capa da ironia, e queria poder dizer essas coisas com uma margem extra de liberdade, sem sofrer consequências mais imediatas. Parece que o disfarce funcionou à perfeição; como vimos, só nos anos 1950 é que se soube que essas crônicas eram de Machado. (GLEDSON. 2006, p. 143).

De forma trivial e cotidiana vários temas foram abordados nestas crônicas. Neste caso específico iremos refletir sobre uma narrativa que tratou diretamente de uma abolição que seria “*profética*”. Fazendo uso de um humor extremamente mordaz quanto às abolições de última hora e traçando uma crítica ao sistema escravista, este texto permite delinear reflexões sobre como esta sociedade, marcada por uma elite branca, explorava e oprimia os escravizados e como buscaram mecanismos para garantir o seu monopólio do poder, mesmo que fosse através da concessão de liberdade aos seus até então cativos.

O texto em questão, publicado apenas seis dias após a abolição, tem sua ação dias antes da assinatura da Lei Áurea. Inicia-se com uma cena comum, desenrola-se de forma monóloga, tendo como peça central um narrador cujos discursos são construídos de forma teatralizada.

Embora o tema da crônica seja a concessão de uma carta de alforria a um negro que até então vivia em uma situação de escravização, Pancrácio, o homem branco assume o protagonismo da história, pois este senhor, dono do escravo, que dá nome a narrativa, decide alforriá-lo em meio a um banquete para alguns convidados. Esta pequena recepção foi realizada dias antes da promulgação da Lei Áurea, ou seja, o narrador monta uma cena teatral para colocar-se como ator principal de uma ação na qual desejava ser reconhecido e louvado, porém, ciente que a libertação viria em pouco tempo, este *mis-en-scene* apenas buscava assegurar suas prerrogativas senhoriais.

Ou seja, Machado construiu um texto em primeira pessoa, por um narrador branco, cujo nome não é sequer citado, que, embora se coloque como um defensor da abolição, de forma altruísta e até visionária, na verdade, no decorrer de suas falas, deixa claro a percepção de que esta ação era derivada de interesses pessoais, que em nada estavam ligados às necessidades dos negros recém libertos ou como seria a sua real situação pós abolição.

Esta narrativa foi construída de forma extremamente cética em relação às alforrias de última hora e sobre quais mudanças efetivas ocorreriam para estes ex-escravizados, ele "*estava criando a partir de uma experiência histórica particular, produzindo um texto de autoesclarecimento e de atuação. Acima de tudo, ele estava tentando rir de uma situação que o angustiava*" (CHALHOUB, 1990. p. 102), portanto, este texto mostra como o autor percebia esta elite que estava conduzindo o processo abolicionista em seu benefício ou segundo seus termos e interesses unicamente.

De forma perspicaz Machado, ao inserir um narrador branco e rico para discorrer sobre o processo de libertação da mão de obra escrava, evidencia que naquele momento os escravizados, os principais interessados na liberdade, não tinham sequer voz, estavam a mercê dos seus ex-senhores e futuros empregadores, ou seja, foram incapacitados de contar a sua versão da História.

O narrador se apresenta da seguinte forma: "*Eu pertenço a uma família de profetas après coup*¹⁷, *post factum*¹⁸, *depois do gato morto, (...)*", abrindo o conto em tom provocativo e de deboche, Machado nos apresenta um personagem que se diz capaz de prever o futuro, mas, logo após faz uso da expressão "*post factum, depois do gato morto*". O tema da adivinhação era a abolição, porém em 1888 o fim da escravidão era uma questão com um desfecho previsível

¹⁷ après coup: [francês] pós-golpe.

¹⁸ post factum: [latim] depois do fato.

por todos, afinal o processo abolicionista foi extremamente lento e gradual, ocorrendo por décadas.

[...] toda a história desta lei de 13 de maio estava por mim prevista, tanto que na segunda-feira, antes mesmo dos debates, tratei de alforriar um molecote que tinha, pessoa de seus dezoito anos, mais ou menos. Alforriá-lo era nada; entendi que, perdido por mil, perdido por mil e quinhentos [...]. (MACHADO DE ASSIS, 2015, p. 758)

Ao construir este personagem "*profético*" sobre a abolição fica evidente como o autor percebia de que forma a elite branca buscava conduzir as narrativas que sedimentariam os discursos de futuro e de progresso exigido pela ideia de civilização moderna. Desta forma o narrador, ao antecipar-se à lei, buscava ligar-se aos valores burgueses de liberdade e igualdade, mesmo que de fato não acreditasse nestes preceitos e não o aplicasse no dia a dia.

Outro tema importante para a elite branca era garantir a manutenção do seu direito de posse, mesmo que para isto fosse preciso abrir mão legalmente do seu escravo antes de uma imposição governamental. A elite escravista estava ciente que os mecanismos de dominação permaneceriam sob seu controle, logo, a alforria era uma forma de manutenção do poder de decisão das elites: "*O narrador na crônica assume o papel ridículo de protagonista de um fato consumado apenas para firmar o princípio de que a decisão de alforriar escravos era uma prerrogativa exclusiva de cada senhor específico*" (CHALOUB, 1990, p.131).

Machado em suas narrativas muitas vezes transforma algo que seria inevitável em uma ação pretensamente virtuosa dos seus narradores, seja o ex-dono de Pancrácio ou o Barão de Santa Pia e suas alforrias antes da lei. Porém, estas críticas não são colocadas abertamente, são construídas de forma que o leitor reflita sobre o que se está lendo, "*Algumas vezes, nessas crônicas, como nos romances, Machado deliberadamente desafia o leitor, colocando-o diante de um problema que não há certeza alguma de que ele seja capaz de solucionar.*" (GLEDSON, 2003. p.141).

Este senhor branco, assim como muitos, tinha no passado a garantia do seu direito de posse sobre os negros cativos, herdada de seus antepassados. Porém o seu presente colocava em xeque esse poder, tendo como último recurso para validá-lo a decisão de alforriar, sob a égide de um ato "*benevolente*":

levantei-me eu com a taça de champanha e declarei que acompanhando as ideias pregadas por Cristo, há dezoito séculos, restituía a liberdade ao meu escravo Pancrácio; que entendia que a nação inteira devia acompanhar as mesmas ideias e imitar o meu exemplo; finalmente, que a liberdade era um dom de Deus, que os homens não podiam roubar sem pecado. (MACHADO DE ASSIS, 2015, p. 758)

No contraponto, Assis constrói um recém-liberto dócil e feliz, ao menos esta era a versão que os ex-proprietários de escravos desejam construir dos acontecimentos e fatos, "*Panocrácio, que estava à espreita, entrou na sala, como um furacão, e veio abraçar-me os pés.*", mas este olhar é o do senhor, demonstrando que a narrativa será estabelecida sob as diretrizes do "vencedor", afinal o discurso era produzido pela elite branca, "... *a crônica sobre a alforria do bom Panocrácio trata também das discontinuidades do processo de abolição da escravidão, das mudanças ou rupturas efetivas que os acontecimentos evidenciavam.*" (CHALOUB, 1990, P.98).

Panocrácio, que estava à espreita, entrou na sala, como um furacão, e veio abraçar-me os pés. Um dos meus amigos (creio que é ainda meu sobrinho) pegou de outra taça, e pediu à ilustre assembleia que correspondesse ao ato que acabava de publicar, brindando ao primeiro dos cariocas. Ouvi cabisbaixo; fiz outro discurso agradecendo, e entreguei a carta ao molecote. Todos os lenços comovidos apanharam as lágrimas de admiração. Caí na cadeira e não vi mais nada. De noite, recebi muitos cartões. Creio que estão pintando o meu retrato, e suponho que a óleo. (MACHADO DE ASSIS, 2015, p. 759)

De forma extremamente crítica Assis nomeia este escravo de Panocrácio, palavra que deriva "*do grego Pankrátēs, "que tudo (pan) pode (krates), i. é: "todo- poderoso, onipotente"*" (GUÉRIOS, 1981, p. 197). Ou seja, um escravo cujo nome representaria força e poder, mas que se encontrava em completo estado de submissão frente ao seu senhor, que mesmo após sua libertação manteve-se atado não apenas a ele, mas ao sistema opressor que ainda era visto como "*natural*" pelo seu agora patrão.

— Tu és livre, podes ir para onde quiseres. Aqui tens casa amiga, já conhecida e tens mais um ordenado, um ordenado que...
 — Oh! meu senhô! fico.
 — ... um ordenado pequeno, mas que há de crescer. Tudo cresce neste mundo; tu cresceste imensamente. Quando nasceste, eras um pirralho deste tamanho; hoje estás mais alto que eu. Deixa ver; olha, és mais alto quatro dedos...
 — Artura não qué dizê nada, não, senhô...
 — Pequeno ordenado, repito, uns seis mil-réis; mas é de grão em grão que a galinha enche o seu papo. Tu vales muito mais que uma galinha. — Eu vaio um galo, sim, senhô.
 — Justamente. Pois seis mil-réis. No fim de um ano, se andares bem, conta com oito. Oito ou sete (MACHADO DE ASSIS, 2015, p. 759).

Panocrácio representa este recém liberto, que temeroso do seu futuro, aceita a humilhação, submissão e a manutenção das violências físicas e psicológicas como forma de manter seu emprego e diretamente sua sobrevivência, devido a sua situação de dependência, afinal, "*A abolição libertou os brancos do fardo da escravidão, e abandonou os negros à sua própria sorte.*" (COSTA, 1999. p.226).

Assis ao denunciar estas permanências de práticas escravistas mesmo após a abolição, mostrava como ainda eram vivas nos antigos senhores a lógica e prática de dominação – ao preservarem o hábito de fazer uso de agressões como forma de demarcar o lugar social deste recém liberto – demonstra como a liberdade não veio atrelada a igualdade entre brancos e negros, abrindo espaço para que estas práticas racistas continuassem sendo exercidas no cotidiano e que permanecessem fazendo parte da estrutura da nossa sociedade.

Ao aceitar um salário miserável, se submeter às vontades e violência do seu ex-dono, Pancrácio buscava formas de se inserir em uma sociedade que naturalizava sua suposta inferioridade e cuja ideologia até hoje não se encerrou. Porém, naquele determinado momento aceitar e resistir era umas das formas de garantir sua sobrevivência. Machado nos mostra como estas permanências opressoras se perpetuavam como um "*impulso natural*", desta forma o racismo foi se naturalizando e disfarçando-se com o tempo sob a ideia de democracia racial.

Pancrácio aceitou tudo; aceitou até um peteleco que lhe dei no dia seguinte, por me não escovar bem as botas; efeitos da liberdade. Mas eu expliquei-lhe que o peteleco, sendo um impulso natural, não podia anular o direito civil adquirido por um título que lhe dei. Ele continuava livre, eu, de mau humor; eram dois estados naturais, quase divinos (MACHADO DE ASSIS, 2015, p. 759).

Nesta alegoria percebemos que a liberdade veio em um ambiente onde muitos integrantes da elite não estavam interessados em emancipar o ex-escravizado, mas sabiam que isto acabaria ocorrendo, mesmo contra sua vontade, por isso precisavam assumir o controle desta situação antes da lei. Sem dúvidas que a sua aprovação teve um imenso impacto na vida de milhares de muitos homens e mulheres, contudo seguindo-se a lei, deveriam ter sido tomadas medidas que buscassem reparar os danos de séculos de escravidão.

Em grande medida o que se percebeu foi que os muitos "*Pancrácios*" experimentavam a "*transição de um sistema econômico para outro, do trabalho escravo para o trabalho pago;*" (GLEDSO, 2013. p. 92) sem muitas mudanças no seu cotidiano, afinal, na prática pouco se alterou, a dinâmica de exploração e dominação apenas assumiu novas formas. Mesmo recebendo um salário Pancrácio permanece preso a sua situação de dependência, seja por uma ausência ou deficiência em sua educação o que dificultava a busca por outras opções de trabalho, permitindo que o narrador continuasse com os seus abusos, agora sob o disfarce de repreensão.

Ou seja, houve uma manutenção das relações de poder entre brancos e ex-escravizados, afinal, independente do seu status de liberto muitos continuariam a sofrer com a exploração e dominação branca, o que não anulava seu direito civil. Pancrácio ao simbolizar os recém

libertos, demonstra as amarras as quais estes ex-cativos continuaram atados, às ações e desejos de seus antigos donos que controlavam o processo de liberdade, assim como foram responsáveis pela manutenção das ideias racistas de superioridade:

Tudo compreendeu o meu bom Pancrácio; daí pra cá, tenho-lhe despedido alguns pontapés, um ou outro puxão de orelhas, e chamo-lhe bêsta quando lhe não chamo filho do diabo; cousas tôdas que êle recebe humildemente, e (Deus me perdoe!) creio que até alegre. (MACHADO DE ASSIS, 2015, p. 759).

Esta crônica nos mostra o pensamento racista que marcava aquela sociedade e que produz ecos em nossa contemporaneidade. O abandono do Estado para com os recém libertos permitiu a manutenção destas práticas exploratórias, assim como a dificuldade de acesso à educação inviabilizou sua inserção no mercado de trabalho de forma justa, ou seja, a sociedade moderna o tornou um "*homem livre*", mas o restringia enquanto agente histórico e cidadão, "*As coisas mudam, mas permanecem as mesmas: Pancrácio prefere continuar sob a tutela senhorial, e seu ordenado é tão diminuto quanto grão para encher o papo de galinha.*" (CHALHOUB, 1990, p.115).

Gledson¹⁹ ao analisar este conto pensa de que forma a luta negra pela liberdade estaria inserida na história. Recusando o simples protagonismo do narrador o autor vê na passagem em que o senhor mede sua altura em relação à Pancrácio, na qual o ex-senhor, ao perceber que o mesmo "*hoje está mais alto do que eu*", como uma forma na qual Machado buscou defender a existência de uma possível relação entre esse crescimento e o desenvolvimento do movimento abolicionista na sociedade brasileira.

Assis ao ironizar abertamente esta política de libertações que ocorriam ao apagar das luzes demonstrava como estas ações não refletiam uma real preocupação com o bem-estar dos ex-escravizados, na verdade, havia uma total alienação das necessidades que este grupo teria com a liberdade. A questão central para as elites era referente aos seus ganhos econômicos e políticos, neste caso a ação benevolente mostra-se como um movimento político muito bem articulado pelo antigo dono de Pancrácio:

O meu plano está feito; quero ser deputado, e, na circular que mandarei aos meus eleitores, direi que, antes, muito antes da abolição legal, já eu, em casa, na modéstia da família, libertava um escravo, ato que comoveu a tôda a gente que dêle teve notícia; (...) os homens puros, grandes e verdadeiramente políticos, não são os que obedecem à lei, mas os que se antecipam a ela, dizendo ao escravo: és livre, antes que o digam os poderes públicos, sempre retardatários, trôpegos e incapazes de restaurar a justiça na terra, para satisfação do céu. (MACHADO DE ASSIS, 2015, p. 760).

¹⁹ GLEDSON, John. Machado de Assis: ficção e história. 2.ed.rev. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

Através de um cronista tão abertamente franco com relação aos seus interesses pessoais, suas aspirações políticas, e seu comportamento senhorial escravista, Machado expõe como os negros recém libertos permaneceriam a mercê do controle e abusos da classe senhorial, nos mostrando como estas libertações proféticas eram apenas hipocrisia, uma falsa filantropia.

Machado ao desnudar os discursos produzidos pela elite branca que assumia o protagonismo da abolição e o controle desta narrativa, enaltecendo os valores europeus de progresso e igualdade, ao mesmo tempo em que minimizava as heranças da escravidão e seus efeitos negativos para a população negra, permite perceber como o racismo e a desigualdade foi se estruturando na sociedade e no imaginário brasileiro.

Pancrácio, assim como muitos iguais e seus "*descendentes*" infelizmente não gozaram de ações governamentais que buscassem minimizar ou reparar os séculos de exploração ao qual foram submetidos, mantiveram-se à margem da sociedade dominada pelos interesses das elites. Especificamente este texto, de forma emblemática, permite que na sala de aula os alunos, através do processo de reconstituição do passado, percebam que o processo de libertação negra foi um ato político e arbitrário, dominado por uma elite branca e que os escravizados foram silenciados deste processo, entendendo assim que muitos ecos deste passado repercutem até os dias de hoje.

Pancrácio é o exemplo desta liberdade precária e sem cidadania, pois mesmo livre continuava a servir a este senhor sem alterações na dependência, violência e exploração cotidiana. Ianni refletindo sobre as ideias de Raymundo Faoro, acerca de como Assis não apenas analisava a sociedade, mas, de certa forma, refletia e colocava a seus leitores as reflexões de uma abolição sem um direcionamento para os ex-escravizados negros coloca que:

Pode-se mesmo supor, como sugere Faoro, que Machado de Assis via com ceticismo o modo pelo qual o escravo estava sendo libertado. Por antecipação, fazia a crítica do logro em que o negro seria jogado. Foi jogado. O ceticismo essencial de Machado de Assis lhe permitia visualizar o escravo e o livre no contexto da miséria social inerente à sociedade. Para muitos, a alforria poderia significar uma calamidade, quanto às condições de vida e trabalho que teriam de enfrentar. "O escravo seria livre, mas ficaria sem trabalho e sem pão, entregue à mendicância". Isto é, "o abolicionismo, ao tempo que entrega ao cativo o próprio destino, prende-o ao salário de fome, com as mesmas humilhações que o escravo consagrava". Ainda de acordo com Faoro, Machado de Assis "percebe que a libertação do escravo pode ser apenas um bom negócio para o branco e o caminho da miséria para o preto". (IANNI, 1988, p. 93).

Percebemos que o autor ao abordar essas alforrias espontâneas, nos mostra o ponto de vista senhorial, podendo ser questionado se o verdadeiro beneficiado seria o escravo, afinal, o ato é construído de tal forma que seu autor se torna um ser imbuído de generosidade e humanidade, mas que ao fim revela que sua ação é baseada em vaidade e interesses pessoais

futuros, ou seja, demonstrando a hipocrisia senhorial que buscava fazer-se de caridosa quando na verdade buscava ganhos políticos.

Machado de Assis nos mostra a desigualdade experimentada pelos recém libertos na qual a palavra liberdade não era diretamente relacionada a igualdade. A Lei Áurea tornava todos os escravizados em pessoas livres, contudo essa nova condição acabou muitas vezes vindo atrelada a novas formas de controle e dominação que impeliram os recém libertos a uma posição inferior na sociedade, hierarquia esta estruturada desde o período colonial de forma preconceituosa e racializada

A lei aboliu o sistema, porém não foi capaz de romper com as barreiras do racismo e da exploração a qual os negros escravizados estavam submetidos até então. Por si a lei não promoveu uma integração do recém liberto na sociedade e sua aceitação enquanto sujeito igual aos brancos. Por isso abordar estas questões urgentes do nosso tempo, como o racismo e a desigualdade social, no cotidiano escolar possibilitam trazer para o aluno o entendimento de como o passado coincide com o tempo presente, permitindo visualizar quais marcas insistem em atuar hoje, mostrando as permanências de um passado que ainda se faz presente.

É muito importante trazer para a sala de aula a História a voz de grupos que estavam à margem da narrativa histórica oficial marcada pelos ideais de tempo e valores eurocêtricos, pois permite que o professor ensine não apenas o passado, mas as continuidades daquele presente/passado em nossa sociedade. Fazer uso de uma literatura produzida por um autor negro, que traz o tema da escravidão e da abolição para seus textos, marcados por fortes críticas e percepções sobre o seu tempo e sociedade, se faz importante no cotidiano escolar, uma vez que possibilite aos alunos levarem suas questões relacionadas a estes temas, construídas a partir do seu tempo, para aquele passado, proporcionando assim meios para pensar a temporalidade, a partir do olhar de um outro e, gradativamente reconstruir suas formas de pensar não apenas o passado mas o presente.

2.8 Conto "*Pai Contra Mãe*"

Outro texto muito contundente sobre a escravidão e suas diversas formas de violência é *Pai contra mãe*, conto publicado em 1906 no livro "*Relíquias da Casa Velha*", escrito dezoito anos após a abolição. No conto ele trata de forma explícita, crua e forte a complexidade e as diversas relações existentes entre a sociedade escravista e o trabalho livre.

Logo em seu início o autor nos descreve alguns dos aparelhos utilizados na tortura dos escravizados, como a máscara de flandres, cujo objetivo era controlar o vício da embriaguez, e os ferros que eram atados ao pescoço dos escravizados fugitivos, funcionando como uma coleira extremamente grossa e pesada.

A escravidão levou consigo ofícios e aparelhos, como terá sucedido a outras instituições sociais. Não cito alguns aparelhos senão por se ligarem a certo ofício. Um deles era o ferro ao pescoço, outro o ferro ao pé; havia também a máscara de folha de flandres. A máscara fazia perder o vício da embriaguez aos escravos, por lhes tapar a boca. Tinha só três buracos, dois para ver, um para respirar, e era fechada atrás da cabeça por um cadeado. [...] Era grotesca tal máscara, mas a ordem social e humana nem sempre se alcança sem o grotesco, e alguma vez o cruel. Os funileiros as tinham penduradas, à venda, na porta das lojas. Mas não cuidemos de máscaras.

O ferro ao pescoço era aplicado aos escravos fujões. Imaginai uma coleira grossa, com a haste grossa também à direita ou à esquerda, até o alto da cabeça e fechada atrás com chave. Pesava, naturalmente, mas era menos castigo que sinal. Escravo que fugia assim, onde quer que andasse, mostrava um reincidente, e com pouco era pegado (MACHADO DE ASSIS, 2015, p. 621).

Machado de Assis logo em sua introdução nos mostra como a violência física e seus instrumentos de tortura e controle eram expostos naturalmente nas fachadas das lojas no centro do Rio de Janeiro, ou seja, faziam parte do cotidiano desta sociedade escravista. Ao descrever a máscara de flandres como algo "*grotesco*" nos leva a pensar como esta ordem social e humana lançava mão de atributos e ações cruéis e bizarras para se firmar como dominante, assim como o uso do ferro ao pescoço que buscava impedir não apenas a fuga como marcar estes escravizados, facilitando o seu reconhecimento como fujões infratores da lei.

Somos inseridos num universo bem específico nesta narrativa, através de um protagonista homem, Cândido Neves, jovem branco que aos trinta anos ainda não possuía uma fonte de renda fixa e que vivia oscilando entre diversas profissões sem seguir carreira em nenhuma. Restando-lhe a possibilidade de trabalhar na captura de cativos que fugiam como sustento para ele e sua crescente família, formada por ele, sua esposa cozedeira Clara, que logo fica grávida, e a tia que a criou e com quem passaram a morar juntos após o casamento. Mesmo não sendo um trabalho considerado nobre garante a sobrevivência da sua família.

Ora, pegar escravos fugidios era um ofício do tempo. Não seria nobre, mas por ser instrumento da força com que se mantém a lei e a propriedade, trazia esta outra nobreza implícita das ações reivindicadoras. Ninguém se metia em tal ofício por desfastio ou estudo; a pobreza, a necessidade de uma achega, a inaptidão para outros trabalhos, o acaso, e alguma vez o gosto de servir também, ainda que por outra via, davam o impulso ao homem que se sentia bastante rijo para pôr ordem à desordem. (MACHADO DE ASSIS, 2015, p. 623)

O nosso protagonista, apesar de ser branco, pertencia a uma camada social inferior, vivendo em uma relação de dependência com a tia de sua esposa. Porém sua profissão o habilitava a representar a figura patriarcal opressora e dominadora, o instrumentalizando a fazer uso da sua força masculina para capturar e dominar os negros ainda sobre o domínio do sistema escravista que através das fugas buscavam uma forma de resistir e lutar contra este sistema. Desta forma, Neves “exercia” uma certa ação “*superior*” para a manutenção da ordem e propriedade sobre os escravizados. Contudo, fica claro que sua branquitude não lhe garantia riqueza ou status social, ou seja, o seu ofício não lhe dava estabilidade financeira:

Um dia os lucros entraram a escassear. Os escravos fugidos não vinham já, como dantes, meter-se nas mãos de Cândido Neves. Havia mãos novas e hábeis. Como o negócio crescesse, mais de um desempregado pegou em si e numa corda, foi aos jornais, copiou anúncios e deitou-se à caçada. No próprio bairro havia mais de um competidor. (MACHADO DE ASSIS, 2015, p. 624)

Devido a sua inconstância profissional, sua família vivia grandes dificuldades financeiras. Sem conseguir pagar o aluguel, o destino da família foi o despejo, porém, em meio a esta situação aguda e desesperadora acabaram por abrigar-se, de favor, na casa de uma amiga rica da tia de sua esposa, Mônica. Isto mostra a relação de dependência e pobreza inclusive dos brancos nesta sociedade marcada por grandes diferenças econômicas e sociais.

Tia Mônica teve arte de alcançar aposento para os três em casa de uma senhora velha e rica, que lhe prometeu emprestar os quartos baixos da casa, ao fundo da cocheira, para os lados de um pátio. [...]. Postos fora da casa, passaram ao aposento de favor, e dous dias depois nasceu a criança. A alegria do pai foi enorme, e a tristeza também. Tia Mônica insistiu em dar a criança à Roda. (MACHADO DE ASSIS, 2015, p. 624)

A crescente dificuldade de capturar escravos, devido à concorrência, apenas aumentava as penúrias da família que logo cresceria, pois com o nascimento do filho a situação logo se complicaria, pois seria mais um a ser alimentado. Mediante a esta circunstância de dificuldades, Mônica, tia de Clara, “*deu ao casal o conselho de levar a criança que nascesse à Roda dos enjeitados.*” (MACHADO DE ASSIS, 2015, p. 624), ou seja, sugere o abandono da criança como forma de minimizar as dificuldades deles e, ao mesmo tempo, garantir a sobrevivência da bebê, pois segundo ela “*Lá não se mata ninguém, ninguém morre à toa, enquanto que aqui é certo morrer, se viver à míngua.*” (MACHADO DE ASSIS, 2015, p. 624).

Apesar da relutância do casal, Cândido decide entregar o filho, porém antes ainda empreende um esforço na pesquisa e na captura de escravos cujas somas da recompensa seriam altas o que evitaria abrir mão da criança. Porém sua “*caça*” não obteve êxito, obrigando-o a

retornar à casa no fim do dia buscar e levar o seu filho para a Rua dos Barbonos, antiga Rua Nova dos Arcos, centro do Rio de Janeiro. Contudo, no caminho para a roda dos enjeitados, com o bebê nos braços, nosso protagonista avista uma mulher que o remete a uma das notas dos jornais que havia revisado na noite anterior. Era uma mulata foragida, cujo anúncio prometia uma recompensa de 100 mil réis, uma quantia bem significativa para a época. Mediante a esta oportunidade de salvar o filho ele o deixa sob os cuidados de um farmacêutico e parte na captura da suposta negra escrava foragida.

De forma calma ao aproximar-se dela a chama pelo nome do anúncio, Arminda. A negra ao se virar acaba por confirmar sua identidade, levando a sua captura. Ao ser amarrada a mulher suplica por sua liberdade, apelando até para a sua gravidez como um argumento para que não fosse presa, obviamente seu medo ia muito além aos castigos que receberia, pois grávida, o destino do seu filho também seria a escravidão. Mesmo implorando ela não foi solta, provavelmente ela estava ciente de sua posição não apenas na sociedade, mas naquela situação em particular, seu lugar como mulher, negra, escravizada a colocava numa posição na qual *“ninguém viria libertá-la, ao contrário”* (MACHADO DE ASSIS, 2015, p. 626).

Desesperada ela luta e implora para que aquele homem a solte, apelando para a sua gravidez como forma de sensibilizar seu captor, mas de nada adianta suplicar, pois para ele, assim como para a lógica escravista dominante da sociedade novecentista ela não passava de uma propriedade que deveria ser restituída ao senhor de direito.

— Me solte!

— Não quero demoras; siga!

Houve aqui luta, porque a escrava, gemendo, arrastava-se a si e ao filho. Quem passava ou estava à porta de uma que era e naturalmente não acudia. Arminda ia alegando que o senhor era muito mau, e provavelmente a castigaria com açoites — coisa que, no estado em que ela estava, seria pior de sentir. Com certeza, ele lhe mandaria dar açoites.

— Você é que tem culpa. Quem lhe manda fazer filhos e fugir depois? — perguntou Cândido Neves (MACHADO DE ASSIS, 2015, p. 627).

Cândido assumindo seu papel de agente dominante, homem e branco, de forma impiedosa não ouve as súplicas da mulata, negando-lhe não apenas a voz, mas o direito de ter sentimentos ou revolta contra o seu senhor. Na verdade, acaba por lhe imputar a culpa dos castigos físicos que tanto teme no seu retorno, ou seja, segundo ele, o problema não estava no sistema desumano, mas no ato da escrava transgredir regras impostas pela escravidão. O captor age enquanto um agente para a manutenção de uma ordem imposta pelos homens brancos ricos sem questionar os horrores do sistema escravista.

Impassível, Cândido a encaminha para a casa do seu senhor, na expectativa de receber a recompensa e "salvar" sua família. Arminda entra em um estado de terror tão agudo que no momento no qual é entregue, em pleno corredor da casa, começa a sangrar sofrendo um aborto. Cândido, recebe sua recompensa, retorna à farmácia para reaver seu filho e segue para sua casa, garantindo a sua paternidade, enquanto a escrava perde a vivência de sua maternidade.

Arminda caiu no corredor. Ali mesmo o senhor da escrava abriu a carteira e tirou os cem mil-réis de gratificação. Cândido Neves guardou as duas notas de cinquenta mil-réis, enquanto o senhor novamente dizia à escrava que entrasse. No chão, onde jazia, levada do medo e da dor, e após algum tempo de luta a escrava abortou. O fruto de algum tempo entrou sem vida neste mundo, entre os gemidos da mãe e os gestos de desespero do dono. Cândido Neves viu todo esse espetáculo. Não sabia que horas eram. Quaisquer que fossem, urgia correr à rua da Ajuda, e foi o que ele fez sem querer conhecer as consequências do desastre (MACHADO DE ASSIS, 2015, p. 627).

Cândido Neves, mesmo após presenciar o "espetáculo", como chama o narrador, tem como única preocupação buscar seu filho e retornar à sua casa, concluindo que "*nem todas as crianças vingam*". Segundo Duarte, essa frase proferida por Cândido, ao final do conto, surge repleta de "*trágica ironia, em função de que a morte da criança negra propicia a 'salvação' da criança branca, prestes a ser largada na 'Roda dos expostos'*. Para os pais já resignados com a perda, é como se o filho nascesse novamente" (DUARTE, 2009, p. 272).

Ou seja, o autor nos leva a pensar que um personagem livre, mesmo pertencente a uma camada social inferior, ao exercer sua posição racial sobre o negro escravizado não apenas perpetuam o *status quo* como ressalta o abismo existente entre as raças e classes sociais no Brasil. Ao viver da captura de escravos fugidos o personagem assume uma postura opressora e dominadora sobre eles. Mesmo não sendo um senhor escravista assume a representação dessa figura patriarcal e escravocrata.

A aproximação entre escravidão e liberdade, para enfatizar a precariedade e os limites de qualquer experiência de liberdade numa sociedade paternalista, organizada em torno da reprodução dos laços e dependência pessoal, politiza eficazmente o drama do processo de emancipação dos escravos, então em evidência. Escravidão e paternalismo, cativo e dependência pessoal, pareciam duas faces da mesma moeda (CHALHOUB, 2003, p. 135).

Este conto mostra como a sociedade era violenta e opressora em todas as esferas, fossem livres ou não, a vida e a economia brasileira eram balizadas pelo sistema escravista. Esta narrativa abre caminhos para se entender não apenas a situação do negro escravizado, mas também daqueles que embora gozassem de liberdade, estavam aprisionados às situações de violência, pobreza, exploração e abandono. Chalhoub afirma que "*à imbricação entre*

escravidão e “liberdade” em situação de dependência, mostrando que havia uma e somente uma lógica hegemônica de reprodução das hierarquias e desigualdades sociais” (CHALHOUB, 2003, p. 134).

