

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
ESCOLA DE ARTES, CIÊNCIAS E HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS CULTURAIS

DEBORA SILVESTRE MISSIAS ALVES

**O ensino de literatura afro-brasileira
nos livros didáticos**

Versão corrigida

São Paulo

2022

DEBORA SILVESTRE MISSIAS ALVES

**O ensino de literatura afro-brasileira
nos livros didáticos**

Versão corrigida da dissertação apresentada à Escola de Artes, Ciências e Humanidades da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Mestre em Filosofia pelo Programa de Pós-graduação em Estudos Culturais.

Área de concentração:
Crítica da cultura

Orientador:
Prof. Dr. Jefferson Agostini Mello

Versão corrigida

São Paulo

2022

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca da Escola de Artes, Ciências e Humanidades,
com os dados inseridos pelo(a) autor(a)
Brenda Fontes Malheiros de Castro CRB 8-7012; Sandra Tokarevicz CRB 8-4936

Alves, Debora Silvestre Missias
O ensino de literatura afro-brasileira nos
livros didáticos / Debora Silvestre Missias Alves;
orientador, Jefferson Agostini Mello. -- São
Paulo, 2022.
145 p: il.

Dissertacao (Mestrado em Filosofia) - Programa
de Pós-Graduação em Estudos Culturais, Escola de
Artes, Ciências e Humanidades, Universidade de São
Paulo, 2022.
Versão corrigida

1. Estudos culturais. 2. Ensino de literatura.
3. Literatura afro-brasileira. 4. Livros didáticos.
5. Lei 10.639/2003. I. Mello, Jefferson Agostini,
orient. II. Título.

Nome: ALVES, Debora Silvestre Missias.

Título: O ensino de literatura afro-brasileira nos livros didáticos

Dissertação apresentada à Escola de Artes, Ciências e Humanidades da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Mestre em Filosofia pelo Programa de Pós-graduação em Estudos Culturais.

Área de concentração:
Crítica da cultura

Aprovado em: _____ / _____ / _____

Banca Examinadora

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

À minha avó paterna,
Pautília Maria de Jesus (*in memorian*),
e ao meu avô materno,
José Silvestre da Silva (*in memorian*),
por terem transformado a história de minha família.

AGRADECIMENTOS

Agradeço imensamente ao meu professor orientador, Jefferson Agostini Mello, pelos ensinamentos, direcionamentos, generosidade e confiança.

Sou grata aos professores e professoras da Universidade de São Paulo (da Escola de Artes, Ciências e Humanidades, da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas e da Faculdade de Educação) que convivi durante esses últimos anos. Em especial, agradeço ao professor Ricardo Gonçalves Barreto e à professora Vima Lia de Rossi Martin pelas valiosas contribuições em minha banca de qualificação e ilustres presenças em minha banca examinadora, juntamente com a querida professora Iracema Santos do Nascimento. Recebam minha profunda admiração.

Ao meu marido e amigo, Fabiano, e aos nossos filhos, Gabriel e João Vítor, por compartilharem a vida comigo, não só minha gratidão, mas todo o meu amor.

Ao meu pai, Manoel, e à minha mãe, Elena, agradeço por todo o esforço e dedicação. Aos meus irmãos, Alex e André, por me ajudarem a ser quem sou.

Não poderia deixar de agradecer aos amigos e às amigas que fiz em minha carreira editorial. Alguns deles contribuíram diretamente para a realização desta dissertação: Pedro Paulo Silva, Lilian Semenichin, Mônica Jacintho, Roberta Vaiano, Solange Petrosino, Alexandre Salles, Joselina dos Santos e Danilo Ruano. Agradeço também às autoras e ao autor que, gentilmente, aceitaram colaborar com esta pesquisa: Maria Luiza Abaurre, Emília Amaral e William Cereja.

Desde o início de 2020, estamos vivendo uma situação que ainda não foi superada: a pandemia causada pela Covid-19. Chegar até aqui foi realmente um desafio. Por isso, sou muito grata aos que celebram a vida comigo: amigos, amigas, familiares, meus sobrinhos e minhas sobrinhas. Reconheço que passar por esse momento sem essas pessoas seria muito mais difícil; sem a fé em Deus que me move e o auxílio da ciência, impossível.

RESUMO

ALVES, Debora S. M. *O ensino de literatura afro-brasileira nos livros didáticos*. 2022. Dissertação (Mestrado) – Escola de Artes, Ciências e Humanidades, Universidade de São Paulo, 2022.

Esta pesquisa pretende analisar a abordagem da literatura afro-brasileira nos livros didáticos de literatura voltados ao Ensino Médio, a partir de uma reflexão crítica interdisciplinar, que envolve embasamento teórico, principalmente, dos estudos culturais, dos estudos literários e da educação. Para tanto, foram analisadas as obras didáticas mais vendidas nos anos de 2018, 2019 e 2020 e as mais distribuídas pelo PNLD 2018, para levantamento de dados quantitativos e qualitativos. O caminho da investigação percorre a busca pelo conceito de literatura afro-brasileira, destaca o papel do ensino de literatura e discorre sobre diferentes facetas do livro didático, como mercadoria, subsídio e reflexo de práticas culturais. Essas reflexões são importantes para observação do cumprimento da Lei 10.639/2003 e das tensões e descentramentos que incidem no cânone que constitui o livro didático. Em linhas gerais, constata-se poucos autores e poucas obras literárias afro-brasileiras apresentadas aos alunos, e lacunas relevantes nos textos didáticos, apesar de evidenciarem aspectos que caracterizam a literatura afro-brasileira.

