

UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA PARA *OMEROS*: A LITERATURA SERVINDO DE APORTE ÀS DIVERSIDADES CULTURAIS E IDENTITÁRIAS

Lílian Cavalcanti Fernandes VIEIRA¹

Universidade Federal do Ceará – Casa de Cultura Britânica

E-mail: lilianvieira@bol.com.br

Resumo: Esta proposta pedagógica de leitura tem como objetivo investigar e analisar a questão da identidade e cultura de matriz africana por meio da obra do autor afro-caribenho e Prêmio Nobel de Literatura em 1992, Derek Walcott, cuja obra ainda não encontra no Brasil um estudo e divulgação adequados. Com essa proposta, estamos cooperando com a lei 10.639/03 para a afirmação do processo de consciência negra por meio da busca de um processo identitário que permeia os escritos do autor, analisando o entre-lugar do discurso do poeta e suas possíveis influências na produção de identidade e cultura no Brasil. Parte-se do pressuposto da pertinência de se fazer uma reflexão sobre identidade e cultura como atos políticos, ao divulgar e expor a riqueza cultural afro ou afrodescendente sob uma nova ótica, recuperando o escravizado como sujeito de uma história social, mostrando a infâmia do escravismo e reforçando as ações afirmativas no contexto brasileiro. O conhecimento e o estudo dessa literatura identitária pode contribuir tanto para a formação de educadores como abrir caminhos para as áreas de filosofia da educação brasileira pelo aprofundamento na cultura de base africana na diáspora, servindo de aporte às diversidades culturais.

Palavras-chave: África; Cultura afrodescendente; Identidade; Literatura pós-colonial; Educação

Atribuo uma importância básica ao fenômeno da linguagem. Pois falar é existir absolutamente para o outro. (Frantz Fanon)

Uma educação anti-racista não só proporciona o bem-estar do ser humano, em geral, como também promove a construção saudável da cidadania e da democracia brasileiras. (Eliane Cavalleiro, 2005, p. 45)

Recuso-me terminantemente a defender a exclusão de qualquer fonte de conhecimento, seja oriental, europeia, africana, polinésia ou qualquer outra. Não é possível que se queira legislar que, uma vez que se adquira um conhecimento, esse conhecimento seja extirpado para sempre como se nunca tivesse existido... (Wole Soyinka, 1984, p. xi)

No momento em que a literatura como disciplina acadêmica tem sido discutida de um modo mais abrangente no âmbito de outras ciências e realidades, é importante ressaltar o

¹ Lílian Cavalcanti Fernandes Vieira é formada em Letras pela UFAM (Universidade Federal do Amazonas), especialista em Tradução: Teoria e Técnica também pela UFAM e mestre em Linguística Aplicada pela UECE (Universidade Estadual do Ceará). É professora da Casa de Cultura Britânica da UFC desde 1993. Doutora em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará faz parte da linha de pesquisa Movimentos Sociais, Educação Popular e Escola sob a orientação do Professor Dr. Henrique Cunha Jr., e tem desenvolvido um interesse especial pelo estudo das literaturas pós-coloniais e a questão da identidade e cultura nas obras dos autores pós-colonialismo. Esta comunicação é parte da tese de doutorado defendida pela autora em junho deste ano com o título “OMEROS: vozes de identidade e cultura em Derek Walcott”.

papel das literaturas pós-coloniais no sentido de dar voz e visibilidade aos escritores da diáspora: nativos, colonizados, coisificados, oprimidos, dominados, silenciados e comumente vistos como marginal (no sentido de estar à margem da grande mídia e do mercado editorial). Essa discussão está centrada na definição de literatura e na colocação de certos textos canônicos, alçados a esse patamar pelos críticos literários, gerando a exclusão de outros cujos espaços não são reconhecidos, sendo caracterizados pelo silenciamento e marginalidade.

Essas vozes subalternas, esses escritores silenciados e marginalizados tornam-se, depois da Segunda Guerra Mundial quando a maioria das colônias conseguiu sua independência, significativos e produzem uma literatura nacional que rapidamente evolui para a esfera internacional com a proliferação de novos talentos. Esses artistas não são, necessariamente, integrantes de uma elite intelectual ou social, como os “dândis”² das vanguardas londrinas ou parisienses. Artistas pobres e desconhecidos, de diferentes etnias e nacionalidades, às vezes imigrantes (legais e ilegais) também integram atualmente esses movimentos, ou, grupos, insurgindo contra a cultura tradicional eurocêntrica, mas sendo fiel à sua própria cultura de origem. No entanto, já não se pode mais corroborar seu status marginal se levarmos em conta o fato de que muitos desses talentos elaboraram estratégias de reconhecimento público e de ampla expressão dos seus feitos, de modo que muitos, hoje, são ganhadores do Prêmio Nobel.

Essas considerações são importantes de serem feitas, e merecem uma discussão mais acirrada como sugere o questionamento de Rasheed Araeen:

Nós reduzimos os trabalhos da cultura ocidental somente aos significados religiosos quando os lemos ou analisamos? Porque temos, então, uma atitude diferente em relação aos trabalhos de culturas não europeias? Porque não aceitamos o fato de que os artistas africanos são capazes de transcender a função específica imposta (qualquer que seja ela) de seus papéis como artistas e que são capazes de produzir obras que são multifacetadas em termos de preocupações, funções e significados resultantes de suas próprias imaginações criativas individuais? (ARAEEN, 1991, p. 158)³

De fato, o autor tem razão quando faz esses questionamentos, pois a ideia de “primitivo”, “bárbaro”, “exótico” é o que vem à mente da maioria das pessoas quando falamos em literaturas que não estão no eixo Europa-EUA. O elemento exótico deu origem à tropicalização da escrita que combinava com a imagem que a Europa desejava da América. O exotismo enquadrava o escritor dentro de sua terra e definia, ainda, uma identidade para ele, que correspondia ao desejo de alteridade do europeu. Esse paradigma do exótico permaneceu durante muito tempo, pois, com ele, era possível traduzir a diferença em valor positivo, transformando-a em discurso identitário.

Todos esses conceitos fazem parte da construção do discurso colonial e, portanto, é imperativo que façamos um esforço para examinarmos sua natureza e complexidade. Araeen

² No século XIX, costumava-se denominar *dandy* (dândi, em português) aquele homem de bom gosto e fantástico senso estético, mas que não necessariamente pertencia à nobreza. O *dandy* é o cavalheiro perfeito, é um homem que escolhe viver a vida de maneira leviana e superficial. Como uma máscara, ou um símbolo, é uma subespécie de intelectual que não despreza a estética e a beleza dos pormenores. É um pensador, contudo diletante, ocupando o seu tempo com lazer, atividades lúdicas e ociosas. Tem uma obsessão pela classe e é um dissidente do vulgar.