Temos que ter em mente que esta violência não era apenas em relação aos castigos físicos, como explicita bem o conto com a exposição das máscaras de flandres e dos grilhões nos pescoços escravos, mas como o medo psicológico era tão intenso que o retorno aos seus “*donos*” era capaz de gerar nos escravizados o sentimento de agonia e terror. Percebemos que sua escrita buscava “*ênfatizar não a ameaça que os escravos representavam para os senhores, mas o sofrimento que os senhores causavam aos escravos*” (CHALHOUB, 2003, p. 162), ficando extremamente claro os mais diversos tipos de violências vivenciada por este grupo.

Um ponto muito interessante trazido por Assis neste conto foi colocar para seus leitores como a luta pela sobrevivência dos frutos dos ventres se chocavam nesta sociedade. Ao pôr frente a frente um pai contra uma mãe em um enfrentamento pela sobrevivência dos seus filhos, expõe que ambos, seja o homem livre pobre ou a negra escravizada entregue aos cuidados perversos do seu dono, estavam atados a um sistema econômico que os oprimia, um capitalismo no qual os igualava enquanto seres “*menores*” dentro do mundo imperial branco elitista.

Porém, o autor mostra que este homem, mesmo pobre, por ser branco e livre estava em vantagem, pois possuía poder sobre esta mulher escravizada, grávida ou não, sua vontade se sobrepõe a dela, oprimida por sua posição social, sua raça e por seu gênero. Ou seja, mostra como a superioridade do branco se afirma ao negar uma condição de igualdade ao escravizado negro, neste caso específico demonstrando o quanto este corpo feminino era oprimido, desmerecido e incapaz de lutar contra o poder masculino.

Machado ao abordar assuntos polêmicos sobre a escravidão produziu narrativas “*(...) em que a condição social e humana dos afro-brasileiros emerge de forma explícita e desvela o ponto de vista autoral, identificado com os que sofrem as agruras do regime patriarcal e escravista*” (DUARTE, 2009, p. 262), neste caso, o ventre negro pode ser interpretado como ponto central no desenvolvimento da trama.

Usualmente na literatura os personagens negros escravizados foram construídos a partir de estereótipos, colocando-os como trabalhadores braçais, nunca sendo postos como o autor ou personagem principal das histórias, apenas coadjuvantes. Machado através da sua narrativa traz o negro e suas relações com o sistema escravista como uma questão importante na sua literatura, especificamente neste conto a representação negra feminina é construída em torno das suas condições enquanto escravizada, ressaltando os abusos, medos e sofrimentos decorrentes da

violência senhorial e patriarcal, porém, não podemos ignorar que sua fuga representa uma forma de luta e resistência contra o sistema.

Mesmo sem escrever diretamente um discurso crítico a leitura do conto coloca aos leitores questões reflexivas sobre o grotesco do sistema escravista, afinal, antes de ser escravizada, aquela mulher era um ser humano, mas encontrava-se oprimida na sua esfera social, econômica e de gênero. Ressaltando, neste caso, como o corpo feminino estava à mercê das vontades de uma sociedade patriarcal, explicita que qualquer homem livre, apesar da sua condição social e econômica poderia ser capaz de cumprir um papel de dominação através do uso da força e violência, subjugando-a devido a sua inferioridade enquanto escravizada e mulher.

A história mostra como ocorria a reprodução das hierarquias e desigualdades sociais nesta sociedade, expondo claramente que o desejo do senhor sobre a restituição de sua posse poderia e seria refletido através de castigos físicos, que atemorizava não apenas a mulher negra, mas o futuro fruto de seu ventre, com o qual compartilharia tal destino de dor, humilhação e servidão. O resultado foi o aborto, pois ao ser entregue ao seu senhor, esta mulher, que estava presa a esta ideologia abusiva escravista e paternalista, cujas relações entre o senhor e suas posses eram marcadas pela brutalidade e humilhação, acaba sucumbindo ao medo e à dor, esvaindo-se literalmente a vida do seu corpo, vida esta que não lhe pertenceria segundo a lei.

Por ser um texto forte e cheio de signos e sentimentos, seu uso em sala de aula é muito impactante por ser capaz de despertar nos alunos várias emoções, reflexões e críticas não apenas à escravidão, mas as suas práticas físicas e psicológicas, em especial com as mulheres e como o corpo feminino é objetivado em nossa sociedade até os dias de hoje. Ler o conto permite que os alunos “*vivenciem*” aquela história, experimente um pouco a atmosfera na qual o conto foi produzido, essa vivência propicia o olhar sobre um outro tempo e o exercício da alteridade na sala de aula.

2.9 O altruísmo brasileiro, Aires e o Barão de Santa Pia

Machado afirmava que o escritor pode ser “*homem do seu tempo e do seu país, ainda quando trate de assuntos remotos no tempo e no espaço*” (Assis, 1959. p.817). Desta forma, podemos pensar seu último romance, “*Memorial de Aires*”, enquanto uma composição que expressa a sociedade fluminense, na qual vivia o autor, possibilitando analisar a vida cotidiana

naquele momento. O romance foi lançado em 17 de julho de 1908, pelo livreiro-editor H. Garnier, sendo fruto de um autor que já se encontrava de licença médica da Secretaria de Estado do Ministério da Agricultura, Comércio e Obras Públicas, e muito próximo ao seu falecimento, que ocorreu no dia 29 de setembro de 1908.

Escrito de forma diarista, embora tenha sido produzido e publicado vinte anos após a libertação dos escravos, tem sua narrativa abrangendo os anos de 1888 e 1889, ou seja, o ano da abolição da escravatura até pelo menos quase ao estabelecimento do regime republicano no Brasil. Embora em suas páginas aborde temas domésticos, entendemos que um dos pontos centrais do enredo é a abolição, expondo o processo de libertação, as alforrias de última hora e o destino dos recém alforriados da fazenda de Santa-Piá, localizada no Vale do Paraíba, região onde a imigração europeia foi limitada, portanto, tendo a escravidão sua principal força de trabalho.

Durante muito tempo a leitura do *Memorial de Aires* foi construída sob o mito de ser uma obra autobiográfica, cuja narrativa representaria Machado de Assis e suas visões desencantadas do mundo, porém, devemos estar atentos a tênue linha entre realidade e ficção. Acreditamos que esta obra se apresenta como um projeto em que o autor deliberadamente utiliza máscaras para narrar as relações sociais do seu tempo, de acordo com Brito Broca “*Esse livro de saudade, esse diário da desilusão veio refletir assim um dos momentos críticos da nossa vida político-social: o ano de 1888, em que se deu a libertação dos escravos*”. (BROCA, 1957. p.6).

Aires é um autor/personagem que analisa não apenas o contexto no qual está inserido, seus atores, mas a si mesmo. De acordo com Gumbrecht “*Por exemplo, poderemos afirmar que o conselheiro Aires é um típico “observador de segunda ordem” - ou seja, um observador que não consegue evitar observar-se a si mesmo enquanto observa.*” (GUMBRECHT, 2014. p.118). Portanto, podemos pensar que Assis construiu um personagem capaz de transpor fatos da realidade em literatura de forma disfarçada, como salienta Maria Helena Werneck: “*Sitiado entre o cotidiano, onde a realidade emerge em estado bruto e a convenção protetora que deseja impor à realidade, o narrador Aires inventa mecanismos do disfarce e do desvio*”. (WERNECK, 1996. p.227).

Aparentemente em "*Memorial de Aires*", o tema da escravidão parece ser tocado de forma insignificante e extremamente superficial, mas esta sutileza funciona como um recurso utilizado pelo autor para tratar um tema muito sensível para a sociedade brasileira. Não podemos ignorar o fato de que a narrativa do livro é construída a partir do olhar de um homem, branco e rico, de certa forma nos mostrando como a elite fabricava sua versão da história

marcada por silêncios, pausas e reticências, recursos estes que podem ser vistos como uma amplificação das críticas machadianas sobre os temas que aborda.

Podemos entender a indiferença e a conformidade expressa nos discursos produzidos por Aires como uma saída para a sociedade brasileira expressar, naquele momento, de que forma vivenciava a modernidade e suas complexidades. Afinal, o narrador encontrava-se entre um passado colonial escravista que se chocava cada vez mais com o desejo de um futuro progressista burguês, dois princípios em desalinho, mas que, ao mesmo tempo, constituíam a nossa sociedade.

Machado neste romance expressou questões do seu tempo que lhe eram urgentes, em especial como o fim da escravidão impactou a vida dos recém libertos. Sua escrita deve ser compreendida a partir do seu olhar apurado e singular, que nos mostra as rupturas e continuidades que percebia 20 anos depois da lei ser aprovada. Ao discorrer sobre a situação dos alforriados, o abandono ou não da fazenda, as inseguranças em cuidar das terras cada vez mais improdutivas herdadas por Fidélia, lançava luz, com um olhar mais maduro e distante, sobre a efetivação da lei e seus possíveis desdobramentos, tecendo críticas sobre como os negros cativos foram tratados durante a abolição e os mecanismos de sobrevivência que produziram para se adequar a este novo universo capitalista.

Ao traçar suas críticas sobre o fim da escravidão o autor demonstra sua insatisfação sobre como os acontecimentos foram gerenciados pela elite conservadora que se encontrava em momento de descontinuidade com seu passado, experimentando, como pensa Schwartz, uma espécie de ideias fora do lugar, “*Cada um a seu modo, estes autores refletem a disparidade entre a sociedade brasileira, escravista, e as ideias do liberalismo europeu.*” (SCHWARTZ, 2000. p.12). Afinal, vivíamos uma sociedade marcada pela contraposição entre as ideias liberais europeias aplicadas num contexto de experiência escravista, desta forma, Machado nos apresenta como era experimentado os conceitos como liberalismo e modernidade a partir das nossas conjecturas política, econômica e social ainda coloniais.

Os textos machadianos foram estudados por diversos autores como Schwartz e Gledson que analisaram como, através de sua genialidade literária, o autor retratou a especificidade do seu tempo. “*Memorial de Aires*” pode ser visto como uma construção alegórica do Brasil e das nossas questões referentes à economia, política e sociedade, marcadas por um país que deixava de ser um império escravista e tornava-se uma república com fortes influências internacionais.

O Brasil do II Império foi marcado por uma forte atuação política das classes senhoriais, e é neste contexto que Assis constrói Conselheiro Aires, um homem da elite fluminense que decide escrever suas memórias através de uma narrativa diarista. Embora o termo “*memorial*”

seja relacionado a algo formal, em seu diário os temas são íntimos; assuntos domésticos ou superficialmente banais são abordados, mas, numa análise mais apurada, a obra proporciona a percepção de reflexões sobre a experiência urbana em devir que o autor do diário vivenciava.

O diário tem como valor essencial a autenticidade, contudo, nesta obra acreditamos que seja também uma construção muito bem pensada pelo autor, Assis, sobre quais vestígios do seu tempo deseja transparecer e quais deseja ocultar a partir do olhar do Conselheiro. Através da construção narrativa de seu personagem principal, Machado busca levar seus leitores a pensarem sobre os temas que estão presentes na obra, sem precisar abertamente escrever suas críticas, fosse sobre a escravidão, a abolição ou seus efeitos.

Aires é um senhor de idade, detentor de uma prosa culta, sofisticado e viajado, não é um simples autor de diário, é um diplomata, ou seja, não é um cidadão comum. Ele foi um representante oficial do governo em outros países, alguém que teoricamente precisou lidar com as nossas questões, inclusive as críticas à escravidão, em terras cujas ideias e valores diferiam dos nossos. Ao escrever ele busca arquivar sua vida, torná-la memorável, ao narrar sua intimidade acaba por transpassar por questões políticas e sociais na qual estava inserido, escrevendo a memória do grupo ao qual pertence. Através da sua visão elitista, que vai além da simples observação dos fatos, torna-se um memorialista que busca escrever a história do seu tempo e da sua sociedade a partir de seu olhar específico.

Ao narrar o Conselheiro dá forma a sua experiência, e, ao realizar tal ação, molda suas memórias a partir de um olhar construído no seu tempo presente. Escrever o seu diário é produzir um registro a partir das suas marcas identitárias e dos seus interesses, isto fica nítido quando escreve que "*... e só me ficar de memória o que valer a pena guardar.*" (ASSIS, 1997, p.14); em outras palavras, sua narrativa será baseada em suas escolhas do que deve ficar na memória, assim como o que deve propositalmente ser esquecido.

Machado utiliza de forma artística eventos da história do seu tempo, mas não se coloca numa posição de produzir conteúdo historiográfico, porém, sua escrita acaba por nos revelar os meandros da sociedade e do cotidiano naquele momento. Por meio de suas ironias e sarcasmos, presentes nos discursos dos seus personagens, nos transparece quais críticas constrói sobre as questões que experimentava em especial as relacionadas aos negros subjugados ao sistema escravista.

O narrador escolhido está vivenciando um momento crucial para os negros escravizados, o fim do sistema escravista, contudo, seu olhar é de um homem branco e abastado, seu discurso apresenta uma visão limitada e parcial dos acontecimentos, pois estava intimamente ligado ao sistema social no qual está inserido, a elite brasileira, com quem dialoga

sobre os acontecimentos, ou até consigo mesmo. Desta forma, constitui-se enquanto um discurso construído totalmente dentro da classe social dominante ligada ao Segundo Reinado, que vivenciava seu momento terminal, sendo representada na obra de várias formas: a aposentadoria de Aires, a morte do cafeicultor, a falências das lavouras, o fim do poder escravocrata e gradativamente o fim da monarquia brasileira.

Neste romance Assis apresenta como pano de fundo o processo abolicionista e o desenrolar desta lei para os recém alforriados de Santa-Piá, suas referências e alusões a estas duas questões possibilitam analisar este contexto. Ao inserir os escravizados negros na narrativa, mesmo que de forma marginal, podemos perceber sua importância para o autor. Desta forma, podemos ressaltar a sua agência social na experimentação e construção desta sociedade pós abolicionista ao assumirem a fazenda de Santa Pia, percebendo de que forma suas ações atravessaram e moldaram este processo.

Este encadeamento para o fim da escravidão no Brasil ganhou mais força em meados do século XIX, com o desenvolvimento da Revolução Industrial e sua nova abordagem econômica, atrelada a um discurso humanista a favor da abolição do sistema escravista. O ideal burguês substitui a nobreza, devido a esta nova conjuntura moderna a abolição tornava-se um ato incontornável, afinal, o país experimentava o crescimento destas ideias liberais, em especial a ideologia britânica pós-Revolução Industrial, que pregava a liberdade dos trabalhadores e sua igualdade perante a lei. Estas ideias buscavam atender às demandas imperialistas britânicas como o aumento do número de futuros consumidores, discurso este mascarado sob um viés humanitarista, e não baseado no bem-estar dos escravizados.

Gradativamente o Brasil passou a sofrer constantes pressões, interna e externa, para exterminar a escravidão e inserir-se nesta nova dinâmica social-econômica. Embora os cafeicultores buscassem formas de prorrogar sua efetivação, a necessidade do Brasil se adequar a esta nova realidade levou o governo imperial a pôr fim a escravidão mesmo isso custando sua permanência no poder.

Este processo abolicionista, lento e gradual, era de pleno conhecimento das elites escravocratas. A proximidade da abolição quando narrada por Aires é feita de forma quase desinteressada, mas a sua existência reformula a sua importância para o conselheiro, que poderia simplesmente ignorar a lei em seu diário. Obviamente que a concretização destas notícias trazia medo e insegurança às elites, porém, isto jamais poderia ser verbalizado. No decorrer desta obra, Aires nos informa que a Lei Áurea já vinha sendo estudada, discutida e que não apenas os políticos, responsáveis pela elaboração da lei, como os cafeicultores tinham acesso a tais

informações, cabendo aos últimos lutar de todas as formas para prorrogar ao máximo que ela se realizasse.

18 de fevereiro

Campos disse-me hoje que o irmão lhe escrevera, em segredo, ter ouvido na roça o boato de uma lei próxima de abolição. Ele, Campos, não crê que este ministério a faça, e não se espera outro. (ASSIS, 1997. p.25.).

20 de março

Ao Desembargador Campos parece que alguma coisa se fará no sentido da emancipação dos escravos, - um passo adiante, ao menos. Aguiar, que estava presente, disse que nada corre na praça nem lhe chegou ao Banco do Sul. (ASSIS, 1997, p.26.).

Desta forma, Aires avisa aos seus leitores que a abolição viria e que graças a estes “boatos” o Barão de Santa Pia decide, no dia 27 de março, decidiu ir até à Corte, na cidade do Rio de Janeiro, “*Parece que ele veio por causa do boato que corre na Paraíba do Sul acerca da emancipação dos escravos.*” (ASSIS, 1997. p.26.). Este deslocamento do interior para a cidade era a forma do fazendeiro buscar caminhos que assegurariam o seu direito de posse, que segundo sua prerrogativa senhorial, estaria sendo violado pelo governo com a aprovação da lei.

Cientes dessas informações e à nova dinâmica econômica que se apresentava, os donos de escravos tinham a sua frente duas opções: ou mobilizar-se para que as perdas econômicas não fossem catastróficas, postergando ao máximo a libertação, pois os projetos não incluíam cláusulas de indenização como desejavam, ou assumiriam as libertações das suas posses como forma de manter seu poder patriarcal antes que o Estado o fizesse.

Neste contexto entendemos melhor as alforrias de última hora que constantemente estão presentes nos textos machadianos. São críticas a esta última ação patriarcal escravista, fosse o ex-dono de Pancrácio ou o Barão de Santa Pia, ambos optaram pela alforria antes da aprovação da Lei para garantir seu poder. Isto fica claro no registro de 10 de abril, ao escrever sobre a ida do barão à corte: “*Grande novidade! O motivo da vinda do barão é consultar o desembargador sobre alforria coletiva e imediata dos escravos de Santa Pia (...)*” (ASSIS, 1997, p.28).

Esta alforria coletiva e imediata apenas buscava reforçar uma manutenção do direito de posse dos senhores, reafirmando o poder paternalista das elites rurais, descartando este ato como algo altruísta, humanitário e benevolente para com seus escravizados. Através de sua delicada ironia, Machado nos mostra como, nesta sociedade teatralizada, algumas pessoas buscavam se aproveitar do inevitável para se promover ou reafirmar seu status e formas de poder. Seja em Pancrácio ou através das alforrias promovidas pelo barão, ambas as ações eram uma forma de manutenção do poder patriarcal sobre suas posses, último recurso para a

manutenção de sua autoridade, do seu poder simbólico sobre suas propriedades antes que o Estado o fizesse.

Assis nos traz a reflexão sobre como essa elite estava vivenciando esse processo abolicionista e quais mecanismos eram usados para atender suas demandas, políticas, econômicas ou sociais. Era de conhecimento geral que o fim da escravidão ocorreria, independente de qualquer ação prorrogativa dos escravocratas. O sistema estava ruindo, restando aos senhores pensar quais formas eram possíveis para se administrar este fato. Muitas vezes optando-se pela manutenção do status de poder, mesmo que isso significasse a liberdade, este pensamento aparentemente contraditório aparece no diário quando Aires se questiona: “*Será a certeza (grifo meu) da abolição que impele Santa Pia a praticar esse ato, anterior de algumas semanas ou meses ao outro?*”. (ASSIS, 1997, p.28/29).

O Barão de Santa Pia configura-se como o típico senhor colonial: fazendeiro conservador e rico, que resolveu antecipar a alforria dos seus escravos não por achar o sistema ultrajante ou injusto, mas apenas como forma de, no último momento, ainda exercer seu poder de posse sobre os negros escravizados, que se achavam atados a uma estrutura econômica com a qual não tinham formas de romper. Essa resistência se deu até os últimos segundos e veio atrelada a uma ameaça ao governo, quando o próprio barão reafirma seu poder ao “*propor a todos os senhores a alforria dos escravos já, e no dia seguinte propor a queda do governo que tentar fazê-lo por lei.*” (ASSIS, 1997, p.28). Ou seja, a elite buscava garantir a inviolabilidade de posse, poder e dominação sobre o outro, o escravizado, como isto não foi respeitado pelo governo acabou custando a sua existência.

Muitas vezes, essa elite pensava que esta alforria deveria vir atrelada a uma gratidão dos libertos para com seus antigos proprietários. Esta alienação senhorial fica latente quando na narrativa é colocado, pelos ex-donos dos escravizados a naturalidade da perpetuação dos vínculos teoricamente afetivos construídos na escravidão. O discurso produzido era: “- *Estou certo que poucos deles deixarão a fazenda; a maior parte ficará comigo, ganhando salário que lhes vou marcar, e alguns até sem nada, - pelo gosto de morrer onde nasceram.*”. (ASSIS, 1997, p.29), prerrogativa esta similar à adotada pelo ex-dono de Pancrácio.

Estas ironias e críticas produzidas contra a sociedade e aos valores escravocratas, mostram que mesmo livres estes ex-escravizados deveriam permanecer reféns da vontade patriarcal. Apesar do ganho da sua liberdade na prática não houve grandes mudanças na sua condição econômica e social, na prática pouco se alterava as relações entre os ex-senhores e os recém libertos, pois os novos “*empregados livres*”, continuariam a ser explorados, apenas mudando-se os mecanismos de coerção e controle.

Aires busca construir um discurso no qual os assuntos particulares deveriam se sobrepor aos assuntos públicos. Ao abordá-los o faz de forma “*desinteressada*”, por exemplo, sobre a libertação negra demonstra alguma simpatia, mas o faz de forma quase indiferente ao assunto, quando na verdade, produz esse discurso de forma consciente. Não podemos ignorar sua vivência enquanto diplomata e representante da nação em outros países durante anos, isto o coloca na posição de amenizar ou construir uma visão positiva do Brasil frente às demais nações modernas, levando a essa imparcialidade discursiva.

Esta ação discursiva pretende diminuir a presença e importância da escravidão no país, pois os valores coloniais conflitavam-se diretamente com as ideias liberais, através das quais a burguesia postulava o indivíduo, a autonomia da pessoa, a universalidade. Diminuir a importância da abolição reduzia os efeitos do passado escravista e suas consequências para os recém libertos era importante neste novo capítulo da nossa História e da ideia de nação que estava sendo construída pelas elites escravocratas, e isto inclui o nosso narrador diarístico.

Enquanto disseminador do que era “*moderno*”, Aires encontrava-se nesta posição delicada, pois ao exercer o papel de diplomata, tinha que lidar com uma visão negativa do mundo em relação ao Brasil. Para isso, utiliza a abolição em seu discurso para afirmar que o mundo deveria louvar o país, como se o simples fato da Lei existir fosse suficiente para resolver todas as questões produzidas em séculos de escravidão.

Ainda me lembra do que lia lá fora, a nosso respeito, por ocasião da famosa proclamação de Lincoln: “Eu, Abraão Lincoln, presidente dos Estados Unidos da América (...) Mais de um jornal fez alusão nominal ao Brasil, dizendo que restava agora que um povo cristão e último imitasse aquele e acabasse também com os seus escravos. Espero que hoje nos louvem. Ainda que tardiamente, é a liberdade, como queriam a sua os conjurados de Tiradentes.” (ASSIS, 1997, p 31.)

Aires estava dentro de um grupo social no qual era preciso “*demonstrar*” um certo tipo de discurso, em concordância com uma posição típica de grande parte da elite brasileira frente ao fim da escravidão. Acreditava-se que a abolição em algum momento ocorreria, mas nem todos a desejavam. Embora não se apresente como um fervoroso revolucionário defensor da causa, a simples menção a estas questões ao longo do seu memorial nos demonstra sua importância para o autor. Sua posição durante anos como representante do país, acostumado às conciliações e a atender a certos interesses escravistas, o impede de assumir uma postura política declarada, contudo a presença do tema em seu diário mostra que o assunto não apenas era importante como digno de nota, ou seja, era uma questão que deveria não ser esquecida mas sim apenas lembrada.

Machado de Assis como um grande observador do seu tempo percebe como os ricos proprietários de escravos vivenciam este processo de modernidade, desejosos de um progresso, mas receoso que a libertação destruísse seu poder patriarcal e a base da dinâmica trabalhista brasileira até então, e de maneira muito hábil nos traz um narrador que está transitando entre este momento de grandes mudanças.

De forma hábil e sensível expõe estas tensões e mudanças dos últimos anos do Império demonstrando que "*O princípio da propriedade privada continuaria a ser o pacto social relevante para a classe proprietária e governante, porém seria necessário conciliá-lo com os reclames da liberdade.*". (CHALOUB, 1990, p.122.), e Aires não apenas percebe essas mudanças como as registra em seu diário.

No dia 19 de abril o barão retorna à Santa Pia com as alforrias na mala, para algumas semanas depois, no dia 7 de maio, Aires escrever que "*O ministério apresentou hoje à câmara o projeto de abolição. É a abolição pura e simples. Dizem que em poucos dias será lei.*" (ASSIS, 1997, p.30). Portanto, o fazendeiro garantiu, mesmo que simbolicamente, o exercício do seu poder sobre o Estado ao libertar seus escravos antes da lei. Afinal, em suas próprias palavras: "*- Quero deixar provado que julgo o ato do governo uma espoliação, por intervir no exercício de um direito que só pertence ao proprietário, e do qual uso com perda minha, porque assim o quero e posso.*". (ASSIS, 1997, p.28). Como coloca Gledson ele agiu "*apenas para garantir seu direito a fazer o que quiser com a sua "propriedade". Machado muitas vezes usou sua ironia contra pessoas que transformavam algo inevitável em virtude;*". (GLEDSON, 2003. p.250).

Talvez o barão seja um dos mais significativos personagens representantes da elite agrária cafeeira da literatura machadiana, pois seus discursos assumiam uma perspectiva fortemente contrária ao fim da escravidão, cuja libertação da mão de obra representaria não apenas uma perda financeira, patrimonial, como uma violação as suas prerrogativas senhoriais e cujas consequências poderiam culminar na sua insatisfação e no desejo para a queda do governo. Todavia, com o seu falecimento em 20 de julho de 1888, coube a sua filha, Fidélia, lidar com essa mão de obra livre e cuidar da fazenda, em um momento em que a lavoura decaía, ou seja, podemos pensar que a morte do barão de certa forma simboliza a decadência cafeeira fluminense.

Aires em nenhum momento apresenta um discurso condescendente para com os "*prejuízos*" dos escravocratas. Esta ausência pode ser interpretada como mais uma das críticas machadianas, pois segundo Gledson, Assis era indiferente as perdas sofridas pelos ex-senhores: "*(...) em uma questão Machado é absolutamente consistente, tanto nas crônicas como nos*

romances — ele não mostra a mínima simpatia pelos imprevidentes e cobiçosos fazendeiros (especialmente do Vale do Paraíba) que sofreram, verdadeiramente, grandes perdas com o fim da escravidão." (GLEDSON, 2003. p.163).

Como a Lei Áurea era inadiável, no romance, Machado descreve a posição da elite de forma singela e comedida frente a este fato, mesmo isto indo contra seus interesses econômicos. Podemos entender que Assis buscava mostrar como a elite branca construía a sua versão amenizada do passado escravista ao pensar apenas em um futuro que segundo eles mostrava-se promissor, civilizado e progressista a partir da ideia de liberdade para todos.

Obviamente que este discurso, ao longo do tempo, foi nocivo para os negros. Ao ignorar as heranças e as sequelas de séculos de escravidão não se buscou reparar os seus efeitos. Estes apagamentos, silêncios instituídos e amenização da escravidão não apenas calou a voz dos negros, mas permitiu a permanência de práticas racistas e desiguais, pois os recém libertos permaneceriam tendo suas vidas atadas às vontades de seus antigos donos, denominados agora de patrões.

Aires, diferente do seu criador, funcionário público e ativo participante do processo abolicionistas e das festas comemorativas após a aprovação da lei, ao abordar o evento o faz de forma muito superficial. Embora demonstre alguma simpatia pela abolição, não abre mão de seu lugar enquanto diplomata e representante das elites através de um breve e delicado discurso sobre o dia da aprovação da lei:

13 de maio

Enfim, lei. Nunca fui, nem a cargo me conscia ser propagandista da abolição, mas confesso que senti grande prazer quando soube da votação final do Senado e da sanção da Regente. Estava na Rua do Ouvidor, onde a agitação era grande e a alegria geral. (...) Ainda bem que acabamos com isso. (ASSIS, 1997. p.31)

Ele praticamente associa a promulgação da lei como um projeto cumprido pelas elites, não demonstrando nenhum questionamento ou pensamento sobre como estes negros recém libertos seriam introduzidos na sociedade. Devemos ressaltar que neste período o governo concentrava-se mais em garantir subsídios às imigrações, para suprir a carência de mão de obra e branquear a população, do que em promover medidas que inserissem de forma mais igualitária este negro no universo capitalista do trabalho livre. Desta forma, o "*(...) liberto viu-se convertido, sumária e abruptamente, em senhor de si mesmo, tornando-se responsável por sua pessoa e por seus dependentes, embora não dispusesse de meios materiais e morais para realizar essa proeza nos quadros de uma economia competitiva.*" (FERNANDES, 1964. p.3).

Assis, logo nos momentos iniciais da abolição, percebia que a liberdade estaria atrelada às velhas estruturas políticas, econômicas e sociais, demonstrando isso na crônica sobre Pancrácio e aprofundando esta questão e crítica no romance. Ao nos apresentar as facetas da escravidão e suas implicações para a sociedade brasileira, deixa claro que ela estava baseada em uma hierarquização por status e raça, alocando os ricos brancos no topo, vistos como melhores e superiores, e que, desde a colonização, exerciam o "*direito*" de submeter à sua vontade todos aqueles que não compartilhassem o mesmo status social, fossem brancos pobres ou os negros, escravizados ou livres. Esta análise social nos mostra como, ao longo do tempo e da escravidão, foram sendo construídas ideias que, mesmo após o seu fim permitiriam permanências deste sistema exploratória na sociedade brasileira como o racismo e a desigualdade social.

Nosso diarista experienciava uma sociedade conflituosa, cujas aspirações à modernidade chocavam-se com questões coloniais como a escravidão e as relações de dependência. Afinal, até o fim do século XIX, o país ainda vivia sob uma aristocracia escravista colonial, uma sociedade formada por polos bem distintos, com senhores de terras em uma extremidade e escravizados em outra.

Desde o período colonial a produção era baseada no setor agrícola, e, mesmo após séculos mantinha essa estrutura econômica, sendo no século XIX a produção concentrada no cultivo de café. Talvez por isso a história tenha como pano de fundo o interior do Rio de Janeiro, cuja forma produtiva difere muito das práticas paulistas. No Vale do Paraíba o cultivo de café era feito de forma rudimentar, com o uso de técnicas simples, sem a preocupação com a produtividade da terra e o seu possível esgotamento. Eram necessários apenas os escravos e suas ferramentas básicas, como enxada e foice, para a execução do serviço.

A fazenda Santa Pia representa essas lavouras, que sofreram com anos de uso indevido da terra o que levou ao seu esgotamento e declínio. Um outro fator importante nessa falência foi a diminuição da oferta de mão de obra escrava (e conseqüente aumento de seu preço) reflexo da proibição do tráfico negreiro, em 1850, um dos fatores que levaram os cafeicultores paulistas a optarem pela mão de obra imigrante sob a prerrogativa de branquear a população, enquanto em outros locais optaram pelo tráfico interno de negros escravizados.

Desde a década de 1870 a lavoura do Vale do Paraíba vinha decaindo, fosse devido à alta dos preços dos escravos, o esgotamento das terras ou ambos, enquanto isto, o oeste Paulista, que substituiu o trabalho escravo pelo imigrante e adotou a modernização das técnicas de beneficiamento do café, prosperava. Aires nos dá um panorama desta crise: "*Santa Pia não é feio velho, nem muito velho; terá menos idade que eu. Arqueja um pouco, às vezes, mas pode*

ser bronquite. É meio calvo, largo das espáduas, as mãos ásperas, cheio de corpo.” (ASSIS, 1997, p.29).