Palavras-chave: Estudos culturais. Ensino de literatura. Literatura afro-brasileira. Livros didáticos. Lei 10.639/2003.

ABSTRACT

ALVES, Debora S. M. *The teaching of Afro-Brazilian literature in textbooks*. 2022. Dissertation (Master's) – School of Arts, Sciences and Humanities, University of São Paulo, 2022.

This research intends to analyze the explanation of Afro-Brazilian literature in literature textbooks aimed at high school, from an interdisciplinary critical reflection, which involves theoretical basis, mainly, of Cultural Studies, Literary Studies and Education. To this end, the best-selling textbooks in the years 2018, 2019 and 2020 and the most distributed by the PNLD 2018 were analyzed to collect quantitative and qualitative data. The investigation way goes through the search for the concept of Afro-Brazilian literature, emphasizes the role of teaching literature and discusses different facets of the textbook, such as merchandise, subsidy and reflection of cultural practices. These reflections are important to observe the compliance with Law 10.639/2003 and the tensions and decentralizations that affect the canon that constitutes the textbooks. In general, there are few Afro-Brazilian authors and literary works presented to students, and relevant gaps in didactic texts, despite showing aspects that characterize Afro-Brazilian literature.

Keywords: Cultural Studies. Literature education. Afro-Brazilian literature. Textbooks. Law 10.639/2003.

SUMÁRIO

Introdução	9
Capítulo 1 - Que “literatura afro-brasileira” é essa na literatura brasileira?	30
1.1 Aspectos estéticos e sociais e a construção do conceito	37
1.2 A literatura afro-brasileira nos livros didáticos	42
Capítulo 2 - O ensino da literatura	45
2.1 Breves apontamentos sobre o ensino da literatura nos livros didáticos	50
Capítulo 3 - O multifacetado livro didático	67
3.1 Livro didático e cultura	67
3.2 Livro didático como mercadoria	72
3.3 Livro didático como subsídio	76
3.4 Livro didático como reflexo de práticas culturais	78
Capítulo 4 - Análise da literatura afro-brasileira nos livros didáticos	84
4.1 Conteúdos específicos	96
4.1.1 <i>Vereda Digital</i>	96
4.1.2 <i>Português Contemporâneo</i>	98
4.2 Cruz e Sousa, Lima Barreto e Machado de Assis	103
4.2.1 Cruz e Sousa (1861-1898)	104
4.2.2 Machado de Assis (1839-1908)	109
4.2.3 Lima Barreto (1881-1922)	116
4.3 Outros casos	120
4.3.1 Adão Ventura (1939-2004)	121
4.3.2 Ademiro Alves de Sousa (Sacolinha) (1983-)	122
4.3.3 Carolina Maria de Jesus (1914-1977)	122
4.3.4 Maria Nilda de Carvalho Mota (Dinha) (1978-)	123
4.3.5 <i>Éle Semog</i> (1952-)	124
4.3.6 Gonçalves Crespo (1846-1883)	126
4.3.7 José do Patrocínio (1853-1905)	126
4.3.8 Luís Gama (1830-1882)	126
4.3.9 Paulo Lins (1958-)	127
4.4 Literatura afro-brasileira escrita por mulheres	128
Considerações finais	132
Referências bibliográficas	137

Introdução

[...]
 Tem
 Pe
 Da
 Ços,

 mas
 não desisto
 vou
 atravessando o meu oceano
 vou
 navegando
 vou
 buscando meu
 olhar negro
 perdido no azul do tempo
 vou
 voo,

 (Esmeralda Ribeiro)¹

Os livros estão presentes em praticamente toda a minha vida profissional. Seja em sala de aula, como professora, utilizando-os como referência; seja em editoras, revisando, editando, analisando ou elaborando conteúdos; seja como autora, produzindo textos, visitando escolas e conversando com estudantes e professores sobre a importância da literatura.

Nesses diferentes papéis, vivenciei algumas experiências de maneira particular. Lembro-me de que, nas primeiras atuações à frente de uma sala de aula, lecionando para uma turma do segundo ano do Ensino Fundamental, a única aluna negra da turma fez uma colocação interessante após eu ilustrar figuras de meninos e meninas na lousa: “Professora, por que a menina que você desenhou não pode ter o cabelo enrolado, como o *nosso*?”. A pergunta simples, carregada de complexidade, impulsionou-me a voltar o meu olhar para aspectos relacionados à representatividade, identidade e diferença na prática educativa e, principalmente, a refletir sobre o quanto a invisibilidade de um grupo em espaços de prestígio social acabava, de certa forma, naturalizada.

