



**Ensino de História e cultura Africana e afro-brasileira no ensino médio a partir da  
Literatura maranhense: em especial a obra “Os Tambores de São Luís” de Josué  
Montello**

CLÉCIA ASSUNÇÃO SILVA<sup>1</sup>

ILMA SANTOS<sup>2</sup>

## **INTRODUÇÃO**

O texto literário consegue dialogar com outros textos, isso significa permitir que outras vozes adentrem ao discurso ficcional para alcançar o mundo real. Nesse sentido, cultura, memória, identidade e literatura se assemelham, pois Cultura, Memória e Identidade se constituem como herança de uma sociedade e a literatura reflete momentos já passados ou presentes, ou seja, uma espécie de escrita que sobrepõe outra escrita.

Neste sentido, “o texto literário é literário por permitir ao leitor transitar entre o mundo do escrito e do não escrito” (FERREIRA, 2001, p.44), e cada nova leitura, novos significados são atribuídos, pois os significados mais profundos dos textos literários são “diferentes para cada pessoa, e diferente para a mesma pessoa em vários momentos de sua vida” (BETTELHEIM, 1980, p.21). Esses textos estão carregados de signos plurissignificativos e são atualizados a cada leitura com base na historicidade de cada sujeito.

Assim, voltaremos o pensamento para as fronteiras entre as formas de registrar tanto o que aconteceu quanto o que é imaginado por alguém, e a necessidade de entendimento de como se dá o processo de escrita historiográfica e ficcional. A partir do exposto ficou claro que ambos, história e literatura, são artefatos verbais, de modo que as narrativas de fatos que foram observáveis e que são considerados, portanto, históricos, em seus aspectos formais são similares aos fatos narrados e que são produtos da imaginação de um narrador.

---

<sup>1</sup> Mestre em História, Ensino e Narrativas pela Universidade Estadual do Maranhão – UEMA. Professora de Língua Portuguesa e Língua Inglesa do IFMA – Campus Alcântara.

<sup>2</sup> Mestre em História, Ensino e Narrativas pela Universidade Estadual do Maranhão – UEMA. Professora de História da Rede Estadual de Ensino do Estado do Maranhão.

Porém, sabe-se que todo discurso escrito revela uma forma de conhecimento mimético, isto é, tanto a ficcional quanto o não ficcional representam apenas a realidade acontecida ou imaginada, a verossimilhança do real.

Nessa perspectiva, com a abertura historiográfica a partir de Annales, a literatura passar a ser um objeto de análise pelo historiador e, a utilização das fontes literárias vem se configurando como um dos novos desafios propostos pela historiografia recente. Testemunhos históricos “sofisticados”, as fontes literárias sugerem abordagens diversas sobre o passado.

Desse modo, analisar a literatura maranhense como meio para trabalhar a Lei 10639/2003 e desse modo pensar a reconstrução da identidade do espaço cultural e dos elementos formadores da memória, a saga de negros, suas histórias e a luta pela sobrevivência, sua liberdade e dignidade como seres humanos e iguais, sendo a obra “Tambores de São Luís” de Josué Montello, cenários desse desafio, onde pensou-se na possibilidade de estabelecer em que medida a Literatura, Memória, História e a Cultura descrita na obra se legitima com a identidade do negro e sua luta.

Na obra escolhida, a percepção que o autor maranhense, Josué Montello, tem da cultura, da identidade e da memória são elementos novos e antigos, não só para o estudo do texto literário, como também para o estudo social e cultural. “Os Tambores de São Luís” é sem dúvida a obra-prima romanesca de Montello, trata de um momento histórico da escravidão na segunda metade do século XIX, momento em que, por definição, o sistema iniciava o seu processo de declínio, e, sendo um romance histórico, é também romance de costumes da sociedade escravocrata, no Maranhão e no Brasil. E, sendo ainda, romance de costumes é, também, necessariamente, romance psicológico, tanto dos personagens especificamente considerados, quanto das diversas coletividades a que pertenciam – proprietários e escravos, comerciante e homens do mar, profissionais liberais e eclesiásticos, políticos e libertos, todos condicionados pela mentalidade da época ao mesmo tempo em que a condicionavam.