³ Rasheed Araeen, artista, escritor, inventor nascido em 1935 no Paquistão, Índia. “Do we reduce the works of Western culture only to religious meanings when we look at them or analyze them? Why do we have a different attitude towards the works of non-European cultures? Why do we not accept that African artists were able to transcend the imposed specific function (whatever that may be) of their roles as artists and were able to produce works which were multilayered in terms of concerns, functions, and meanings resulting from their own individual creative imaginations?” (Tradução minha)

(1991) ainda pontua que as bolsas de estudo dadas por instituições aos alunos de países colonializados também são parte dessa dominação, pois essas instituições, formadas no século XIX, permanecem fundamentalmente ocidentais. Parte desse discurso tem sua diferença cultural aumentada pelas ideias de Hegel, do progresso e do espírito mundial. O primitivo é, então, admirado, pois a cultura ocidental está saindo das suas limitações e produziu para si próprias necessidades pluralistas, reconhecendo o que lhe falta. No entanto, o primitivo não é um elemento que possa, sozinho, definir ou mudar o curso da história.

Em relação à língua, os defensores da apropriação crêem que o certo é escrever em inglês sim, mas não como um inglês, e sim como um indiano, um paquistanês, um caribenho, um africano e etc. Achebe (2000, p.45), observa quanto à escolha do uso da língua europeia como uma forma inteligente de expor ao mundo a experiência ancestral:

Não me resta outra escolha. Esta língua foi dada para mim e pretendo usá-la [...] percebo que a língua inglesa carregará todo o peso da minha experiência africana. Todavia, terá de ser um inglês diferente, em plena comunhão com sua pátria ancestral, mas transformado, para adaptar aos ambientes africanos. (ACHEBE, 2000)

Para isso, a língua seria como um sistema e seu produto social, ou seja, a linguagem cria e unifica uma consciência nacional, em que as fronteiras culturais se mostram, muitas vezes, mais poderosas e fundamentadas do que as fronteiras políticas e geográficas. O idioma foi a maior arma dos impérios para subverter o sujeito colonizado, já que todo aquele que está fora do inglês padrão está, supostamente, à margem, em outras palavras, fora de contexto. Na sociedade e literatura pós-coloniais, o idioma é um instrumento subversivo e ideologicamente construído. O indivíduo muitas vezes, adere à educação colonial de próprio consentimento, mas este não sabe que o cunho ideológico da educação colonial é muito mais político do que pedagógico. A escola europeia quando ensina o estrangeiro, visa formar um cidadão alienado que deve esquecer sua cultura subjetiva, mergulhada em “crendices e lendas”, para adentrar a cultura “lógica” do velho mundo. O formar cidadão torna-se o formar um cidadão obediente aos ideais ingleses e submissos à hegemonia europeia.

Os europeus sempre parecem pensar que o mundo estava à espera, na escuridão, para que eles levassem a luz, sem se dar conta de que a história de muitos povos já era antiga quando a Europa começou a andar. Assim, parodiando Lorde Beaconsfield⁴ segundo o qual “fora de Londres e Paris tudo era paisagem”, eliminando o resto do mundo vazio de progresso e de poder em oposição aos grandes centros urbanos e canônicos, o que antes era “paisagem”, objeto de observação ou território inculto, vira o jogo, trazendo à tona uma renovação dentro do campo literário. Em termos culturais, esses intelectuais parecem reconhecer que existem diversidades e não mais se concebe um padrão único de língua, tradições, lazer, religião e arte. Percebem que as sociedades formadas nas Américas e Caribe, a partir da diáspora negra, não vivem sob a égide de um consenso estético, mas sob o delicado regime da convivência entre as diferenças, em que tensões e rivalidades são normais. Então, temos que rever os conceitos e categorias comumente impregnados de rigidez como, por exemplo, o valor da

⁴ Benjamin Disraeli (21 de dezembro de 1804 — 19 de abril de 1881) foi um escritor e político britânico de origem judaica italiana e primeiro-ministro do Reino Unido. Entre 1852 e 1874 a sua carreira política caracteriza-se por demissões e regressos ao poder. É precisamente a partir de 1874 que a sua figura política se destaca pelas diversas reformas levadas a cabo (reformas internas sobre fábricas e habitações, emendou a lei dos pobres, etc.), principalmente no campo externo. Aderindo a uma política expansionista e imperialista, contribuiu para a grandeza e poderio do império britânico. Apoderou-se do controle da Companhia do Canal do Suez, anexou o Transvaal na África do Sul e o Chipre. Em 1877, aclamou a rainha Vitória imperatriz das Índias. Dois anos mais tarde entrava na Câmara dos Lordes com o título de Lord Beaconsfield.

literatura, o cânone literário, o conceito de estética, o papel da literatura e sua relação com a cultura.

Nesse sentido, se quisermos dar espaço, como educadores, para a valorização dessas literaturas e que seu ensino seja feito coerentemente, de modo a não perpetuar sua condição marginal ou apenas valorizar seu aspecto exótico, como uma novidade interessante que aparece, mas não perdura por muito tempo, devemos nos preocupar, principalmente, com a maneira pela qual esses textos chegam aos currículos escolares. É certo que o ensino da literatura, estrangeira ou nacional, deve refletir os grupos culturais diversificados que lutam por sua dignidade, dando-lhes um tratamento igualitário ético, político e estético. A inclusão desses grupos antes silenciados deve, então, ser um projeto que reflita o contexto atual, como por exemplo, os escritores afrodescendentes, as feministas, os homo-afetivos, e a literatura pós-colonial.

Em relação à literatura de afrodescendentes, Zilá Bernd (1988, p. 21) pondera que a literatura negra tem como aspecto fundamental o desejo de renomear o mundo criado pelo branco, portanto, nada mais legítimo do que utilizar a expressão 'literatura negra': nomear é tornar algo visível. Ela acredita que a busca por diferenciação na literatura seja um indicativo de que os negros "estão querendo *criar* a si mesmos" por meio de suas obras. Trata-se, portanto, de questão fundamental e que deve ser feita conscientemente pelos escritores para que tenha validade e ganhe importância como discurso formador de uma nova maneira de pensar. Mas, por outro lado, houve, muitas vezes, um apagamento deliberado dos registros literários dessa população, como afirma Duarte (2005):