Tempos depois, trabalhando na área editorial, tive a oportunidade de coordenar uma coleção de Língua portuguesa para o Ensino Fundamental. Na ocasião, durante o levantamento do conteúdo em produção, fiz uma constatação que me motivou a

¹ In: *Cadernos Negros*: os melhores poemas. São Paulo: Quilombhoje, 1998.

chegar até aqui. O resultado desse levantamento não foi surpreendente: apesar da inclusão de negros(as) e indígenas, as pessoas brancas continuavam sendo o grupo hegemônico, tanto nas imagens, como na autoria dos textos apresentados. Porém, um dado me chamou a atenção: apesar de haver mais pessoas negras representadas nesta edição do que nas anteriores, tal presença era quase nula nas seções reservadas ao estudo de textos literários. Além disso, não havia nenhum texto ou menção a autoras negras em toda a coleção. Esse levantamento me levou a duas conclusões:

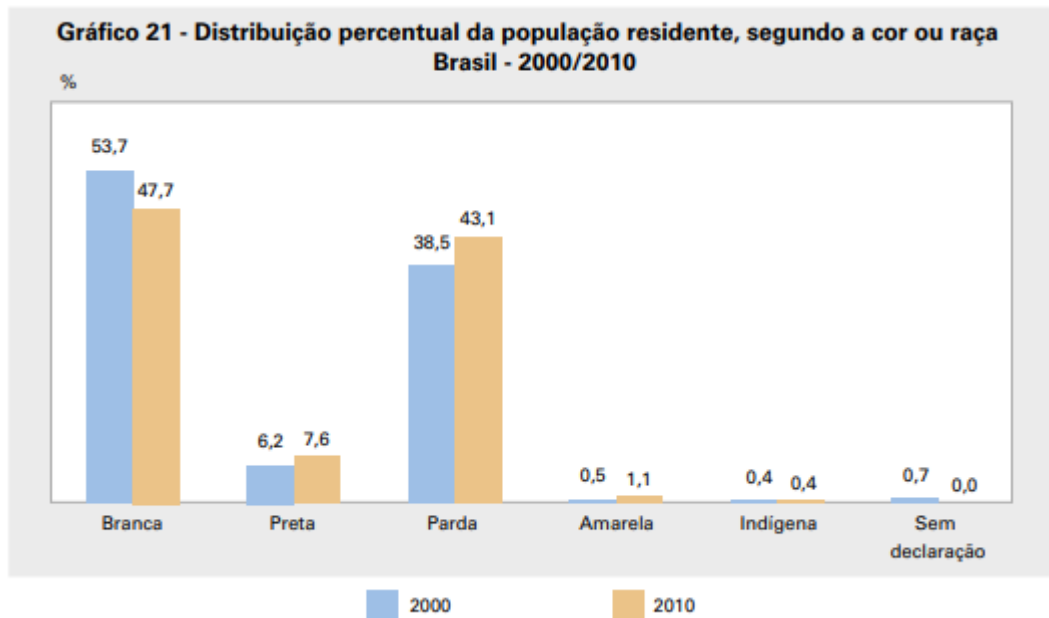
1. A representação negra era presente no livro didático, e essa inclusão era uma das prioridades editoriais.
2. O livro didático praticamente não apresentava textos literários afro-brasileiros², e essa não era uma prioridade, visto que as seções destinadas a esse conteúdo já estavam definidas.

Naquele momento, percebi que a questão era muito mais complexa do que simplesmente selecionar imagens de diferentes etnias ou abordar temáticas variadas no material. Estava diante de um processo de articulação entre práticas culturais e relações de poder que não foi capaz de garantir um olhar voltado, de fato, à diversidade no material didático. Um olhar que, primeiramente, considerasse que há espaços, delimitados pela cultura, aos quais determinados grupos são “naturalmente” impedidos de fazer parte. Um olhar que, em segundo lugar, problematizasse tal “naturalidade”. “Naturalidade” que, provavelmente, nunca questionaria a quantidade de autores brancos em um livro didático, mas permitiria que o questionamento contrário fosse possível, mesmo em um país de maioria de pessoas negras³, como o Brasil.

² Alguns autores e estudiosos preferem outras nomenclaturas – “literatura negro-brasileira” ou “literatura negra”, por exemplo –, pois refletem de maneira mais precisa a condição do negro no Brasil. Nesta dissertação, apresentaremos a terminologia adotada pela legislação brasileira e admitida por Eduardo de Assis Duarte: “literatura afro-brasileira”. Apresentaremos mais informações sobre o conceito de literatura afro-brasileira em próximo capítulo.

³ O IBGE utiliza o critério da autodeclaração de cor ou raça, em que são apresentadas as seguintes opções aos entrevistados: preta, parda, branca, indígena ou amarela. Esta dissertação considera a categoria *negros* como a soma de pretos e pardos, de acordo com o *Estatuto da igualdade racial* (Lei nº 12.288), parágrafo único, art. 1º, inciso IV: “Para efeito deste Estatuto, considera-se: [...] IV – população negra: o conjunto de pessoas que se autodeclararam pretas e pardas, conforme o quesito cor ou raça usado pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), ou que adotam autodefinição análoga”.