Assim, a partir da ampliação desses elementos que integram o fazer histórico, objetivamos fazer uso da literatura como suporte para o ensino de História e Literatura Afro-brasileira. E discutimos também acerca da Literatura como suporte para o trabalho em sala de aula, elementos ligados a Lei 10.639/2003 que trata da História e Cultura Afro-brasileira.

## **ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA NO ENSINO MÉDIO A PARTIR DA LITERATURA MARANHENSE**

Um dos principais objetivos da Educação Básica no Brasil sinaliza para a necessidade de que professores, estudantes devam reconhecer, compreender valorizar e se sentir inserido como parte da “pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro”, e, ao mesmo tempo, conhecer também os “aspectos socioculturais de outros povos posicionando-se contra qualquer tipo de discriminação”.

Desse modo vemos que, a própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9.394/1996), já traz desde 1996, que a abordagem feita no ensino de história do Brasil nas escolas deveria “levar em conta as contribuições trazidas pelos povos das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro”, entendidas nos termos empregados pela lei como as “matrizes indígena, africana e europeia”. Esses elementos foram sintetizados em um dos pressupostos centrais para o ensino brasileiro pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), com base em um de seus temas transversais: a Pluralidade Cultural (OLIVA, 2011).

Desse modo, podemos notar que os textos dos PCNs já incorporavam, no final dos anos 90, as mudanças teóricas que davam novas definições as identidades que circulavam nos meios acadêmicos e movimentos sociais há algumas décadas, fazendo críticas abertamente a percepção de que a Identidade Nacional seria entendida com base na adesão a um conjunto comum de valores culturais por um grupo homogêneo de pessoas que constituíam uma sociedade. Assim Oliva assevera que:

a Pluralidade cultural, diversidade étnica, identidades plurais e trajetórias históricas distintas passaram a ser tratadas como formadores daquilo que se entendia por ‘povo brasileiro’. Ou seja, dissolvia-se a ideia de que existia ‘um povo brasileiro’, revelando-se que uma única Identidade Nacional só existia quando construíamos e compartilhávamos uma falsa imagem. No lugar dessa imagem deveria entrar outra: a do mosaico identitário, ou melhor, das Identidades Plurais e das Identidades Parciais (OLIVA, 2011, p. 32)

Não podemos pensar em nenhuma sociedade como homogênea ou como detentora de uma única cultural/identitária. Pois, as diferenças existem e, são das mais diversas como: de origem, social, gênero, profissão, cor, idioma, idade, região, escolaridade, território,



religião que criam formatos diferentes dentro de uma mesma sociedade e entre diferentes sociedades. O “ser brasileiro” apenas reflete-se como numa espécie de jogo das identidades quando acionadas, em determinadas épocas ou situações, somos obrigados a revelar uma delas, defender ou negar o pertencimento a essa ou aquela inscrição. De outra forma, poderíamos voltar a perguntar o que forma ou o que define o pertencimento a esta identidade (OLIVA, 2011).

Quando falamos em identidade e pensamos em descrever a nossa sociedade, como também, as outras que nos cerca, teóricos da cultura têm formulado definições ou categorias que “procuram revelar e explicar os resultados dos encontros e desencontros de agentes, culturas e identidades plurais: culturas *híbridas*; sociedades *Pluriculturais*; sociedades *Multiculturais* e sociedades *Interculturais*, entre outras. No caso brasileiro, uma das definições mais frequentadas tem sido a do *Multiculturalismo*” (OLIVA, 2011, p. 9).