Desde o período colonial, o trabalho dos afro-brasileiros se faz presente em praticamente todos os campos da atividade artística, mas nem sempre obtendo o reconhecimento devido. No caso da literatura, essa produção sofre, ao longo do tempo, impedimentos vários à sua divulgação, a começar pela própria materialização em livro. Quando não ficou inédita ou se perdeu nas prateleiras dos arquivos, circulou muitas vezes de forma restrita, em pequenas edições ou suportes alternativos. Em outros casos, existe o apagamento deliberado dos vínculos autorais e, mesmo, textuais, com a etnicidade africana ou com os modos e condições de existência dos afro-brasileiros, em função do processo de miscigenação branqueadora que perpassa a trajetória desta população. Além disso, argumenta-se enfaticamente que critérios étnicos ou identitários não devem se sobrepor ao critério da nacionalidade: "nossa literatura é uma só" e, afinal, "somos todos brasileiros"... E mais: seríamos todos "um pouco" afrodescendentes...(DUARTE, 2005, p. 1)

Também Martins (2007, p. 57) enfoca a mesma questão dizendo:

A expansão do olhar sobre textos, autores, temas, situações e experiências, de certa forma até então exilados da reflexão crítica, dos meios e circuitos de veiculação e de reconhecimento, distende nossa cartografia literária e desafia as redes discursivas formadoras de juízo e de opinião. Do estudo dessas questões emergem suplementos imprescindíveis à história dos afrodescendentes no Brasil, em especial a história das muitas exclusões, hiatos, silêncios e lacunas dos discursos hegemônicos, mas, principalmente, emergem as vias e veredas engenhosas pelas quais a voz e a grafia afro-brasileiras insistentemente inscrevem a memória desse saber e dessa experiência, estética e ontológica, nos repertórios da cultura e da literatura. (MARTINS, 2007, p.57)

Segundo Spivak (2003, p.13) “o discurso literário pode nos dar a entrada para a performatividade das culturas representadas na narrativa”. Portanto, o estudo da literatura apresenta-se de grande importância para o processo educativo já que ela pode ser uma ferramenta que influencia e determina o modo de pensar das pessoas, para o bem ou para o mal, porque invade a imaginação, diminuindo as distâncias entre as culturas e, muitas vezes, também, dependendo do tipo, reproduzindo os discursos racistas das relações sociais desiguais. Achebe (1978, p. 98) afirma, ainda, que “nem todas as ficções são igualmente úteis ou desejáveis para todos os contextos culturais” o que é particularmente significativo no caso das literaturas europeias porque são lidas, discutidas e ensinadas em todo o mundo a partir de uma perspectiva binária de colonizado/colonizador, rotulando os escritos como cânones literários ou não, fazendo, assim, a exclusão dos discursos que não lhes interessam.

Segundo Paulo Freire, é pela busca ao saber que (re) organizamos o novo (conhecimento adquirido) com o já estabelecido, já que por meio da leitura de mundo que temos sobre dado objeto, reestruturamos saberes e reformulamos aprendizagens, mantendo um diálogo contínuo e conflituoso de constatações, reconstruções e mudanças. De acordo com a pedagogia Freireana, a educação é um ato político que exige escolhas, intencionalidade e posicionamentos. Assim, aquilo que ensinamos não se dá por acaso, mas sim do lugar e do contexto no qual estamos inseridos (as).

Nesse sentido, exercitar a leitura significa sugerir a inclusão de outros conhecimentos, além de reunir práticas pedagógicas que tornem possível o processo de comunicação. A leitura é um meio para a aquisição de novos conhecimentos que conduzem à cidadania, representa o acesso a um mundo infinito e sucessivo de conhecimentos, de experiências, de sentidos.

Essas ideias de leitura como conhecimento, de nós mesmos e dos outros, despertaram meu interesse e um intenso questionamento pelo tema e a problemática que o envolve, indicando a necessidade de um aprofundamento no campo acadêmico. Por isso, com base nos resultados positivos dos estudos realizados durante minhas pesquisas neste doutoramento e também por minha experiência como educadora, proponho, defendo e questiono a necessidade do conhecimento e valorização da literatura dos povos africanos e/ou afrodescendentes na construção da identidade histórica e cultural brasileiras. Por meio da leitura dos textos desses autores é possível familiarizar os alunos com o estudo da história e cultura africanas possibilitando a ressignificação identitária e a formulação de concepções não estereotipadas e não preconceituosas nos espaços educativos.

Não há identidade nacional sem as culturas africana e afro-brasileira. Por extensão, não haveria arte brasileira sem as artes africana e afro-brasileira. Hoje, luta-se pela inclusão de disciplinas, na escola, que realmente mostrem a verdadeira história do povo negro na construção do país. Uma história que não seja feita somente de elementos estereotipados no imaginário coletivo como acarajé, feijoada, samba, vatapá, caruru e capoeira, que são difundidos amplamente nos livros didáticos. Em resposta a tais reivindicações foi sancionada a Lei nº 10.639/03, tornando obrigatório no currículo oficial da educação básica o ensino e aprendizagem da História e Cultura Africana e Afrodescendente.

Deve-se enfatizar aqui que não se trata de uma disciplina a mais na grade curricular, mas da abordagem desse conteúdo nas diversas áreas do conhecimento, sob os pontos de vista social, político e econômico na formação da sociedade e do povo brasileiro. Na verdade, de acordo com Cunha Jr. (2005), muitos enfoques dados condenam os negros ao escravismo por considerá-los intelectualmente inferiores ou culturalmente menos evoluídos. No entanto, a contribuição dos afrodescendentes para a cultura brasileira vai além da superficialidade de apresentar elementos pitorescos e histórias expostas de forma incompleta ou distorcida. Essa contribuição é social, política, econômica e literária. Os livros continuam contemplando a questão africana como menor e ainda tentam justificar um regime de

produção desumano e sanguinário como foi o processo de aprisionamento e escravidão, segundo ainda o mesmo autor.

Em um de seus artigos, Cunha Jr.(2005) ressalta a importância e a dificuldade de se fazerem pesquisas neste âmbito e afirma que:

A nossa pesquisa educacional avança, apesar das barreiras e do desinteresse quase que sistemático dos programas de pós-graduação. Os nossos projetos esbarram na dificuldade de falarmos para uma universidade que desconhece completamente a nossa temática e as nossas vivências. Falamos em uma universidade que prega a renovação e a originalidade, mas à parte os discursos, as práticas são de um imenso conservadorismo, de uma intensa repetição de temas e de propostas, as quais nós temos de certa maneira rejeitado em repetir. Sendo assim estamos construindo com grande dificuldade uma nova área, uma nova saída para a pesquisa em educação, que permite uma nova visão conceitual de Brasil. (CUNHA JR., 2005, p. 126)

Como bem afirma Gomes (2008, p. 154), “a ignorância tem sido ao longo da história da humanidade um campo fértil para a propagação de preconceitos”. O meio acadêmico é um terreno propício, ou pelo menos deveria ser, para que esses preconceitos caíam por terra, e a ignorância seja banida. Além disso, com essa proposta de estudo, acredito estar cooperando com a referida lei para a afirmação do processo de consciência negra e para a formação intelectual de educadores, expondo o legado cultural afro ou afrodescendente ao avaliar e analisar a obra de um autor caribenho afrodescendente que mostra a riqueza da cultura negra.