Segundo dados do Censo Demográfico realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) nos anos de 2000 e 2010⁴, é possível constatar o aumento do índice de pessoas pretas e pardas nesse período no país:



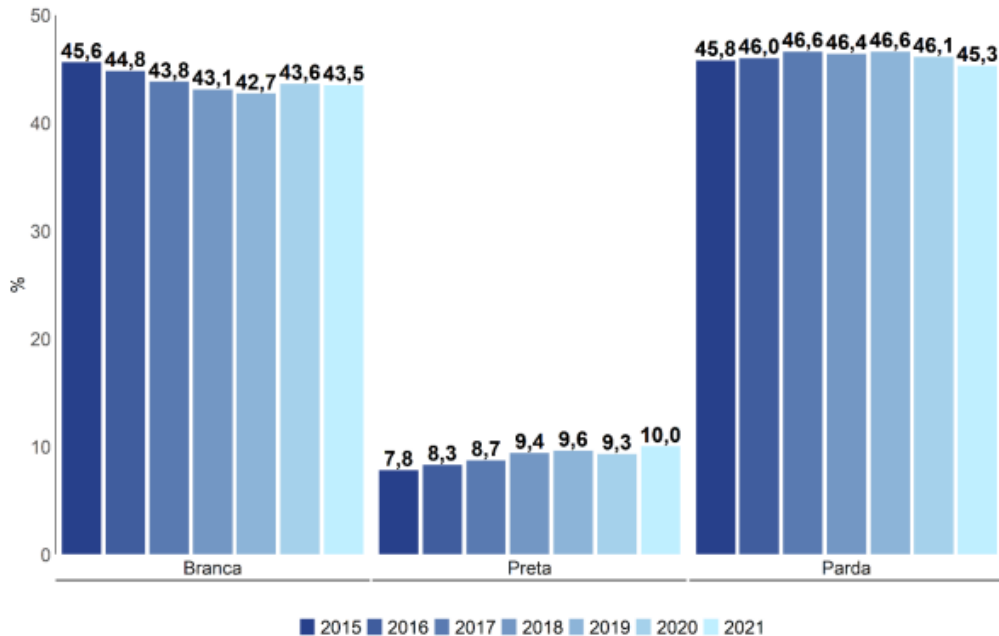
Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). *Censo Demográfico 2010*. Características da população e dos domicílios. Resultados do universo. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/93/cd_2010_caracteristicas_populacao_domicilios.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2022.

De acordo com a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD), divulgada no terceiro trimestre de 2021, pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), os pretos e pardos no Brasil correspondem a 55,3% da população. No quadro reproduzido a seguir é possível verificar que o número de

⁴ Até a conclusão desta dissertação, os dados do novo Censo não foram divulgados. Segundo o IBGE: “Os anos de 2020 e 2021 têm marcado as populações do mundo inteiro em razão da pandemia da Covid-19. Essa situação também causou o primeiro adiamento do Censo Demográfico, de 2020 para 2021, alterando todo o planejamento de estudos demográficos do IBGE. Em 2021, tivemos novamente o adiamento do Censo Demográfico, devido a cortes orçamentários do Governo Federal, estando prevista a sua realização em 2022.” (BRASIL. Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. *Esclarecimentos prestados pela Diretoria de pesquisas sobre estimativas da população dos municípios*. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/np_download/novoportal/documentos_institucionais/Esclarecimentos_presta_dos_pela_DPE_estimativas_das_populacoes_municipais_20210827.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2022)

brasileiros que se autodeclararam pretos aumentou consideravelmente desde 2015, enquanto os que se autodeclararam brancos diminuiu.

Gráfico 4 – Distribuição percentual das pessoas de 14 anos ou mais de idade, segundo a cor ou raça - Brasil - 3º trimestre de 2015-2021



Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Pesquisa nacional por amostra de domicílios contínua. Terceiro trimestre de 2021. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/2421/pnact_2021_3tri.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2022.

Em um país em que o racismo⁵ é fundamentado por meio do mito da democracia racial e da ideologia do branqueamento, a definição de quem é ou não negro ou o reconhecimento de ser ou não negro torna-se algo não tão simples. Por isso, esses dados podem ser interpretados como um movimento de reconhecimento, valorização da cultura negra, resistência e contestação de discursos e estruturas eurocêntricas dominantes que servem à manutenção do racismo.

É possível apontar como fatores que justificam esses dados as inúmeras atuações contínuas do movimento negro, culminando em ações afirmativas e no

⁵ Segundo Kabengele Munanga, “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. O racista cria a raça no sentido sociológico, ou seja, a raça no imaginário do racista não é exclusivamente um grupo definido pelos traços físicos. A raça na cabeça dele é um grupo social com traços culturais, linguísticos, religiosos etc. que ele considera naturalmente inferiores ao grupo a qual ele pertence.”. (MUNANGA, s.d.)

advento da Lei nº 10.639/2003⁶ que inclui o estudo da História e da Cultura Africana e Afro-Brasileira nos currículos escolares. Porém, essa realidade, de fato, é considerada dentro das escolas e contemplada nos materiais didáticos produzidos no país?

Mais do que possibilitar o acesso a diferentes conhecimentos, entre os papéis da escola, no Brasil, está a formação de indivíduos para a cidadania e a democracia visando sua atuação crítica na sociedade⁷. Sendo praticamente impossível desconsiderar o potencial discursivo exercido pela escola e pelos materiais que nela circulam, diversos segmentos da sociedade civil tentam disputar as narrativas nesse espaço em diferentes momentos.

Sabe-se que o livro didático desempenha papel fundamental no processo de ensino-aprendizagem. Para alguns alunos, é o primeiro contato com o universo da literatura e outras artes. Para muitos outros, o único. Para os professores, principal instrumento de trabalho, fonte confiável de informação e orientação para desenvolvimento da prática pedagógica.