Desse modo, pensar o ensino de História e cultura africana e afro-brasileira a partir da literatura brasileira em especial a literatura maranhense é abrir novas possibilidades para aguçar o interesse não só pela História e a Literatura, mas pela formação da nossa memória como parte inserida no processo, como também a valorização das várias identidades que compõe um ser pertencente ao meio social. Ruiz nos diz que ensina História a partir da Literatura é de antemão

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 diferentes culturas e diante dos mais variados problemas (RUIZ, 2016, p. 77-78).

Assim, podemos pensar o ensino a partir da comparação dessa nova “fonte”, a literatura, com diversos acontecimentos históricos fazendo assim, o uso dos diferentes modelos para o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira atrelada a abordagens comparativas a partir de texto literários, pois a literatura proporciona essa viagem além do seu tempo através da leitura. E pode ser usado a partir de duas premissas básicas, onde podemos pensar os acontecimentos por duas óticas, que são: a abordagem comparativa e o método narrativo, onde o narrador pelo fato de narrar, posiciona-se a partir de um ponto de vista, que



fica explícito na própria narrativa. Desse modo, “o saber histórico escolar se constituir como espaço de diálogo intercultural com outras histórias possíveis” (ARAÚJO, 2014, p. 127).

Portanto, ao partirmos do princípio de que fazemos parte de uma sociedade multicultural avançamos no esforço de identificar nossas várias ancestralidades e agentes formadores. Destruímos ‘*mitos de origem*’ que persistiam em nos tratar como membros de uma única cultura, primeiro a *européia* e depois a *nacional* (única e fruto da miscigenação). De forma parecida, assumimos a necessária urgência de elaborarmos políticas e estratégias que combatam as desigualdades geradas por essências discriminatórias e que permitam aos diversos grupos ou componentes desse mosaico que é a Identidade Nacional (plural e diversa) se auto afirmarem, sendo valorizados e reconhecidos por todos (OLIVA, 2011).

Assim, mesmo tendo limitações o uso dessa categoria, defendemos seu emprego nos estudos escolares. Isso se deve ao fato de que ela permite não só refundar percepções identitárias, mas, principalmente, revelar que qualquer diálogo sobre o que devemos ensinar nas escolas necessite passar pelas trajetórias históricas plurais e pelas diversas contribuições ao patrimônio cultural existente no Brasil que é oriundo das mais diferentes sociedades, populações e agentes que participaram (ou participam) de sua formação.

A escola apesar de apresentar conteúdos formais e já preestabelecidos aos estudantes, estando estes prescritos por leis, normas e currículos, a apropriação das ‘lições’, a construção de novas leituras de mundo e de entendimentos sobre as realidades coletivas e individuais apresentam-se justamente como parte de um movimento de elaboração de novas identidades. Identidades que não são aquelas apresentadas pelas abordagens do conteúdo preestabelecido ou as informadas pelos estudantes. Formas distintas de inscrição cultural se articulam nessa fronteira, tornando a Escola um espaço de grande relevância na formação de algumas de nossas múltiplas identidades (GUSMÃO, 2004).

Percebemos que o mais interessante neste cenário é que na Escola ensina-se um tipo específico de memória, de História e de pertencimento. E as experiências relativas à trajetória de vida pessoal de cada um de seus integrantes são ignoradas. Seus sujeitos são vistos como subalternos a uma cultura e valores a serem apreendidos.

Como em uma microesfera das experiências coloniais, a sala de aula torna-se um lugar de dominação cultural, de colonização imaginária. Nela uma suposta



6

*identidade* comum ou pré-concebida (brasileiro, homem, mulher, negro, branco) desloca-se e conflita com uma alteridade complexa (OLIVA, 2011, p. 38).