O que não pode acontecer é ficarmos passivos, fingir que nada está ocorrendo. Precisamos, como educadores, nos posicionarmos diante de uma nova realidade e não podemos cruzar os braços diante do fato da ausência dos questionamentos sobre a diversidade étnico-racial em nossas escolas. Buscar alternativas, realizar projetos são maneiras de entender a educação como um ato político e pode ser mais um passo para a eliminação do racismo, a luta pela igualdade de direitos e o respeito às diferenças.

Vivemos tempos difíceis, “dark times”. Sem paciência, sem generosidade, sem sermos receptivos ou tolerantes uns para com os outros. São tempos cinicamente triunfalistas e xenofóbicos que parecem exigir um novo regime de silenciamento e assimilação. Prostração, submissão e humilhação. Mas, como diz Hannah Arendt (1968)⁵, os tempos difíceis precisam de pessoas que lhes iluminem e inspirem a realidade:

Mesmo em horas mais difíceis, temos o direito de esperar por iluminação, e que esta iluminação venha menos das teorias e conceitos do que de uma luz incerta e tremulante, e, muitas vezes, fraca, que alguns homens e mulheres, em suas vidas e suas obras, acenderão, sob quase todas as circunstâncias, e derramarão durante o tempo que passarem sobre a terra.(ARENDRT, 1985)

Essas são as pessoas cuja vocação para divergir, protestar e pensar criticamente, nos permitem vislumbrar, em nós mesmos e nos outros, a possibilidade obscurecida pela prioridade do consolo e da comodidade de simplesmente ter “uma boa noite de sono”⁶

⁵ Hannah Arendt (1968) “Men in Dark Times”, New York. “That even in the darkest times we have the right to expect illumination, and that such illumination comes less from theories and concepts than from the uncertain, flickering, and often weak light that some men and women, in their lives and their works, will kindle under almost all circumstances and shed over the time span that was given to them on earth”. Tradução nossa.

⁶ A citação foi retirada de Stuart Hall, “Old and New Identities, Old and New Ethnicities,” in Culture, Globalization, and the World System, ed. Anthony D. King (London: Macmillan, 1991)

(HALL,1991). Por isso, é que com a leitura de OMEROS, poder ouvir a “voz” de Walcott foi, para mim, como ver a luz no fim do túnel e perceber a iluminação dos “tempos escuros”. Por meio do estudo da obra de Derek Walcott, podemos promover a construção de imagens positivas dos negros, reduzindo a ideia de depreciação do continente e promovendo a valorização de várias culturas. Podemos, ainda, pela leitura dos textos escritos em língua inglesa, fazer um trabalho interdisciplinar que interaja com outras áreas de conhecimento como, por exemplo, história, geografia, artes e etc. O elemento importante neste trabalho é que, pela literatura, possamos levar nossos alunos a pensar criticamente sobre as diferentes realidades, discutindo e proporcionando o contato com textos desconhecidos e até marginalizados no Brasil.

Outro ponto relevante que deve ser levado em conta é o modo como os textos desses autores serão ensinados, tendo em vista que cada ambiente de aprendizagem tem suas próprias peculiaridades, tanto literárias como culturais, e que, portanto, a abordagem na sala de aula deve ser sempre flexível, visando o entendimento crítico dos motivos e escolhas do material e como isso se reflete no processo ensino/aprendizagem. Portanto, a atividade apresentada a seguir é uma sugestão de educação para a diversidade. Não pretendemos elaborar receitas ou fórmulas fixas, cada educador pode e deve adaptar/adequar as sugestões para sua própria realidade. Conhecer o outro não implica em dominá-lo, mas sim em uma nova postura pedagógica que vem com o diálogo e o estudo, minimizando a ignorância a respeito das populações afro-descendentes e sua trajetória de luta, resistência e produção cultural e política na sociedade brasileira.

Valorizando a lei 10.639/03 que traz em si uma concepção emancipatória de conhecimento, este estudo visa ao conhecimento de representações da diversidade étnica em textos literários e críticos, estabelecendo relações entre o desejo de instituir um programa de constituição de uma literatura nacional e a necessidade de alinhar-se com os discursos civilizatórios eurocêntricos das elites intelectuais brasileiras, focalizando-se as hierarquias raciais instituídas e a sua reversão.

A obra OMEROS reflete uma gama de possibilidades de interpretação e leitura, como foi mostrado ao longo desta tese. A troca de experiências relacionada com a luta e a visibilidade das participações dos afrodescendentes na formação das culturas e identidades nas Américas, e a tentativa de eliminar a omissão social, histórica e política impingidas pelo eurocentrismo foram as bases para que esse estudo se tornasse exequível. O poema suscita muitos questionamentos que, com certeza, não obtiveram respostas, no entanto, o que conseguimos deve ser socializado e espalhado para que possamos refletir sobre o fato de que somos todos pertencentes a uma população historicamente marginalizada da cultura e da história eurocêntrica, mas que, também, está em nossas mãos lutar e antever as possibilidades para mudar a realidade dominante.

Para isso, os objetivos sugeridos para o estudo da obra estariam relacionados com os seguintes aspectos: conhecer a lei 10.639/03 e suas consequências para a educação brasileira; levantar dados históricos, geográficos e biográficos por meio da obra do autor escolhido; promover oportunidades de discussão e reflexão sobre a cultura negra; discutir a influência do estudo da literatura pós-colonial para a compreensão da sociedade brasileira, promovendo a auto-estima da população em geral; sensibilizar os alunos(as) acerca da existência dessas literaturas e a necessidade de maior visibilidade para esse acervo; ressignificar valores e crenças acerca do continente africano.

Todos esses objetivos propostos procuram refletir a contribuição dada pelos negros, no Brasil e em outros lugares do mundo onde houve a diáspora, suas lutas e a formação das sociedades nacionais, por meio dos autores afrodescendentes na literatura, visando uma educação pluriétnica e antirracista. Nesse sentido, o estudo da literatura africana, sejam elas anglófonas, francófonas ou lusófonas, pode ser a abertura para que nossos alunos

conheçam os vários modos de expressar a igualdade de gêneros, as religiosidades, a construção da identidade e exercer a autoestima.