Considerando que tanto os textos literários presentes nos livros didáticos quanto os textos propriamente didáticos que têm como objetivo apresentar o conteúdo aos alunos são práticas discursivas produzidas dentro de um contexto de história e poder, tanto o que é expresso como o que é silenciado revelam posicionamentos. Nesse sentido, a seleção de textos literários apresentada nos livros didáticos reflete, em grande parte, o discurso⁸ e a ideologia de uma classe dominante no que se refere à autoria dos textos e às escolhas feitas por autores e editores.

Depois de muito refletir sobre a minha prática profissional, o racismo como elemento que integra a organização política, econômica e cultural da sociedade, o ensino da literatura, o papel do livro didático e os direcionamentos sempre pertinentes de meu orientador, definiu-se o objetivo da pesquisa: analisar a abordagem do ensino de literatura afro-brasileira nos livros didáticos impressos de língua portuguesa

⁶ Essa lei foi alterada, em 2008, pela Lei 11.645, que inclui ao texto o estudo da História e da Cultura Indígena. Ressalto a igual importância da análise da literatura indígena, que não foi objeto de minha dissertação por uma questão de limitação do recorte.

⁷ Os aspectos ideológicos relacionados aos papéis da escola serão aprofundados no Capítulo 2.

⁸ Tomamos aqui o sentido de discurso por Foucault, que o relaciona a estruturas de poder: “[...] o discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo por que, pelo que se luta, o poder do qual nos queremos apoderar.” (FOUCAULT, 1996, p. 10)

voltados ao Ensino Médio, por meio do trabalho pedagógico desenvolvido a partir das leituras dos textos literários, explicações, atividades e comentários para os professores, e os pressupostos que embasam as escolhas de textos e autores na produção do material didático. Além dos aspectos didático-pedagógicos, também serão considerados os relacionados:

- à materialidade das obras didáticas: quantidade de páginas dedicadas ao estudo, finalidade didática dos textos relacionados à literatura afro-brasileira e sua organização (em unidades, capítulos, seções, apêndices);
- à realidade do processo editorial, em que diferentes profissionais exercem influência sob o que é publicado, e seu impacto nas adoções das obras didáticas.

O corpus para análise foi constituído pelos três livros didáticos de língua portuguesa voltados ao Ensino Médio mais distribuídos pelo Programa Nacional do Livro Didático de 2018 (PNLD 2018), e os três livros didáticos de língua portuguesa voltados ao Ensino Médio mais vendidos às escolas particulares do Brasil no mesmo período de vigência estabelecido pelo PNLD 2018. O critério dessa escolha deve-se ao alcance quantitativo de tais exemplares e ao fato de serem alguns dos últimos livros didáticos a entrarem em salas de aula antes da implementação da Base Nacional Comum Curricular⁹ e da Reforma do Ensino Médio¹⁰.

Nessa análise, procurou-se responder às seguintes questões: Quais são os critérios utilizados pelos livros didáticos para classificação da literatura como afro-brasileira? Como estes volumes abordam a literatura afro-brasileira? Essa abordagem contribui para o respeito às diversidades étnico-raciais? Quais são os autores e textos mencionados? Há conteúdo específico, sistematizado, referente à literatura afro-brasileira ou esta aparece como constitutiva da literatura brasileira? Quando se apresenta como parte orgânica da literatura brasileira, há menção de que se trata de literatura afro-brasileira ou não há essa informação? Como os autores estão representados em fotografias constantes em boxes biográficos? O que motiva as escolhas de autores e textos literários, considerando os aspectos editoriais e os

⁹ Os livros didáticos para o Ensino Médio alinhados à BNCC serão distribuídos às escolas públicas a partir de 2021.

¹⁰ A implementação nacional integralmente, ocorrerá, segundo o Ministério da Educação, até 2022.

profissionais envolvidos? Em que medida a Lei 10.639/2003 está realmente sendo atendida?

No **primeiro capítulo** (“Que ‘literatura afro-brasileira’ é essa na literatura brasileira?”), busca-se mapear os principais conceitos do que se denomina literatura afro-brasileira, apresentar seus principais autores e posicionamentos e destacar quais são os critérios que a diferenciam das demais produções literárias.

Essa análise é impossível de ser realizada se a condição social das pessoas negras brasileiras for desconsiderada. Nesse contexto, para a professora Lélia Gonzalez, em sociedades em que o racismo é disfarçado, como a de nosso país, a cultura apresenta-se como a melhor forma de resistência.¹¹

Assim, ler a literatura afro-brasileira é ler sobre a realidade negra no país. Para Antônio Candido:

[...] na medida em que nos interessa também como experiência humana, não apenas como produção de obras consideradas projeções, ou melhor, transformações de modelos profundos, a literatura desperta inevitavelmente o interesse pelos elementos contextuais. Tanto quanto a estrutura, eles nos dizem de perto, porque somos levados a eles pela preocupação com a nossa identidade e o nosso destino, sem contar que a inteligência da estrutura depende em grande parte de se saber como o texto se forma a partir do contexto, até constituir uma independência dependente (se for permitido o jogo de palavras). Mesmo que isto nos afaste de uma visão científica, é difícil pôr de lado os problemas individuais e sociais que dão lastro às obras e as amarram ao mundo onde vivemos. (CANDIDO, 1972, p. 804)