A esfera econômica neste momento desloca-se para o Oeste Paulista, que utiliza a mão de obra livre, mais barata e mais produtiva, neste caso a Fazenda de Santa Pia, que será doada aos recém libertos, não tinha capacidade de reverter seu atraso tecnológico na produção de café, nem o esgotamento das terras. Assim como os ex-escravizados não tinham a possibilidade de se sobressair ao trabalho livre, pois não estavam habilitados a utilizar as novas técnicas produtivas.

Fidélia ao herdar a fazenda, a princípio pretende vendê-la, realizando uma ruptura completa com os laços coloniais que estavam atados à manutenção da propriedade. Livrando-se também da dificuldade de gerir algo que caminhava para a falência. Aguiar, tio da herdeira, demonstra claramente em seu discurso à Aires a inviabilidade da manutenção da fazenda, devido à crise da lavoura do Vale do Paraíba. *"(...) provavelmente transfere a fazenda; acho que não faz mal. Ficaria, segundo me disse, se fosse útil, mas parece-lhe que a lavoura decaiu, e não se sente com forças para sustentá-la. Daí a ideia de vender tudo, e vir morar comigo."* (ASSIS, 1997, p.52).

Neste período, a propriedade rural, até então algo essencial para o status social, passa a ser vista como algo periférico da economia urbana. A manutenção da fazenda, os cuidados com os novos trabalhadores e a necessidade de constantes viagens à propriedade, foram fatores que levaram Fidélia a não optar pela manutenção da sua posse. Afinal, como membro integrante da nova sociedade *"igualitária e moderna"*, ela não poderia viver longe da Corte ou manter *"memórias"* ligadas ao passado escravista.

Fidélia também se mostra como uma personagem emblemática, filha do Barão de Santa Pia, rica e bem-educada, opta por casar-se contra a vontade de seu pai e muda-se para a corte. Sua vida matrimonial dura pouco, devido a morte prematura de seu marido, mesmo viúva não volta a estabelecer relações com o pai, que ao morrer a deixa como única herdeira, tornando-se a responsável pelas decisões referentes ao seu legado latifundiário. Sem ter um homem que assumisse esta obrigação, no máximo seu tio para auxiliá-la, precisava decidir o destino da fazenda, nesta nova conjuntura precisava lidar com o conflito entre o passado escravista e seu possível futuro capitalista.

A herdeira poderia optar pela moralidade e o altruísmo auxiliando os recém libertos na lavoura, afinal ela mostrava-se a favor da abolição, *"Fidélia, quando soube do ato do pai, teve vontade de ir ter com ele, não para invectivá-lo, mas para abraçá-lo; não lhe importando perdas futuras."*, (ASSIS, 1997. p.29), ou adotar os novos paradigmas modernos e vender

Santa-Pia e deixar os libertos abandonados à própria sorte. Salientando que as possíveis perdas não lhe importavam, pois a razão de sua riqueza não se encontrava nas terras paternas.

Com o fim da abolição muitos negros recém libertos permaneceram na fazenda, Fidélia escreve a um casal de amigos, os Aguiar, dando as novas que os libertos permaneceriam vivendo e trabalhando na fazenda, “*Por amor da sinhá-moça*”, como afirma Tristão. Aires pontua que os libertos eram “*Livres com a mesma afeição de escravos*”, estes discursos apenas davam continuidade ao pensamento escravista por parte da elite branca, ou corroboravam com a ideia de que no Brasil a escravidão tinha assumido uma abordagem amena e afetiva, como assegurava Fidélia sobre esta relação afeiçãoada ao referir-se a seu pai e seus cativos, “*Ele é bom senhor, eles bons escravos*”. (ASSIS, 1997. p.29).

Aires enquanto um representante da monarquia busca minimizar as questões referentes à escravidão no Brasil, essa afetividade construída pela elite buscava disfarçar uma realidade completamente diferente, pois estes ex-escravizados, incapazes de competir com o trabalho imigrante, buscando formas de sobreviver, tinham a sua frente apenas duas possibilidades: permanecer nas fazendas ou buscar oportunidade nas cidades.

No Vale do Paraíba, foi viável que os recém libertos se tornassem parceiros nas fazendas de café em decadência, como foi o caso de Santa Pia, porém, no romance Aires revela que alguns escravos solicitam que Fidélia, a sinhá-moça, os levasse para a Corte. Isso ocorre não por amor à ex-senhora, nem porque desejavam acompanhá-la por afeto, mas sim porque buscavam uma melhor oportunidade de vida, visto que no campo as relações trabalhistas provavelmente não sofreram alterações significativas:

Fidélia chega da Paraíba do Sul, [...] Parece que os libertos vão ficar tristes; sabendo que ela transfere a fazenda pediram-lhe que não, que a não vendesse, ou que os trouxesse a todos consigo. [...] Tinha graça vê-la chegar à Corte com os libertos atrás de si, e para que, e como sustentá-los? Custou-lhe muito fazer entender aos pobres sujeitos que eles precisam trabalhar, e aqui não teria onde os empregar logo. Prometeu-lhes, sim, não os esquecer, e, caso não torne à roça, recomendá-los ao novo dono da propriedade.” (ASSIS, 1997, p.62).

Neste trecho do livro, a ironia de Machado de Assis se expõe de forma extremamente dura e sagaz ao mostrar a total falta de compromisso dos ex-senhores com os recém libertos. Lançados à própria sorte, temerosos do seu fatídico destino, chegam a recorrer a estruturas até então vigentes, manter-se em situação de dependência, pedindo que sua antiga sinhá mantivesse a propriedade e os protegesse, ou que os trouxesse para a Corte, espaço de maiores possibilidade e oportunidades de trabalho e vida.

Este pedido marca uma tentativa de resistência e sobrevivência por parte deles, pois ficar no campo significaria sujeitar-se aos padrões trabalhistas já existentes e que a abolição não eliminaria. Fidélia não teria como realizar tal ação pois não teria como arcar com sua viagem, sua moradia, comida etc. Neste momento ela utiliza a ideia burguesa de igualdade, isentando-se de qualquer responsabilidade para com eles, fazendo uso da lei Áurea a seu favor, pois a mesma, de certa forma, libertou a ambos, um do sistema opressor, em teoria, pois os mecanismos de controle assumiram novas formas, e o outro de suas obrigações até então baseadas no sistema escravistas.

As novas relações econômicas marcadas pelas ideias capitalistas, de ordem burguesa marcam este momento de ruptura, desta forma Fidélia assume esta postura a favor da liberdade por ser do seu interesse naquele dado momento, no qual a personagem se sente desobrigada a se responsabilizar por seus ex-escravizados, afinal, eles eram livres. Este abandono refletiu diretamente nos recém libertos que estavam alijados de poder, educação e do pleno direito de ser cidadão, estruturando seu papel na sociedade não apenas naquele momento crítico, mas como seriam tratados a partir de então.

Embora os recém libertos fossem senhores de si perante a lei estavam abandonados, dependentes dos seus antigos donos, encontravam-se jogados em uma sociedade capitalista sem condições de conseguir melhores oportunidades de vida, negando assim a seus descendentes chances de um futuro melhor. Faoro ao abordar o olhar machadiano defende que "*A visão de Machado de Assis é outra, inédita e inesperada, embora traduza a mais elementar das reações. Desapareceu o cativo, mas ficaram de pé as instituições que sujeitam, prenderam e agrilhoam o trabalhador livre.*" (FAORO. 1977, p.327.)

No romance muitos ex-escravizados após a abolição "(...) apesar da amizade que lhe tem ou dizem ter, começaram a deixar o trabalho, e ela quer ver como está aquilo antes de concluir a venda de tudo. (...) Fidélia cuida que a presença dela bastará para suspender o abandono." (ASSIS, 1997. p.88), neste cenário a elite acreditava que sua presença seria capaz de retê-los. De fato, muitos optam por permanecerem nas fazendas ou retornam após os dias de festas por não acharem outras formas de sobreviver, submetendo-se a uma baixa remuneração, longas jornadas de trabalho e residindo muitas vezes nos velhos alojamentos escravos, as senzalas.

Neste cenário "apegar-se" ao seu antigo senhor, neste caso Fidélia, era uma estratégia de sobrevivência e resistência e não de afeto, ou seja, permanecer nas fazendas, mesmo após a Lei era uma imposição da uma estrutura econômica herdada do período colonial. Assim como a saída dos recém libertos das velhas e decadentes zonas produtoras de café do Vale do Paraíba

representa a busca de novas possibilidades de vida, que tentavam assumir o protagonismo de suas vidas.

Sobre este aspecto o discurso produzido por Campos, “- (...) *Quer-me parece que ela teme menos a fuga dos libertos que outra cousa ...*”. (ASSIS, 1997. p.89), representava a posição da elite cafeicultora, colocando os recém libertos como traidores ao amor e fidelidade a sua ex-senhora, Fidélia, ao abandonarem a terra. Ao utilizar a palavra fuga, em vez de abandono, Aires demonstra ainda um descompasso entre o discurso adotado pela nova situação e os velhos hábitos escravistas, pois o termo era recorrente no trato com os escravos.

Muitos ex-escravizados decidem permanecer na fazenda, por não possuir formação para a busca de empregos na cidade e não ter nenhuma reserva econômica, viam-se obrigados a sujeitar-se a empregos nos quais já trabalhavam, submetendo-se a baixos salários que não eram suficientes para sua sobrevivência, desta forma, "*Conselheiro Aires assiste ao mundo que emerge, convencido que as pessoas mudaram de lugar, sem trocar de maneiras, enquanto a terra gira, indiferente, no seu eixo*". (FAORO. 1974, p.360).

Segundo Roberto Schwarz Assis abordava uma questão muito sensível para a sociedade pós abolicionista: com esta liberdade afetaria a vida dos recém libertos? De que forma isso refletiria economicamente para o Brasil que buscava modernizar-se e seguir os modelos europeus de civilidade e progresso?

[...] um escravo pode ser vendido [...]. O trabalho livre, nesse ponto, dá mais liberdade a seu patrão, além de imobilizar menos capital. [...] indica o limite que a escravatura opunha à racionalização produtiva. [...] Fundada na violência e na disciplina militar, a produção escravista dependia da autoridade [...] O estudo racional do processo produtivo, assim como a modernização continuada, com todo o prestígio que lhes advinha da revolução que ocasionavam na Europa, eram sem propósito no Brasil. (SCHWARZ, 2000.p.14.)

A aprovação da Abolição, uma medida liberal, conflitava-se com uma sociedade cujos valores permaneceram coloniais, a sociedade fluminense experimentava ainda uma ideologia paternalista e racista e ao mesmo tempo criava expectativas baseadas em valores burgueses. Com o fim da escravidão desapareceu o cativo, entretanto, mantiveram-se as instituições que sujeitavam, prendiam e oprimiam esta recente mão de obra livre. A Lei Áurea apenas o entrega ao seu próprio destino enfrentando: desemprego, salários insuficientes, preconceito, humilhações e completa ausência de um projeto de sua adequação à sociedade, neste contexto o império trai seus súditos mais carentes.

Se num primeiro momento Fidélia pensa em vender a fazenda, depois, seguindo os conselhos do seu então recente marido, Tristão, opta por entregar aos recém libertos Santa-Pia,

apesar de haver compradores ela decide-se pela ação altruísta, sugerida por seu marido e reafirmada pelo discurso de Aires:

Já não se vende Santa-Pia, não por falta de compradores, ao contrário, em cinco dias apareceram logo dous, que conhecem a fazenda, e só o primeiro recusou o preço. (...) O que ouvi depois é que Tristão, sabendo da resolução da viúva, formulou um plano e foi comunicar-lho. (...) Uma vez que os libertos conservam a enxada por amor da sinhá-moça, que impedia que ela pegasse da fazenda e desse aos seus cativos antigos? Eles que trabalhem para si. (ASSIS, 1997. p.141).

De acordo com Gledson o autor diversas vezes em suas obras expõe discursos virtuosos mascarando interesses pessoais:

As ações de Fidélia são, em última instância, não menos típicas que as de seu pai (que foi, afinal, aparentemente generoso também, ao libertar seus escravos um mês antes da lei). [...] As ações seguem simplesmente os ditames da necessidade econômica, com resultados que serão desastrosos para os escravos [...]. (GLEDSON, 2003. p.255).

O que poderia ser visto como um ato de bondade, na verdade configura-se como um abandono de possíveis responsabilidades para com os recém libertos, afinal, possuíam agora sua liberdade assumindo assim a responsabilidade sobre si. Porém nem as elites ou o próprio Estado produziram ações para auxiliar a sua incorporação na sociedade. Enquanto as elites permaneceram abusando do seu poder, agora através de uma lógica capitalista, os recém libertos achavam-se alijados da obtenção de bens, como terras, e conseqüentemente impossibilitados de gerir uma fazenda, então trocou-se a escravidão pela dependência financeira.

Neste momento a produção cafeeira do Vale do Paraíba estava em decadência, portanto a própria fazenda de Santa-Pia torna-se um entrave econômico para Fidélia, rica herdeira, cuja fortuna não se resume à propriedade agrária. A doação funciona de muitas formas para o recente casal, primeiramente era uma forma de livrar-se das terras exauridas com anos de produção, eliminando um ranço colonial ao se desprender de uma propriedade carregada de vínculos escravistas, uma terra esgotada e decadente. Ao mesmo tempo em que assume uma atitude filantrópica de doação, o ato funciona como uma excelente forma de obter uma boa reputação frente à sociedade. A doação não representa uma grande perda de dinheiro por parte do casal, pois ambos possuem capital que não estava mais ligado à propriedade rural, antes insígnia de poder e riqueza, mas que neste momento apenas mostrava-se como um entrave econômico e social que deveria ser eliminado, assim como as obrigações com seus ex-escravizados recém libertos.

De acordo com Aires, o ato de doação também busca não manchar seu casamento com

o dinheiro desta venda. *“Tristão é capaz da intenção e do disfarce, mas eu também acho possível que o principal motivo fosse arredar qualquer suspeita de interesse no casamento.”* (ASSIS, 1997.p.141). Concomitantemente com o fim dos vínculos com a fazenda, o casal além de se libertar da terra, rompe os laços com o próprio país, lhes abrindo a possibilidade de seguir os planos do novo marido de Fidélia, seguir para a Europa, lugar civilizado, e dar seguimento a sua carreira política.

Em contrapartida o ex-escravizado embora legalmente emancipado, adquiriu sua liberdade, ascende socialmente, saindo da posição de posse, para de um indivíduo livre, para a autogestão da sua individualidade, uma necessidade da nova dinâmica burguesa. No entanto, a questão que se colocava nesta nova perspectiva era: este novo liberto, empossado de si, teria a capacidade de exercer essa nova função, sem que fosse auxiliado pelo Estado ou por seus ex-senhores? Estariam eles prontos para gerir uma fazenda?

Assis através de Aires levanta essas questões para seus leitores no fim do seu diário: *“(...) Se eles não têm planos de viver na roça, e não precisam do valor da fazenda, melhor é dá-la aos libertos. Poderão estes fazer a obra comum e corresponder à boa vontade da sinhá-moça?”*. (ASSIS, 1997.p.141/142). Será que de fato os libertos poderiam fazer corresponder *“à boa vontade da sinhá-moça?”*. A resposta foi negativa pois eles não possuíam capital para cuidar da fazenda, não gozavam de conhecimento, máquinas e técnicas modernas para gerir uma lavoura que estava em processo de falência devido ao desgaste das terras através de anos de exploração, ou seja, não tinham condições práticas para competir com as novas fazendas paulistas.

Mas como afirma Tristão, marido de Fidélia, os libertos estavam inseridos na dinâmica capitalista então *“Eles que trabalhem para si”*. Esse discurso construído por Machado demonstra como uma grande parte da elite via a abolição como a resolução de toda a problemática do passado escravista. Afinal os até então escravizados encontravam-se livres, tornaram-se indivíduos capazes de lutar por seu futuro, com, teoricamente, iguais condições. Este discurso, usado como uma justificativa para o abandono desses ex-escravizados, resume a ideologia elitista que se sentia livre de qualquer responsabilidade de ajudá-los. Ao permanecerem à margem da sociedade, muitas vezes em uma situação de fome e miséria, não muito diferente das experiências vividas no período de cativo, estes recém libertos experimentavam uma vida de degradação e exploração.

Não podemos ignorar a importância da lei e seus efeitos positivos para o fim deste sistema exploratório. Contudo, ela não veio acompanhada de medidas que de fato inserissem estes recém-libertos na sociedade de forma igualitária, pois em sua maioria estava negada o

acesso à educação, ou uma de qualidade, assim como a impossibilidade de ter acumulado capital e a ausência de habilidades ou experiências em outras atividades capazes de o inserir neste universo capitalista de forma competitiva, os colocava em uma posição inferior na sociedade. Os negros escravizados foram durante séculos silenciados, não eram reconhecidos enquanto seres pensantes ou importantes para a construção do Brasil, e infelizmente estas ideias se perpetuaram mesmo após a abolição total da escravidão no país.

Podemos perceber no Memorial que essa ideologia burguesa, baseada em ideias como igualdade e liberdade de todos os indivíduos, acabou por estar a serviço desta elite que simplesmente deixam os recém libertos à mercê de um outro sistema exploratório, abandonados a sua própria sorte. Estes novos cidadãos teriam que assumir esta nova responsabilidade, se gerir sozinhos, como bem resume Aires: “- *Lá se foi Santa Pia para os libertos, que a receberão provavelmente com danças e com lágrimas; mas também pode ser que esta responsabilidade nova e primeira ...*”. (ASSIS, 1997. p.142)

As memórias de Aires obviamente compactuam com os interesses e discursos da elite latifundiária que era “*enfronhado em relações de clientela, adepto dos progressos europeus e sócio do condomínio pós-colonial de dominação.*” (SCHWARZ, 2004. p.19.). Sua cumplicidade e seu discurso estruturado para disfarçar ou justificar as falas desta elite mostram como, a partir do olhar desta classe dominante, Machado construiu uma leitura de uma experiência histórica concreta.

O discurso diplomático de Aires apenas contribuía para a preservação dos privilégios de sua classe social; A manutenção dessa hierarquização das raças persiste de diversas formas até os dias de hoje, demonstrando que nossa modernização foi extremamente conservadora, paternalista e racista.

De forma sutil e irônica Aires confessa uma verdade constrangedora para toda a sociedade de seu tempo: pela primeira vez os ex-escravizados receberiam uma responsabilidade, seriam capazes de lutar por seu futuro, mas o fim da sentença, o uso das reticências, mostra que esse futuro era incerto. Sabemos que este futuro acabou não sendo o desejado pelos recém libertos que tiveram, em sua maioria, que se submeter às mesmas situações de trabalho.

Não podemos ignorar ainda a dificuldade em competir com os imigrantes, uma mão de obra mais qualificada. Ou seja, necessitando de dinheiro para sobreviver eles acabaram por sujeitar-se a condições de trabalho desumanas, as vezes similares à escravidão, portanto alterou-se o seu título; eram livres, mas na prática foram postos à margem das condições de cidadania.

Novamente não podemos esquecer que a leitura dos textos machadianos não pode ser tomada como verdade absoluta. Os discursos dos seus narradores são sempre suspeitos e devem ser questionados em seu estatuto ficcional. Enquanto Aires busca justificar ou suprimir o juízo dos leitores sobre as questões públicas, Machado estimula um leitor independente e capaz de ler nas entrelinhas ou nos silêncios produzidos por seus narradores, e a partir da leitura construir suas críticas, afinal:

o artifício desafia o leitor em toda linha: ensina-o a pensar com a própria cabeça; a discutir não apenas os assuntos, mas também sua apresentação; a considerar com distância os narradores e as autoridades, que são sempre parte interessada, mesmo quando bem-falantes; a duvidar do compromisso civilizador e nacional dos privilegiados, em particular nos países novos, onde essa pretensão tem grande papel. (SCHWARZ, 2004. p.32.)

Escrito vinte anos após a promulgação da lei, o romance dramatiza não apenas a sociedade novecentista, mas como Machado, anos depois avaliava os efeitos da Abolição. Trazer um autor negro e brasileiro para a sala de aula tende a despertar o interesse dos alunos não apenas sobre a história do seu país, mas sobre questões muito vivas em seu cotidiano. Assis é um autor com quem facilmente podem criar laços de identidade e estabelecer paralelos de vivências, viabilizando a produção de conexões entre escravidão, assinatura da lei Áurea e seus reflexos na contemporaneidade.

3 O CADERNO PEDAGÓGICO – ESCRAVIDÃO E SUAS PERMANÊNCIAS NA LITERATURA MACHADIANA

3.1 Propostas para o ensino de história por meio dos textos machadianos

Segundo o autor Sidney Chalhoub o texto literário não é neutro, ele “[...] *busca a realidade, interpreta e enuncia verdades sobre a sociedade, sem que para isso deva ser a transparência ou o espelho da ‘matéria’ social que representa e sobre a qual interfere.*” (CHALHOUB, 2003. p. 92). Seguindo este pensamento acreditamos que a literatura seja uma potente ferramenta para o ensino de História, buscando pensar o tema abolição no Brasil a escolha literária recaiu sobre Machado de Assis, autor brasileiro, negro e politicamente ativo com a causa abolicionista. Seus textos abordam, muitas vezes de forma indireta, as questões relacionadas ao fim da escravidão, nos mostrando que ela foi um sistema político, social, econômico e ideológico que permitiu que o poder privado, dos senhores, fosse maior que o poder público durante muitas décadas.

Transpor para a sala de aula a sua literatura enquanto recurso didático possibilita que o aluno, através das suas narrativas, experimente um outro tempo, um outro olhar, permitindo vislumbrar especificamente questões ligadas ao nosso passado escravista e ao seu processo de libertação no fim do século XIX. Ao unir o ensino de História com a Literatura, através da seleção de um romance, um conto, uma crônica e um poema temos como objetivo educacional que o aluno compreenda algumas características da escravidão, do processo abolicionista assim como perceba as permanências de certas práticas, ideias e formas de pensar conectadas a este passado escravista.

Estas propostas de atividades pedagógicas foram pensadas para o uso dos professores de História do oitavo ano do ensino fundamental, anos finais, nas quais, através da literatura, buscaremos entender o cotidiano que era experimentado no Brasil durante o fim da escravidão e sua complexidade de questões sociais que se estendem até os dias de hoje.

Partindo de um conjunto de aulas, nas quais o uso da literatura machadiana será utilizado como fonte histórica, o professor a utilizará como um dos recursos possíveis para que seus alunos possam olhar um determinado passado e a partir das suas questões, produzidas hoje, fomentem uma consciência histórica crítica, reflexiva e aberta a novos olhares, possibilitando

assim que os alunos sejam capazes de elaborar questionamentos e releituras sobre o passado e o presente.

A literatura, enquanto fonte documental, oportuniza abordar conceitos como a temporalidade e a alteridade, propiciando ao aluno operar com a localização no tempo e construir suas relações entre presente, passado e futuro, conferindo condições de inteligibilidade e produção de sentido histórico. Através deste descentramento do tempo presente habilitaremos o aluno a analisar o passado, transformando a sala de aula em um espaço de troca de saberes, reflexões e diálogo, estimulando uma educação crítica, antirracista e igualitária.

Analisando os textos selecionados, focados em uma narrativa cotidiana, as aulas e as atividades que serão propostas pretendem que os alunos construam seus conhecimentos, tendo a sala de aula como um espaço aberto aos debates, trocas e de constante processo de renovação. Este processo de aprendizagem será baseado na reflexão e análise das narrativas selecionadas com o objetivo de potencializar a autonomia na análise das fontes históricas ofertadas aos alunos. Estas estratégias visam sempre o desenvolvimento do aluno, através da sua capacidade imaginativa, interpretativa e reflexiva, afinal o processo de construção de análises críticas sobre as fontes torna-se uma importante ferramenta para a sua compreensão histórica.

3.2 Repensando o pós-abolicionismo

A produção deste material didático apresentará interpretações possíveis de alguns textos machadianos, em seus diversos gêneros literários: uma poesia, um conto, uma crônica e de passagens do livro "*Memorial de Aires*". Como os textos escolhidos possuem uma ligação direta com os temas: escravidão, abolicionismo e os momentos pós abolicionistas, inserem-se nas reflexões e práticas pedagógicas que abordam as relações étnico-raciais, seguindo a Lei 10.639/03, que tornou obrigatório o ensino de História e cultura africana e afro-brasileira nas escolas.

Como a obra machadiana é extremamente vasta foi preciso a seleção de alguns textos, permitindo assim fazer um recorte espaço-temporal sobre o tema desejado. Adotando o ensino de História pela perspectiva da vida cotidiana fluminense buscaremos mostrar como os acontecimentos ligados à abolição e seus processos eram sentidos na vida diária a partir da visão

de um autor brasileiro, negro e funcionário público em um setor diretamente relacionado a libertação de negros vivendo sob o sistema escravista.

Fundamentando-se em reflexões sobre História e Literatura trabalharemos como a dissolução do escravismo acabou permitindo a manutenção do racismo. Desta forma, apresentaremos aos alunos uma forma possível de entender este determinado momento histórico brasileiro, a partir da experiência deste autor, com a finalidade de proporcionar-lhes o acesso e a compreensão de realidades passadas do seu país.

A poesia, neste caso específico, por ser um texto curto e de fácil entendimento do aluno, permite trazer para a sala de aula as expectativas que o autor depositava sobre a libertação coletiva dos escravos e sua esperança de que a lei pudesse de fato transformar as relações de trabalho no Brasil. Por ter sido produzida no calor dos acontecimentos, possibilita que o aluno experimente a alegria e possibilidades que o autor depositava na abolição, fazendo-o vivenciar essas emoções, tocando-o em relação às expectativas de transformação e mudança esperadas para o país neste momento.

A linguagem da poesia desperta no aluno a sua sensibilidade, o exercício poético permite que ele desenvolva uma percepção mais ampla da realidade, mediante a isto será pedido que o aluno produza um pequeno poema, no qual deverá se transportar ao passado em um exercício imaginativo, como se ele estivesse recebendo a notícia da abolição, partindo do princípio de que ele seria um autor. Será pedido que ele coloque no papel, através da produção de uma poesia, quais seriam as suas expectativas, medos e anseios sobre a lei Áurea, exercitando sua temporalidade e alteridade.

Para uma maior amplitude de fontes também será utilizada uma crônica, estilo interessante por ser um gênero textual presente em jornais e revistas, cujos assuntos tendem ao cotidiano. Como ela pode ser entendida como um retrato verbal dos acontecimentos diários, expressando as impressões, ideias ou visões do escritor, apresenta-se como um estilo de fácil entendimento dos alunos.

A crônica escolhida foi publicada em 19 de maio de 1888, ou seja, uma semana após a abolição, e mesmo sendo um evento recente, Machado de Assis, de forma irônica e sarcástica, aborda a "*libertação*" e seus efeitos imediatos para Pancrácio. Este texto permite trazer para a aula debates sobre como este momento era visto e construído pela elite branca, ao mesmo tempo perceber como os negros ex-escravizados eram negligenciados, maltratados e sem voz para narrar o seu olhar sobre a libertação.

Buscando fomentar no aluno seu olhar crítico e pensando o escravizado como uma figura ativa no contexto histórico pós-abolicionista, será pedido ao aluno a produção de uma

pequena crônica, sob a perspectiva de Pancrácio, sobre a sua vida enquanto liberto. Construindo uma narrativa sobre suas vivências pós-escravistas, será solicitado que o aluno escreva explicitando os assédios sofridos após a abolição, fossem físicos e/ou morais, sua dependência econômica e suas impressões sobre a libertação. Da mesma forma será requisitado que o aluno faça um exercício de reflexão, a partir deste olhar, sobre quais seriam os seus desejos para o futuro, não apenas dele, mas para os seus descendentes, estimulando no aluno o estabelecimento das relações entre os tempos, passado, presente e futuro.

Para a realização de tais tarefas o aluno precisará articular os conhecimentos e conceitos históricos trabalhados em sala de aula, como a autoridade senhorial, os castigos físicos, a libertação que não foi associada a inserção do negro recém liberto na sociedade, alocando-o na permanência de uma dependência econômica ao seu antigo senhor, além de pensar questões atuais como a continuidade do racismo e da desigualdade social em seu cotidiano, buscando caminhos possíveis para desestruturar estes problemas.

Já o conto escolhido para ser trazido à sala de aula será "*Pai contra a Mãe*", a partir de trechos selecionados, trabalhados conjuntamente com imagens produzidas por Jean Baptiste Debret. Será proposto um exercício de reflexão sobre algumas questões apresentadas no texto e nas imagens selecionadas. Esse conjunto de perguntas visa possibilitar que o aluno entenda que havia uma hierarquia racial no Brasil, questionando seus reflexos na sociedade atual, assim como vislumbrar as formas violentas e abusivas como os negros escravizados eram tratados durante aquele período. Assim fomentar no aluno um olhar crítico sobre o passado e suas heranças racistas.

Chalhoub afirma que sua escrita buscava "*ênfatizar não a ameaça que os escravos representavam para os senhores, mas o sofrimento que os senhores causavam aos escravos*" (CHALHOUB, 2003, p. 162). Contudo não foi apenas através dos castigos físicos, das ideias racistas ou do controle sobre as liberdades dos escravos que estes senhores marcavam sua dominação, havia:

outras formas de violência, nem sempre tão explícitas, mas igualmente cruéis e doloridas. A violência, que passa pela dissimulação e falsa camaradagem, instituída para amenizar as relações entre senhor e escravo, aumentar a produção, garantir fidelidade e diminuir as fugas e revoltas, bem como as despesas com segurança ostensiva. (TRÍPOLI, 2008, p. 2).

Da mesma forma será utilizado partes do último romance machadiano, "*Memorial de Aires*", escrito sob a forma diarista, publicado vinte anos após a abolição, como uma forma de introduzir ao aluno o contato com um texto produzido sob um olhar mais distanciado

temporalmente do fim da escravidão. A partir da leitura destes trechos proporemos que o aluno, a partir da visão do negro recém liberto, produza um pequeno diário sobre os dias próximos e pós libertação, de forma ficcional, ele exercitará a recriação de um determinado passado histórico, além de trabalhar projeções de presente e futuro relacionadas ao tema.

Esta escrita autobiográfica constituiu-se como uma forma de ressignificarem os conteúdos aprendidos na sala de aula e se apropriarem do mesmo, afinal, esta escrita vai requerer que o aluno reflita, estabelecendo um diálogo íntimo entre o que aprendeu, por meio do ato de lembrar, repensar e ressignificar, na construção desta narrativa ficcional. Ao produzir essas narrativas os alunos organizarão seu pensamento histórico, através das historicizações produzidas, mobilizando seus saberes, percebendo não apenas os conteúdos articulados e propostos em sala de aula, mas como eles estruturam seu mundo social no tempo presente, realizando assim um exercício de temporalidade e alteridade na construção destas narrativas.

3.3 A literatura no Ensino de História

Este trabalho propõe o enfoque narrativo como um potente caminho fomentador da aprendizagem de História, ao fazer uso de gêneros literários e a partir deles solicitar do aluno o uso de sentido na elaboração de sua escrita, buscaremos estimulá-los a fazer uso da imaginação baseando-se nos diversos conteúdos trabalhado em sala de aula. Sendo assim capazes de criar representações deste conhecimento adquirido, atribuindo sentido ao que produzem, afinal:

La narrativa ayuda a los niños pequeños a comprender mejor la realidad pasada y presente, ya que permite situar a los protagonistas en un tiempo y en un espacio determinado, reconocer sus acciones e intenciones en una secuencia organizada y encontrar un sentido a lo que ocurre, a través de la trama. (Ajón; Akselrad; González et al., 2006, p.22-23)

Pensamos que o uso da sensibilidade, da imaginação e da empatia na construção de narrativas facilitam para o alunado a construção de sistemas de identificação das causas e consequências dos atos sociais no tempo ao recriar um contexto histórico, argumento muito bem desenvolvido por Trepát ao pontuar que: *"la empatía es una relación recíproca consistente, por una parte, en percibir el mundo a partir de la posición de otra persona y, por*

otro lado, en concebir como esta persona vería las cosas si estuviera en la piel de uno mismo." (TREPAT, 1995, p.301-302).