Como sugestões de atividades pedagógicas, a proposta é desenvolver um estudo de natureza interdisciplinar, mantendo um diálogo com outras áreas do conhecimento e compartilhando ideias que favoreçam o ensino dessas literaturas. Para isso os tópicos sugeridos são demonstrados a seguir: levantamento do conhecimento prévio dos alunos; explorar os temas literatura e sociedade; identidade e cultura; tradição e cultura; colonização inglesa. Por meio desses temas, é possível manter um diálogo com as áreas de história, com o estudo dos processos de colonização dos países onde houve o escravismo, estudo dos movimentos de independência e o contraste com a história do Brasil; com a geografia podemos fazer o estudo de mapas, aspectos demográficos, políticos e ambientais dos países apresentados; nas artes podemos apresentar os diferentes estilos e linguagens das expressões artísticas, produzindo eventos artísticos com números de danças, músicas, leitura de poemas, desenhos e pinturas. O trabalho dos alunos pode ser feito individualmente e depois socializado com os outros, sendo possível, também, fazer com que alunos de turmas diferentes trabalhem de modo integrado, desenvolvendo atividades que se complementam.

No capítulo 6 desta tese, apresentamos algumas das problemáticas enfocadas na obra *OMEROS*. Esses temas, relevantes para o entendimento da obra, são, a saber: a influência dos clássicos, o papel de Helen na narrativa, a busca das raízes, do amor e da esperança, a experiência pós-colonial por meio da ficção poética, o mundo ocidental e o imperialismo como fonte do mal, o escravismo visto como “ferida” que o poema procura curar, a redenção alcançada pela viagem imaginária, a redescoberta das origens, o apagamento dos conflitos humanos e históricos gerados pelo colonialismo, a natureza vista como fonte sagrada de cura e renovação. Ao propor um estudo sistematizado e dirigido da obra, nossa sugestão é relacionar algumas perguntas com os temas principais abordados.

Com o tema da literatura clássica podemos perguntar: por que o autor acha necessário embasar sua obra nos “grandes clássicos universais” (Cap. XIII) da literatura ocidental? Na *Ilíada* encontramos os temas da raiva, lutas e batalhas, na *Odisséia* o retorno ao lar, e na *Divina Comédia* a redenção, de que maneira esses temas são incorporados ou apropriados na obra de Walcott? Como o indivíduo pós-colonial caribenho e sua situação estão relacionados aos temas e ao *ethos* da epopéia clássica e medieval? Há uma continuidade e conexão entre as histórias dos antigos heróis gregos e as dos pobres pescadores caribenhos? Qual o efeito que o nome Achille provoca quando se refere a um humilde pescador negro? De que modo as conquistas do legendário Achille diferem das conquistas do personagem negro de Walcott? Quem realmente faz o trabalho produtivo, “o nome dos construtores” (Cap. LXII), não aparece nas insígnias ou brasões, a quem o autor se refere e como podemos relacionar esse fato à nossa própria realidade? Há algum tipo de ironia no uso dos nomes e temas épicos em *Omeros*?

O tema do papel de Helen na história pode levar aos seguintes questionamentos: qual o significado da figura de Helen? Por que ela é retratada como a causa de todas as lutas? Como ela assimila a identidade ou o papel de Helena de Tróia? Foi Helena de Tróia a verdadeira causa da Guerra de Tróia? Quais foram os motivos reais para a Guerra de Tróia, o colonialismo ocidental e a escravidão? A Helen de *Omeros* é um ser humano, um símbolo, ou ambos? Podemos separar o ser humano de sua função simbólica? Que distinções podem ou devem ser feitas? O indivíduo e o símbolo estão em confronto um com o outro ou se complementam? A Helen simbólica e impessoal contribui para a perpetuação de uma história de conflito, dominação e opressão das mulheres? A Helen pessoa luta contra essas forças? Por que Helen é também identificada com a ilha de Santa Lúcia?

A fonte do mal que corrompe o paraíso caribenho são o imperialismo e o mercado econômico, a “ferida” que o poema procura curar, em relação a esse tema, podemos fazer as

seguintes perguntas: qual o significado da ferida de Philoctete? O fato de ela ter sido causada por uma âncora enferrujada é relevante? Que mágoas mais profundas a ferida de Philoctete representa ou sugere? Que conexão a história do arqueiro grego Philoctetes, mordido por uma cobra venenosa, tem com o pescador caribenho Philoctete e com as preocupações do autor? Qual o significado da pesquisa feita por Plunkett sobre os conflitos do século XVII entre os ingleses, franceses e os holandeses? É significativo o fato de ele não ter filhos? Como a história é retratada no poema? O que conduz o processo histórico na narrativa? Como o passado afeta o presente? O autor vê alguma alternativa para superar a tirania do passado sobre o presente e o futuro? Por que o poema procura resgatar o que foi perdido? Como o real e o fictício se misturam nas memórias do passado? Como o colonialismo e o imperialismo são representados na história? No capítulo XXXV (Cap. III) o que o autor quer dizer com “Empires practiced their abstract universals / of deceit”? “The empire of cancer spread...” (Cap. LII) Como o imperialismo pode ser um comparado a um câncer? Maud, a mulher de Plunkett, morreu vitimada por um câncer, como sua morte pode ser comparada aos efeitos do imperialismo? Os negócios, as atividades comerciais, os mercados e outras práticas econômicas são bastante citadas ao longo do poema, como essas práticas se revelam como fontes do mal e de doenças que afligem os personagens do poema? O que é o “Pool of Speculation” (Cap. LVIII - I)? Quem está lá? Como se pode relacionar essa viagem ao inferno com a venda da terra e da praia para os especuladores do turismo internacional? Por que a imagem das mulheres negras carregando cestas de carvão para dentro dos navios é tão pungente? Porque elas são comparadas às formigas?

O uso da língua está intrinsecamente ligado às questões como subjetividade, ideologia e poder. Os estudos pós-coloniais enfatizam que as potências imperialistas e coloniais, ao oprimir e escravizar outros povos, também apagaram sua língua, sua cultura e sua história. Para isso, os seguintes questionamentos podem ser elaborados: que papel a língua desempenha ao longo da história? Como a língua abre ou fecha os horizontes do entendimento? O que se pode dizer sobre a utilização de línguas diferentes como inglês, francês, latim e o patois caribenho? O que se consegue com o resgate dos nomes antigos e das línguas perdidas? Que língua aparece como a mais esquecida? Qual é a língua das formigas que Ma Kilman parece entender? O que ela aprende com essa língua?

A busca pela identidade e o resgate feito por Achille podem sugerir as seguintes questões: como a memória é tratada no poema? O que deve ser lembrado? Como o poema épico pode ser um veículo para o resgate daquilo que ficou esquecido? Como a memória pode revelar e preservar o passado? Por que a luta de Ma Kilman para lembrar o nome da planta que podia curar a ferida de Philoctete é tão intensa e importante para o desenrolar da história?