Historicamente, os processos de fuga, a organização de quilombos e as expressões religiosas são exemplos de como os africanos escravizados buscaram transgredir uma ordem imposta pelo sistema escravagista. Atualmente, formas contemporâneas de resistência objetivam o enfretamento das realidades educacional e socioeconômica, como a atuação dos movimentos sociais, a apropriação estética e participação nas artes, entre elas a literatura – onde a presença negra, tanto na produção quanto no interior da narrativa, com o passar do tempo, também foi se transformando, assumindo sua voz e sua história. De acordo com Luiza Lobo:

Um dos aspectos primordiais que ao meu ver define a literatura negra, muito embora não seja um elemento norteador, em geral, dos estudos sobre o assunto, é o fato de a literatura negra do Brasil – ou afro-brasileira – ter surgido quando o negro passa de objeto a sujeito dessa

¹¹ GONZALEZ, 1992/1993, p. 347.

literatura e cria a sua própria história; quando o negro visto geralmente de forma estereotipada, deixa de ser tema para autores brancos para criarem sua própria escritura no sentido de Derrida: a sua própria visão de mundo.¹²

“Um conceito em construção”, “uma ideia”, “um imaginário que se forma, se articula e transforma no curso do tempo”, “um modo negro de ver e sentir o mundo”¹³. Muitas são as definições direcionadas à literatura afro-brasileira. Mas, como, enfim, conceituá-la? Categorizá-la é reduzi-la? A partir de que momento podemos considerar sua existência? Muitos são os questionamentos, mas partimos da premissa de que a literatura afro-brasileira é uma realidade e atravessa a literatura brasileira em diferentes épocas. Corroboramos Carina Bertozzi Lima que diz:

Domingos Caldas Barbosa, Lima Barreto, Solano Trindade, Luís Gama e Maria Firmina dos Reis, que certamente confirmam que desde o século XVIII já existia uma literatura negra [...]. Mas só partir da década de 50, inspirada pelos movimentos negros dos Estados Unidos e da França, a literatura negra no Brasil passa a ter maior visibilidade na sociedade, e é usada também como instrumento de denúncia contra o desrespeito aos direitos sociais dos afrodescendentes, além de ter demonstrada também sua qualidade literária intrínseca. (LIMA, 2009, p. 67)

As especificidades do uso de variadas nomenclaturas que se referem a essa literatura também serão apresentadas nesse capítulo por meio da visão de diferentes pesquisadores, como Eduardo de Assis Duarte, Luis Silva (Cuti), Zilá Bernd, entre outros. Será indagado, também, em que medida aspectos, como a temática, a autoria, o ponto de vista, a linguagem e o público leitor, podem ser considerados de maneira combinada¹⁴ na busca em se estabelecer um conceito para a literatura afro-brasileira. De acordo com Mário Augusto de Medeiros¹⁵, por exemplo, é insuficiente considerar

¹² LOBO, Luiza. A pioneira maranhense Maria Firmina dos Reis. In *Estudos Afro-Asiáticos*, n. 16, Rio de Janeiro, 1989. p. 91, citada por Conceição Evaristo em *Literatura negra: uma voz quilombola na literatura brasileira*.

¹³ As definições apresentadas nessa frase são respectivamente de Eduardo de Assis Duarte (DUARTE, 2011B), Mario Augusto Medeiros da Silva (SILVA, 2013), Octavio Ianni (IANNI, 1988) e Zilá Bernd (BERND, 1992).

¹⁴ Estes aspectos são apresentados pelo professor Eduardo de Assis Duarte em *Por um conceito de literatura afro-brasileira*, indicado nas referências bibliográficas.

¹⁵ Concordamos com o professor Mário Augusto Medeiros da Silva quando diz que “Estética ou politicamente, o projeto não pode ser reduzido exclusivamente à cor da pele do autor” (SILVA, 2013, p. 64). Por outro lado, assumimos as dificuldades e particularidades da conceituação: “[...] a Literatura Negra e a Marginal possuem agravantes particulares: o que faz dessas literaturas serem *negra* ou ligadas à *condição social marginal/periférica*? Tratam-se de pontos nevrálgicos e sob os quais o consenso é igualmente difícil. E as respostas mais simples, como a de que a Literatura Negra é aquela escrita por um *autor* autorreferenciado ou identificado; ou, ainda, um *eu lírico/narrador* que se queira

uma literatura como afro-brasileira se o único critério estabelecido for o da autoria por pessoas negras. Da mesma maneira, seria possível concebê-la se o único critério for tão-somente o da apresentação do negro como temática? Desse modo, é necessário que outros aspectos sejam associados para que essa literatura seja então categorizada como tal.

O **segundo capítulo** (“O ensino da literatura”) aborda como aspectos culturais e sociais relacionam-se ao ensino de literatura e, especificamente, o posicionamento dos autores dos livros didáticos expressos no material. Nesse contexto, são propostas as seguintes reflexões: Qual é o papel da literatura? Qual o objetivo do ensino de literatura? O embasamento teórico adotado pelos autores reflete na seleção de textos literários presente no livro didático? As “funções” da literatura apresentadas pelo material didático acabam por promover a diversidade?