Fugindo das práticas de leitura e cópia de textos dos livros, os alunos serão estimulados a compreender que a escrita é uma produção criativa e não apenas uma repetição de ideias pré-concebidas. Cuesta nos direciona sobre a importância deste exercício de escrita criativa como ferramenta para o ensino de História:

[...] la escritura del género novela histórica, creo que desenfoca a los alumnos de sus propios marcos de referencia y aunque estos suelen producir en sus escritos interferencias entre pasado y presente, esta producción escrita que ellos realizan los lleva a comprender otras mentalidades y a descubrir el cambio y continuidad de la naturaleza social y cultural de las instituciones, creencias y valores humanos. En estas narraciones los alumnos historizan sus saberes sobre lo cotidiano y además imprimen marcas personales sobre sus producciones que ellos mismos reconocen como ficciones. (CUESTA. 2015. p.169).

O trabalho em sala de aula com fontes históricas e na construção de narrativas permite que o aluno observe a complexidade da construção do conhecimento histórico, capacitando-o enquanto indivíduo a ler o relato histórico e suas representações do passado, percebê-lo como uma construção do seu tempo. Este exercício também proporciona a elaboração de novas memórias, dando um sentido original para o ensino de História.

Desta forma, a produção escrita dos alunos não será tratada como um fim em si mesmo, *"mas deverão responder às indagações e às problematizações de alunos e professores, com o objetivo de estabelecer um diálogo com o passado e o presente, tendo como referência o conteúdo histórico a ser ensinado"* (SCHMIDT; CAINELLI, 2009, p. 117).

Ao compreender como os historiadores produzem conhecimento sobre o passado, a partir do uso das fontes disponíveis e sua problematização, o aluno aprenderá ferramentas que o possibilitem a ver a História além de uma sucessão de acontecimentos passados, percebendo-a como uma ação social que ocorre no presente. Isto permite estimular a compreensão de si mesmo, enquanto indivíduo e da sua sociedade, habilitando-o a pensar novas formas de atuação na mesma, tornando se hábil para reflexionar e elaborar tanto problemáticas quanto soluções para as questões do seu tempo.

Machado nos apresenta personagens e situações do seu tempo, através das suas histórias busca responder as questões que lhe eram urgentes, produzindo uma narrativa que expõe suas experiências, afinal, *"el pasado, que ya no forma parte de nuestra experiencia cotidiana, es, sin embargo, un anclaje seguro en el que podemos amarrar nuestra tambaleante identidad social."* (SANCHES, 2009, p. 268).

Porém devemos estar atentos não apenas ao que explicitamente é colocado nos seus textos, pois as suas omissões ou os silêncios também são significativos para o que se deseja comunicar. Muitas vezes foram nas entrelinhas e nas reticências que suas críticas foram postas, trazendo este olhar complexo e cheio de possibilidades para o ensino de História permite que os alunos ao estudarem este olhar do passado percebam suas continuidades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a ampliação dos objetos de estudo, seja na historiografia ou no ensino de História, abriu-se espaço para a exploração de novos temas, problemas e olhares sobre o passado. Neste estudo buscamos pensar formas para o uso da literatura enquanto documento histórico no cotidiano escolar, permitindo aos alunos experimentarem o passado novecentista fluminense a partir do olhar machadiano, assim como perceber as questões que o autor vivenciava e de que forma as apresentava para os seus leitores, permitindo aos alunos, experimentarem, através da imaginação, uma outra época.

A partir das obras de Assis podemos trazer para a sala de aula o cotidiano brasileiro durante o fim da escravidão, pois seus textos narram a vida da sociedade fluminense no final século XIX. Seu olhar abre possibilidades para se analisar a política, economia, cultura e experiências deste período, permitindo assim que o aluno construa, junto com os conhecimentos históricos propostos nas aulas de História, uma compreensão e um olhar sensível sobre esta sociedade que experimentava uma grande transformação, a abolição da escravatura, o fim de um sistema exploratório que vigorou por séculos.

Os alunos ao lerem seus textos podem acessar, ter contato com um outro olhar, de um outro tempo, diferente do seu, sobre a questão negra, desta forma, poderá ampliar o seu conhecimento, produzindo novas memórias, não podemos nos esquecer que "*Muitas vezes, a experiência entra na sala de aula a partir da memória*" (HOOKS, 2013. p.123). Portanto, a literatura torna-se um caminho para uma inteligibilidade sobre o passado, ao viabilizar no aluno a capacidade de produzir representações capazes de estabelecer um sentido histórico a partir destas narrativas literárias.

A escolha por um autor negro e brasileiro é um fator importante para despertar o interesse dos alunos, afinal, é uma literatura produzida por indivíduo que viveu no Brasil naquele momento, alguém com quem podem criar laços de identidade e estabelecer paralelos de vivências, estimulando o interesse dos alunos sobre estes textos. Suas narrativas ao abordarem a escravidão permitem evidenciar na sala de aula os aspectos da realidade brasileira durante o processo abolicionista e suas consequências, proporcionando nos alunos conexões entre a escravidão, a assinatura da lei Áurea e seus reflexos para a população negra experimentados até hoje como o racismo estrutural.

Machado de Assis mostrava-se comprometido com a História do país, suas narrativas apresentam sua consciência sobre o que estava acontecendo na sociedade. Ao refletir sobre o

que lhe era importante, como conteúdos políticos, econômicos e sociais acabam os transpostos para a sua arte, porém, ele o fez de forma subjetiva, demonstrando ser um autor universal, embora tratasse da sua terra e de suas questões bem específicas.

Neste trabalho, buscamos através da sua literatura transpor para a sala as diversas formas de controle, violência e dominação exercidas por estes senhores, durante o período abolicionista e seus reflexos na atualidade. Desta forma, o ensino de História permitirá não apenas revisitar um outro tempo presente, como interrogá-lo a partir das nossas questões atuais pensando formas de desestruturar o racismo que ainda se faz presente.

A produção de um caderno pedagógico visa abrir caminhos para que os professores juntamente com os alunos trabalhem o fim da escravidão e seus reflexos, percebendo o quanto os recém-libertos foram excluídos e silenciados neste processo de libertação, ou como sua voz foi reescrita ou interpretada a partir do olhar produzido pela elite. Através destes narradores brancos e elitistas criados por Machado, podemos trazer para a sala de aula as críticas produzidas pelo autor à sua sociedade escravista, que tentava administrar suas perdas sem pensar nas consequências para os recém libertos, ou sequer permitindo que usassem sua voz para reivindicar o seu direito de contar a sua versão da história, mesmo após teoricamente sendo iguais aos brancos após a assinatura da lei.

Ao transfigurar a experiência histórica do Brasil na época do fim da escravidão Machado criou uma alegoria para relatar a transformação política, econômica e social vivenciada pela elite cafeeira no fim do século XIX. Entender este contexto permite que os alunos hoje percebam como estas questões eram vivenciadas, desenvolvendo assim seu pensamento histórico e suas reflexões no e com o tempo, possibilitando a capacidade de desenvolver outras leituras do tempo e do outro.

O uso da literatura nas aulas de História em sala de aula oportuniza o aluno, ao fazer uso de uma fonte histórica, aprender a historiar, articulando os tempos históricos, mobilizando conteúdos, comparando situações históricas, identificando possíveis rupturas e continuidades. Ao mobilizar ferramentas que o possibilitem pensar historicamente e dar inteligibilidade ao contexto em que vive pode situar-se enquanto sujeito histórico porque está habilitado a compreender e intervir na História.

A literatura machadiana permite abrir espaço para hoje os alunos possam questionar como a escravidão, o processo abolicionista e a liberdade adquirida influenciaram não apenas a vida dos negros cativos, contemporâneos à Machado, mas seus reflexos em questões como racismo e desigualdade social foram e são enfrentadas ainda hoje por seus descendentes, entendendo como o passado relaciona-se diretamente com o tempo presente.

REFERÊNCIAS

ABREU, Marcelo e RANGEL, Marcelo. Memória, cultura histórica e ensino de história. *História & Cultura*, v. 4, n. 2, P. 7-24, set. 2015.

ABREU, Martha; MATTOS, Hebe. Em torno das "Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana": uma conversa com historiadores. **Estud. hist. (Rio J.)**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 41, p. 5-20, June 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-21862008000100001&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 19 mar. 2021. <<https://doi.org/10.1590/S0103-21862008000100001>>.

ABREU, Martha; MATTOS, Hebe; GRINBERG, Keila. História pública, ensino de história e educação antirracista. *Revista História Hoje*, vol. 8, n° 15, p. 17-38, 2019.

ABUD, Katia. Registro e representação do cotidiano: a música popular na aula de história. *Caderno Cedes. Campinas*, 2005, vol. 25, n. 67, p. 309-317, set./dez.

AJON, Andrea; AKSELRAD, Betina; GONZÁLEZ, Diana et al. *Ciencias Sociales 1. Serie Cuadernos para el Aula*. Primer Ciclo EGB/Nivel Primario. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, Presidencia de la Nación, 2006.

ALBERTI, Verena. O professor de história e o ensino de questões sensíveis e controversas. Palestra proferida no IV Colóquio Nacional História Cultural e Sensibilidades, realizado no Centro de Ensino Superior do Seridó (Ceres) da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), em Caicó (RN), de 17 a 21 de novembro de 2014. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10438/17189>>. Acesso em: 12 abr. 2021.

ALMEIDA, Silvio Luiz de. *O que é racismo estrutural?* Belo Horizonte (MG): Letramento, 2018.

Anais/IX Semana de História Política/VI Seminário Nacional de História: Cultura & Sociedade; organização: – Rio de Janeiro: UERJ, PPGH, 2014. 4083p.

ARENDDT, H. *Entre o passado e o futuro*. Tradução Mauro W. Barbosa. 6. ed. São Paulo: Perspectiva, 2009.

ASSIS, Machado de. "Instinto de nacionalidade", *Obra completa*, Rio de Janeiro, Aguillar, 1959, v.3.

_____. *Memorial de Aires*. 4ª edição. São Paulo: 1997. (Coleção grandes leituras).

BARTHES, Roland. Aula: aula inaugural da cadeira de semiologia literária do Colégio de França, pronunciada dia 7 de janeiro de 1977; tradução e posfácio de Leyla Perrone Moisés. – São Paulo: Cultrix, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2018.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília, 2004.

_____. Orientações curriculares para o ensino médio: Linguagens, códigos e suas tecnologias / Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC/SEMTEC, 2006.

_____. Secretaria de Educação e do Desporto. Parâmetros Curriculares Nacionais. Língua Portuguesa. Brasília: 2006.

BENJAMIN, Walter. Experiência e Pobreza. In: *Mágia e Técnica, Arte e Política*. Traduzido por Paulo Sérgio Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1987.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Ensino de História: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2004.

_____. (Org.). *O Saber Histórico na Sala de Aula*. Editora Contexto: São Paulo, 2004.

BORGES, Valdeci Rezende. *História e Literatura: Algumas Considerações*. Goiás: Revista de Teoria da História, Ano 1, n. 3, junho/ 2010.

BOSI, Alfredo. Liberalismo versus democracia social. *Estud. av.*, São Paulo, v. 21, n. 59, p.359-363, Apr. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142007000100028&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 21 fev. 2021. <<https://doi.org/10.1590/S0103-40142007000100028>>.

BURKE, Peter. *A Revolução Francesa da historiografia: a Escola dos Annales 1929-1989* / Peter Burke; tradução Nilo Odália. – São Paulo: Editora Universidade Estadual Paulista, 1991.

_____, (org.) **A escrita da História: novas perspectivas**. São Paulo: Unesp, 1992.

BROCA, Brito. *Machado de Assis e a política e outros estudos*. Rio de Janeiro: Organização Simões, 1957.

CAIMI, Flávia Heloisa. Porque os alunos (não) aprendem história? Reflexões sobre ensino, aprendizagem e formação de professores de História. Niterói, RJ: Tempo, volume 11, 2006.

_____. Fontes históricas na sala de aula: uma possibilidade de produção de conhecimento histórico escolar? In: *Anos 90-Revista do Programa de Pós-Graduação em história*, v. 15, no 28, dezembro de 2008.

CÂNDIDO, Antônio. *Formação da literatura brasileira: momentos decisivos*. Belo Horizonte, Itatiaia Ltda, 2000.

CAINELLI, Marlene; SCHMIDT, Maria Auxiliadora, *Ensinar História, Pensamento e a ação na sala de aula*, - 2 ed. - São Paulo: Scopione, 2009.

CAINELLI, Marlene; BARCA, Isabel. A aprendizagem da história a partir da construção de narrativas sobre o passado. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 44, e164920, 2018. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-

97022018000100437&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 25 mar. 2021. Epub Mar 05, 2018. <<http://dx.doi.org/10.1590/s1678-4634201844164920>>.

CARVALHO, José Murilo de. *A construção da ordem: a elite política imperial*. Rio de Janeiro: Campos, 1980.

_____. *Pontos e bordados: escritos sobre história e política*. Belo Horizonte: ed UFMG, 1998.

_____. *Cidadania no Brasil: o longo caminho*, Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

CERTEAU, Michel. A operação historiográfica. In: _____. *A escrita da História*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010, p. 65-105.

CHALHOUB, Sidney. *Machado de Assis: Historiador*. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

_____, Sidney. *Visões da Liberdade: uma história das últimas décadas da escravidão na corte*. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

CHALHOUB, Sidney; PEREIRA, Leonardo Affonso de M. Apresentação. In: CHALHOUB, Sidney; PEREIRA, Leonardo Affonso de M. (org.) *A história contada: capítulos de História social da Literatura no Brasil*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1998. p. 7-13.

CHARTIER, Roger. *A história cultural: entre práticas e representações*. Lisboa: DIFEL, 1990.

_____. *A história ou a leitura do tempo*. Belo Horizonte, Autêntica, 2009.

CONRAD, R. *Os últimos anos da escravatura no Brasil*. Ed. Rio de Janeiro: Ed. Civilização Brasileira, 1975.

COSTA, Emília Viotti da. *Urbanização no Brasil no século XIX*. In: _____. *Da monarquia à república: momentos decisivos*. São Paulo: 6^a ed Fundação Editora da UNESP, 1999.

COSTA, Fernando Sánchez. “La cultura histórica. una aproximación diferente a la memoria colectiva”. In *Pasado y Memoria. Revista de Historia Contemporánea*, 8, 2009, pp. 267-286.

COSTA LIMA, Luiz. *A literatura e o leitor: textos de estética da recepção*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

COSTA, Roseli Gomes. Mestiçagem, racialização e gênero. *Sociologias*, Porto Alegre, ano 11, no 21, jan./jun. 2009, p. 94-120 Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/soc/n21/06.pdf>> Acesso em: 21 jun. 2012.

CUESTA, Viginia. Enseñanza de la Historia y enfoque narrativo. *Revista História Hoje*, v. 4, no 8, p. 152-173 – 2015.

Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica / Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

DUARTE, Eduardo de Assis. Estratégias de caramujo. In: MACHADO DE ASSIS, J. M. *Machado de Assis afrodescendente: escritos de caramujo* [antologia]. Organização, ensaio e notas: Eduardo de Assis Duarte. 2. ed. Rio de Janeiro: Pallas; Belo Horizonte: Crisálida, 2009. p. 249-288.

Escravidão e liberdade nas Américas. **Estud. hist. (Rio J.)**, Rio de Janeiro, v. 32, n. 66, p. 1-4, Apr. 2019. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-21862019000100001&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 22 mar. 2021. Epub Apr 25, 2019. <<https://doi.org/10.1590/s2178-14942018000300001>>.

FAORO, Raymundo. Machado de Assis: a pirâmide e o trapézio. São Paulo: 4. ed. São Paulo: Globo, 2001.

FARACO, Carlos Vida & Obra Machado de Assis: Um mundo que se mostra por dentro e se esconde por fora. In: ASSIS, Machado de. *Várias Histórias*. São Paulo. 3ª edição. Ática, 1998.

FEBVRE, Lucien. Profissões de fé à partida. In: _____. **Combates pela história**. Lisboa: Editorial Presença, Lda. 1989.

FERNANDES, Florestan. A integração do negro à sociedade de classes. São Paulo, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo, 1964, p. 3.

FERREIRA, Antônio Celso. Literatura – A fonte fecunda. In: LUCA, Tania Regina de; PINSKY, Carla Bassanezi (Orgs.). *O Historiador e suas fontes*. São Paulo: Contexto, 2013. p. 61-92.

FONSECA, S. Didática e prática de ensino de história: experiências, reflexões e aprendizados. Campinas, SP: Papirus, 2003.

FOUCAULT, Michel. *A arqueologia do saber*. 6ª ed., Rio de Janeiro: Forense, 2000.

_____. *O que é um autor?* 4ª edição. Tradução Antônio Fernando Castais; Eduardo Cordeiro Alpiarça: Vargas, 2000.

FRANÇOIS, Hartog. Regimes de historicidade. Presentismo e experiências do tempo. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. Medo e ousadia: o cotidiano do professor. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

GINZBURG, Carlo. *O queijo e os vermes: o cotidiano e as idéias de um moleiro perseguido pela Inquisição*. tradução: Maria Betania Amoroso, - São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

GLEDSON, John. Machado de Assis: ficção e história. 2.ed.rev. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

_____. Machado de Assis: Impostura e Realismo: uma interpretação de Dom Casmurro. São Paulo: Companhia das Letras, 1991.

GUÉRIOS, Rosário Farâni Mansur. *Dicionário etimológico de nomes e sobrenomes*. 3. ed. rev. São Paulo: Editora Ave Maria, 1981.

GUMBRECHT, Hans Ulrich. *Atmosfera, ambiência, Stimmung : sobre um potencial oculto da literatura* / Hans Ulrich Gumbrecht; tradução Ana Isabel Soares - 1. ed. - Rio de Janeiro: Contrapon-to: Editora PUC Rio, 2014.

HARTOG, Francois. “Prefácio”, “Introdução” e “Memória, história, presente”. In *Regimes de historicidade: presentismo e experiências do tempo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2013, p. 9-41 e 133-191.

_____. Tempo, história e a escrita da história: a ordem do tempo. *Revista de História*, n. 148, p. 09-34, 2003. Disponível em <<http://www.revistas.usp.br/revhistoria/article/>>. Acesso em: 27 jul. 2018.

_____. Tempo e História: “Como escrever a história da França hoje?”. *História Social*, Campinas, Unicamp, n. 3, 1996, p. 127-154.

HOOKS, Bell. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

HUNT, Lynn. *A invenção dos direitos humanos; unia história* / Lynn Hunt; tradução Rosaura Eichenberg — São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

Ianni, O. (1988). *Literatura e consciência*. *Revista Do Instituto De Estudos Brasileiros*, (28), 91-99. Disponível em: <<https://doi.org/10.11606/issn.2316-901X.v0i28p91-99>>.

_____, O. *A era da globalismo Rio de Janeiro: Civilização Brasileira*, 1997.

KARNAL, Leandro (Org.). *História na Sala de Aula – conceitos, práticas e propostas*. São Paulo: Contexto, 2003.

KOSELLECK, Reinhart. “Espaço de experiência” e “horizonte de expectativa”: duas categorias históricas. In *Futuro Passado: contribuição à semântica dos tempos históricos*. Rio de Janeiro: Contraponto: EdPUC-Rio, 2006.

_____. *Estratos do tempo: estudos sobre história*; tradução Markus Hediger. 1.ed. Rio de Janeiro: Contraponto: PUC-Rio, 2014.

KOSELLECK, Reinhart; MEIER, Christian; GÜNTHER, Horst; ENGELS, Odilo. *O conceito de História*. Trad. René E. Gertz. Belo Horizonte: Autêntica, 2013. 230 p.

LE GOFF, Jacques. *História e memória*. 5º ed. São Paulo: Editora da Unicamp, 2003.

LIMA. L.C. *Mimesis: desafio ao pensamento*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

LOPES, Alice Casimiro. Teorias pós-críticas, política e currículo. *Educação, Sociedade & Culturas*, Porto, n. 39, p. 7-23, 2013. (Dossier Temático - Configurações da Investigação Educacional no Brasil).

LUZ, Itacir Marques. Alfabetização e escolarização de trabalhadores negros no Recife oitocentista: perfis e possibilidades. *Revista Brasileira de História da Educação*. v.13. n.1 [31]. 2013, p. 69-94. <https://doi.org/10.4322/rbhe.2013.015>.

MARTINS, Suely Aparecida. E.P.Thompson e a educação: a socialização como experiência. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, nº 59, p.304-317, out2014 – ISSN: 1676-2584 304.

MASSA, J.-M. *A juventude de Machado de Assis, 1839-1870*: ensaio de biografia intelectual. Tradução de Marco Aurélio de Moura Matos. São Paulo: Ed. da Unesp, 2009.

MATTOS, Ilmar R. “Mas não somente assim!” Leitores, autores, aulas como texto e ensino aprendizagem de História. Revista Tempo. V. 11, n. 21, 27/6/2007.

MATTOS, Hebe Maria. O ensino de História e a luta contra a discriminação racial no Brasil. In: ABREU, Martha; SOIHET, Rachel (Org.). *Ensino de História: conceitos temáticas e metodologia*. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2003, p. 127-136.

MONTEIRO, Ana Maria. “Tempo presente no ensino de história: o anacronismo em questão”. In: Marcia Gonçalves, Helenice Rocha, Luis Reznik, Ana Maria Monteiro (org). *Qual o valor da história hoje?* Rio de Janeiro: FGV, 2012, p. 191-214.

_____, Ana Maria F.C. A história ensinada: algumas configurações do saber escolar. *História & Ensino*, Londrina, v.9, p. 37-62, out. 2003.

MONTEIRO, Ana Maria F.C; PENNA, Fernando de Araujo. *Ensino de História: saberes em lugar de fronteira*. Educação e Realidade, Porto Alegre, v.36, n.1, p. 191-211, jan./abr., 2011.

MORAES, Renata Figueiredo Moraes. *Trabalhadores e liberdade – a abolição da escravidão e as comemorações de 1888*. Revista Mundos do Trabalho | vol. 7 | n. 13 | janeiro-junho de 2015 | p. 177-191.

MORAES, Renata Figueiredo Moraes. *As festas da Abolição: o 13 de Maio e seus significados no Rio de Janeiro (1888-1908)*. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de História, 2012.

MUNANGA, Kabengele. Por que ensinar a história da África e do negro no Brasil de hoje? *Revista do Instituto de Estudos Brasileiros*, Brasil, n. 62, p. 20–31, dez. 2015.

_____, Kabengele, organizador. *Superando o Racismo na escola*. 2a edição revisada [Brasília]: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

_____, Kabengele. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. In: *Programa de educação sobre o negro na sociedade brasileira* [S.l: s.n.], 2004.

_____, Kabengele. *Negritude – Usos e Sentidos*. São Paulo: Editora Ática, 1986.

_____, Kabengele. *Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra*. [S.l: s.n.], 2008.

NORA, Pierre. *Entre memória e história: a problemática dos lugares*. Projeto História. São Paulo: PUC-SP. Nº 10, p. 12. 1993.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. O Mundo Como Texto: leituras da História e da Literatura. História da Educação, Pelotas, p. 31 - 45, 01 set. 2003.

_____. História & literatura: uma velha-nova história, Nuevo Mundo, Mundos Nuevos, Debates, 2006. Disponível em: <<http://nuevomundo.revues.org/index1560.html>>.

PEREIRA, Amilcar Araújo. A Lei 10.639/03 e o movimento negro: aspectos da luta pela “reavaliação do papel do negro na história do Brasil”. Cadernos de História, Belo Horizonte, v.12, n. 17, 2º sem. 2011.P. 25-45.

PEREIRA, Amilcar Araujo; SILVA, Jessika Rezende Souza da. Possibilidades na luta pelo ensino de histórias negras na era das bases nacionais curriculares no Brasil e nos Estados Unidos: a Lei 10.639/03 e os National History Standards. **Educar em Revista**, [S.l.], set. 2021. ISSN 1984-0411. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/76993/44771>>. Acesso em: 20 abr. 2022.

RAMOS, André da Silva. Machado de Assis e a experiência da história [manuscrito]: climas e espectralidade. 2018. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Ouro Preto. Instituto de Ciências Humanas e Sociais. Departamento de História. Programa de Pós- Graduação em História.

_____. Machado de Assis e a experiência da historicidade: sobre historiadores assombrados e a presença fantasmagórica do passado em Casa Velha. História da Historiografia: International Journal of Theory and History of Historiography, Ouro Preto, v. 14, n. 36, p. 257–288, 2021. DOI: 10.15848/hh.v14i36.1700. Disponível em: <<https://www.historiadahistoriografia.com.br/revista/article/view/1700>>. Acesso em: 24 abr. 2022.

RANCIÈRE, Jacques.O ódio à democracia.São Paulo: Boitempo, 2014. RANGEL, Marcelo de Mello. Ensino de História: temporalidade, pós -verdade e verdade poética. Tempo e Argumento, Florianópolis, e 0110, 2021. Número especial. <<http://dx.doi.org/10.5965/21751803ne2021e0110>>.

RESENDE, Vânia Maria. Literatura em sala de aula: uma avaliação dos processos de ensino. REVELLI – Revista de Educação, Linguagem e Literatura da UEG – Inhumas. V. 2, n. 1 – março de 2010.

RICOEUR, Paul. Tempo e Narrativa. v.1. São Paulo. Papyrus, 1994.

RIO DE JANEIRO. Documento de orientação curricular do estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: Secretaria de Educação, 2019.

RIOS, Ana Maria; MATTOS, Hebe Maria. O pós-abolição como problema histórico: balanços e perspectivas. **Topoi (Rio J.)**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 8, p. 170-198, June 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2237-101X2004000100170&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 20 mar. 2021. <<https://doi.org/10.1590/2237-101X005008005>>.

ROCHA, Helenice; MAGALHÃES, Marcelo; CONTIJO, Rebeca. A aula como texto: historiografia e ensino de História. In: ROCHA, Helenice; MAGALHÃES, Marcelo;

CONTIJO, Rebeca (Orgs). A escrita da história escolar: memória e historiografia. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2009.

ROSEMBERG, Fúlvia. Literatura infantil e ideologia. São Paulo: Global Editora, 1985.

RÜSEN, Jorn. Razão histórica: teoria da história: fundamentos da ciência histórica. Brasília: Editora UNB, 2010. p. 57.

RUSEN, Jorn. Razão Histórica. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 2001.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. História & literatura: uma *velha-nova* história. *Nuevo Mundo Mundos Nuevos* [En ligne], Débats, mis en ligne le 28 janvier 2006, consulté le 15 avril 2022. URL: <<http://journals.openedition.org/nuevomundo/1560>>. DOI: <<https://doi.org/10.4000/nuevomundo.1560>>.

SANTOS, Joel R. O que é racismo. Coleção Primeiros Passos, 1984.

_____. A questão do negro na sala de aula. Coleção na Sala de Aula, 1990.

SANTOS, I. A. A responsabilidade da escola na eliminação do preconceito racial: alguns caminhos. In: CAVALLEIRO, E. (Org.). Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola. São Paulo: Selo Negro, 2001. p. 97-113.

SANTOS, S. A. (Org.). Ações afirmativas e combate ao racismo nas Américas. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (MEC-SECAD), 2005.

SANTOS, Lorene dos. Ensino de história e cultura africana e afro-brasileira: dilemas e desafios da recepção à Lei 10.639/03. In: Ensino de história e culturas afro-brasileiras e indígenas / Amílcar Araujo Pereira, Ana Maria Monteiro (org.). Rio de Janeiro: Pallas, 2013, p. 57– 84.

SANTOS, Lorene dos. Ensino de História e a Lei 10.639/03: diálogos entre campos de conhecimento, diretrizes curriculares e os desafios da prática. *Cadernos de História*, Belo Horizonte, v. 12, n. 17, p. 59-92, 2º sem. 2011.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, M. Ensinar história. 2 ed., São Paulo: Editora Scipione, 2009.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; URBAN, Ana Claudia. Aprendizagem e formação da consciência histórica: possibilidades de pesquisa em Educação Histórica. *Educ. rev.*, Curitiba, n. 60, p. 17-42, June 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602016000200017&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 23 mar. 2021. <<http://dx.doi.org/10.1590/0104-4060.46052>>.

SCHWARZ, Roberto. Um Mestre na Periferia do Capitalismo: Machado de Assis. São Paulo: Editora 34. 4ª ed., 2000. (Coleção Espírito Crítico).

_____. As idéias fora do lugar. São Paulo: In Estudos CEBRAP número 3, 1973.

_____. *Ao vencedor as batatas: forma literária e processo social nos inícios do romance brasileiro*. São Paulo, DuasCidades, 1981.

_____. A viravolta machadiana. In: *Novos Estudos Cebrap*, 69, julho de 2004, pp. 15-34.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. *O espetáculo das raças. Cientistas, instituições e questão racial no Brasil, 1870-1930*. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SEFFNER, Fernando. O que pode o ensino de História? Sobre o uso de fontes na sala de aula. *Anos 90-Revista do Programa de Pós- Graduação em história*, v. 15, no 28, dezembro de 2008.

SKIDMORE, Thomas E. *Preto no Branco: raça e nacionalidade no pensamento brasileiro*. tradução de Raul de Sá Barbosa. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1976.

SEVCENKO, Nicolau. **Literatura como missão: tensões sociais e criação cultural na Primeira República**. São Paulo: Brasiliense, 2003, 2 ed.

TREPAT, Cristòfol-A. *Procedimientos en historia: un punto de vista didáctico*. Barcelona: ICE; Graó, 1995.

TRÍPOLI, Mailde Jerônimo. Machado de Assis e a escravidão. *Jornal da Unicamp*, Campinas, ano 23, n. 408, 8 a 14 set. 2008. p. 2. Disponível em <https://www.unicamp.br/unicamp_hoje/ju/setembro2008/ju408_pag02.php#>. Acesso em: 09 ago. 2018.

_____. *Imagens, máscaras e mitos: o negro na obra de Machado de Assis*. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2006.

THOMPSON, E.P. *Os românticos: a Inglaterra na era revolucionária*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

VENTURA, Roberto. *O Caso Machado de Assis. Estilo Tropical- História Cultural e Polêmicas Literárias no Brasil 1870 – 1914*. São Paulo: Companhia das Letras, 1991.

ZAMBONI, E.; FONSECA, S. Contribuições da literatura infantil para a aprendizagem de noções do tempo histórico leituras e indagações. *Cad. Cedes*, Campinas, v. 30, n. 2, p. 339-353, 2010. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>.

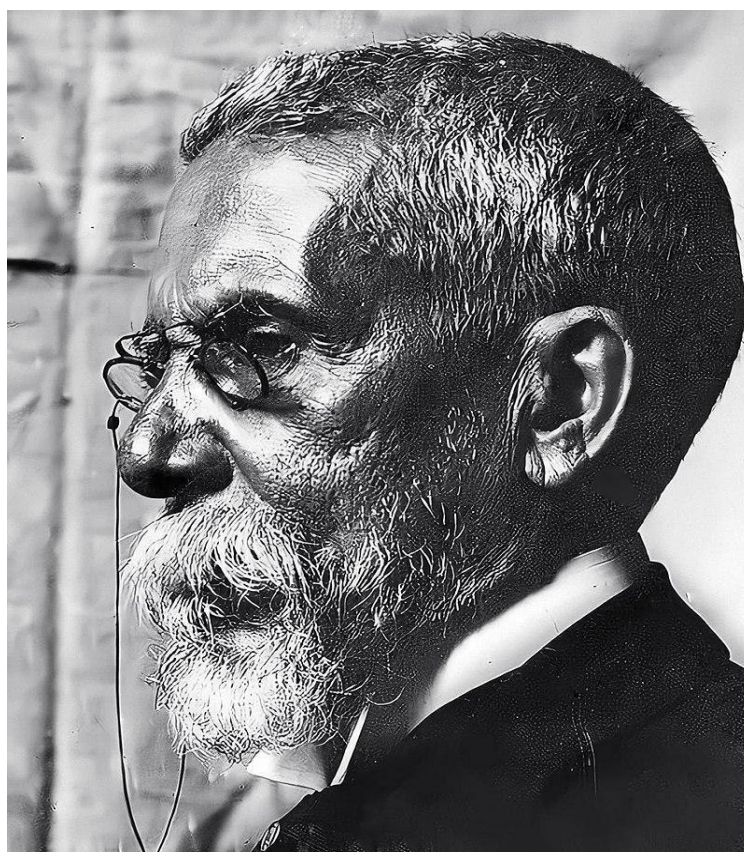
WERNECK, Maria Helena. *O Homem encadernado. Machado de Assis na escrita biográficas*. Rio de Janeiro: EdUERj, 1996.