Em sua descrição da natureza, Walcott transcende os conflitos da vida humana, fazendo com que ela seja um meio de salvação e cura. Para esse tema apresentamos as questões a seguir: qual o papel da natureza? O que as pessoas estão fazendo com a natureza? O que está acontecendo à ilha de Santa Lúcia? Como o poeta emprega a geografia da ilha para enfatizar a metáfora de que ela pode ser tanto o paraíso quanto o inferno? Como a natureza e a mulher podem ser apresentadas como vítimas da opressão e da violência? Por que o poema se inicia com uma árvore sendo derrubada para fazer uma canoa? Existe algum paralelo na mitologia clássica que sugira a origem da tragédia pela derrubada de árvores? É relevante o fato de que a cura para a ferida de Philoctete seja encontrada em uma planta originária da África? Como o poema se revela também parte da cura? De que maneira podemos relacionar a natureza com deuses, divindades e com poderes de cura e destruição?

A religiosidade da cosmovisão africana traz em seu âmago o culto aos ancestrais. Não é possível entender as sociedades tradicionais africanas sem examinar esse elemento. Em OMEROS, há muitas passagens significativas sobre o tema que podem ser ilustradas com as seguintes questões: como a religião é vista no poema? Quais os conflitos entre Deus e deuses?

O Cristianismo é identificado com o colonialismo? Existe algum ponto em comum entre o Cristianismo e o culto aos deuses da natureza? Como é a situação dos pobres, dos oprimidos e dos escravizados no que concerne à religião no poema? E a natureza, como ela se conecta à religião?

Por fim, podemos ainda relacionar alguns questionamentos que, de algum modo, são relevantes para o cenário de representações do sujeito pós-colonial, pois como diz Bonicci (1992) “tanto o colonizador como o colonizado são inevitavelmente modificados”. Ou ainda como Albert Memmi (1965) afirma “o colonizador não pode existir sem o colonizado”. Nesse aspecto, as questões a seguir se apresentam significativas: quem é exatamente o narrador do poema? Como ele está ligado aos vários personagens da história? Como o autor obscurece as fronteiras entre os narradores e os personagens? Qual o propósito dessas identificações? Por que é importante que essas individualidades sejam às vezes obscurecidas e as identidades surjam umas dentro das outras? Qual o simbolismo do andorinhão (sea-swift/”l’hirondelle des Antilles”) ao longo do poema? Como essa figura dá forma e unifica a narrativa? O que ela representa?

O estudo das questões pós-coloniais ligadas a populações do Caribe tem sido alvo de atenções de teóricos e críticos, principalmente Inglaterra e os EUA. No entanto, aqui no Brasil, ainda há um grande desconhecimento desses autores em geral. Existem autores de grande produção escrita, todos com muitas ideias e contribuições a fazer, tanto no âmbito da ficção como no viés do pensamento filosófico. A obra de Derek Walcott é profícua e por meio dela podemos fazer muitas considerações críticas sobre os temas que permeiam os estudos pós-coloniais. Além da ficção na poesia e no teatro, o autor também escreve ensaios de alto teor sociohistórico e cultural. No Brasil, o que se encontra sobre Derek Walcott é mínimo em relação ao que é feito no exterior, principalmente nos EUA. Só na biblioteca da Universidade de Cornell, em Nova Iorque, há mais de dois mil títulos relacionados com o autor e sua obra. Em 1994, foi lançada a tradução brasileira de OMEROS, que foi utilizada nesta tese, um trabalho feito por Paulo Vizioli junto à Companhia das Letras. Walcott também é professor de Creative Writing na Universidade de Essex, Inglaterra e ministra o curso nos meses de abril e maio. Nos EUA ele dá aulas de poesia e literatura na Universidade de Boston, durante o outono.

Por causa desse desconhecimento sobre o autor e sua obra, penso que seja importante que se faça uma descrição mais detalhada do poema, para que ao ler o trabalho, qualquer pessoa possa entender, pelo menos um pouco, da beleza e da complexidade do texto de Walcott.

O poema está dividido em sete livros. O Livro Primeiro contém os capítulos 1 a 13. O Livro Segundo descreve os capítulos 14 a 24. O Livro Terceiro engloba os capítulos 25 a 32. O Livro Quarto apresenta os capítulos 33 a 36. O Livro Quinto reúne os capítulos 37 a 43. O Livro Sexto mostra os capítulos 44 a 55. O Livro Sétimo traz os capítulos 56 a 64. Os números dos capítulos vêm em numerais romanos e cada capítulo tem três seções. A seguir apresento um resumo de cada livro.

O *Livro Primeiro* descreve um grupo de pescadores negros caribenhos: Achille, Hector e Philoctete. Eles estão cortando uma árvore para fazer uma canoa. A canoa, ou piroga, é feita da madeira escavada do tronco da árvore. Philoctete tem uma cicatriz na perna e uma ferida profunda causada por uma âncora enferrujada. Achille e Hector são rivais, eles lutam pelo amor de Helen. Hector sente inveja de Achille. Ma Kilman é dona de uma loja e toma conta do bar mais antigo da vila. Seven Seas (Sete Mares) é um ex-pescador que ficou cego. Ele sempre proclama que já cruzou os sete mares, viajou ao redor do mundo. Ma Kilman ajuda Seven Seas a receber sua aposentadoria de veterano no correio. Ela também dá vaselina para a ferida de Philoctete. Ela é vista pelos moradores da ilha como uma guardiã ou curandeira que tem o conhecimento da vida após a morte.

O major Dennis Plunkett é um fazendeiro. Ele usa camisa e bermudas cáqui. Ele e sua esposa Maud são brancos. Maud é irlandesa e Dennis é britânico e serviu na 2ª. Guerra Mundial com o General Montgomery. Ele foi ferido na cabeça e Maud foi sua enfermeira. O casal não tem filhos.

Helen é uma linda mulher negra, que trabalha como doméstica na casa dos Plunkett. Ela é determinada e orgulhosa. Está grávida, mas não tem certeza quem é o pai do bebê. Ela é comparada a uma “pantera” cuja forma enlouquece os homens, inclusive Hector e Achille. Ela usa um vestido amarelo que roubou de Maud. No entanto, ela diz que Maud deu o vestido para ela e esqueceu.

No museu da ilha, uma garrafa retorcida com pirita (mineral amarelo também conhecido como “ouro dos tolos”; atrai prosperidade) é exibida. A garrafa foi encontrada no navio *Ville de Paris* que naufragou durante a Batalha dos Santos.