Há tempos, questionam-se o ensino da literatura em livros didáticos e a escola como instituição responsável pela formação literária dos jovens a partir do que se entende ser o papel da literatura. Por outro lado, impossível não reconhecer que as bibliotecas e os livros didáticos propiciam experiências literárias e que as práticas de leitura realizadas nesses espaços influenciam as escolhas literárias dos alunos. Nesse sentido, vale a lembrança das palavras do professor Antonio Candido, que destaca as contradições e a função humanizadora da literatura:

Paradoxos, portanto, de todo lado, mostrando o conflito entre a ideia convencional de uma literatura que eleva e edifica (segundo os padrões oficiais) e a sua poderosa força indiscriminada de iniciação na vida, com uma variada complexidade nem sempre desejada pelos educadores. Ela não corrompe nem edifica, portanto; mas, trazendo livremente em si o que chamamos o bem e o que chamamos o mal, humaniza em sentido profundo, porque faz viver. (CANDIDO, 1972, p. 806)

Quanto à seleção de textos literários nos livros didáticos, importante considerar que não se pretende apresentar simplesmente uma crítica aos textos literários consagrados, mas compreender como se dá o recorte do cânone – pensando especificamente nos livros didáticos –, e quais são suas possibilidades de ampliação,

negro, o mesmo valendo para a questão marginal ou periférica, também abrem brechas significativas para divergências. No entanto, a recorrência da história literária dessas confecções estéticas é de que, com raras exceções, nenhum autor que não se tenha autodenominado negro ou periférico assumiu o rótulo de ter escrito algo chamado de Literatura Negra ou Periférica.” (Idem, p. 33). Nesse sentido, é possível concluir que, com raras exceções, a literatura afro-brasileira é escrita por autores que se autodeclararam negros e que escrevem textos em que narradores e eu líricos são negros também.

sob a perspectiva interdisciplinar dos Estudos Culturais, que considera o estudo da literatura na sua relação com outros discursos. Segundo Culler,

A discussão sobre o que conta como literatura digna de ser estudada e sobre como as ideias de excelência funcionam nas instituições é uma vertente dos estudos culturais extremamente pertinente aos estudos literários. (CULLER, 1999, p. 55)

É inegável que atualmente o cânone literário, disputado por diferentes grupos, se expandiu e produções de autores considerados marginalizados são lidas e estudadas. De acordo com Eduardo de Assis Duarte,

Tal revisão não ocorre, obviamente, de forma espontânea, mas motivada pela emergência de novos sujeitos sociais, que reivindicam a incorporação de territórios discursivos antes relegados ao silêncio ou, quando muito, às bordas do cânone cultural hegemônico. No decorrer dos anos de 1980, a postura revisionista ensaia seus primeiros passos na academia pelas mãos do feminismo, bem como a partir das demandas oriundas do movimento negro e da fundação no Brasil de grupos como o Quilombhoje. (DUARTE, 2005, p. 115)

Cabe aos Estudos Culturais, justamente, analisar essas disputas e tensões e como as ações cotidianas estão articuladas a poderes sociais, culturais e políticos, a ponto de abrir possibilidades para transformações. Em outras palavras, sob essa perspectiva, importa-nos não só compreender como o poder se organiza e se estabelece, mas identificar as forças sociais que a ele se relacionam e promovem resistência e mudança.¹⁶

Nesse sentido, no que tange à presença da literatura afro-brasileira no contexto educacional, vale ressaltar que a existência de dispositivos como a Lei 10.639/2003 – que torna obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira, especificando, inclusive em seu parágrafo segundo, que os conteúdos deverão ser especialmente atendidos nas áreas de Educação Artística e de *Literatura* e História Brasileiras – é resultado de discursos que entendem a importância da diversidade e enfrentam uma realidade posta.

As questões raciais são, constantemente, uma temática em disputa no contexto educacional. Até o surgimento dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), publicados pelo MEC, em 1997,¹⁷ a ideia de identidade brasileira, na educação, era a

¹⁶ Esse pensamento vai ao encontro do apresentado por Lawrence Grossberg, em *Estudios culturales em tempo futuro* (Buenos Aires: Siglo Veintiuno, 2012. p. 22).

¹⁷ O objetivo é mostrar a inserção desses assuntos sob uma perspectiva histórica. Os PCN voltados especificamente ao Ensino Médio foram publicados em 2000, mas as questões raciais e de gênero já figuraram no documento de 1997, referente ao Ensino Fundamental.

representada originalmente por três raças: indígena, branca e negra. Com os PCN, reconheceu-se a “pluralidade cultural” como um dos temas transversais da educação. Porém, constatou-se que as questões raciais não se evidenciaram e a abordagem transversal no currículo não foi suficiente para discuti-las de maneira satisfatória. No mesmo período, grupos e entidades negras ganharam voz e questionaram a necessidade de ações afirmativas que realmente integrassem pessoas em condições desfavoráveis de maneira adequada e digna na sociedade, segundo suas características raciais.