Assim, a imagem que se espera do que podemos definir uma determinada entidade chamado de 'brasileiro' fragmenta-se e se torna insólita diante de tantos *outros*. Se, durante grande parte dos séculos XIX e XX, a escola reproduziu uma imagem homogênea dos brasileiros, com ascendência europeia, branca, cristã, ocidental, masculina e elitista, desse modo, ao confrontar-se com outras expressões e inscrições culturais e identitárias como a *africana*, a *latina*, as leituras feministas, as múltiplas filiações religiosas e não elitistas passou-se a criar um espaço de conflito e recriação do que somos e de como nos percebemos e aceitamos como ser no meio social.

## **LEI 10639/2003 E O ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA E MARANHENSE**

O desafio de analisar saberes e práticas sobre a temática africana e afro-brasileira que têm sido mobilizados por professores da Educação Básica, com vistas a promover uma educação das relações étnico-raciais, para isso, nos demanda uma compreensão da historicidade dessas relações, em nosso país. E ainda, perceber de que forma e através de quais estratégias vai se constituindo um movimento de combate ao racismo e às desigualdades raciais perpetuadas em nosso país, movimento esse que ganha maior visibilidade a partir de fins do século XX e vai sendo, pouco a pouco, institucionalizado, através da emergência de leis e políticas públicas de combate ao racismo.

Nos últimos anos, a alteração mais significativa na LDB foi a que lhe acrescentou dois artigos referentes às Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais da Lei 10.639/2003 com todas as eventuais limitações que possamos apontar, um importante passo para garantir igual direito de acesso às histórias e culturas que compõem a sociedade brasileira e às diferentes fontes da cultura nacional ao determinar a obrigatoriedade do ensino de história e culturas africanas, afro-brasileiras nos estabelecimentos oficiais e particulares de ensino, efetivando demandas históricas dos movimentos negros organizados.

O parágrafo 1º e 2º do Artigo 26 A e o 79 B afirma que o



Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira. Parágrafo 1º – 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. Parágrafo 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. Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como “Dia Nacional da Consciência Negra”.

Vale aqui sublinhar que o artigo 26-A não só estabelece *o que*, a História e Cultura da África e Afro-Brasileira, mas *qual* perspectiva adotar no ensino: lutas políticas e o protagonismo negro na sociedade brasileira. Ficou evidenciado, assim, que a finalidade não era a mera inclusão de conteúdos, mas a eleição das áreas de história, literatura e educação artística como campos para redefinição no discurso oficial, a ser acionado no espaço escolar, do lugar dos africanos e dos afro-brasileiros na cena nacional.

Por sua vez, a compreensão de que História e Cultura veiculadas nos currículos oficiais exercem peso importante na contínua (re) construção da memória nacional, faz que as Diretrizes sejam, a um só tempo, conquista política e desafio profissional. Inscritas nas ações afirmativas, elas trouxeram para o discurso do Estado o reconhecimento de que predomina no país “um imaginário étnico-racial que privilegia a brancura e valoriza principalmente as raízes europeias da sua cultura, ignorando ou pouco valorizando as outras, que são a indígena, a africana, a asiática” (BRASIL, 2006, p.13).

Em vez de queremos reforçar culturas e identidades de origem, resistentes à mudança, que sejam mais ou menos puras ou autêntica, temos que propor uma educação que possa compreender e respeitar a dinâmica histórica das identidades socioculturais efetivamente constituídas. Neste sentido, percebemos que a história é uma disciplina-chave para trabalhar essa temática com êxito (ALBERTI, 2013). E é necessário reforçamos a construção de uma identidade negra positiva nas Américas isso não como contrapartida direta da existência ou mesmo da sobrevivência das práticas culturais africanas no continente, mas como resposta ao racismo e a intolerância e à sua difusão nas sociedades americanas.