Marcus Vinicius da Rocha Ribeiro

Caderno do Professor

ENSINO DE HISTÓRIA E LITERATURA

Escravidão e suas permanências na literatura machadiana



ENSINO DE HISTÓRIA E LITERATURA

Escravidão e suas permanências na literatura machadiana

Caderno do Professor

Material produzido para o Curso de Mestrado Profissional em Ensino de História da

Universidade Estadual do Rio de Janeiro

Autor: Marcus Vinicius da Rocha Ribeiro

Orientador: Prof. Dr. Daniel Pinha

Imagem de capa: Reprodução fotográfica Correio da Manhã/Acervo Arquivo Nacional

Rio de Janeiro, RJ. 2022

Caro (a) Professor (a):

Este material foi elaborado com a finalidade de apresentar propostas pedagógicas a serem implementadas em sala de aula. O conteúdo apresentado está relacionado ao período da História brasileira conhecido como Segundo Reinado (1840-1889). De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de História a unidade temática referente ao Brasil do século XIX está alocada na organização curricular pertencente ao 8º ano do Ensino Fundamental, anos finais. Serão propostos caminhos para se abordar um tema sensível da nossa História, a escravidão e seus reflexos até os dias de hoje, através do uso de algumas narrativas produzidas por Machado de Assis. Foram selecionados então uma crônica, publicada na Gazeta de Notícias no dia 19 de maio de 1888, trechos de um conto "*Pai contra Mãe*", um poema escrito para os festejos abolicionistas intitulada "*13 de maio*", assim como trechos do romance, "*Memorial de Aires*" que embora tenha sido publicado em 1908, tem sua trama desenvolvida entre 1888 e 1889. Embora sejam gêneros literários distintos todos estão diretamente relacionadas ao fim da escravidão e ao momento pós abolicionista vivido pelos negros.

Este material está dividido em três partes:

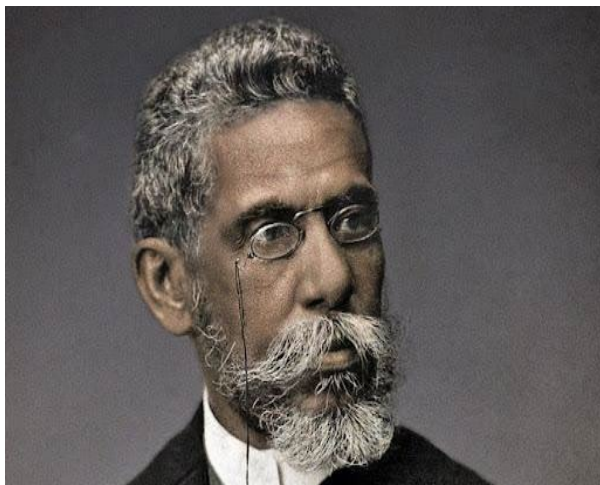
- 1. O Ensino de História como ação transformadora**
- 2. A literatura para uma educação antirracista**
- 3. A literatura machadiana nas aulas de História.**

Bom trabalho!

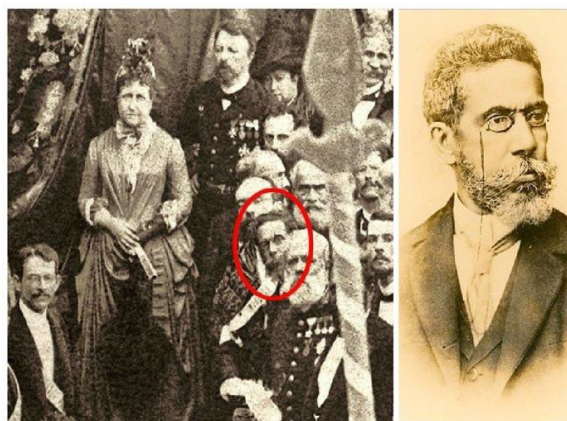
Marcus Vinicius da Rocha Ribeiro

Professor de História

Notas sobre o autor - Joaquim Maria Machado de Assis



Nascido em 1839 na cidade do Rio de Janeiro, neto de escravos, filho de um pintor com uma imigrante açoriana, de origem simples, viveu na infância como um agregado na casa da viúva de um senador do Império. Além de escritor, foi funcionário público e atuante no processo da abolição da escravatura, falecendo em 1908, sendo considerado um dos maiores escritores brasileiros e chegando a obter reconhecimento mundial.



Machado de Assis (1839-1908) em missa de comemoração à abolição da escravatura (Lei Áurea).

Foto feita no dia 17 de maio de 1888, no Rio de Janeiro, quatro dias depois da assinatura da Lei Áurea.

Parte 1 - O Ensino de História como ação transformadora

O Ensino de História deve ser um processo que vise o desenvolvimento do aluno, sendo o espaço escolar um lugar de permanente diálogo, transformação, atualização e crítica, no qual deve-se buscar sempre a construção de conexões entre o conteúdo histórico e seu público-alvo, os alunos. Através de práticas de ensino que priorizem o diálogo, procurando formas de ampliar os seus saberes, cabe ao professor neste contexto pensar em formas para que este conhecimento seja pensado de forma coletiva, envolvendo não apenas os alunos, mas a sociedade na qual ele está inserido.

Ao colocarmos o aluno como centro do processo de ensino buscamos capacitá-lo a agir na sociedade, tornando-se um cidadão atuante, capaz de problematizar questões importantes do seu cotidiano, como o racismo, estabelecendo assim uma relação crítica com o seu tempo, assim como com o passado. Podendo pensar possibilidades que busquem desestruturar questões remanescentes da escravidão como o preconceito racial e a desigualdade social. Acreditamos que partir da educação o aluno deve ser capaz de promover mudanças que conduzam para uma sociedade verdadeiramente democrática e antirracista.

O uso da literatura machadiana como fonte de pesquisa no ensino de História fornece ao aluno uma nova visão sobre o passado, promovendo um alargamento do seu horizonte cultural, crítico e reflexivo. Abordar os negros a partir das narrativas ficcionais possibilita trazer para a sala de aula uma diversidade não apenas cultural, mas étnica, mostrando que outras raças tiveram seu papel na construção da sociedade brasileira, e que seu estudo apenas enriquecem e favorecem um projeto de mudanças sociais a partir da educação escolar.

Ao longo da História do Brasil percebemos que negros e indígenas foram silenciados, apagados ou marginalizados, obviamente que isto se refletiu no âmbito escolar, o combate a questões como racismo e desigualdade social visam a valorização destas culturas e etnias. Desta forma, a sala de aula precisa exercitar práticas pedagógicas que não apenas respeitem, mas reconheçam e valorizem essas diferenças culturais e étnicas do Brasil, proporcionando uma educação que promova a igualdade.

Precisamos entender que o racismo é um tema extremamente sensível para a nossa sociedade pois postula uma hierarquia entre os grupos humanos, e que o fim da escravidão não pôs fim a esta prática. O professor Joel Rufino o conceitua da seguinte maneira:

Racismo é a suposição de que há raças e, em seguida, a caracterização bio-genética de fenômenos puramente sociais e culturais. E também uma modalidade de dominação ou, antes, uma maneira de justificar a dominação de um grupo sobre outro,

inspirada nas diferenças fenotípicas da nossa espécie. Ignorância e interesses combinados, como se vê (SANTOS, 1990, p. 12).

Neste contexto é importante pensarmos que o racismo estrutural se faz presente em diversas áreas, cotidianamente está presente no ambiente familiar, no trabalho, em filmes, seriados, na moda, na escola, ou seja, encontra-se nas mais diversas esferas da sociedade. Por isto torna-se importante propostas pedagógicas que enfrentem no dia a dia a tarefa de promover a valorização das diversas raças, culturas e indivíduos.

O racismo ainda é uma prática social cotidiana no Brasil, afinal após séculos de escravidão produziu-se uma valorização da cultura branca europeia em detrimento das demais raças que foram compondo o Brasil. Obviamente que isto gerou discriminação e preconceito racial, mediante a isso a escola precisa pensar formas de reconhecer essas práticas e produzir estratégias pedagógicas que transformem essa realidade, tornando os alunos conscientes e agentes ativos transformadores.

Afinal, vivemos em uma sociedade pluriétnica e pluricultural, por isso, o Ensino de História deve trabalhar, como nos propõem o PCN, para que os alunos compreendam a cidadania enquanto um exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais, ao adotar, no seu cotidiano ações a favor do respeito ao outro e a si mesmo.

Aprender a se posicionar de forma crítica sobre questões sociais como o racismo, ou contra qualquer tipo de discriminação, permite desarticular as práticas racistas. Ao conhecer e valorizar a pluralidade racial e sociocultural do seu país e tornar-se consciente dessas questões, os alunos podem questionar a sua realidade e, através de um pensamento crítico, produzir ferramentas e formas para transformá-la.

Parte 2 - A literatura para uma educação antirracista

Não podemos ignorar que o livro didático ainda é um dos materiais pedagógicos mais utilizados nas escolas, em especial no ensino público, onde por muitas vezes constitui-se como a principal, senão única, fonte de leitura dos alunos. Durante muito tempo este material foi marcado pelo predomínio dos valores europeus, inferiorizando ou invisibilizando as demais culturas e raças. Contudo, percebemos que hoje, gradativamente os materiais didáticos procuram promover uma educação igualitária e baseada na diversidade, porém, ainda sofremos uma forte influência de uma educação eurocêntrica, afinal, *“o homem branco adulto proveniente dos estratos médios e superiores da população é o representante da espécie mais*

frequente nas estórias, aquele que recebe um nome próprio, aquele que se reveste da condição de normal?. (ROSEMBERG, 1985. p.77).

Usualmente os negros aparecem nos materiais didáticos assumindo apenas um papel de escravizado, subjugados, explorados e restringindo a sua atuação apenas como força de trabalho, sendo ignorado seu passado enquanto cidadão livre, sua ancestralidade africana com sua organização social, política, religiosa e cultural extremamente rica e complexa e suas contribuições na construção da nossa história. Devido a isto se faz necessário abordar estes pontos em sala de aula, permitindo uma ampliação do olhar dos alunos sobre este grupo, expondo suas formas de resistências à escravidão, como a formação dos quilombos, as revoltas negras e sua luta pela liberdade, trabalhando seu protagonismo na História brasileira.

Devido a isto foi pensado a produção deste caderno, baseado no uso da literatura machadiana, enquanto uma potente ferramenta pedagógica para a desestruturação dos preconceitos raciais ainda tão enraizados em nossa sociedade. Este racismo pode tanto assumir formas diretas e conscientes, quanto, em muitos casos, apresenta-se de maneira inconsciente, fruto de uma falsa ideologia baseada em uma democracia racial que existiria no Brasil. Este material foi pensado para ser um instrumento para gerar uma consciência crítica nos alunos, sejam negros ou não, para uma sociedade antirracista. Como nos alerta Munanga:

O resgate da memória coletiva e da história da comunidade negra não interessa apenas aos alunos de ascendência negra. Interessa também aos alunos de outras ascendências étnicas, principalmente branca, pois ao receber uma educação envenenada pelos preconceitos, eles também tiveram suas estruturas psíquicas afetadas. Além disso, essa memória não pertence somente aos negros. Ela pertence a todos, tendo em vista que a cultura da qual nos alimentamos quotidianamente é fruto de todos os segmentos étnicos que, apesar das condições desiguais nas quais se desenvolvem, contribuíram cada um de seu modo na formação da riqueza econômica e social e da identidade nacional. (MUNANGA, 2005. p.16).

Sendo assim, a finalidade desta proposta pedagógica é promover uma educação antirracista a partir da literatura produzida por Machado de Assis, escritor negro que vivenciou o fim da escravidão no Brasil e transformou essa experiência em narrativa ficcional. A partir do olhar de um contemporâneo aos eventos este material busca traçar caminhos capazes de oferecer aos professores e alunos percursos para pensar a escravidão, a abolição e seus efeitos para os negros recém libertos, permitindo questionar e desconstruir o racismo que se encontra estruturalmente posto em nossa sociedade. Afinal, como nos esclarece Ben Marais:

[...] há uma relação muito próxima entre o escravidão a que foram submetidos os negros e a recusa às pessoas de cor negra... ‘O estigma em relação aos negros tem sido reforçado pelos interesses econômicos e sociais que levaram os povos negros à

escravidão'. Daí o negro ter se convertido em símbolo de sujeição e de inferioridade. E este conceito negativo sobre o negro foi forjado (RUIZ, 1988, p. 100).

Sabemos que a educação escolar não é capaz de dar conta de tamanha tarefa sozinha, mas não se pode ignorar sua potência transformadora para a sociedade. O professor torna-se a ferramenta mais importante neste processo de construção de uma sociedade democrática e igualitária, ao trazer a questão negra para a sala de aula e permitir que nossa matriz plural seja estudada e valorizada. Ao respeitarmos a nossa diversidade, ao tratarmos de forma igual as matrizes étnico-raciais que construíram o Brasil traremos para a centralidade dos nossos estudos históricos os indígenas, brancos, mestiços, orientais e negros.

Munanga coloca como primeiro passo para uma educação antirracista aprender a confessar que somos uma sociedade racista, e a partir de então poderemos criar mecanismos para construir uma sociedade igualitária.

Uma vez cumprida esta condição primordial, que no fundo exige uma transformação radical de nossa estrutura mental herdada do mito de democracia racial, mito segundo o qual no Brasil não existe preconceito étnico-racial e, conseqüentemente, não existem barreiras sociais baseadas na existência da nossa diversidade étnica e racial, podemos então enfrentar o segundo desafio de como inventar as estratégias educativas e pedagógicas de combate ao racismo. (MUNANGA, 2005. p.18)

Assim sendo, torna-se essencial para o ensino do História referente ao fim da escravidão pensar formas de valorizar a cultura negra, buscando reforçar suas identidades, acabando com os estigmas da escravidão assim como a exclusão dos negros como "*membro de grupo étnico-racial que teve sua humanidade negada e a cultura inferiorizada. Essa identidade passa por sua cor, ou seja, pela recuperação de sua negritude, física e culturalmente.*" (MUNANGA, 2005. p.14).

Abrir espaço na sala de aula para discutir o racismo, o ideário do embranquecimento da população brasileira, as políticas de mestiçagens e os demais legados das escravidão permite abrir um diálogo importante para a busca em defesa das identidades múltiplas, para a construção de uma sociedade de fato democrática e igualitária.

Parte 3 - A literatura machadiana nas aulas de História

Machado de Assis nasceu em uma família de ascendência negra e sem posses, configurando-se um entre muitos descendentes de negros que experimentavam uma sociedade escravista e preconceituosa, ou seja, cresce e se desenvolve enquanto autor em um "*ambiente*

de flagrante rebaixamento da afrodescendência que o autor mulato, neto de escravos e nascido no morro do Livramento, irá aos poucos se firmando como a grande voz da literatura de seu tempo” (DUARTE, 2009, p. 252). Massa nos esclarece a origem do autor, cujos:

bisavós paternos de Machado de Assis nasceram escravos, no Livramento. Pertenciam, respectivamente, à proprietária e a um membro da sua família. Benedita Maria da Piedade, bisavó do lado paterno do escritor, pertencia a Maria Teresa dos Santos, que se havia casado, em 1737, com Manuel Pinto da Cunha e Sousa. Depois da morte de seu esposo, ocorrida em 1771, passava a proprietária da chácara. José Pereira dos Santos, um eclesiástico (talvez irmão de Maria Teresa), foi o dono da avó materna do pai do escritor, também escrava, chamava-se Rosa (MASSA, 2009, p. 43).

Desta forma percebemos que a relação do autor com a escravidão se iniciava em sua família, por ser neto de escravizados e negro, inevitavelmente estas questões permeariam toda a sua experiência de vida. Seja como cidadão, autor ou funcionário público, Assis vivenciou o processo abolicionista em suas fases mais significativas como a Lei do Ventre Livre em 1871, a Lei dos Sexagenários em 1885 e finalmente a abolição estabelecida com a Lei Áurea em 13 de maio de 1888, além de vivenciar o período pós-abolicionista.

E é em meio a esta sociedade escravista, fortemente marcada por divisões sociais e teorias raciais que Machado de Assis escreve, obviamente que estas questões o afetavam diretamente, fosse enquanto autor ou em seu papel como funcionário público e combatente contra a escravidão. Desta forma, sua escrita desenvolveu-se em meio a existência de teorias que visavam a manutenção de uma hierarquia social baseada na superioridade racial branca, embasada em um cientificismo que afirmava a existência desta hierarquia racial, assim como com a condenação da miscigenação que representava uma degeneração para o povo brasileiro.

Ou seja, um autor negro, que produziu suas narrativas, em meio a uma sociedade marcada por esses preconceitos, e cujo público leitor concentrava-se justamente em membros desta elite branca e racista, precisou fazer uso da sua inteligência e talento para construir narrativas que acabavam por pensar e refletir sobre estas questões sem agredir diretamente seus leitores. Estas questões, presentes em sua obra, permitem trazer para a sala de aula debates sobre a questão negra durante o período pré e pós abolicionista. Refletir sobre o conceito de raça e as práticas racistas é algo essencial para uma educação igualitária, devemos ter em mente que a escola como um todo deve ser um local no qual as ideias baseadas no senso comum devem ser desconstruídas, afinal o conceito de raça que ainda hoje adotamos é carregado de uma ideologia marcada por uma relação de poder e dominação.

Machado de Assis nos mostra o abandono experimentado pelos negros em meio a uma sociedade burguesa baseada numa falsa ideia de igualdade. Entender como os negros escravizados eram tratados naquele momento permite trazer para o ensino de História a desmistificação de que houve uma libertação plena com a Lei Áurea, possibilitando que os alunos percebam que esta alforria viria atrelada a novas formas de controle e dominação que impeliram os negros, até então escravizados, a uma posição inferior na sociedade, hierarquia esta estruturada desde o período colonial de forma preconceituosa e racista.

O que percebemos foi que a lei aboliu o sistema, porém não foi capaz de romper com as barreiras do racismo e da exploração do negro recém liberto, a lei por si só não promoveu uma integração do recém liberto na sociedade e sua aceitação enquanto sujeito igual aos brancos.

Abordar estas questões urgentes do nosso tempo, como o racismo e a desigualdade social, no cotidiano escolar incentiva no aluno o entendimento de como o passado coincide com o tempo presente, quais marcas insistem em atuar hoje, mostrando as permanências de um passado que ainda se faz presente e que deve ser combatido.

A literatura permite resgatar as sensibilidades de uma determinada época, as ideias, sentimentos, a vida cotidiana de uma sociedade em um determinado momento do passado, proporcionando analisar como o autor representava a si e o seu mundo através da sua escrita. Refletindo sobre a literatura na perspectiva da História Social, Sidney Chalhoub & Leonardo Pereira (1998) propõe historicizar a obra literária ao inseri-la no contexto social, pensando a forma como ela constrói ou busca representar sua relação com a realidade social:

a proposta é historicizar a obra literária – seja ela conto, crônica, poesia ou romance -, inseri-la no movimento da sociedade, investigar as suas redes de interlocução social, destrinchar não a sua suposta autonomia em relação à sociedade, mas sim a forma como constrói ou representa a sua relação com a realidade social – algo que faz mesmo ao negar fazê-lo. (...) Para historiadores a literatura é, enfim, testemunho histórico. (1998, p.7)

Trabalhar esses testemunhos históricos é trazer para o ensino a voz de grupos que estavam à margem da narrativa histórica oficial, marcada pelos ideais de tempo e valores eurocêntricos. Isto permite que o professor ensine não apenas o passado, mas as continuidades daquele presente/passado em nossa sociedade. Por isso a literatura produzida por um autor negro, marcada por fortes críticas e percepções sobre o seu tempo e sociedade se faz importante no ensino de História.

A partir destas narrativas literárias podemos abrir espaços de reflexão sobre como a escravidão e sua abolição eram vistas naquele momento, possibilitando aos alunos levar suas questões, relacionadas ao racismo e a desigualdade, construídas a partir do seu tempo, para aquele passado. Este exercício proporciona meios para pensar a temporalidade, assim como olhar o outro, em outro tempo, favorecendo o desenvolvimento da sua alteridade.

Parte 4 - Escravidão e suas permanências na literatura machadiana

A poesia comemorativa machadiana

Tema: Assinatura da lei Áurea

Guia Interpretativo

Não devemos atrelar o fim da escravidão apenas à lei de 13 de maio de 1888, pois a mesma apenas culminou uma luta que vinha a décadas sendo travada no âmbito Legislativo brasileiro, mas, obviamente que sua aprovação provocou uma grande euforia na população, em especial no Rio de Janeiro, cenário do desenrolar deste evento. A capital do Império tornou-se o palco principal de uma série de comemorações, festas e cortejos, todos marcados pela palavra liberdade. Esta nova era não foi apenas comemorada pelos negros recém libertos, mas por trabalhadores livres, pela imprensa e por muito literatos, como Machado de Assis, que vinha atuando a anos como funcionário público no Ministério da Agricultura, trabalhando diretamente com as questões abolicionistas. O exercício desta função lhe possibilitou, assim como a outros funcionários envolvidos neste cenário, solicitar e ganhar folga durante as celebrações pós abolicionistas, podendo assim participar dos festejos. Afinal, "*(...) a participação nas festas era uma manifestação de civismo da qual não pretendiam se ausentar.*" (MORAES, 2015. p. 180), ou seja, o interesse e animação de Assis nas comemorações pós abolição demonstra seu contentamento e expectativas com a recente lei.

Sabemos que a abolição não foi fruto da simples bondade da Princesa Isabel, que substituiu seu pai na regência do país no período da assinatura da Lei Áurea, isto ocorreu durante uma viagem do imperador D. Pedro II à Europa realizada com fins médicos. O processo abolicionista foi produto de um longo e lento processo, efeito de diversos fatores e agentes sociais como os intelectuais abolicionistas, os negros, os parlamentares, a imprensa nacional entre muitos outros. Sendo assim sua comemoração assume grande importância para a sociedade brasileira como um todo, pois:

O que deveria ser festejado a partir de 13 de maio era a vitória da forma legal contra a escravidão, sobre toda e qualquer outra forma bárbara que pudesse existir. (...) A cidade se organizaria para tamanho evento e serviria de cenário com o destaque principal para os responsáveis pelo fim da escravidão: o parlamento, a Princesa e a imprensa. Assim como o Rio de Janeiro era a capital do Império, a Corte seria a capital dos festejos pela abolição, o que causaria ressonância em todo país, servindo o que acontecia na Corte como roteiro que deveria ser repetido em outros locais e até mesmo para além das fronteiras do país. (MORAES, 2012. p.56)

Durante as comemorações a poesia esteve muito presente, constituindo-se como uma importante forma narrativa dos acontecimentos, sua produção e distribuição durante as festas possibilitou que os mais diversos leitores tivessem acesso a uma escrita simbólica e que fornecia uma das muitas interpretações que estavam sendo construídas sobre a abolição.

As poesias fizeram parte dos discursos dos homens letrados que pretendiam comemorar aquele momento além dos bailes e préstitos. Seus escritos cristalizaram uma gama de sentidos para a abolição que já vinha aparecendo em meio a textos publicados nos jornais durante aquele período de festas. (MORAES, 2012. p.135)

Durante os festejos foram distribuídas diversas poesias, incluindo uma escrita por Machado de Assis, intitulada "*13 de maio*", impressa em papel colorido, na qual o autor buscava criar uma narrativa que desse sentido não apenas as festas realizadas em função da lei sancionada, mas a própria abolição em si e sua importância para os brasileiros. Refletindo sobre quais sentidos deveriam ser lembrados ou esquecidos neste processo de construção de uma nova nação, agora moderna, civilizada, encaminhada nos eixos do progresso segundo os moldes europeus, o autor estabelece uma ligação entre a liberdade, agora estendida a todos os indivíduos, e uma sociedade igualitária e capitalista.

Brasileiros, pesai a longa vida
Da nossa pátria, e a curta vida nossa:
Se há dor que possa remorder, que possa
Odiar uma campanha, ora vencida,
Longe essa dor e os ódios seus extremos:
Vede que aquele doloroso orvalho
De sangue nesta guerra não vertemos...
União, brasileiros!
E entoemos
O hino do trabalho.²⁰

Assis celebra o fim da escravidão clamando a "*união dos brasileiros*" para a construção desta nova nação, de uma pátria livre das diferenças entre raças, salientando que a abolição

²⁰ Disponível em: <<http://www.lettras.ufmg.br/literafro/autores/11-textos-dos-autores/794-machado-de-assis-13-de-maio>>.

veio sem derramamento de sangue, e que, através do trabalho o país seguiria em convergência enquanto nação. Este entusiasmo reflete a expectativa do cidadão frente a máxima vitória contra a escravidão, de anos de luta resumidas em um projeto de lei. Porém, esta alegria não impedirá que o autor, ao longo de suas futuras obras reflita sobre os impactos da lei na vida dos ex-escravizados, afinal, havia "*outras formas de escravização para além da tradicional abolida em 13 de maio.*" (MORAES, 2015. p. 187).

A poesia, neste caso específico, por ser um texto curto e de fácil entendimento do aluno, permite trazer para a sala de aula as expectativas que o autor depositava sobre a libertação coletiva dos escravos e sua esperança de que a lei pudesse de fato transformar as relações de trabalho no Brasil. Por ter sido produzida no calor dos acontecimentos, permite que o aluno experimente a alegria e as possibilidades que o autor depositava na abolição, fazendo-o vivenciar essas emoções e sentimentos, tocando-o em relação às expectativas de transformação esperadas para o país neste momento pelo autor.

Trazer a linguagem poética para a sala de aula possibilita despertar no aluno a sua sensibilidade, reflexão e crítica sobre um tema tão caro e delicado para a nossa História assim como para a nossa sociedade contemporânea. Estimular que eles leiam obras poéticas e por meio de um exercício poético possam reinterpretar a nossa História permite que, através do uso do seu conhecimento histórico, de conceitos, da sua imaginação e liberdade poética sejam capazes de desenvolver uma percepção mais ampla da realidade que foi estudada, apropriando-se e reelaborando os conteúdos através do exercício da escrita, trabalhando conceitos importantes como a temporalidade e a alteridade.

Atividades

A leitura da poesia machadiana possibilita compreender algumas das condições e experiências vivenciadas pelo autor no ato da assinatura da Lei Áurea durante o período da História do Brasil conhecido como Segundo Reinado (1840-1889).

Texto 1

O poema, palavra derivada do grego, "*poiéo*", que significa "*fazer, criar, compor*", é um gênero textual (forma de redação) geralmente escrito em versos e estrofes, cuja finalidade é expressar algum sentimento, emoção ou pensamento do seu autor, desta forma, como é uma expressão íntima e pessoal apresenta formas variáveis em seu estilo, extensão ou temática.

Durante os festejos da Lei Áurea foram produzidas e distribuídas diversas poesias, incluindo uma escrita por Machado de Assis, intitulada "*13 de maio*", impressa em papel colorido, na qual o autor buscava criar uma narrativa que desse sentido não apenas as festas

realizadas em função da lei sancionada, mas a própria abolição em si e sua importância para os brasileiros, especialmente para os libertos.

Refletindo sobre quais sentidos deveriam ser lembrados ou esquecidos neste processo de construção de uma nova nação, agora moderna, civilizada, encaminhada nos eixos do progresso segundo os moldes europeus, o autor estabelece uma ligação entre a liberdade, agora estendida a todos os indivíduos, e uma sociedade igualitária e capitalista.

Autor: Marcus Vinicius da Rocha Ribeiro

13 de Maio

*Brasileiros, pesai a longa vida
Da nossa pátria, e a curta vida nossa:
Se há dor que possa remorder, que possa
Odiar uma campanha, ora vencida,
Longe essa dor e os ódios seus extremos:
Vede que aquele doloroso orvalho
De sangue nesta guerra não vertemos...
União, brasileiros! E entoemos
O hino do trabalho.*

Extraído: <<http://www.lettras.ufmg.br/literafrro/autores/11-textos-dos-autores/794-machado-de-assis-13-de-maio>>.

1 - Lembrando que o poema é uma expressão íntima sobre um assunto, tema ou emoção proposto pelo seu autor responda:

a) Qual é o tema proposto pelo poema?

b) O que você sentiu ao ler o poema? Qual emoção ou imagem ele produziu em você? Tente colocar esses sentimentos em um pequeno texto ou apenas em palavras.

c) Você agora é o poeta, pensando que você está vivendo no dia 13 de maio de 1888, imagine-se como um escritor que acabou de receber a notícia sobre a promulgação da Lei Áurea. Elabore

um pequeno poema relatando seus sentimentos frente a esta notícia e suas expectativas para o futuro dos recém-libertos e do país.

Vamos analisar a imagem abaixo?



MULTIDÃO diante do Paço Imperial no Momento da Assinatura da Lei Áurea, Rio de Janeiro RJ. In: ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileiras. São Paulo: Itaú Cultural, 2021. Disponível em: <<http://enciclopedia.itaucultural.org.br/obra28677/multidao-diante-do-paco-imperial-no-momento-da-assinatura-da-lei-aurea-rio-de-janeiro-rj>>. Acesso em: 11 de Fev. 2021. Verbete da Enciclopédia. ISBN: 978-85-7979-060-7

2 - A foto acima nos mostra uma cena urbana fluminense no momento da assinatura da Lei Áurea. Descreva a cena com suas palavras.

3 - Machado de Assis escreveu em sua poesia que: "*De sangue nesta guerra não vertemos...*", relacione esta frase do autor com a imagem acima?

Texto 2 - Qual era a liberdade oferecida após a abolição?

Certamente que a Lei Áurea foi recebida com muita alegria, festa, cortejos e muitas comemorações pelas ruas, em especial na capital do país, o Rio de Janeiro, centro político, cultural e social da corte. A lei foi muito importante pois o Estado deixou de reconhecer o direito de propriedade de uma pessoa sobre outra, pondo fim a escravidão e seus grotescos mecanismos de exploração e dominação sobre os até então escravizados.

Contudo, é importante salientar que a lei não veio associada a uma série de iniciativas que buscassem integrar estes recém libertos à sociedade, que, apesar de livres, continuavam assumindo uma posição marginal na sociedade brasileira, pois como o acesso a educação lhes era limitada ou até mesmo vedada conseqüentemente eram impedidos de terem melhores oportunidades de emprego e de vida.

Um fator de limitação para os ex-escravizados foi a lei de terras de 1850, conhecida como lei de número 601 de 18 de setembro, a primeira iniciativa para organizar a propriedade privada no país. Ela determinava que nenhuma sesmaria poderia ser concedida a um proprietário de terras ou seria reconhecida sua ocupação, todas as terras que não tinham "*donos*" estariam sob a tutela do Estado, e as mesmas apenas poderiam ser obtidas através de sua compra, ou seja, acabava dificultando que os recém libertos pudessem ter acesso a terra, afinal, ou não possuíam o capital, ou não tinham o suficiente para comprá-las ou geri-las.

Devemos ter em mente que sua participação política também era dificultada, afinal os analfabetos eram proibidos de votar, somado ao fato determinado pela Lei Saraiva de 1881 na qual ficava estabelecida que apenas aqueles cidadão com renda anual de 200 mil réis²¹ poderiam votar, ou seja, ganharam a liberdade, mas tinham o exercício de sua cidadania limitado.

Obviamente não devemos ignorar a importância das leis abolicionistas para o fim da escravidão, contudo a ausência do governo, imperial e depois republicano, na implementação de políticas públicas que, de alguma forma, poderiam ter minimizado os efeitos de séculos de escravidão, foi um fator significativo para a perpetuação do preconceito, da exclusão social e desigualdades econômicas dos recém libertos e seus descendentes.