Achille está endividado, e quer dinheiro para conquistar Helen. Ele leva seu barco até o alto mar e mergulha em busca do tesouro perdido no galeão naufragado.

Philoctete tente de todas as maneiras fazer as pazes entre Achille e Hector, mas não tem êxito. Achille fica sem dinheiro e vai trabalhar na fazenda dos Plunkett. Os Plunkett dão uma volta ao redor da ilha no Land Rover.

O *Livro Segundo* descreve um aspirante da marinha britânica enviado pelo Almirante George Rodney a uma missão diplomática em Hague, na Holanda. O envio do aspirante na missão é para investigar o interesse dos holandeses nas Antilhas e sobre os armamentos que seriam enviados para lá. O nome do aspirante é Plunkett. Seu navio é o *Marlborough*. O que o Almirante Rodney quer é se vingar das ilhas holandesas e da Martinica. Os escravos africanos ajudam os senhores britânicos em uma batalha contra os franceses. Dentre os escravos, está Afolabe, um antepassado de Achille. Por sua coragem demonstrada na batalha, Afolabe é chamado de Achille pelo almirante Rodney.

A batalha naval se passa num canal de três ilhas conhecidas como Les Saintes. O *Marlborough* está presente. Plunkett retira sua espada enquanto o navio é atacado por uma fragata francesa, a *Ville de Paris*. O mastro do *Marlborough* é destruído e começa a entrar água por uma brecha no navio, o que faz com que Plunkett perca o equilíbrio e caia sobre sua própria espada, mortalmente ferido. Garrafas de vinho do porão do *Ville de Paris* caem no mar e uma delas vai para o fundo.

O poema volta para o presente e Dennis Plunkett está enfeitiçado pela beleza de Helen. Embora Hector seja o pai do filho de Helen, o major se sente simbolicamente pai também, pois para ele, a morte de seu antepassado é como se ele próprio tivesse dado à ilha um filho.

Helen dorme com Achille, mas depois vai viver com Hector. Hector vende seu barco e compra uma van para servir de táxi para os turistas. *Cometa* é o nome do transporte, que tem os assentos cobertos com pele de leopardo. Hector é um motorista descuidado e irresponsável.

O *Livro Terceiro* mostra o retorno de Afolabe para sua vila na África. Afolabe foi chamado de Achille e sua vida como escravo acabou por distanciá-lo de suas origens africanas. Ele viaja para a vila em sua canoa, navegando pelos muitos rios de sua região. Encontra, na viagem, seu pai que também se chama Afolabe. Seu pai lhe pergunta que nome ele possui agora e ele responde que se chama Achille. Um dia, a vila é atacada pelos traficantes de escravos que fazem quinze prisioneiros. Achille tenta atacar os traficantes e é, também, feito cativo.

O poema volta para o presente. Achille acorda em seu barco e lembra-se do sonho que teve com a África. Seu companheiro de pesca pegou um peixe enquanto Achille dormia. Eles voltam para a terra e Achille vê Helen. Achille lava o barco. Ele desenterra algumas folhas no quintal de Sete Mares.

O poeta (Walcott) vê sua mãe já idosa sofrendo com a perda da memória, incapaz de reconhecer o filho que tenta desesperadamente fazê-la lembrar do seu passado. Diz a ela que ela tem três filhos e alguns netos. O poeta parte para a América, enquanto Achille observa o avião no céu.

O *Livro Quarto* enfoca a vida de Walcott quando morou na Nova Inglaterra, nos EUA. Ele tinha perdido um grande amor e, como Philoctete, sentia-se ferido com a perda. Uma cena comovente e forte neste livro é a descrição da casa em que o poeta morava. As linhas dos versos são duplas, fazendo um contraste imenso com toda a estrutura do poema. O poeta se recusa a ficar enclausurado em uma casa de desespero. Ele diz que as portas de sua casa serão gentis e ternas, sem maçanetas endurecidas.

O *Livro Quinto* descreve as andanças de Walcott pela Europa. O poeta esteve em Portugal, Inglaterra, Irlanda e retorna à Nova Inglaterra. Ele viaja pelas Grandes Planícies⁷ dos EUA, olhando a paisagem de Dakota e as nuvens pela janela do avião. Em Boston ele tenta pegar um táxi, mas muitos passam e não param para ele, embora estivessem vazios. Ele caminha até o porto e fica observando os edifícios.

O poeta se lembra da Dança Espectral⁸ feita pelos índios americanos no inverno e pensa sobre as dificuldades enfrentadas pelos índios das planícies. Enquanto ele caminha pela cidade, as ruas se cobrem de neve e de gelo. Finalmente um bonde passa e ele segue o seu destino.

O *Livro Sexto* descreve o acidente fatal de Hector com sua van. Um porquinho atravessa a pista correndo e Hector tenta desviar dele, mas perde o controle da van, sai da estrada e bate numa palmeira. Ele é encontrado morto com as mãos no volante e a cabeça curvada perto da estátua pendurada de Nossa Senhora da Penha. O corpo de Hector é enterrado perto do mar por seus amigos Philoctete, Achille, Sete Mares, Helen e alguns moradores da vila. Achille murmura algumas palavras no ouvido de Hector sobre o rio ancestral que é comum a todos, dizendo que de lá de onde ele estivesse iria reconhecer seu lugar.

Ma Kilman cura a ferida de Philoctete. Ela é uma curandeira, uma sibila. As formigas andam pelos seus pés e cabelos, ensinando-lhe a língua para que ela reze aos ancestrais mortos pedindo a cura da ferida. Ela é comparada à Sibila de Cuma⁹, e um símbolo da cura no poema.

Os Plunketts fazem uma viagem à Inglaterra. Quando retornam à Santa Lúcia, Maud morre de câncer.

O *Livro Sétimo* narra o diálogo do poeta com Omeros, no qual ele admite nunca ter lido os livros clássicos (uma referência à *Ilíada* e à *Odisseia*) pelo menos, não

⁷ Chama-se Grandes Planícies a uma faixa larga de pradarias que se estende a leste das Montanhas Rochosas, nos Estados Unidos da América e no Canadá. As Grandes Planícies ocupam as regiões dos Estados de Novo México, Texas, Oklahoma, Colorado, Kansas, Nebraska, Wyoming, Montana, Dakota do Sul e Dakota do Norte, nos Estados Unidos, e as províncias canadenses de Saskatchewan e Alberta, formando assim as Planícies Canadenses.