Este sem dúvida, é um tema sensível e controverso de se trabalhar em sala de aula, por isso são evitados. Estudo de histórias sensíveis que envolve uma injustiça, real ou percebida, ocorrida em relação a determinados grupos. Pode ser uma história contestada, ou



mesmo as que os termos conhecimento se torna difícil ou constrangedora. São temas sensíveis, podemos citar como exemplo, a religiosidade na Irlanda do Norte, a imigração em países da Europa Ocidental, o racismo, o holocausto, a escravidão e o tráfico transatlântico. Podemos perceber que uma forma de trabalhar esses “Temas” é a partir da literatura, onde pode nos ajudar a identificar estratégias para lidarmos com o ensino das relações raciais. Citaremos como exemplo bem-sucedido de trabalho com a literatura o que os profissionais têm feito do holocausto, onde os mesmos têm insistido que é necessário fazer uma contraposição entre à homogeneização do “judeu como vítima”, predominante em livros didáticos e na história pública (exemplo disso em filmes e mídias em geral), a ideia da diversidade de experiências especialmente antes da segunda Guerra Mundial. Existe vários recursos para serem usados como: documentos escritos, fotografias, entrevistas, afrescos da época que podem proporcionar aos alunos construir sua própria visão a partir do conhecimento de diferentes trajetórias, organização familiar, formas de sociabilidade e de relações religiosas etc. que ajudam a mostrar a complexidade e grandeza para além das imagens já cristalizadas dos judeus nos campos de concentração (ALBERT, 2013).

Essa mesma preocupação pode ser colocada em xeque em relação ao “negro” ou “escravo”, dando ênfase a diversidade de experiências de “ser negro”. Podemos contrapor imagens recorrentes do escravo como vítima trazidas por algumas pinturas de Jean - Baptista Debret que povoam os livros didáticos, filmes, revistas, site etc. (escravos apanhando no pelourinho, recebendo palmatória, ou sendo castigado no chão com pés e mãos amarradas, imagens e experiências que mostrem os africanos e suas descendentes como sujeitos históricos, mesmo que escravizados, podemos citar como exemplo, a gravura de Moritz Rugendas que mostra uma roda de capoeira, ou a aquarela de Debret retratando uma vendedora de caju (ALBERT, 2013).

Desse modo percebemos que a história da escravidão coloca inúmeros desafios a serem vencidos em sala de aula pelo professor. Sendo de um lado, a escravidão que deve ser estudada para que se perceba seu papel vital na criação do racismo, mas, por outro lado, imagens constantes da subjugação dos escravos têm um potencial de reforçar o estereótipo superior/inferior (brancos e negros). Uma estratégia para que isso não aconteça é criar meios possíveis que forneçam elementos para o aluno considerar a escravidão no seu contexto histórico, e não fazendo comparação aos dias de hoje que entendemos como trabalho livre.



Outro contraponto a ser usado como recurso na mesma direção e relativizar os castigos corporais como sendo exclusivos dos escravos. Pode-se citar como exemplo, “castigos a soldados pagos e ordenanças que desertassem de uma das expedições mandadas a palmares para combater os mocambos em 1671: três tratos de braço solto e degredo para o Ceará por dez anos” (LARA, 2008, p.17).

“Outra estratégia é trabalhar a escravidão indígena, que, pelo menos até meados do século XVIII, foi legal na colônia portuguesa, quando caracterizada a ‘guerra justa’” (ALBERTI, 2013, p. 41). Ainda como sugestão com relação a diáspora africana, cabe trabalhar com os alunos a diversidade de reinos, línguas, religiões, organizações política, atividades econômicas etc. dos povos de onde vinham os africanos escravizados, para além da divisão geral entre sudaneses e bantos. Além disso, é importante também identificar línguas, manifestações culturais desses povos são vividas por nós hoje.

Todos esses e outros dispositivos legais aliados às propostas da sociedade civil têm por objetivo estabelecer diretrizes que orientem não apenas a formulação de projetos empenhados na valorização dessas contribuições, mas também no redimensionamento das relações étnico-raciais que tais conteúdos devem suscitar.