Portanto, a liberdade foi importantíssima para os até então escravizados, entretanto, não foi uma garantia de acesso à trabalho, educação, saúde, entre outros pontos essenciais que os possibilitasse de se inserir de forma igualitária nesta sociedade até então baseada no trabalho escravo e em práticas racistas.

²¹ Moeda da época.

Autor: Marcus Vinicius da Rocha Ribeiro

Vocabulário

Liberdade - Nível de independência absoluto e legal de um indivíduo, de uma cultura, povo ou nação, sendo nomeado como modelo (padrão ideal).

Cidadania - Condição de quem possui direitos civis, políticos e sociais, que garante a participação na vida política.

Políticas Públicas - são ações e programas que são desenvolvidos pelo Estado para garantir e colocar em prática direitos que são previstos na Constituição Federal e em outras leis. São medidas e programas criados pelos governos dedicados a garantir o bem-estar da população

1 - A partir do texto *Qual era a liberdade oferecida após a abolição?* explique, com suas palavras, qual é a diferença entre liberdade e cidadania?

2 - Após a abolição podemos dizer que os ex-escravizados possuíam plena liberdade e/ou cidadania? Justifique sua resposta.

3 – Todos os recém libertos puderam exercer seus direitos políticos? Justifique sua resposta.

4 - A Lei Áurea mudou a vida dos até então escravizados. Qual foi a sua importância? O que ela trouxe para a vida dos recém libertos?

5 - Na sua opinião o que o governo poderia ter feito após a promulgação da Lei Áurea que buscasse melhorar a vida desses recém libertos?

Texto 3 - Lei de Terras - LEI Nº 601, DE 18 DE SETEMBRO DE 1850.

D. Pedro II, por Graça de Deus e Unanime Acclamação dos Povos, Imperador Constitucional e Defensor Perpetuo do Brasil: Fazemos saber a todos os Nossos Subditos, que a Assembléa Geral Decretou, e Nós queremos a Lei seguinte:

Art. 1º Ficam prohibidas as aquisições de terras devolutas por outro título que não seja o de compra. Exceptuam-se as terras situadas nos limites do Imperio com paizes estrangeiros em uma zona de 10 leguas, as quaes poderão ser concedidas gratuitamente.

Art. 2º Os que se apossarem de terras devolutas ou de alheias, e nellas derribarem mattos ou lhes puzerem fogo, serão obrigados a despejo, com perda de bemfeitorias, e de mais soffrerão a pena de dous a seis mezes do prisão e multa de 100\$, além da satisfação do damno causado. Esta pena, porém, não terá logar nos actos possessorios entre heréos confinantes.

Extraído de: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/10601-1850.htm>.

1 – Quais foram as principais determinações feita pela Lei de Terras de 1850?

2 - Por que é possível dizer que a Lei de Terras de 1850 acabou beneficiando os ricos proprietários de terras e acabou prejudicando as pessoas mais pobres que viviam nas zonas rurais? Qual a sua opinião sobre isto?



ZIRALDO. 20 anos de prontidão, 1984. In: LEMOS, R. (Org.) Uma História do Brasil através da caricatura 1840-2001. Rio de Janeiro: Letras e Expressões, 2001.

3 - Analisando a imagem acima, podemos dizer que ainda vivemos alguma(s) herança(s) da escravidão? Quais? Como poderíamos combater isto?

A manutenção do poder patriarcal através de um crônica machadiana

Tema: Alforrias pré lei Áurea

Guia Interpretativo

Machado de Assis ao produzir narrativas que refletiam sobre a escravidão nos mostra não apenas a força que tal sistema exploratório de trabalho exercia sobre a sociedade como salienta, sarcasticamente e de forma trágico-cômica, as distorções experimentadas pela sociedade brasileira no fim do século XIX. Com as crônicas o autor tinha a possibilidade de realizar uma abordagem mais incisiva, por serem textos curtos, cotidianos e teoricamente despreziosos, podia instigar e despertar a consciência crítica dos seus leitores de forma mais contundente e direta.

No ano de 1888 iniciou na Gazeta de Notícias uma série intitulada “*Bons Dias*”, que foi impressa entre abril desse ano até agosto de 1889, ou seja, um pouco antes da promulgação da Lei Áurea e se estendendo até um pouco antes da Proclamação da República. Estes textos, escritos a partir de demandas do seu cotidiano, nos possibilita analisar seu discernimento histórico-social sobre sua sociedade e seu tempo, entendendo de que forma o autor assume um posicionamento a respeito das questões negras, tanto referente a luta pela liberdade quanto a

sua situação de exploração, violência e abandono que experimentaram naquele momento. De acordo com Trípoli:

A crônica foi outro gênero de produção escrita que Machado de Assis exerceu com a habilidade criativa e crítica que lhe era peculiar. Nelas, encontramos um Machado de Assis irônico e sarcástico, que enfoca diversos estágios do período abolicionista, as manipulações dos senhores, a violência inerente ao sistema de dominação. Faz isso, ora de forma direta, ora dissimulada, mas preservando um distanciamento crítico e lançando mão de recursos de estilo que lhe eram comuns (TRÍPOLI. 2008, p.2).

Estas crônicas foram escritas de forma anônima, possibilitando a Assis uma maior liberdade no trato de temas sensíveis para esta sociedade, "*(...) parece claro que Machado ia dizer algumas coisas duras, mesmo sob a capa da ironia, e queria poder dizer essas coisas com uma margem extra de liberdade, sem sofrer consequências mais imediatas. Parece que o disfarce funcionou à perfeição; como vimos, só nos anos 1950 é que se soube que essas crônicas eram de Machado.*" (GLEDSON. 2006, p. 143). De forma trivial vários temas importantes foram abordados nestas crônicas, neste caso específico iremos refletir sobre uma narrativa que tratou diretamente de uma abolição "*profética*".

O texto em questão, foi publicado apenas seis dias após a abolição, inicia-se com uma cena comum um jantar na casa de um membro rico da sociedade fluminense. Desenrolando-se de forma monóloga, o narrador descreve as ações da alforria e o dia seguinte de forma teatralizada. Embora o tema seja a concessão de uma carta de alforria a Pancrácio, o homem branco assume o protagonismo da narrativa. Ao tornar o seu ato de alforriar o seu escravizado em meio a um banquete, dias antes da Lei Áurea, como uma ação profética desejava ser reconhecido e louvado. Ciente que a libertação viria em pouco tempo, o narrador cria todo um *mise en scène* para colocar-se como um homem benevolente.

Ao escrever um texto em primeira pessoa, fazendo uso de um narrador, branco, cujo nome sequer é citado, Assis nos mostra um indivíduo que pretensamente era um defensor da abolição, com uma postura altruísta e até visionária, mas que na verdade, no decorrer de suas falas, podemos perceber que seu ato estava atrelado a interesses pessoais que em nada estavam ligados às necessidades dos negros cativos ou como seria a sua real situação pós abolição.

De forma inteligente e muito interessante Machado ao colocar este narrador branco, rico e escravocrata para discorrer sobre o processo de libertação da mão de obra escravizada, demonstrando claramente que naquele momento os negros ainda escravizados, os principais interessados na liberdade, não tinham voz, estavam a mercê dos seus até então senhores e futuros empregadores, incapazes de contar a sua versão da História.

Ao construir este personagem "*profético*" sobre a abolição fica evidente como o autor percebia de que forma a elite branca buscava conduzir as narrativas que sedimentariam os discursos de futuro e de progresso que eram exigidos pela ideia de civilização moderna. Desta forma o narrador, ao antecipar-se à lei, buscava ligar-se aos valores burgueses de liberdade e igualdade, mesmo que de fato não acreditasse nestes preceitos e não os aplicasse no dia a dia.

O texto foi construído de forma extremamente cética em relação às alforrias de última hora e sobre quais mudanças efetivas ocorreriam para estes ex-escravizados. Assis "*estava criando a partir de uma experiência histórica particular, produzindo um texto de autoesclarecimento e de atuação. Acima de tudo, ele estava tentando rir de uma situação que o angustiava*" (CHALHOUB, 1990. p. 102). Esta crônica em específico mostra como a elite estava conduzindo o processo abolicionista em seu benefício ou segundo seus termos e interesses unicamente. Fazendo uso de um humor extremamente mordaz quanto a estas alforrias traçou uma crítica ao sistema escravista. Esta obra permite delinear reflexões sobre como esta sociedade, marcada por uma elite branca, explorava e oprimia os negros, especialmente os que eram escravizados, para garantir o seu monopólio do poder, mesmo após sua libertação.

Outro tema importante para a elite branca presente nesta narrativa era a forma como a eles buscavam garantir a manutenção do seu direito de posse, mesmo que para isto fosse preciso abrir mão legalmente do seu escravo antes de uma imposição governamental. Esta elite escravista estava ciente que os mecanismos de dominação permaneceriam sob seu controle, logo, a alforria era uma perda econômica, mas uma forma de manutenção do seu poder de decisão sobre o futuro de suas até então posses.

Este senhor branco, assim como muitos, tinham no passado a garantia do seu direito de propriedade sobre os negros escravizados, herdada de seus antepassados, porém o seu presente colocava em xeque esse poder, tendo como último recurso para validá-lo a decisão de alforriar seus negros cativos, sob a égide de um ato "*benevolente*", sendo assim, "*O narrador na crônica assume o papel ridículo de protagonista de um fato consumado apenas para firmar o princípio de que a decisão de alforriar escravos era uma prerrogativa exclusiva de cada senhor específico*" (CHALHOUB, 1990, p.131).

No contraponto, Assis constrói um recém-liberto dócil e feliz, mas este olhar é o do senhor, demonstrando que a narrativa será estabelecida sob as diretrizes do "*vencedor*", afinal o discurso era produzido pela elite branca, "*... a crônica sobre a alforria do bom Pancrácio trata também das discontinuidades do processo de abolição da escravidão, das mudanças ou rupturas efetivas que os acontecimentos evidenciavam.*" (CHALHOUB, 1990, p. 98).

Ao nomear o escravo de Pancrácio, palavra que deriva "*do grego Pankrátēs, "que tudo (pan) pode (krates), i. é: "todo- poderoso, onipotente"*" (GUÉRIOS, 1981, p. 197), Assis construiu uma crítica à sua sociedade pois um escravo cujo nome representaria força e poder, ao se encontrar em completo estado de submissão frente ao seu senhor, demonstra como a abolição não representou plena igualdade, pois mesmo após a alforria ele manteve-se atado ao seu antigo senhor, agora chamado de patrão, em um novo sistema opressor, o capitalismo.

Pancrácio representa este recém liberto, que temeroso do seu futuro, aceita a humilhação, submissão e a manutenção das violências físicas e psicológicas como forma de manter seu emprego e diretamente sua sobrevivência, devido a sua situação de dependência, afinal, "*A abolição libertou os brancos do fardo da escravidão, e abandonou os negros à sua própria sorte*". (COSTA, 1999. p.226).

Ao aceitar um salário miserável, se submeter às vontades e diversas violências do seu ex-dono, Pancrácio buscava formas de se inserir em uma sociedade que naturalizava sua suposta inferioridade e cuja ideologia até hoje não se encerrou. Machado nos mostra como estas permanências opressoras se perpetuavam como um "*impulso natural*", assim como o racismo foi se naturalizando e disfarçando-se com o tempo sob a ideia de democracia racial.

Assis ao denunciar estas permanências de práticas escravistas mesmo após a abolição, ao mostrar como ainda era viva nos ex-senhores uma lógica de dominação ao preservarem o hábito de fazer uso de agressões como forma de demarcar o lugar social deste ex-escravizado, demonstra como a liberdade não veio atrelada a igualdade entre brancos e negros, abrindo espaço para que estas práticas racistas continuassem sendo exercidas no cotidiano.

Nesta alegoria percebemos que a liberdade veio em um ambiente onde a elite não estava interessada em emancipar o negro escravizado de forma efetiva em todas as esferas. Não ocorreu, de forma concomitante com a lei, sua inserção na sociedade e acesso à educação, ou seja, os muitos "*Pancrácios*" experimentavam apenas a "*transição de um sistema econômico para outro, do trabalho escravo para o trabalho pago*;" (GLEDSON, 2013. p. 92). Na prática pouco se alterou na dinâmica de abuso e dominação, apenas assumiu novas nomenclaturas e mecanismos de exploração. Faoro coloca que "*o abolicionismo, ao tempo que entrega ao cativo o próprio destino, prende-o ao salário de fome, com as mesmas humilhações que a escravidão consagrava*." (FAORO, 2001. p. 358).

Mesmo recebendo um salário, devido a sua ausência de estudo, Pancrácio permanece preso a uma situação de dependência, permitindo que o narrador continue os abusos, agora sob o disfarce de repreensão. Ou seja, houve uma manutenção das relações de poder entre brancos e negros, independente do seu status de liberto, estes negros continuariam a sofrer com a

exploração e dominação branca, o que não anulava seu direito civil. Pancrácio ao simbolizar os recém libertos, demonstra as amarras as quais eles continuariam atados, fossem às ações e desejos de seus antigos donos, ou as suas ideias racistas de superioridade.

Este conto nos mostra o pensamento racista e como o abandono do Estado para com os negros que viviam sob o domínio escravista permitiu a manutenção destas práticas exploratórias, pois sem acesso a oportunidades reais dentro do sistema capitalista este recém liberto via-se inviabilizado de se inserir no mercado de trabalho de forma justa e igualitária. A sociedade moderna o tornou um "*homem livre*", mas o exclui completamente enquanto agente histórico e cidadão, "*As coisas mudam, mas permanecem as mesmas: Pancrácio prefere continuar sob a tutela senhorial, e seu ordenado é tão diminuto quanto grão para encher o papo de galinha.*" (CHALOUB, 1990, p.115).

Assis ao ironizar abertamente esta política de libertações que ocorriam ao apagar das luzes, demonstrava como estas ações não refletiam uma real preocupação com o bem-estar dos negros recém libertos, na verdade, havia uma total alienação das necessidades que este grupo teria com a liberdade. A questão central para as elites era referente aos seus ganhos econômicos e políticos, neste caso a ação benevolente mostra-se como um movimento político muito bem articulado pelo ex-senhor. Pancrácio e seus "*descendentes*" não gozaram de ações governamentais que buscassem minimizar ou reparar os séculos de exploração ao qual foram submetidos, mantiveram-se à margem da sociedade dominada pelos interesses das elites.

Esta crônica, de forma emblemática, permite que na sala de aula os alunos, através do processo de reconstituição do passado, percebam que o processo de libertação negra foi um ato político e arbitrário, dominado por uma elite branca e cujos efeitos repercutem até os dias de hoje. Sendo Pancrácio um exemplo dessa "*falsa*" liberdade. Ianni refletindo sobre as ideias de Raymundo Faoro, acerca de como Assis não apenas analisava a sociedade, mas, de certa forma, refletia e colocava a seus leitores os reflexões de uma abolição sem um direcionamento para os negros até então escravizados coloca que:

Pode-se mesmo supor, como sugere Faoro, que Machado de Assis via com ceticismo o modo pelo qual o escravo estava sendo libertado. Por antecipação, fazia a crítica do logro em que o negro seria jogado. Foi jogado. O ceticismo essencial de Machado de Assis lhe permitia visualizar o escravo e o livre no contexto da miséria social inerente à sociedade. Para muitos, a alforria poderia significar uma calamidade, quanto às condições de vida e trabalho que teriam de enfrentar. "O escravo seria livre, mas ficaria sem trabalho e sem pão, entregue à mendicância". Isto é, "o abolicionismo, ao tempo que entrega ao cativo o próprio destino, prende-o ao salário de fome, com as mesmas humilhações que o escravo consagrava". Ainda de acordo com Faoro, Machado de Assis "percebe que a libertação do escravo pode ser apenas um bom negócio para o branco e o caminho da miséria para o preto". (IANNI, 1988, p. 93).

Através de um cronista tão abertamente franco com relação aos seus interesses pessoais, suas aspirações políticas, e seu comportamento senhorial escravista, Machado expõe como os negros recém libertos permaneceriam a mercê do controle e abusos da classe senhorial. Mostrando como estas libertações proféticas eram apenas farsas ilusionistas. Desnudar os discursos que eram produzidos pela elite branca que assumia o protagonismo da abolição e o controle desta narrativa, enaltecendo os valores europeus de progresso e igualdade, ao mesmo tempo em que minimizava as heranças da escravidão e seus efeitos negativos para a população negra permite fazer com que os alunos percebam como o racismo e a desigualdade foram se estruturando na sociedade e no imaginário brasileiro.

Machado nos mostra o abandono experimentado pelos ex-escravizados negros em meio a uma sociedade burguesa baseada numa falsa ideia de igualdade. Entender como os negros libertos foram tratados naquele momento permite trazer para o ensino de História a desmistificação de que houve uma libertação plena com a Lei Áurea, possibilitando que os alunos percebam que esta alforria viria atrelada a novas formas de controle e dominação que impeliram os negros a uma posição inferior na sociedade.

O que percebemos foi que a lei aboliu o sistema, porém não foi capaz de romper com as barreiras do racismo e da exploração, a lei por si só não promoveu sua integração na sociedade e sua aceitação enquanto sujeito igual aos brancos.

Trazer para a sala de aula a voz de grupos que estavam à margem da narrativa histórica oficial marcada pelos ideais de tempo e valores eurocêtricos permite que o professor ensine não apenas o passado, mas as continuidades daquele presente/passado em nossa sociedade inserindo na dinâmica escolar atores até então invisibilizados. Por isso a literatura produzida por um autor negro, marcada por fortes críticas e percepções sobre o seu tempo e sociedade se faz importante no ensino de História.

A partir destas narrativas literárias podemos abrir espaços de reflexão sobre como a escravidão e sua abolição eram vistas naquele momento, possibilitando aos alunos levar suas questões, construídas a partir do seu tempo, para aquele passado, proporcionando assim meios para pensar a temporalidade, assim como o exercício de olhar o outro, em outro tempo, favorecendo o desenvolvimento da sua alteridade.

Atividades

Leitura da crônica escrita por Machado de Assis abordando a questão da abolição da escravatura publicada no jornal Gazeta de Notícias, em 19 de maio de 1888.

Bons dias!

Eu pertenço a uma família de profetas après coup, post factum, depois do gato morto, ou como melhor nome tenha em holandês. Por isso digo, e juro se necessário fôr, que tôda a história desta lei de 13 de maio estava por mim prevista, tanto que na segunda-feira, antes mesmo dos debates, tratei de alforriar um molecote que tinha, pessoa de seus dezoito anos, mais ou menos. Alforriá-lo era nada; entendi que, perdido por mil, perdido por mil e quinhentos, e dei um jantar.

Neste jantar, a que meus amigos deram o nome de banquete, em falta de outro melhor, reuni umas cinco pessoas, conquanto as notícias dissessem trinta e três (anos de Cristo), no intuito de lhe dar um aspecto simbólico.

No golpe do meio (coup du milieu, mas eu prefiro falar a minha língua), levantei-me eu com a taça de champanha e declarei que acompanhando as idéias pregadas por Cristo, há dezoito séculos, restituía a liberdade ao meu escravo Pancrácio; que entendia que a nação inteira devia acompanhar as mesmas idéias e imitar o meu exemplo; finalmente, que a liberdade era um dom de Deus, que os homens não podiam roubar sem pecado.

Pancrácio, que estava à espreita, entrou na sala, como um furacão, e veio abraçar-me os pés. Um dos meus amigos (creio que é ainda meu sobrinho) pegou de outra taça, e pediu à ilustre assembléia que correspondesse ao ato que acabava de publicar, brindando ao primeiro dos cariocas. Ouvi cabisbaixo; fiz outro discurso agradecendo, e entreguei a carta ao molecote. Todos os lenços comovidos apanharam as lágrimas de admiração. Cai na cadeira e não vi mais nada. De noite, recebi muitos cartões. Creio que estão pintando o meu retrato, e supponho que a óleo.

No dia seguinte, chamei o Pancrácio e disse-lhe com rara franqueza:

– Tu és livre, podes ir para onde quiseres. Aqui tens casa amiga, já conhecida e tens mais um ordenado, um ordenado que...

– Oh! meu senhô! fico.

– ...Um ordenado pequeno, mas que há de crescer. Tudo cresce neste mundo; tu cresceste imensamente. Quando nasceste, eras um pirralho dêste tamanho; hoje estás mais alto que eu. Deixa ver; olha, és mais alto quatro dedos...

– Artura não qué dizê nada, não, senhô...

– Pequeno ordenado, repito, uns seis mil-réis; mas é de grão em grão que a galinha enche o seu papo. Tu vales muito mais que uma galinha.

– Justamente. Pois seis mil-réis. No fim de um ano, se andares bem, conta com oito. Oito ou sete.

Panocrácio aceitou tudo; aceitou até um peteleco que lhe dei no dia seguinte, por me não escovar bem as botas; efeitos da liberdade. Mas eu expliquei-lhe que o peteleco, sendo um impulso natural, não podia anular o direito civil adquirido por um título que lhe dei. Êle continuava livre, eu de mau humor; eram dois estados naturais, quase divinos.

Tudo compreendeu o meu bom Panocrácio; daí pra cá, tenho-lhe despedido alguns pontapés, um ou outro puxão de orelhas, e chamo-lhe bêsta quando lhe não chamo filho do diabo; cousas tôdas que êle recebe humildemente, e (Deus me perdoe!) creio que até alegre.

O meu plano está feito; quero ser deputado, e, na circular que mandarei aos meus eleitores, direi que, antes, muito antes da abolição legal, já eu, em casa, na modéstia da família, libertava um escravo, ato que comoveu a tôda a gente que dêle teve notícia; que êsse escravo tendo aprendido a ler, escrever e contar, (simples suposições) é então professor de filosofia no Rio das Cobras; que os homens puros, grandes e verdadeiramente políticos, não são os que obedecem à lei, mas os que se antecipam a ela, dizendo ao escravo: és livre, antes que o digam os poderes públicos, sempre retardatários, trôpegos e incapazes de restaurar a justiça na terra, para satisfação do céu.

Boas noites.

Texto extraído do livro: Assis, Machado de. *Obra Completa*, Vol III. 3ª edição. José Aguilar, Rio de Janeiro. 1973. p. 489 – 491.

Texto 1

Machado de Assis em suas narrativas literárias abordou o tema da escravidão e o processo abolicionista, muitos historiadores defendem a ideia de que o autor, através da sua escrita produziu textos que se "(...) *interpretados corretamente, encaixam-se num quadro realista extraordinariamente multifacetado, no qual a vida psicológica, sexual, familiar, social, religiosa, política e ideológica do período nos é apresentada (...)*" (GLEDSON, 2003. p.23), como defendo o historiador John Gledson²², ou seja, ele propõe que a literatura machadiana seria uma versão da realidade brasileira de um determinado período.

O texto acima foi publicado apenas seis dias após a abolição, inicia-se com uma cena comum, desenrolando-se de forma monológica onde o narrador descreve todas as ações da noite de forma teatralizada. Embora o tema da crônica seja a concessão de uma carta de alforria para um negro escravizado, Panocrácio, o homem branco assume o protagonismo da história, que, em meio a um banquete para alguns convidados alforria seu até então escravo. Mas é

²² GLEDSON, John. *Machado de Assis: ficção e história*. 2.ed.rev. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

importante perceber que este ato se realizou apenas alguns dias antes da promulgação da Lei Áurea, mas cujos debates sobre o fim do sistema escravista vinham ocorrendo há décadas, porém, esta ação era sempre protelada pela elite escravista visando seus interesses econômicos.

O autor construiu um texto em primeira pessoa no qual o narrador, um homem branco, coloca-se como um defensor da abolição, de forma altruísta e até visionária. Contudo no decorrer das suas falas percebemos que esta libertação atendia a seus interesses pessoais, políticos, que em nada estavam ligados às necessidades dos negros escravizados ou como seria a sua real situação pós abolição. Esta narrativa foi construída de forma extremamente cética em relação às alforrias de última hora e sobre quais mudanças efetivas ocorreriam para estes ex-escravizados, ele "*estava criando a partir de uma experiência histórica particular, produzindo um texto de autoesclarecimento e de atuação. Acima de tudo, ele estava tentando rir de uma situação que o angustiava*" (CHALHOUR, 1990. p. 102), ou seja, este texto mostra como a elite estava conduzindo o processo abolicionista em seu benefício ou segundo seus termos e interesses unicamente.

Autor: Marcus Vinicius da Rocha Ribeiro

Atividade 1

Baseando-se nas leituras acima responda:

1 - Na crônica, escrita alguns dias após a aprovação da lei, Machado de Assis criou uma história ficcional que teria se passado dias antes da Lei Áurea. Qual o tema abordado na crônica e qual, na sua opinião, é o personagem principal? Justifique sua resposta

2 - Logo no início da crônica o narrador apresenta-se como profético: "*Eu pertenço a uma família de profetas après coup, post factum, depois do gato morto, ou como melhor nome tenha em holandês.*" Porque podemos entender este tom profético como uma ironia (figura por meio da qual se diz o contrário do que se quer dar a entender) construída pelo autor?

3 - Na sua opinião como o narrador da crônica vê o processo abolicionista?

4 - Segundo a crônica de que forma o homem branco trata o seu ex-escravizado mesmo após alforriá-lo? Você considera isso um tratamento justo? Justifique sua resposta

5 - Como Pancrácio reage a este tratamento agressivo enquanto cidadão livre? Por que você acha que isto ocorreu?

6 - A partir da leitura da crônica o que você conseguiu perceber sobre os efeitos da alforria para Pancrácio? Quais seriam o mais marcante para você?

7 - Vamos exercitar a nossa imaginação e os conteúdos históricos aprendidos com as aulas e com a literatura machadiana!!!

Embora o acesso à educação fosse algo limitado durante o século XIX, muitos escravos aprenderam a ler, escrever e contar, desta forma tinham a educação como uma forma de resistência. Muitas vezes esse aprendizado indicava aos escravos caminhos para a conquista da sua liberdade e/ou formas de resistência à escravidão.

Imagem 2



Rodrigo Leão, 2015, Brasil (capa do Le Monde Diplomatique, agosto).

Após analisar a sequência de duas imagens (um quadro e uma charge) responda:

1 - Você consegue estabelecer algumas relações entre a crônica machadiana e as imagens acima? Quais?

2 - Quais comparações podemos fazer entre a pintura feita por Debret em 1839 e a charge publicada em 2015?

3 - Hoje em dia ainda é possível percebermos a presença de algumas heranças do período escravista no Brasil. Quais você poderia citar?

4 - Na sua opinião o que deveríamos fazer para desestruturar o racismo e a desigualdade social tão presente em nosso cotidiano?

Pai Contra Mãe, um conto sobre as hierarquias e desigualdades sociais.

Tema: As diversas violências da escravidão

Guia Interpretativo

O conto Pai contra Mãe é um texto machadiano muito contundente sobre a escravidão e suas diversas formas de violência, publicado em 1906 no livro "*Relíquias da Casa Velha*", escrito dezoito anos após a abolição, trata de forma explícita, crua e forte a complexidade e as diversas relações existentes entre a sociedade escravista e o trabalho livre.

Logo em seu início o autor nos descreve alguns dos aparelhos utilizados na tortura dos escravizados, como a máscara de flandres, cujo objetivo era controlar o vício da embriagues, e os ferros que eram atados ao pescoço dos escravizados fugitivos, funcionando como uma coleira extremamente grossa e pesada.

A escravidão levou consigo ofícios e aparelhos, como terá sucedido a outras instituições sociais. Não cito alguns aparelhos senão por se ligarem a certo ofício. Um deles era o ferro ao pescoço, outro o ferro ao pé; havia também a máscara de folha de flandres. [...] Era grotesca tal máscara, mas a ordem social e humana nem sempre se alcança sem o grotesco, e alguma vez o cruel. (ASSIS, 2015, p. 621).

Logo em sua introdução nos mostra como a violência física e seus instrumentos de tortura e controle eram expostos naturalmente nas fachadas das lojas no centro do Rio de

Janeiro, ou seja, era algo que fazia parte do cotidiano desta sociedade escravista. Ao descrever a máscara de flandres como algo "*grotesco*" nos leva a pensar como estes senhores lançavam mão de atributos e ações cruéis e bizarras para se firmar como classe dominante, como o uso do ferro ao pescoço que buscava impedir não apenas a fuga como marcar estes escravizados, facilitando o seu reconhecimento como fujões infratores da lei, demonstrando como o negro escravizado deveria ser vigiado e controlado todo o tempo.

Somos inseridos num universo bem específico nesta narrativa, através de um protagonista homem, Cândido Neves, um jovem branco que aos trinta anos ainda não possuía uma fonte de renda fixa, vivendo oscilando entre diversas profissões sem seguir carreira em nenhuma. Restando-lhe a possibilidade de trabalhar na captura de escravizados fugidos como sustento para ele e sua crescente família, formada por ele, sua esposa cozedeira Clara, que logo fica grávida, e a tia de sua esposa, com quem passaram a morar juntos após o casamento. Mesmo não sendo um ofício considerado nobre garante a sobrevivência da sua família.

Ora, pegar escravos fugidios era um ofício do tempo. Não seria nobre, mas por ser instrumento da força com que se mantém a lei e a propriedade, trazia esta outra nobreza implícita das ações reivindicadoras. Ninguém se metia em tal ofício por desfastio ou estudo; a pobreza, a necessidade de uma achega, a inaptidão para outros trabalhos, o acaso, e alguma vez o gosto de servir também, ainda que por outra via, davam o impulso ao homem que se sentia bastante rijo para pôr ordem à desordem. (ASSIS, 2015, p. 623)

O nosso protagonista, embora fosse branco, pertencia a uma camada social inferior, vivendo uma relação de dependência com a tia de sua esposa, porém, sua profissão o habilitava a representar a figura patriarcal opressora e dominadora. Ao fazer uso da sua força masculina para capturar e dominar os negros fugitivos acabava exercendo assim uma certa ação "*nobre*" para a manutenção da ordem e propriedade. Sua branquitude não lhe garantia riqueza, assim como seu trabalho não lhe dava estabilidade financeira:

Um dia os lucros entraram a escassear. Os escravos fugidos não vinham já, como dantes, meter-se nas mãos de Cândido Neves. Havia mãos novas e hábeis. Como o negócio crescesse, mais de um desempregado pegou em si e numa corda, foi aos jornais, copiou anúncios e deitou-se à caçada. No próprio bairro havia mais de um competidor. (ASSIS, 2015, p. 624)

Devido a sua inconstância profissional sua família vivia grandes dificuldades financeiras, situação que se agravaria com a gravidez de Clara. Sem conseguir pagar o aluguel, o destino da família foi o despejo, porém, em meio a esta situação aguda acabaram por abrigar-se, de favor, na casa de uma amiga rica da tia de sua esposa.

Tia Mônica teve arte de alcançar aposento para os três em casa de uma senhora velha e rica, que lhe prometeu emprestar os quartos baixos da casa, ao fundo da cocheira, para os lados de um pátio. [...]. Postos fora da casa, passaram ao aposento de favor, e dous dias depois nasceu a criança. A alegria do pai foi enorme, e a tristeza também. Tia Mônica insistiu em dar a criança à Roda. (ASSIS, 2015, p. 624)

A crescente dificuldade de capturar escravizados, devido à concorrência, apenas aumentava as penúrias da crescente família, pois com o nascimento do filho a situação se complicaria, afinal, seria mais um a ser alimentado. Mediante a isto, a tia de Clara "*deu ao casal o conselho de levar a criança que nascesse à Roda dos enjeitados.*" (ASSIS, 2015, p. 624), ou seja, sugere o abandono da criança como forma de minimizar as dificuldades deles e, ao mesmo tempo, garantir a sobrevivência da bebê, pois segundo ela "*Lá não se mata ninguém, ninguém morre à toa, enquanto que aqui é certo morrer, se viver à míngua.*" (ASSIS, 2015, p. 624).