⁸ Foi um movimento religioso desenvolvido entre as tribos de índios norte-americanos no século XIX. Entre os rituais deste movimento, a "Dança Espectral ou dos Fantasmas" tinha destaque especial. Este movimento acabou se alastrando entre os cheyenne, os sioux e outras tribos. Os colonos brancos vendo que várias tribos executavam o ritual julgavam que se tratava de preparativos para guerra e acabaram por pedir auxílio do governo. Estes eventos culminaram no Massacre de Wounded Knee em 1890 que acabou por selar o fim do movimento. A "Dança Espectral" extinguiu-se, embora, no início do século XX, algumas tribos ainda praticassem o ritual.

⁹ As sibilas existiram em diversas culturas: persa, libanesa, hebraica, délfica, etrusca e etc. As sibilas eram mulheres que, na antiguidade, prediziam o futuro por meio de oráculos. Um oráculo é uma resposta dada por uma divindade a quem a consulta. As sibilas consultavam divindades, (espíritos), recebendo deles mensagens sobre o passado, presente e futuro, e eram, por isso, profetisas. A Sibila de Cumas era natural da Jônia, (Turquia), e o seu dom profético revelou-se desde o seu nascimento. A sibila de Cumas profetizava as suas revelações em versos escritos chamados sibilinos.

integralmente. O poeta entra em uma canoa e é levado por um barqueiro negro para uma lagoa. Dali, então, segue com Omeros para o Charco da Especulação num encontro satírico com os especuladores que tentavam conspurcar a beleza e a natureza exuberante de Santa Lúcia. O poeta sente-se perdido, dizendo que perdeu a fé tanto na religião quanto nos mitos e começa a questionar a validade de sua odisseia caribenha. Nesse momento, Omeros pega o poeta pela mão e o retira daquele inferno, devolvendo-lhe a fé e a esperança em dias melhores para ele e seu povo.

REFERÊNCIAS

ACHEBE, Chinua. *Hopes and Impediments*. London: Heinemann, 1998.

ARAEEN, Rasheed . *From primitivism to ethnic arts,in The Myth of Primitivism/ Perspectives on Art*. Ed. Susan Hiller. London and New York: Routledge, 1991.

ARENDDT, Hannah. *Sobre a revolução*. Lisboa: Moraes, 1971

_____. *A condição humana*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

BERND, Zilá. 1988. *Introdução à Literatura Negra*. São Paulo: Brasiliense.

_____. *Literatura e identidade nacional*. Porto Alegre, RS: UFRGS, 2002.

BONNICI, Thomas. *Introdução ao estudo das literaturas. Mimesis*, vol. 19, no. 1. Bauru, 1998.

_____. *O pós-colonialismo e a literatura: estratégias de leitura*. Maringá: Eduem, 2000

CAVALLEIRO, Eliane.(org.) *Racismo e anti-racismo na educação repensando nossa escola*. São Paulo: Selo Negro, 2005.

CUNHA JÚNIOR, Henrique. Disponível em
<<http://www.espacoacademico.com.br/arquivo/cunhajr.html>>
Acessado em 29/08/2009

_____. *Política de Cotas e alguns porquês/ Abolição inacabada e a educação dos afrodescendentes/ 2008*

_____. *Os negros não se deixaram escravizar / Temas para as aulas de história dos afrodescendentes/ 2006*

_____. *Movimento Negro após a Conferência Nacional da Promoção da Igualdade Racial/ 2007*

Anais do SILIAFRO. Volume , Número 1. EDUFU, 2012

_____. A Formação de Pesquisadores Negros no Brasil - Plano 500 de Política Científica Nacional (uma proposta de um pesquisador militante) 2009

_____. *O Etíope: Uma Escrita Africana*. Bauru: Revista Gráfica. Unesp. 2007.

_____/ Menezes, Marizilda dos Santos. *Formas Geométricas e Estruturas Fractais na Cultura Africana e Afrodescendente*. ii Congresso Brasileiro de Pesquisadores Negros.– São Carlos – SP. Universidade Federal de São Carlos – 2002.

_____/ Menezes, Marizilda dos Santos. *Tear e o Saber Africano na Área Têxtil*. iii Congresso Brasileiro de Pesquisadores negros. São Luís: Universidade Federal do Maranhão – Ma. 2004.

_____/ Ramos, Maria estela Rocha. *Espaço Urbano e Afrodescendência: Estudos da Espacialidade Negra Urbana para o Debate das Políticas Públicas*. Fortaleza: Edições UFC, 2007.

_____. *Sina do tempo que fica*. In: Cadernos Negros – Contos Afro-brasileiros, vol. 30. Fortaleza: Edições UFC, 2007

_____. *Tecnologia Africana na Formação Brasileira*. 1ª edição. Rio de Janeiro: CEAP, 2010

DUARTE, Assis de Eduardo. *Literatura e Afrodescendência . Literatura, Política, Identidades*. Belo Horizonte: FALÉ-UFMG, 2005.

FANON, Frantz. *Black skin, white masks*. New York: Grove Weidenfeld, 1967.

_____. *The wretched of the earth*. New York: Grove Weidenfeld, 1963.

GOMES, Lino Nilma. *Literaturas africanas e afro-brasileira na prática pedagógica*. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2008.

HALL, Stuart. *Da diáspora: identidades e mediações culturais*. Org. Liv Sovik. Trad. Adelaide Resende et al. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

MARTINS, Leda. A fina lâmina da palavra. In: *O eixo e a roda*. v. 15, 2007. Disponível em:< <http://www.lettras.ufmg.br/poslit>> Acessado em 13 de março de 2012.

MEMMI, Albert. *The colonizer and the colonized*. Boston: Beacon Press, 1965.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. *Can the subaltern speak?* In: *Colonial discourse and post-colonial theory: a reader*. New York: Columbia University Press, 1994.

VIZIOLI, Paulo. *Omeros: a Epopeia das Antilhas*. Prefácio à tradução brasileira de Omeros, de Derek Walcott. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

WALCOTT, Derek. *Omeros*. New York: Farrar, Strauss and Giroux, 1990.

_____. Society and the artist. In: *Critical Perspectives on Derek Walcott*. Washington DC: The Three Continents Press, 1993.

_____. The caribbean: culture or mimicry?. In: *Critical Perspectives on Derek Walcott*. Washington DC: The Three Continents Press, 1993.

_____. The Figure of Crusoe. In: *Critical Perspectives on Derek Walcott*. Washington DC: The Three Continents Press, 1993.

_____. Meanings. In: *Critical Perspectives on Derek Walcott*. Washington DC: The Three Continents Press, 1993.

_____. Leaving school. In: *Critical Perspectives on Derek Walcott*. Washington DC: The Three Continents Press, 1993.

_____. *The Antilles: Fragments of an Epic Memory*. The Routledge Reader in Caribbean Literature. Ed. Alison Donnell and Sarah Lawson Welsh. London: Routledge, 1996.