### ***Resumo da obra “Os tambores de São Luís de Josué Montello”***

Os Tambores de São Luís é um romance de Josué Montello, publicado em 1975, mostra o empenho do autor em resgatar da memória do negro, por vez esquecido num país mestiço como o Brasil. O romance faz uma análise histórica e literária, no nível da ficção, sendo os acontecimentos norteados pela a história. É considerada uma crônica de época, sem deixar de ser obra de ficção; é um relato de ordem histórica, onde também faz ressalva sobre os sobrados de azulejos, os portais de pedra, os mirantes, os balcões sobre a calçada de cantaria, as sacadas de ferro, o velho casario, as ruas, as praças, os becos da cidade. A narrativa da obra é em terceira pessoa e, se passa durante uma noite e algumas horas da manhã seguinte, contando, em tom épico, uma história de três séculos de lutas e insurreições. E embora sua ação romanesca componha uma jornada que se inicia às 22 horas de uma noite de 1915 para fechar-se às 9 horas da manhã seguinte, o relato faz um retrocesso aos vários



ciclos da história maranhense, misturando o presente e passado, com mais de 400 personagens, entre bispos, padres, governadores, boêmios, raparigas, estudantes, professores, oradores populares, negros de ganho, artistas, tipos de rua, tentando reconstituir toda a complexa vida de uma cidade.

O romance se dar em duas formas. Numa delas, acelerada, o escritor Josué Montello tenta retratar as várias fases da História do Maranhão. Na outra forma, a mais lenta, é que transcorre o texto em si: uma história que conta a saga do negro, desde a sua origem africana, sua viagem nos navios negreiros, até a chegada em nossa terra, e mostra também o seu martírio sob a escravidão no Brasil. Josué Montello procurou com este romance falar, sobretudo no problema do negro, suas lutas, suas tragédias e de sua vagarosa ascensão social. Ao estilo de uma impressionante novela de mistério, é um romance humano, que começa com um episódio imprevisto – o encontro de um negro assassinado dentro de um bar, numa noite de 1915. A partir disso, a narrativa avança como um vasto mural onde Josué Montello dispõe de seus personagens vindos do povo. Damião, Benigna, Barão, o Padre Tracajá, Santinha, Genoveva Pia, Mestre Ambrósio, dona Calu, dona Bembém, a Comadre Ludovina, o Maneco Ourives – seres vivos que compõe a família literária de Josué Montello, juntamente com as quatro centenas de personagens, nos quais o romancista procurou insuflar o alento da vida, como seres reais.

É o momento histórico da escravidão na segunda metade do século XIX, momento em que, por definição, o sistema iniciava o seu processo de declínio, e, sendo romance histórico, é também romance de costumes da sociedade escravocrata, no Maranhão e no Brasil. E, sendo romance de costumes é, também, necessariamente, romance psicológico, tanto dos personagens especificamente considerados, quanto das diversas coletividades a que pertenciam – proprietários e escravos, comerciantes e homens do mar, profissionais liberais e eclesiásticos, políticos e libertos, todos condicionados pela mentalidade da época ao mesmo tempo em que a condicionavam. Esse é o painel em que podemos ler “Os tambores de São Luís” como romance histórico, partindo do geral para o particular, panorama de uma época estruturada em círculos concêntricos dos quais os mais largos continham sucessivamente os de menor diâmetro, envolvendo a matéria real pela imaginativa, tudo sem sacrificar a homogeneidade entre a verdade e a verossimilhança. Josué Montello utiliza-se da realidade histórica para conferir veracidade à verossimilhança romanesca.

A história é o que realmente ocorreu, e a verossimilhança o que poderia ter ocorrido. Tudo isso nos induz a ver “Os tambores de São Luís” como romance psicológico, partindo do particular para o geral, caso em que a narrativa se desenvolve em espiral, tendo no negro Damião o centro dinâmico de convergência e irradiação. Damião é a figura emblemática da condição humana num determinado momento histórico, simbolizado, aos olhos do Eterno, pelos tambores da Casa-Grande das Minas, vibrando como memória da raça através do romance inteiro. Eles marcam a sucessão dos episódios na sua vida, acompanhando-lhe as metamorfoses existenciais. São o relógio cósmico que, começando a ouvir logo à sua chegada a São Luís, continuará a marcar-lhe todas as horas, pelos anos afora, até à noite cheia de presságios em que o romance começa e termina.