Apesar da relutância do casal, Cândido decide entregar o filho, porém, antes ainda empreende um esforço na pesquisa e na captura de escravos cujas somas da recompensa fossem altas. Contudo sua "*caçada*" não obteve o êxito esperado, obrigando-o a retornar à casa, já quase a noite, para buscar seu filho para levá-lo a Rua dos Barbonos. Porém, no caminho para a roda dos enjeitados nosso protagonista avista uma mulher que o remete a uma das notas dos jornais que havia revisado na noite anterior, era uma mulata foragida, cujo anúncio prometia uma recompensa de 100 mil réis, mediante a esta oportunidade de salvar o filho o deixa sob os cuidados de um farmacêutico e parte na captura da negra escrava.

De forma calma aproxima-se dela a chamando pelo nome, Arminda, a negra ao se virar acaba por confirmar sua identidade, levando a sua captura. Ao ser amarrada a mulher suplica por sua liberdade, devido a sua gravidez e ao medo dos castigos que lhe seriam impostos pelo seu dono. Porém ela estava ciente de sua posição não apenas na sociedade, mas naquela situação, pois "*ninguém viria libertá-la, ao contrário*" (ASSIS, 2015, p. 626). Desesperada, implora para que aquele homem a solte, apelando para a sua gravidez como forma de sensibilizar seu captor, mas de nada adianta suplicar, pois para ele, assim como para a maioria da sociedade novecentista ela não passava de uma propriedade que deveria ser restituída ao seu suposto senhor de direito.

Cândido assumindo seu papel de agente dominante, de forma impiedosa não ouve as súplicas da mulata, negando-lhe não apenas a voz, mas o direito de ter sentimentos ou revolta contra o seu senhor, na verdade, acaba por lhe imputar a culpa dos castigos físicos que tanto teme no seu retorno. Segundo ele o problema não estava no sistema desumano, mas no ato da

escrava transgredir regras impostas pela escravidão, agindo assim enquanto um agente para a manutenção de uma ordem imposta pelo sistema escravocrata, sem questionar seus horrores.

Impassível Cândido a encaminha para a casa do seu senhor, na expectativa de receber a recompensa e "*salvar*" sua família. Arminda entra em um estado de terror tão agudo que no momento no qual é entregue, em pleno corredor da casa, sofre um abordo. Cândido, recebe sua recompensa, retorna à farmácia para reaver seu filho e segue para sua casa, garantindo a sua paternidade, enquanto a escrava perde a vivência de sua maternidade.

Cândido Neves, mesmo após presenciar o "*espetáculo*", como chama o narrador, tem como única preocupação buscar seu filho e retornar à sua casa, concluindo que "*nem todas as crianças vingam*". Segundo Duarte, essa frase proferida por Cândido, ao final do conto, surge repleta de "*trágica ironia, em função de que a morte da criança negra propicia a 'salvação' da criança branca, prestes a ser largada na 'Roda dos expostos'*. Para os pais já resignados com a perda, é como se o filho nascesse novamente" (DUARTE, 2009, p. 272).

A narrativa nos apresenta um homem branco livre, pertencente a uma camada social inferior, mas cuja cor permite subjugar o negro escravizado, mostrando como havia um abismo entre as raças no Brasil. Ao viver da captura de escravos fugidos o personagem assume uma postura opressora e dominadora sobre eles, mesmo não sendo um senhor escravista imputa-se a representação dessa figura patriarcal e escravocrata.

A aproximação entre escravidão e liberdade, para enfatizar a precariedade e os limites de qualquer experiência de liberdade numa sociedade paternalista, organizada em torno da reprodução dos laços e dependência pessoal, politiza eficazmente o drama do processo de emancipação dos escravos, então em evidência. Escravidão e paternalismo, cativo e dependência pessoal, pareciam duas faces da mesma moeda (CHALHOUB, 2003, p. 135).

Este conto mostra como a sociedade era violenta em todas as esferas, fossem livres ou não, a vida e a economia brasileira eram balizadas pelo sistema escravista. Esta narrativa abre caminhos para se entender não apenas a situação do negro escravizado, mas também daqueles que embora gozassem de liberdade, estavam aprisionados às situações de violência, pobreza, exploração e abandono. Chalhoub afirma que "*à imbricação entre escravidão e 'liberdade' em situação de dependência, mostrando que havia uma e somente uma lógica hegemônica de reprodução das hierarquias e desigualdades sociais*" (CHALHOUB, 2003, p. 134).

A violência não era restrita aos castigos físicos, explicitada no conto pela exposição das máscaras de flandres e dos grilhões, mas também abrangia a esfera psicológica, o medo era tão intenso que o retorno aos seus donos era capaz de gerar nos fugitivos o sentimento de terror.

Sua escrita buscava “*ênfatizar não a ameaça que os escravos representavam para os senhores, mas o sofrimento que os senhores causavam aos escravos*” (CHALHOUB, 2003. p.162), ficando extremamente claro os mais diversos tipos de violências vivenciada por este grupo.

Um ponto muito interessante trazido por Assis neste conto foi colocar para seus leitores como a luta pela sobrevivência dos frutos dos ventres se chocavam nesta sociedade. Ao pôr frente a frente um pai contra uma mãe em uma luta pela sobrevivência dos seus filhos, expõe que ambos, seja o homem livre pobre ou a negra entregue aos cuidados perversos do seu dono, estão atados a um sistema econômico que os oprimia, um capitalismo no qual os igualava enquanto seres “*menores*” dentro do mundo imperial branco elitista. Porém o autor mostra que este homem, mesmo pobre, por ser branco e livre possuía poder sobre esta mulher escrava, grávida ou não, sua vontade se sobrepõe a dela, duplamente oprimida, por sua raça e por seu gênero, mostrando como a superioridade do branco se afirma ao negar uma condição de igualdade ao negro, especialmente os que viviam escravizados.

Usualmente na literatura os personagens negros foram construídos a partir de estereótipos, colocando-os como trabalhadores braçais, não sendo utilizados como o autor ou personagem principal das histórias, mas meros coadjuvantes. Neste texto Assis traz, de certa forma, a escravidão para a centralidade do texto, sua narrativa mostra “*(...) em que a condição social e humana dos afro-brasileiros emerge de forma explícita e desvela o ponto de vista autoral, identificado com os que sofrem as agruras do regime patriarcal e escravista*” (DUARTE, 2009, p. 262). Trazendo o negro e suas relações com o sistema escravista como uma questão importante na sua literatura, especificamente neste conto a representação negra feminina é construída em torno das suas condições enquanto escravizada, ressaltando os abusos, medos e sofrimentos decorrentes da violência senhorial e patriarcal.

Mesmo sem escrever diretamente um discurso crítico a leitura do conto coloca aos leitores questões reflexivas sobre o grotesco do sistema escravista, afinal, antes de ser escravizada, aquela mulher era um ser humano, mas encontrava-se oprimida na sua esfera social, econômica e de gênero. Ao ressaltar como o corpo feminino estava à mercê das vontades de uma sociedade patriarcal, explícita que qualquer homem livre, independente da sua condição social e econômica, poderia ser capaz de cumprir um papel de dominação através do uso da força e violência, subjugando-a devido a sua inferioridade enquanto escravizada e mulher.

A história mostra como ocorria a reprodução das hierarquias e desigualdades sociais nesta sociedade, mostrando claramente que o desejo do senhor sobre a restituição de sua posse poderia e seria refletido através de castigos físicos, que atemorizava não apenas a mulher negra, mas o futuro fruto de seu ventre, com o qual compartilharia tal destino de dor, humilhação e

servidão. O resultado foi o aborto, pois ao ser entregue ao seu senhor esta mulher, que estava presa a esta ideologia abusiva escravista cujas relações entre o senhor e suas posses eram marcadas pela violência e humilhação, acaba sucumbindo ao medo e à dor, esvaindo-se a vida do seu corpo, que não lhe pertencia segundo a lei.

Este conto torna-se um potente instrumento de ensino sobre a condição dos escravos durante o fim do Segundo Reinado, pois Arminda representa muitos outros negros escravizados tratados como uma mercadoria, privados de sua liberdade, e que mesmo oprimidos buscavam formas de resistir à escravidão como por exemplo através das fugas, agindo de forma ativa no contexto histórico da escravidão a qual eram submetidos de forma brutal.

Este outro olhar, produzido por um autor negro e contemporâneo possibilita trazer para o ensino de História as formas pelas quais os escravos exploravam sua capacidade de resistência, não se colocando apenas como um sujeito passivo à exploração escrava. Ao mostrar aos alunos que as fugas se constituíam como formas de resistência à violência exercida por seus senhores, eles entenderão que havia luta e resistência contra a autoridade que eram impostas aos escravizados no cotidiano fluminense do fim do século XIX.

Além disto, através da violência contida nesta narrativa podemos sensibilizar os alunos sobre as formas como as quais os negros escravizados eram tratados naquele contexto, permitindo a construção de um olhar sensível sobre os horrores cometidos no período escravista.

ATIVIDADES

Releia o trecho do conto "*Pai contra Mãe*" e responda as seguintes questões:

A escravidão levou consigo ofícios e aparelhos, como terá sucedido a outras instituições sociais. Não cito alguns aparelhos senão por se ligarem a certo ofício. Um deles era o ferro ao pescoço, outro o ferro ao pé; havia também a máscara de folha de flandres. A máscara fazia perder o vício da embriaguez aos escravos, por lhes tapar a boca. Tinha só três buracos, dois para ver, um para respirar, e era fechada atrás da cabeça por um cadeado. [...] Era grotesca tal máscara, mas a ordem social e humana nem sempre se alcança sem o grotesco, e alguma vez o cruel. Os funileiros as tinham penduradas, à venda, na porta das lojas. Mas não cuidemos de máscaras.

O ferro ao pescoço era aplicado aos escravos fujões. Imaginai uma coleira grossa, com a haste grossa também à direita ou à esquerda, até o alto da cabeça e fechada atrás com chave. Pesava, naturalmente, mas era menos castigo que sinal. Escravo que fugia assim, onde quer que andasse, mostrava um reincidente, e com pouco era pegado.

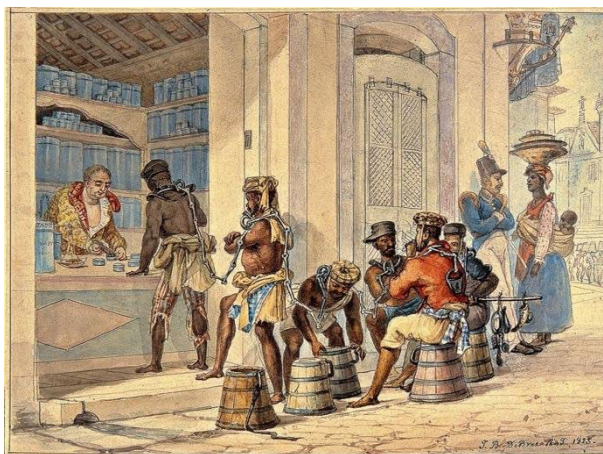
Analisando o trecho acima responda as questões abaixo:

1 - Como Machado de Assis descreve os ofícios e aparelhos da escravidão existentes na corte imperial brasileira? De que forma eram utilizados estes aparelhos?

2 – O conto mostra alguns objetos de punição utilizados pelos senhores. Identifique-os e explique quais eram as funções desejadas com estes castigos.

3 – Qual a sua opinião sobre estes “*ofícios e aparelhos*” aos quais os escravos eram submetidos?

Analisando a imagem abaixo responda:



Quadro "Loja de Rapé", aquarela inacabada em que o pintor Jean-Baptiste Debret retrata escravos urbanos no Brasil do século XIX.

4 - Com suas palavras faça uma descrição da imagem acima, "Loja de Rapé" estabelecendo uma conexão com o trecho do conto “Pai contra Mãe” lido acima.

Releia os trechos a seguir e responda as questões:

Há meio século, os escravos fugiam com freqüência. Eram muitos, e nem todos gostavam da escravidão. Sucedia ocasionalmente apanharem pancada, e nem todos gostavam de apanhar pancada. Grande parte era apenas repreendida; havia alguém de casa que servia de padrinho, e o mesmo dono não era mau; além disso, o sentimento da propriedade moderava a ação, porque dinheiro também dói. A fuga repetia-se, entretanto. Casos houve, ainda que raros, em que o escravo de contrabando, apenas comprado no Valongo, deitava a correr, sem conhecer as ruas da cidade. Dos que seguiam para casa, não raro, apenas ladinos, pediam ao senhor que lhes marcasse aluguel, e iam ganhá-lo fora, quitandando.

Quem perdia um escravo por fuga dava algum dinheiro a quem lho levasse. Punha anúncios nas folhas públicas, com os sinais do fugido, o nome, a roupa, o defeito físico, se o tinha, o bairro por onde andava e a quantia de gratificação. Quando não vinha a quantia, vinha promessa: "gratificar-se-á generosamente", -- ou "receberá uma boa gratificação". Muita vez o anúncio trazia em cima ou ao lado uma vinheta, figura de preto, descalço, correndo, vara ao ombro, e na ponta uma trouxa. Protestava-se com todo o rigor da lei contra quem o acoutasse.

Ora, pegar escravos fugidios era um ofício do tempo. Não seria nobre, mas por ser instrumento da força com que se mantêm a lei e a propriedade, trazia esta outra nobreza implícita das ações reivindicadoras. Ninguém se metia em tal ofício por desfastio ou estudo; a pobreza, a necessidade de uma achega, a inaptidão para outros trabalhos, o acaso, e alguma vez o gosto de servir também, ainda que por outra via, davam o impulso ao homem que se sentia bastante rijo para pôr ordem à desordem.

Vocabulário

Valongo - Região portuária localizada no Rio de Janeiro, local onde os escravos trazidos do continente eram desembarcados.

Ladinos - Eram os escravos que nasceram em território brasileiro, já se encontrando adaptados as questões políticas, econômicas, sociais e culturais do Brasil, como por exemplo a fluência na língua e conhecimento das condições de trabalho.

Quitandando – Era comum, especialmente no Rio de Janeiro os escravos de “aluguel”, escravos que prestavam os mais diversos serviços para outras pessoas, como carregadores, doceiras, etc. Os escravos de ganho precisavam pagar uma soma de dinheiro estipulada por seus senhores, embora pudessem ter maior mobilidade na cidade ainda assim poderiam ser punidos.

1 – Nem todos os escravos tinham as mesmas condições de trabalho. Identifique os dois tipos abordados no texto apresentando sua(s) diferença(s).

2 - Por que os escravos fugiam?

3 – Como eram tratados quando eram recapturados? Por que estes escravos quando eram recapturados tinham uma punição “*moderada*”?

4 - Você acha que as fugas eram uma forma de resistência à escravidão? Justifique sua resposta.

5 – Como o autor classifica o ofício de capturar escravos fugitivos? Por que as pessoas “*se metiam em tal ofício*”?

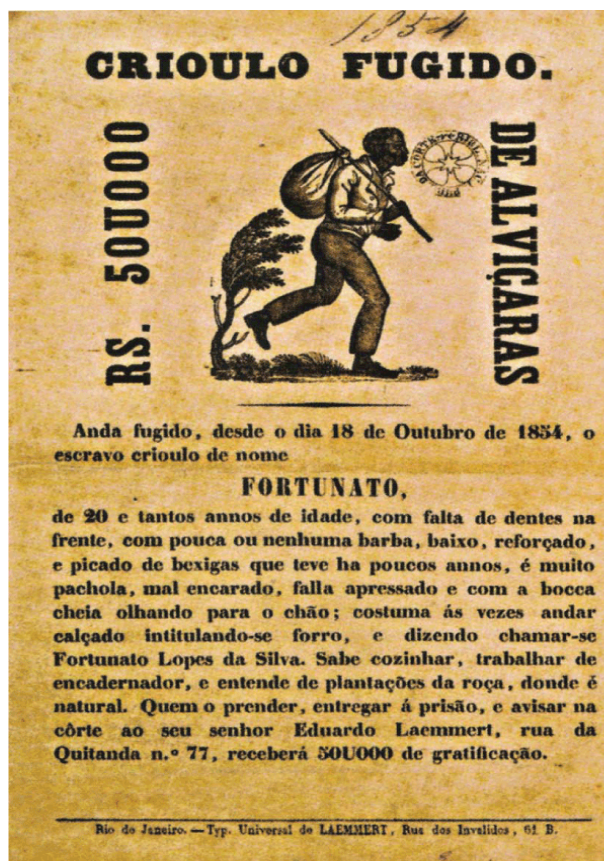


Figura 3 — Cartaz de crioulo fugido. Rio de Janeiro: Laemmert, 1854

Durante todo o século XIX era comum os anúncios de alerta de fugas de escravos, especialmente a partida da segunda metade do século, devido ao fim do tráfico negreiro e a dificuldade e valor para se comprar um escravo. Um dos recursos utilizados para reaver a posse de suas peças (como os escravos eram tratados) era a publicação em jornais de anúncios, nos quais eram feitas descrições do escravo, com o intuito de facilitar sua identificação, assim como a oferta de recompensas pela sua captura.

5 – A partir das informações presentes no conto e no texto acima, produza como você imagina que seria o anúncio de fuga feito pelo senhor de Arminda e posteriormente lido por Cândido Neves e utilizado na sua recapturar.

Releia o trecho a seguir e responda as questões:

"Cândido Neves perdera já o ofício de entalhador, como abrira mão de outros muitos, melhores ou piores. Pegar escravos fugidos trouxe-lhe um encanto novo. Não obrigava a estar longas horas sentado. Só exigia força, olho vivo, paciência, coragem e um pedaço de corda. Cândido Neves lia os anúncios, copiava-os, metia-os no bolso e saía às pesquisas. Tinha boa memória. Fixados os sinais e os costumes de um escravo fugido, gastava pouco tempo em achá-lo, segurá-lo, amarrá-lo e levá-lo. A força era muita, a agilidade também. (...) Um dia os lucros entraram a escassear. Os escravos fugidos não vinham já, como dantes, meter-se nas mãos de Cândido Neves. Havia mãos novas e hábeis. Como o negócio crescesse, mais de um desempregado pegou em si e numa corda, foi aos jornais, copiou anúncios e deitou-se à caçada. No próprio bairro havia mais de um competidor. Quer dizer que as dívidas de Cândido Neves começaram de subir, sem aqueles pagamentos prontos ou quase prontos dos primeiros tempos. A vida fez-se difícil e dura. Comia-se fiado e mal; comia-se tarde. O senhorio mandava pelo aluguéis."

1 - Segundo o texto qual foi a profissão de Cândido Neves que lhe trouxe um novo encanto? Quais eram as suas qualidades para o exercício desta função?

2 – Ele prosperou nesta função? Justifique sua resposta.

3 - Cândido era um homem branco que vivia no Brasil no final do século XIX. Como era sua vida, sua situação social e econômica?

Releia os trechos a seguir e responda as questões:

Foi na última semana do derradeiro mês que a tia Mônica deu ao casal o conselho de levar a criança que nascesse à Roda dos enjeitados. Em verdade, não podia haver palavra

mais dura de tolerar a dous jovens pais que espreitavam a criança, para beijá-la, guardá-la, vê-la rir, crescer, engordar, pular... Enjeitar quê? enjeitar como? Candinho arregalou os olhos para a tia, e acabou dando um murro na mesa de jantar. A mesa, que era velha e desconjuntada, esteve quase a se desfazer inteiramente.

Tia Mônica teve arte de alcançar aposento para os três em casa de uma senhora velha e rica, que lhe prometeu emprestar os quartos baixos da casa, ao fundo da cocheira, para os lados de um pátio. (...). Postos fora da casa, passaram ao aposento de favor, e dous dias depois nasceu a criança. A alegria do pai foi enorme, e a tristeza também. Tia Mônica insistiu em dar a criança à Roda.

A situação era aguda. Não achavam casa, nem contavam com pessoa que lhes emprestasse alguma; era ir para a rua. Não contavam com a tia. Tia Mônica teve arte de alcançar aposento para os três em casa de uma senhora velha e rica, que lhe prometeu emprestar os quartos baixos da casa, ao fundo da cocheira, para os lados de um pátio. Teve ainda a arte maior de não dizer nada aos dous, para que Cândido Neves, no desespero da crise começasse por enjeitar o filho e acabasse alcançando algum meio seguro e regular de obter dinheiro; emendar a vida, em suma. Ouvia as queixas de Clara, sem as repetir, é certo, mas sem as consolar. No dia em que fossem obrigados a deixar a casa, fá-los-ia espantar com a notícia do obséquio e iriam dormir melhor do que cuidassem.



As rodas dos expostos, também conhecidas pelas denominações de "roda dos enjeitados" ou "roda dos excluídos", da Santa Casa da Misericórdia do Rio de Janeiro era um local onde os pais incapacitados de cuidar dos seus filhos poderiam deixá-los como uma forma de garantir sua sobrevivência

1 - No texto Cândido Neves se apaixonou por Clara e logo se casaram, como era sua vida após o casamento?

2 - Após o casamento Cândido e Clara serão pais, mediante a sua situação financeira "tia Mônica deu ao casal o conselho de levar a criança que nascesse à Roda dos enjeitados.". O que seria a roda dos enjeitados? Por que ela fez essa sugestão aos pais?

Releia o trecho a seguir e responda as questões:

Naquela reviu todas as suas notas de escravos fugidos. As gratificações pela maior parte eram promessas; algumas traziam a soma escrita e escassa. Uma, porém, subia a cem mil-réis. Tratava-se de uma mulata; vinham indicações de gesto e de vestido. Cândido Neves andara a pesquisá-la sem melhor fortuna, e abrira mão do negócio; imaginou que algum amante da escrava a houvesse recolhido. Agora, porém, a vista nova da quantia e a necessidade dela animaram Cândido Neves a fazer um grande esforço derradeiro. Saiu de manhã a ver e indagar pela Rua e Largo da Carioca, Rua do Parto e da Ajuda, onde ela parecia andar, segundo o anúncio. Não a achou; apenas um farmacêutico da Rua da Ajuda se lembrava de ter vendido uma onça de qualquer droga, três dias antes, à pessoa que tinha os sinais indicados. Cândido Neves parecia falar como dono da escrava, e agradeceu cortesmente a notícia. Não foi mais feliz com outros fugidos de gratificação incerta ou barata.

1 – Cândido busca formas de garantir a permanência de seu filho junto a sua família. O que ele decide fazer para conseguir isto?

2- Ele obteve êxito? Qual seria a consequência para sua família?

Releia os trechos a seguir e responda as questões:

Cândido Neves não lhe deu tempo de dizer nada; saiu rápido, atravessou a rua, até ao ponto em que pudesse pegar a mulher sem dar alarma. No extremo da rua, quando ela ia a

descer a de S. José, Cândido Neves aproximou-se dela. Era a mesma, era a mulata fujona. -- Arminda! bradou, conforme a nomeava o anúncio.

Arminda voltou-se sem cuidar malícia. Foi só quando ele, tendo tirado o pedaço de corda da algibeira, pegou dos braços da escrava, que ela compreendeu e quis fugir. Era já impossível. Cândido Neves, com as mãos robustas, atava-lhe os pulsos e dizia que andasse. A escrava quis gritar, parece que chegou a soltar alguma voz mais alta que de costume, mas entendeu logo que ninguém viria libertá-la, ao contrário. Pediu então que a soltasse pelo amor de Deus.

--Estou grávida, meu senhor! exclamou. Se Vossa Senhoria tem algum filho, peço-lhe por amor dele que me solte; eu serei tua escrava, vou servi-lo pelo tempo que quiser. Me solte, meu senhor, moço! -- Siga! repetiu Cândido Neves. --Me solte! --Não quero demoras; siga!

Houve aqui luta, porque a escrava, gemendo, arrastava-se a si e ao filho. Quem passava ou estava à porta de uma loja, compreendia o que era e naturalmente não acudia. Arminda ia alegando que o senhor era muito mau, e provavelmente a castigaria com açoites, --cousa que, no estado em que ela estava, seria pior de sentir. Com certeza, ele lhe mandaria dar açoites.

--Você é que tem culpa. Quem lhe manda fazer filhos e fugir depois? perguntou Cândido Neves.

1 – No texto acima Machado de Assis narra a ação de Cândido na captura de Arminda. Descreva com suas palavras como isto ocorreu?

2 - Sua forma de tratá-la era considerada algo normal naquele momento? Por quê?

3 - Hoje em dia este tipo de tratamento ainda pode acontecer? Justifique sua resposta

4 - Qual argumento Arminda utiliza para buscar se manter livre? Suas súplicas foram ouvidas? Justifique sua resposta.

5 - Por que ninguém auxiliou uma mulher sendo agredida por um homem nesta situação específica no Rio de Janeiro?

6 - A quem Cândido responsabiliza pelos castigos que Arminda receberia? Por que você acredita que ele defendia esta linha de pensamento? Qual a sua opinião sobre isto?

Releia os trechos a seguir, analise a imagem abaixo e responda as questões:

Arminda caiu no corredor. Ali mesmo o senhor da escrava abriu a carteira e tirou os cem mil-réis de gratificação. Cândido Neves guardou as duas notas de cinquenta mil-réis, enquanto o senhor novamente dizia à escrava que entrasse. No chão, onde jazia, levada do medo e da dor, e após algum tempo de luta a escrava abortou.

O fruto de algum tempo entrou sem vida neste mundo, entre os gemidos da mãe e os gestos de desespero do dono. Cândido Neves viu todo esse espetáculo. Não sabia que horas eram. Quaisquer que fossem, urgia correr à rua da Ajuda, e foi o que ele fez sem querer conhecer as consequências do desastre. (MACHADO DE ASSIS, 2015, p. 627).



Argumento original: Machado de Assis, conto "Pai contra mãe". Roteiro/decupagem: Rapha Pinheiro e Thais Linhares. Arte gráfica: Thais Linhares. Edição: Octávio Aragão. Publicação: ECO-UFRJ.

1 - Por que Arminda estava em pânico? Havia motivos para isto? Justifique sua resposta.

2 – Qual a sua opinião sobre o que aconteceu com Arminda e seu filho?

3 - Neste conto podemos perceber que Machado de Assis coloca um pai contra uma mãe. Quais seriam as semelhanças e diferença entre estes dois personagens?

4 - Por que Cândido consegue garantir a criação de seu filho enquanto Arminda não? Qual a sua opinião sobre isto?

Memorial de Aires o último romance machadiano e aprovação da Lei Áurea

Tema: O protagonismo negro dos recém libertos de Santa Pía

Guia Interpretativo

Machado afirmava que o escritor pode ser “*homem do seu tempo e do seu país, ainda quando trate de assuntos remotos no tempo e no espaço*” (Assis, 1959. p.817), desta forma, podemos pensar seu último romance, “*Memorial de Aires*”, enquanto uma composição que expressa a sociedade fluminense na qual vivia o autor, possibilitando analisar como era a vida cotidiana naquele momento. John Gledson²³ propõe que: “(...) *os romances, como um todo, pretendem transmitir grandes e importantes verdade históricas, de surpreendente profundidade e amplitude.*” (GLEDSON, 2003. p.25).

Este romance foi lançado em 17 de julho de 1908, pelo livreiro- editor H. Garnier, fruto de um autor que se encontrava de licença médica da Secretaria de Estado do Ministério da Agricultura, Comércio e Obras Públicas, e muito próximo ao seu falecimento, que ocorreu no dia 29 de setembro de 1908. Escrito de forma diarista, foi produzido e publicado vinte anos após a Lei Áurea, com uma narrativa abrangendo os anos de 1888 e 1889, ou seja, o ano da abolição até pelo menos quase ao estabelecimento do regime republicano no Brasil. Embora em suas páginas aborde temas domésticos, um dos pontos centrais do enredo é a Abolição, expondo o processo de libertação, as alforrias de última hora e qual seria o destino dos recém alforriados da fazenda de Santa-Piá, localizada no Vale do Paraíba.

Durante muito tempo a leitura do *Memorial de Aires* foi construída sob o mito de ser uma obra autobiográfica, cuja narrativa representaria Machado de Assis e suas visões desencantadas do mundo, porém, acreditamos que esta obra apresenta-se como um projeto onde o autor deliberadamente utiliza máscaras para narrar as relações sociais do seu tempo, segundo Brito Broca “*Esse livro de saudade, esse diário da desilusão veio refletir assim um dos momentos críticos da nossa vida político-social: o ano de 1888, em que se deu a libertação dos escravos*”. (BROCA, 1957. p.6).

De acordo com Gumbrecht “(...) *poderemos afirmar que o conselheiro Aires é um típico “observador de segunda ordem” - ou seja, um observador que não consegue evitar observar-se a si mesmo enquanto observa.*” (GUMBRECHT, 2014. p.118). Ou seja, Aires é um

²³ “*Machado de Assis: ficção e história*”

autor/personagem que analisa não apenas o contexto no qual está inserido, seus atores, assim como a si mesmo. Assis construiu um personagem capaz de transpor fatos da realidade em literatura de forma disfarçada, como ressalta Maria Helena Werneck: “*Sitiado entre o cotidiano, onde a realidade emerge em estado bruto, e a convenção protetora que deseja impor à realidade, o narrador Aires inventa mecanismos do disfarce e do desvio*”. (WERNECK, 1996. p.227).

Aparentemente em "*Memorial de Aires*", o tema da escravidão parece ser tocado de forma insignificante e extremamente superficial, mas esta sutileza apenas é um recurso utilizado pelo autor para tratar um tema muito sensível para a sua sociedade, o fim da escravidão. A narrativa foi construída a partir do olhar de um homem, branco e rico, de certa forma nos mostrando como a elite fabricava sua versão da História, marcada por silêncios, pausas e reticências, recursos estes que podem ser vistos como uma amplificação das críticas machadiana sobre o tema.

Ao discorrer sobre a abolição, a situação dos alforriados entre outras questões Machado lança luz, com um olhar mais maduro e distante, sobre a efetivação da lei Áurea e seus possíveis desdobramentos, tecendo críticas sobre como os negros recém libertos foram tratados durante a abolição e nos salientando quais foram os mecanismos de sobrevivência que produziram para se adequar a este novo universo capitalista. “*Memorial de Aires*” pode ser visto como uma construção alegórica do Brasil, um país que deixava de ser um império escravista e tornava-se uma república com fortes influências internacionais.

Vivíamos uma sociedade marcada pela contraposição entre as ideias liberais europeias aplicadas num contexto de experiência escravista. Assis nos apresenta como era experimentado os conceitos como liberalismo e modernidade a partir das nossas conjecturas política, econômica e social ainda coloniais. Essa descontinuidade é pensada por Schwartz como uma espécie de ideias fora do lugar, “*Cada um a seu modo, estes autores refletem a disparidade entre a sociedade brasileira, escravista, e as ideias do liberalismo europeu*.” (SCHWARTZ, 2000. p.12).

Conselheiro Aires decide escrever suas memórias através de um diário, que tem como valor essencial à autenticidade, contudo, nesta obra acreditamos que seja também uma construção muito bem pensada pelo autor, Assis, sobre quais vestígios do seu tempo deseja transparecer e quais deseja ocultar a partir da construção narrativa de seu personagem principal, levando seus leitores a pensarem sobre os temas que trata na obra, sem precisar abertamente escrever suas críticas fosse sobre a escravidão, a abolição ou seus efeitos.

Aires é um senhor de idade, detentor de uma prosa culta, sofisticado e viajado, não é um simples autor de diário, é um diplomata, foi um representante oficial do governo em outros países, alguém que precisou lidar com as nossas questões, inclusive as críticas à escravidão, em terras cujas ideias e valores diferiam dos nossos. Ao escrever ele busca arquivar sua vida, torná-la memorável, mas, ao narrar sua intimidade acaba por transpassar por questões políticas e sociais na qual estava inserido, escrevendo a memória do grupo ao qual pertence, ou seja, através da sua visão elitista, que vai além da simples observação dos fatos, torna-se um romancista/memorialista que busca escrever a história do seu tempo e da sua sociedade.

Machado embora utilize, de forma artística, eventos da história do seu tempo, mas não se coloca numa posição de produzir conteúdo historiográfico, porém, sua escrita acaba por nos revelar os meandros da sociedade e do cotidiano brasileiro daquele momento. Por meio de suas ironias e sarcasmos, presentes nos discursos dos seus personagens, nos transparece quais críticas constrói sobre as questões que experimentava, em especial as relacionadas aos negros escravizados.