Já velho, caminhando na madrugada ao som dos tambores, dominado pela expectativa do trineto que vai nascer, ele os ouve como mensagem enigmática do destino, conforme só virá a saber na última página do romance: “Tinha sido escravo, era um homem livre... viera de muito baixo, e ali se achava, com a sua casa, o seu nome e a sua família. Lutara pela liberdade de sua raça (...)” – deixando em nossa memória a figura de um grande entre os grandes do romance universal (MONTELLO, 1976, p.12).

O romance é dividido em 58 capítulos. Em cenas capitais da narrativa aparecem o famoso crime da Baronesa de Grajaú, de tanta repercussão na sociedade maranhense do tempo do Império; a paixão doentia do desembargador Pontes Visgueiro por sua amante Mariquinhas; os conflitos entre senhores e escravos; os rompantes de Donana Jansen, os voduns, as noviches e as nochês – Mãe Hosana, Mãe Maria Quirina e Mãe Andresa – da Casa das Minas, e Dom Cosme Bento das Chagas, tutor e imperador das liberdades bem-te-vis.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Portanto, a escolha do romance para trabalhar a partir desta perspectiva a Lei 10639/2003 foi por acreditar que seu principal mérito está na denúncia que o mesmo faz à condição do negro na sociedade de seu tempo e também pela forma inovadora com que representa o negro em uma época que imperavam teorias racistas. Desse modo, centro o foco deste estudo na obra literária e na representação que a mesma propõe, por entender que uma



produção cultural interage com a sociedade, não sendo apenas influenciada pelo meio em que é escrita, como também influenciando a sociedade na qual é dada a ler, contribuindo para a construção de práticas sociais.

## REFERÊNCIAS

ALBERT, Verena. Algumas estratégias para o ensino de história e cultura afro-brasileira. In.: PEREIRA, Amílcar Araújo; MONTEIRO, Ana Maria (Org.). Ensino de história e culturas afro-brasileiras e indígenas. Rio de Janeiro: Pallas, 2013.

ARAUJO, I.A. Temática indígena na escola: potencialidades do currículo para o enfrentamento da colonialidade. Currículo sem Fronteiras, v. 14, n. 3, p.181-207, set/dez, 2014. Disponível em:<<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol14iss3articles/araujo.pdf>>. Acesso em 30/08/2016.

BETTELHEIM, Bruno. **A psicanálise dos contos de fadas**. Trad.: Arlene Caetano. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação / Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais Brasília: SECAD, 2006.

FERREIRA, Liliana S. **Produção de leitura na escola**: por trabalho de efetiva interpretação do texto literário nas Séries Iniciais. Ijuí: Unijuí, 2001.

GUSMÃO, Neusa Maria Mendes de. *Os filhos da África em Portugal*: antropologia, multiculturalidade e educação. Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais, 2004. p.61.

LARA, Silva Hunold. *Palmare e Cucaú: o aprendizado da dominação*. Campinas: UNICAMP, 2008 (Tese apresentada para o concurso de professor titular, IFCH, área de História do Brasil).

MONTELLO, Josué. **Os Tambores de São Luís**. 2ª ed. Ed: Livraria José Olympio, 1976.

OLIVA, Anderson Ribeiro. Entre máscaras e espelhos: reflexões sobre a Identidade e o ensino de História da África nas escolas brasileiras. Revista História Hoje, v. 1, n. 1, p. 29- 44, 2011.  
RUIZ, Rafael. Novas formas de abordar o ensino de História. In.: KARNAL, Leandro (Org.). História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas. 6ª ed. 5ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2016.