Neste romance apresenta como pano de fundo o processo abolicionista e o desenrolar desta lei para os recém alforriados de Santa-Piá, suas referências e alusões a estas duas questões possibilitam analisar este contexto. O narrador escolhido está vivenciando um momento crucial para a História do Brasil, o fim do II Reinado representado na obra de várias formas: a aposentadoria de Aires, a morte do cafeicultor, a falências das lavouras, o fim do poder escravocrata e gradativamente o fim da monarquia brasileira.

Este processo abolicionista foi lento, gradual e de pleno conhecimento das elites escravocratas, a proximidade da abolição quando narrada por Aires é feita de forma quase desinteressada, obviamente que a concretização destas notícias trazia medo e insegurança às elites, porém, isto jamais poderia ser verbalizado. No decorrer desta obra, Aires nos informa que a Lei Áurea já vinha sendo estudada, discutida e que não apenas os políticos, responsáveis pela elaboração da lei, como os cafeicultores tinham acesso a tais informações, cabendo aos últimos lutar de todas as formas para prorrogar ao máximo que ela se realizasse.

Aires avisa aos seus leitores que a abolição viria e que graças a estes “*boatos*” o Barão de Santa Pia decide ir até à Corte, Rio de Janeiro, para fazer a emancipação dos seus escravos, buscando assegurar o seu direito de posse, que segundo sua prerrogativa senhorial, estaria sendo violado pelo governo. O Barão de Santa Pia configura-se como o típico senhor colonial: fazendeiro conservador e rico, que resolveu antecipar a alforria dos seus escravos não por achar o sistema ultrajante, mas apenas como forma de, no último momento, ainda exercer seu poder

de posse sobre os negros cativos, que se achavam atados a uma estrutura econômica com a qual não tinham formas de romper.

Como um grande observador do seu tempo percebe como os ricos proprietários de escravos vivenciavam esta modernidade, desejosos de um progresso, mas receoso que a libertação destruísse seu poder patriarcal e a base da dinâmica trabalhista brasileira até então. De forma hábil e sensível expõe estas tensões e mudanças dos últimos anos do Império demonstrando que "*O princípio da propriedade privada continuaria a ser o pacto social relevante para a classe proprietária e governante, porém seria necessário conciliá-lo com os reclames da liberdade.*". (CHALOUB, 1990, p.122.).

Talvez o barão seja um dos mais significativos personagens representantes da elite agrária cafeeira da literatura machadiana, pois seus discursos assumiam uma perspectiva fortemente contrária ao fim da escravidão, cuja libertação da mão de obra representaria não apenas uma perda financeira, patrimonial, como uma violação as suas prerrogativas senhoriais e cujas consequências poderiam culminar na sua insatisfação e no desejo para a queda do governo. Todavia, com o seu falecimento em 20 de julho de 1888, coube a sua filha, Fidélia, lidar com essa mão de obra livre e cuidar da fazenda, em um momento em que a lavoura decaí, ou seja, podemos pensar que a morte do barão de certa forma simboliza a decadência cafeeira fluminense.

Devemos ressaltar que neste período o governo concentrava-se mais em garantir subsídios às imigrações, para suprir a carência de mão de obra e branquear a população, do que em promover medidas que inserissem de forma mais igualitária este negro recém liberto no universo capitalista do trabalho livre, desta forma, o "*(...) liberto viu-se convertido, sumária e abruptamente, em senhor de si mesmo, tornando-se responsável por sua pessoa e por seus dependentes, embora não dispusesse de meios materiais e morais para realizar essa proeza nos quadros de uma economia competitiva.*" (FERNANDES, 1964. p.3).

A fazenda de Santa Pia localizava-se no interior do Rio de Janeiro, cuja forma produtiva difere muito com as práticas paulistas, no Vale do Paraíba, o cultivo de café era feito de forma rudimentar, com o uso de técnicas simples, sem a preocupação com a produtividade da terra e o seu possível esgotamento. Eram necessários apenas os escravos e suas ferramentas básicas, como enxada e foice, para a execução do serviço.

No romance a fazenda representa essas lavouras, que sofreram com anos de uso indevido da terra o que levou ao seu esgotamento e declínio. Neste momento a esfera econômica deslocava-se para o Oeste Paulista, que utiliza a mão de obra livre, mais barata e mais produtiva, neste caso Santa Pia, que será doada aos negros libertos pela lei, não tinha

capacidade de reverter seu atraso tecnológico na produção de café, nem o esgotamento das terras, assim como os ex-escravizados não tinham a possibilidade de se sobressair ao trabalho livre, pois não estavam habilitados a utilizar as novas técnicas produtivas e não possuíam capital para modernizar a produção cafeeira.

Neste período, a propriedade rural, até então algo essencial para o status social, passa a ser vista como periferia da economia urbana. A manutenção da fazenda, os cuidados com os novos trabalhadores e a necessidade de constantes viagens à propriedade, foram fatores que levaram Fidélia a não optar pela sua manutenção. Afinal, como membro integrante da nova sociedade “*igualitária e moderna*”, ela não poderia viver longe da Corte ou manter “*memórias*” ligadas ao passado escravista.

Fidélia a princípio pretende vendê-la, realizando uma ruptura completa com os laços coloniais que estavam atados à manutenção da mesma, além da dificuldade de gerir algo que caminhava para a falência. Aguiar, tio de Fidélia, demonstra claramente em seu discurso à Aires a inviabilidade da manutenção da fazenda, devido à crise da lavoura do Vale do Paraíba. “*(...) provavelmente transfere a fazenda; acho que não faz mal. Ficaria, segundo me disse, se fosse útil, mas parece-lhe que a lavoura decaiu, e não se sente com forças para sustentá-la. Daí a ideia de vender tudo, e vir morar comigo.*” (ASSIS, 1997, p.52).

Assim como o pai, Fidélia mostra-se como um personagem emblemático, rica e bem-educada, opta por casar-se contra a vontade de seu pai e vai morar na corte, porém, sua vida matrimonial dura pouco com a prematura morte de seu marido. Viúva não volta a estabelecer relações com o pai, que ao morrer a deixa como única herdeira, tornando-se a responsável pelas decisões referentes ao seu legado latifundiário. Como não tinha um homem que assumisse esta obrigação, no máximo seu tio para auxiliá-la, é posta em uma situação de conflito ao lidar com a sua herança colonial. Devendo optar pela moralidade e o altruísmo auxiliando os recém libertos na lavoura, ou adotar os novos paradigmas modernos e vender Santa-Pia ou doá-la aos libertos, abandonados à própria sorte, afinal não lhe importava as perdas futuras, pois a razão de sua riqueza não se encontrava nas terras paternas.

É interessante ressaltar que com o fim da abolição muitos recém libertos permaneceram na fazenda, vivendo e trabalhando “*Por amor da sinhá-moça*”, como afirma Tristão, um discurso reiterado por Aires, segundo o qual os libertos eram “*Livres com a mesma afeição de escravos*”. Estes discursos apenas davam continuidade ao pensamento escravista por parte da elite branca, ou corroboravam com a ideia de que no Brasil a escravidão tinha assumido uma abordagem amena e afetiva.

No Vale do Paraíba, foi viável que os ex-escravizados se tornassem parceiros nas fazendas de café em decadência, como foi o caso de Santa Pia, porém, no romance Aires revela que alguns escravos solicitam que Fidélia, a sinhá-moça, os levasse para a Corte. Isso ocorre não por amor à ex-senhora, nem porque desejavam acompanhá-la por afeto, mas sim porque buscavam uma melhor oportunidade de vida, visto que no campo as relações trabalhistas provavelmente não sofreriam alterações significativas.

Este pedido marca uma tentativa de resistência e sobrevivência por parte deles, pois ficar no campo significaria sujeitar-se aos padrões trabalhistas já existentes e que a abolição não eliminaria. Fidélia não teria como realizar tal ação pois não teria como arcar com sua viagem, sua moradia, comida etc., neste momento ela utiliza a ideia burguesa de igualdade, isentando-se de qualquer responsabilidade para com eles. Fazendo uso da lei Áurea a seu favor, pois a mesma, de certa forma, libertou a ambos, um do sistema opressor, em teoria, pois os mecanismos de controle assumiram novas formas, e o outro de suas obrigações até então baseadas no sistema escravistas.

Embora os recém libertos fossem senhores de si perante a lei estavam abandonados, dependentes dos seus antigos donos, encontravam se jogados em uma sociedade capitalista sem condições de conseguir melhores oportunidades de vida, negando assim a seus descendentes chances de um futuro melhor. Faoro defende que "*A visão de Machado de Assis é outra, inédita e inesperada, embora traduza a mais elementar das reações. Desapareceu o cativo, mas ficaram de pé as instituições que sujeitam, prenderam e agrilhoam o trabalhador livre.*" (FAORO. 1977, p.327.)

Após a abolição muitos ex-escravizados decidem permanecer na fazenda, por não possuir formação para a busca de empregos na cidade, e não ter nenhuma reserva econômica, viam-se obrigados a sujeitar-se a empregos nos quais já trabalhavam, submetendo-se a baixos salários que não eram suficientes para sua sobrevivência, desta forma, "*Conselheiro Aires assiste ao mundo que emerge, convencido que as pessoas mudaram de lugar, sem trocar de maneiras, enquanto a terra gira, indiferente, no seu eixo.*" (FAORO. 1974, p.360). Neste cenário "*apegar-se*" ao seu antigo senhor, neste caso Fidélia, era uma estratégia de sobrevivência e resistência e não de afeto, ou seja, permanecer nas fazendas, mesmo após a Lei era uma imposição da uma estrutura econômica herdada do período colonial.

Já a saída dos recém libertos das velhas e decadentes zonas produtoras de café do Vale do Paraíba representa a busca de novas possibilidades de vida, que tentavam assumir o protagonismo de suas vidas. Sobre este aspecto o discurso produzido por Campos, "*- (...) Quer-me parece que ela teme menos a fuga dos libertos que outra cousa ...*". (ASSIS, 1997. p.89),

representava a posição da elite cafeeicultora, colocando os recém libertos como traidores ao amor e fidelidade a sua ex-senhora, Fidélia, ao abandonarem a terra. Ao utilizar a palavra fuga, em vez de abandono, Aires demonstra ainda um descompasso entre o discurso adotado pela nova situação e os velhos hábitos escravistas, pois o termo era recorrente no trato com os escravos. Muitas vezes, essa elite pensava que esta alforria deveria vir atrelada a uma gratidão dos libertos com seus antigos proprietários.

Com o fim da escravidão desapareceu o cativo, entretanto, mantiveram-se as instituições que sujeitavam, prendiam e oprimiam esta recente mão de obra livre. A Lei Áurea apenas o entrega ao seu próprio destino enfrentando: desemprego, salários insuficientes, preconceito, humilhações e completa ausência de um projeto de sua adequação à sociedade, neste contexto o império trai seus súditos mais carentes. A aprovação da Abolição, uma medida liberal, conflitava-se com uma sociedade cujos valores permaneceram coloniais, a sociedade fluminense experimentava ainda uma ideologia paternalista e racista e ao mesmo tempo em que criava expectativas baseadas em valores burgueses.

Fidélia ao optar por entregar aos recém libertos Santa-Pia, apesar de haver compradores, coloca-se como uma pessoa altruísta, porém, de acordo com Gledson o autor diversas vezes em suas obras expõe discursos virtuosos mascarando interesses pessoais "*As ações de Fidélia são, em última instância, não menos típicas que as de seu pai (que foi, afinal, aparentemente generoso também, ao libertar seus escravos um mês antes da lei). (...) com resultados que serão desastrosos para os escravos (...)*". (GLEDSON, 2003. p. 255).

O que poderia ser visto como uma ato de bondade, na verdade configura-se como um abandono de possíveis responsabilidades para com os alforriados. Nem as elites ou o próprio Estado produziram ações para auxiliar a sua incorporação na sociedade. Enquanto as elites permaneceram abusando do seu poder, agora através de uma lógica capitalista, os negros até então escravizados, achavam-se alijados da obtenção de bens, com dificuldades em ter acesso à educação e sem capital para investir na terra. Consequentemente estavam impossibilitados ou limitados para gerir uma fazenda em processo de falência.

A doação funciona em vários aspectos para o recente casal, era uma forma de livrar-se das terras exauridas com anos de produção, eliminando um ranço colonial ao ceder uma propriedade carregada de vínculos escravistas e decadente, ao mesmo tempo em que assume uma atitude filantrópica, funcionando como uma excelente forma de obter uma boa reputação frente à sociedade. O fim dos vínculos com a fazenda permite que o casal rompa os laços com o próprio país, lhes abrindo a possibilidade de seguir os planos do novo marido de Fidélia, rumo à Europa, lugar civilizado, onde seguiria carreira política. Através de sua delicada ironia,

Machado nos mostra como, nesta sociedade teatralizada, algumas pessoas buscavam se aproveitar do inevitável para se promover ou reafirmar seu status e formas de poder.

O ex-escravizado embora legalmente emancipado, adquiriu, em mínimas proporções, sua liberdade, ascende socialmente, sai da posição de posse, para a qualidade de indivíduo livre, para sua autogestão, uma necessidade da dinâmica burguesa, mas, a questão que se colocava nesta nova perspectiva era: este novo liberto, empossado de si teria a capacidade de exercer essa nova função, sem que fosse auxiliado pelo Estado ou por seus ex-senhores? Estariam eles prontos para gerir uma fazenda?

Assis através de Aires levanta essas questões para seus leitores no fim do seu diário: “(...) *Se eles não têm planos de viver na roça, e não precisam do valor da fazenda, melhor é dá-la aos libertos. Poderão estes fazer a obra comum e corresponder à boa vontade da sinhá-moça?*”. (ASSIS, 1997.p.141/142). Será que de fato os libertos poderiam fazer corresponder “à boa vontade da sinhá-moça?”. A resposta é negativa pois eles não possuíam capital para cuidar da fazenda, assim como não gozavam de conhecimento, máquinas e técnicas modernas para gerir um lavoura que estava em processo de falência.

Aires no fim de suas memórias afirma que: “- *Lá se foi Santa Pia para os libertos, que a receberão provavelmente com danças e com lágrimas; mas também pode ser que esta responsabilidade nova e primeira ...*”. (ASSIS, 1997. p.142), questionando se estes novos cidadãos teriam que assumir esta nova responsabilidade, de gerir sozinhos.

Novamente de forma sutil e irônica Aires confessa uma verdade constrangedora para toda a sociedade de seu tempo, pela primeira vez os negros recém libertos receberiam uma responsabilidade, seriam capazes de lutar por seu futuro, mas o fim da sentença, o uso das reticências, mostra que esse futuro era incerto. Sabemos que este futuro acabou sendo cabalmente catastrófico, pois os recém libertos tiveram que se submeter às mesmas situações de trabalho, por não terem como competir com os imigrantes. Necessitando de dinheiro para sobreviver, acabaram por sujeitar-se às condições de trabalho desumanas, portanto alterou-se o seu título, eram cidadãos, mas na prática também foram postos à margem nesta nova sociedade que deveria ser igualitária.

Ao inserir os negros, escravizados ou livres, na narrativa, mesmo que de forma marginal, podemos perceber sua importância para o autor, desta forma, podemos resgatar a sua agência social na experimentação e construção desta sociedade pós abolicionista ao assumirem a fazenda de Santa Pía. Percebendo de que forma suas ações atravessaram e moldaram este processo.

Obviamente que não podemos ignorar a importância da lei e seus efeitos positivos para o fim deste sistema exploratório, contudo, infelizmente esta igualdade proposta encontrava-se muito limitada no cotidiano destes libertos. Sem acesso à educação, sem acúmulo de capital e muito menos habilidades para inserir-se neste universo de trabalho capitalista competitivo, foram postos à margem.

Escrito vinte anos após a promulgação da lei, o romance dramatiza não apenas a sociedade daquele determinado momento, mas como Machado, anos depois avaliava os efeitos da Abolição. Trazer este olhar para a sala de aula, e propor aos alunos um exercício para compreender não apenas as heranças escravistas, mas suas permanências torna-se um potente ferramenta para uma educação antirracista e democrática.

ATIVIDADES



Edição do jornal carioca "Gazeta de Notícias" de 13 de maio de 1888

Jornal do Senado

Uma reconstituição histórica

Órgão do Senado do Império

Rio de Janeiro, segunda-feira, 14 de maio de 1888

ASSINADA A LEI ÁUREA

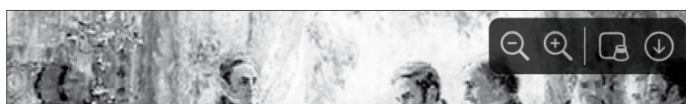
O Brasil está livre do trabalho escravo. Na tarde de ontem, a Princesa Isabel sancionou a lei que pôs fim a mais de 300 anos de escravidão. Conforme o senador Sousa Dantas, havia no país 600 mil

escravos. Levantamento do Império mostra que, no ano passado, eram mais de 700 mil. A Lei João Alfredo, mais chamada de Lei Áurea, foi aprovada em tempo recorde na Câmara dos Deputados e no Senado, apesar dos protestos dos

poucos parlamentares contrários à abolição. Calcula-se que cerca de 5 mil pessoas se concentraram diante do Paço da Cidade, para acompanhar a solenidade de assinatura. O povo irrompeu em aplausos

quando o deputado Joaquim Nabuco, de uma sacada, comunicou que não havia mais escravos no Brasil. Em uma das janelas, Dona Isabel foi aclamada pelos manifestantes. O Imperador Dom Pedro 2º, que se encontra

gravemente enfermo em Milão, na Itália, onde se submete a tratamento de saúde, ainda não sabe da sanção da lei. Por meio do telégrafo, a notícia já chegou à várias províncias do País e nações americanas e européias. **Pág. 3**



Leis que antecederam a abolição nem sempre provocaram resultados práticos

Encarte especial do Jornal do Senado: uma reconstituição histórica. Edição comemorativa dos 120 anos da Lei Áurea. Extraído de: <<https://www2.senado.leg.br/bdsf/handle/id/190819>>.

um todo, pretendem transmitir grandes e importantes verdade históricas, de surpreendente profundidade e amplitude." (GLEDSON, 2003. p.25).

O romance foi lançado em 17 de julho de 1908, pelo livreiro- editor H. Garnier, sendo fruto de um autor maduro e muito próximo ao seu falecimento, que ocorreu no dia 29 de setembro de 1908. Escrito de forma diarista, o romance embora tenha sido produzido e publicado vinte anos após a libertação dos escravos, tem sua narrativa abrangendo os anos de 1888 e 1889, ou seja, o ano da abolição da escravatura até pelo menos quase ao estabelecimento do regime republicano no Brasil.

Embora em suas páginas abordem temas domésticos, entendemos que um dos pontos centrais do enredo é a Abolição, expondo o processo de libertação, as alforrias de última hora e qual seria o destino dos recém alforriados da fazenda de Santa-Piá, localizada no Vale do Paraíba, região onde a imigração europeia foi limitada, portanto, tendo a escravidão sua principal força de trabalho.

Conselheiro Aires, o narrador da história, era um homem pertencente à elite fluminense que decide escrever suas memórias através de uma narrativa diarista. Ele já era um senhor de idade, culto e sofisticado devido a sua profissão no ramo da diplomacia, atuando como um representante oficial do governo em outros países, alguém que precisou lidar com as nossas questões, inclusive as críticas à escravidão, em terras cujas ideias e valores diferiam dos nossos. Ao escrever ele busca arquivar sua vida, torná-la memorável, mas, ao narrar sua intimidade acaba por transpassar por questões políticas e sociais na qual estava inserido, escrevendo a memória do grupo ao qual pertence, ou seja, através da sua visão elitista, que vai além da simples observação dos fatos, torna-se um romancista/memorialista que busca escrever a história do seu tempo e da sua sociedade.

Autor: Marcus Vinicius da Rocha Ribeiro

"18 de fevereiro

Campos disse-me hoje que o irmão lhe escrevera, em segredo, ter ouvido na roça o boato de uma lei próxima de abolição. Ele, Campos, não crê que este ministério a faça, e não se espera outro. "

"10 de abril

Grande Novidade! O motivo da vinda do barão é consultar o desembargador sobre a alforria coletiva e imediata dos escravos de Santa Pia. Acabo de sabê-lo, e mais isto, que a principal razão da consulta é apenas a redação do ato. Não parecendo ao irmão que este seja acertado,

perguntou-lhe o que é que o impelia a isso, uma vez que condenava a ideia atribuída ao governo de decretar a abolição, e obteve esta resposta, não sei se sutil, se profunda, se ambas as cousas ou nada:

- *Quero deixar provado que julgo o ato do governo uma espoliação, por interferir no exercício de um direito que só pertence ao proprietário, e do qual uso com perda minha, porque assim o quero e posso.*

Será a certeza da abolição que impele Santa Pia a praticar este ato, anterior de algumas semanas ou meses ao outro? A alguém que lhe fez tal pergunta respondeu Campos que não. "Não, disse ele, meu irmão crê na tentativa do governo, mas não no resultado, a não ser o dismantelo que vai lançar às fazendas. O ato que ele resolveu fazer exprime apenas a sinceridade das suas convicções e o seu gênero violento. Ele é capaz de propor a todos os senhores a alforria dos escravos já, e no dia seguinte propor a queda do governo que tentar fazê-lo por lei." (...)

Retendo o papel, Santa Pia disse:

- *Estou certo de que poucos deles deixarão a fazenda; a maior parte ficará comigo, ganhando o salário que lhes vou marcar, e alguns até sem nada, - pelo gosto de morrer onde nasceram."*

1 - De acordo com o texto a abolição foi uma surpresa para a elite brasileira? Justifique sua resposta.

2 – Por que o barão de Santa Pía decide fazer uma alforria coletiva dos seus escravos?

3 - No discurso do barão de Santa Pia há uma ameaça ao governo. Qual é esta ameaça e porque ele se posiciona desta forma?

4 - Segundo o barão de Santa Pía qual seria a posição dos libertos frente a alforria?

5 – Porque muitos ex-escravizados mantiveram-se nas fazendas?

Leia os trechos a seguir e responda as questões:

“13 de maio

Enfim, lei. Nunca fui, nem a cargo me conscia ser propagandista da abolição, mas confesso que senti grande prazer quando soube da votação final do Senado e da sanção da Regente. Estava na Rua do Ouvidor, onde a agitação era grande e a alegria geral.

14 de maio, meia noite

(...) Por fim, estimei que a carta do filho posticho viesse após anos de silêncio pagar-lhes a tristeza que cá deixou. Era devida a carta; como a liberdade dos escravos, ainda que tardia, chegavam bem. (...)”

Após ler os trechos da obra referente ao dia anterior e posterior a abolição vamos fazer um exercício criativo:

1 – A carta pessoal é um gênero textual de caráter íntimo, que busca transmitir mensagens entre duas pessoas, antes das redes sociais a carta pessoal era o principal modo de se comunicar à distância. As cartas podem contar coisas pessoais, segredos, desejos e acontecimento relevantes na vida do autor. O personagem Aires, criado por Machado de Assis, foi um diplomata por muitos anos, sendo um representante da elite e do nosso país em outras nações com ideias, costumes e práticas de trabalho diferente das nossas. Imagine-se como um diplomata vivendo no ano de 1888, e que logo no dia 13 de maio de 1888 ao receber o comunicado oficial da abolição da escravatura, deseja comunicar este fato a um amigo residente em outro país. Como você escreveria esta carta? Não se esqueça que uma carta geralmente apresenta as seguintes características: local de onde está sendo escrita e a data, uma saudação

10 de agosto

Fidelia chega da Paraíba do Sul no dia 15 ou 16. Parece que os libertos vão ficar tristes, sabendo que ela transfere a fazenda e pediram-lhe que não, que não a vendesse, ou que os trouxesse a todos consigo. Desse outro cativo não há cartas nem leis que libertem, são vínculos perpétuos e divinos. Tinha graça vê- la chegar à Corte com os libertos atrás de si, e para que, e como sustentá-los? Custou-lhe muito fazer entender aos pobres sujeitos que eles precisam trabalhar, e que aqui não teria onde os empregar logo. Prometeu lhes, sim, não os esquecer, e, caso não torne a roça, recomendá-los ao novo dono da propriedade. (ASSIS, 1997. página 62)

No dia 13 de maio de 1888 com o advento da Lei Áurea, após séculos de escravidão, maus tratos, exploração e tortura acabou-se este sistema de trabalho desumano, fruto de muita luta política e da mobilização negra. O sistema escravista chegou ao fim, mas as suas estruturas e práticas como o racismo e a desigualdade econômica não. Pois juntamente com a lei lhe foi dificultado o acesso a terra, educação e nenhuma forma de indenização pelos anos de trabalhos forçados, levando muitos ex-escravizados a permanecerem em situações similares a escravidão como forma de sobrevivência. Os negros recém libertos que buscaram novas formas de vida, abandonando as fazendas e migrando para as cidades acabaram destinados a subempregos, impedindo seu crescimento econômico, permitindo assim a perpetuação do preconceito e de sua situação subalterna na sociedade brasileira.

1 – Por que os ex-escravizados recorrem a Fidélia, filha e herdeira do barão de Santa Piá, que depois da morte do seu tornou-se dona da fazenda para que os auxiliasse?

2 – Por que Fidélia recusa-se a levar os ex-escravizados para a corte?

3 - A lei Áurea pôs fim a escravidão, porém ela foi suficiente para acabar com as sequelas de séculos de escravidão? Justifique sua resposta?

Leia os trechos abaixo e responda:

3 de outubro - 1888

Logo depois contou me Campos que a sobrinha queria passar algum tempo a fazenda.

Os libertos, apesar da amizade que lhe tem ou dizem ter, começaram a deixar o trabalho, e ela quer ver como está aquilo antes de concluir a venda de tudo.

(...) o administrador, que não tem tido força para deter a saída dos libertos até hoje, não a terá até então. Fidelia cuida que a presença dela bastará para suspender o abandono.

15 de abril - 1889

Já não se vende Santa Pia, não por falta de compradores, ao contrário, em cinco dias aparecerem logo dous, que conhecem a fazenda, (...) Tristão (...) formulou um plano (...) uma vez que os libertos conservaram a enxada por amor a sinhá moça, que impedia que ela pegasse da fazenda e a desse aos seus cativos antigos? Eles que a trabalhem para si. (...) Se eles não têm de ir viver na roça, e não precisam do valor da fazenda, melhor é dá-la aos libertos. Poderão estes fazer a obra comum e corresponder a boa vontade da sinhá moça?

28 de abril - 1889

Lá se foi Santa Pia para os libertos, que a receberão provavelmente com danças e com lágrimas, mas também pode ser que esta responsabilidade nova ou primeira ...

1 - Por que os negros recém libertos começam a abandonar a fazenda? Por que eles tomam essa decisão?

2 - Na visão de Fidélia o que seria suficiente para retê-los na fazenda? Por que ela acreditava nisso?

3 - Qual foi o desfecho escolhido por Fidélia para a fazenda? Por que ela opta por esta decisão?

4 – Na sua opinião os negros recém libertos tinham reais condições de gerir a fazenda de Santa Pía? Justifique sua resposta.

5 - Conselheiro Aires profere diversas frases que nos possibilitam pensar sobre a memória e a escrita da História:

"... e só me ficar de memória o que valer a pena guardar."

"Costumes e instituições, tudo perece."

Tendo essas frases em mente vamos produzir um diário, lembrando que ele possui uma escrita de caráter íntimo, onde geralmente seu autor narra experiências pessoais, sendo organizado pela data de entrada das informações, podendo ser composto por experiências vividas, pensamentos, sentimentos ou projeções para o futuro daquilo que se deseja naquele momento. Imaginando-se estar vivendo em quatro datas específicas, realize um exercício de temporalidade e alteridade (exercício de colocar-se no lugar do outro, de perceber o outro como uma pessoa singular e subjetiva), descrevendo como você se imagina vivenciando essas datas, expondo suas percepção da sociedade naquele determinado tempo, suas ideias, sentimentos e desejos.

Sugestão aos professores – produzir pequenos diários com os textos dos alunos, com o intuito de serem lidos após a conclusão da atividade durante as aulas de História. Esta ação visa possibilitar que os alunos possam expressar para os demais colegas a sua produção escrita literária/histórica, assim como possa ter contato com a produção dos demais colegas de sala, estimulando assim a valorização da sua escrita, além da troca de experiências, conhecimentos e vivências dentro da sala de aula.

REFERÊNCIAS

ASSIS, Machado de. "Instinto de nacionalidade", *Obra completa*, Rio de Janeiro, Aguillar, 1959, v.3.

_____. *Memorial de Aires*. 4ª edição. São Paulo: 1997. (Coleção grandes leituras).

BROCA, Brito. *Machado de Assis e a política e outros estudos* Rio de Janeiro: Organização Simões, 1957.

CÂNDIDO, Antônio. *Formação da literatura brasileira: momentos decisivos*. Belo Horizonte, Itatiaia Ltda, 2000.

CHALHOUB, Sidney. *Machado de Assis : Historiador*. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

_____, Sidney. *Visões da Liberdade: uma história das últimas décadas da escravidão na corte*. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

_____, Sidney; PEREIRA, Leonardo Affonso de M. Apresentação. In: CHALHOUB, Sidney; PEREIRA, Leonardo Affonso de M. (org.) *A história contada: capítulos de História social da Literatura no Brasil*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1998. p. 7-13.

COSTA, Fernando Sánchez. "La cultura histórica. una aproximación diferente a la memoria colectiva". In *Pasado y Memoria. Revista de Historia Contemporánea*, 8, 2009, pp. 267-286.

DUARTE, Eduardo de Assis. *Estratégias de caramujo*. In. MACHADO DE ASSIS, J. M. *Machado de Assis afrodescendente: escritos de caramujo [antologia]*. Organização, ensaio e notas: Eduardo de Assis Duarte. 2. ed. Rio de Janeiro: Pallas; Belo Horizonte: Crisálida, 2009. p. 249-288.

FAORO, Raymundo. *Machado de Assis: a pirâmide e o trapézio*. São Paulo: 4. ed. São Paulo: Globo, 2001.

FERNANDES, Florestan. *A integração do negro à sociedade de classes*. São Paulo, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo, 1964, p. 3.

GLEDSOON, John. *Machado de Assis: ficção e história*. 2.ed.rev. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

_____. *Machado de Assis: Impostura e Realismo: uma interpretação de Dom Casmurro*. São Paulo: Companhia das Letras, 1991.

GUÉRIOS, Rosário Farâni Mansur. *Dicionário etimológico de nomes e sobrenomes*. 3. ed. rev. São Paulo: Editora Ave Maria, 1981.

GUMBRECHT, Hans Ulrich. *Atmosfera, ambiência, Stimmung : sobre um potencial oculto da literatura / Hans Ulrich Gumbrecht; tradução Ana Isabel Soares - 1. ed. - Rio de Janeiro : Contrapon-to : Editora PUC Rio, 2014.*

IANNI, O. (1988). Literatura e consciência. *Revista Do Instituto De Estudos Brasileiros*, (28), 91-99. Disponível em: <<https://doi.org/10.11606/issn.2316-901X.v0i28p91-99>>.

MORAES, Renata Figueiredo Moraes. Trabalhadores e liberdade – a abolição da escravidão e as comemorações de 1888. *Revista Mundos do Trabalho* | vol. 7 | n. 13 | janeiro-junho de 2015 | p. 177-191.

MORAES, Renata Figueiredo Moraes. As festas da Abolição: o 13 de Maio e seus significados no Rio de Janeiro (1888-1908). Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de História, 2012.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. O espetáculo das raças. Cientistas, instituições e questão racial no Brasil, 1870-1930. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

TRÍPOLI, Mailde Jerônimo. Machado de Assis e a escravidão. *Jornal da Unicamp*, Campinas, ano 23, n. 408, 8 a 14 set. 2008. p. 2. Disponível em <https://www.unicamp.br/unicamp_hoje/ju/setembro2008/ju408_pag02.php#>. Acesso em: 09 ago. 2018.

_____. *Imagens, máscaras e mitos: o negro na obra de Machado de Assis*. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2006.

WERNECK, Maria Helena. O Homem encadernado. Machado de Assis na escrita biográficas. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1996.