Em 2001, a Unesco divulgou a Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural, documento que destaca a diversidade cultural como patrimônio comum da humanidade que deve ser reconhecida e consolidada em benefício das gerações presentes e futuras, e trata dos direitos culturais como parte integrante dos direitos humanos, universais, indissociáveis e interdependentes. Diz o artigo 5º da declaração:

Qualquer pessoa deverá poder expressar-se, criar e difundir suas obras na língua que desejar e, em particular, na sua língua materna; qualquer pessoa tem direito a uma educação e uma formação de qualidade que respeite plenamente sua identidade cultural; qualquer pessoa deve poder participar na vida cultural que escolha e exercer as suas próprias práticas culturais, dentro dos limites que impõe o respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais.¹⁸

Motivadas por esse e outros documentos e ações, vemos surgir no país, no início do século XXI, políticas públicas de igualdade racial e a Lei nº 10.639, em janeiro de 2003, mencionada anteriormente, alterando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB nº 9.394/96), tornando obrigatório o estudo da História e da Cultura Africana e Afro-Brasileira nos estabelecimentos de Ensino Fundamental e Médio das escolas públicas e privadas, e conseqüentemente, a publicação, em 2004, das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais para o Ensino da História e da Cultura Afro-Brasileira e Africana. Observa-se um movimento social cada vez mais intenso na busca da superação do preconceito e das desigualdades por meio da educação. Para Rosenilton Silva de Oliveira,

O debate em torno da inclusão do estudo da história e cultura africana, afro-brasileira e indígena na educação básica, embora tenha ganhado corpo nos anos 1970 e 1980, sendo concretizado com as alterações na LDB em 2003 (Lei 10.639) e 2008 (Lei 11.645), a luta por uma educação inclusiva e não discriminatória possui longa duração. Nesse sentido, se entende que os dispositivos legais são sínteses das controvérsias

¹⁸ Unesco. Disponível em: http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CLT/diversity/pdf/declaration_cultural_diversity_pt.pdf>. Acesso em: 22 fev. 2022.

públicas em torno de temas que tocam profundamente os diversos grupos que compõe a sociedade, os quais disputam entre si pela capacidade em estabelecer as diretrizes mais legítimas, isto é, a imposição de uma vontade política sobre outra. (OLIVEIRA, 2018)

Em 2010, o governo federal sanciona o Estatuto da Igualdade Racial visando garantir direitos civis e dar prosseguimento ao fortalecimento dos objetivos estabelecidos nos documentos anteriormente mencionados.

Recentemente, em dezembro de 2018, foi homologada, integralmente, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica. A BNCC reafirma os compromissos e proposições das leis anteriores e destaca a diversidade cultural e o combate ao preconceito como premissas, salientando a importância, nos livros de língua portuguesa, em incluir

o cânone, o marginal, o culto, o popular, a cultura de massa, a cultura das mídias, a cultura digital, as culturas infantis e juvenis, de forma a garantir uma ampliação de repertório e uma interação e trato com o diferente. (BNCC, p. 68).

Entre os princípios e critérios para a avaliação de obras didáticas destinadas ao Ensino Médio referente ao Programa Nacional do Livro Didático do ano de 2018, estão:

1.1.5. incentivar a ação pedagógica voltada para o **respeito e valorização da diversidade**, aos conceitos de sustentabilidade e da cidadania, apoiando práticas pedagógicas democráticas e o exercício do respeito e da tolerância;

1.1.6. promover positivamente **a imagem de afrodescendentes e dos povos do campo**, considerando sua participação e protagonismo em diferentes trabalhos, profissões e espaços de poder;

1.1.7. promover positivamente a **cultura e história afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros**, dando visibilidade aos seus valores, tradições, organizações, conhecimentos, formas de participação social e saberes sociocientíficos, considerando seus direitos e sua participação em diferentes processos históricos que marcaram a construção do Brasil, valorizando as diferenças culturais em nossa sociedade multicultural;

1.1.8. abordar a temática das **relações étnico-raciais, do preconceito, da discriminação racial** e da violência correlata, visando à construção de uma sociedade antirracista, solidária, justa e igualitária.¹⁹

¹⁹ BRASIL. Ministério da Educação. *Edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de*

Diante disso, uma coisa é fato: se há disputa para que a diversidade (e, no caso, especificamente, a literatura afro-brasileira e, conseqüentemente, no cânone estabelecido em materiais didáticos) esteja presente no ambiente educacional é porque a sua presença ainda não é suficiente.

Nesse contexto, perscrutar o livro didático a partir de suas diferentes facetas é fundamental para compreender os desafios que envolvem a produção e a utilização desse material. Esse é justamente o assunto tratado no **terceiro capítulo** (“O multifacetado livro didático”), que dará destaque aos papéis desempenhados por autores e editores. Serão apresentadas também as principais etapas do processo editorial, as diferentes atuações dos demais profissionais envolvidos e quais são os impactos dessas atuações na adoção das obras²⁰.

O **quarto capítulo** (“Análise da literatura afro-brasileira nos livros didáticos”) apresentará a análise do corpus da pesquisa: os três livros didáticos de língua portuguesa voltados ao Ensino Médio mais vendidos na rede particular de ensino nos anos de 2018, 2019 e 2020, e os três livros de mesma categoria mais distribuídos pelo Programa Nacional do Livro Didático referente ao ano de 2018²¹. Os livros aprovados neste programa estiveram em sala de aula nos anos de 2018, 2019 e 2020. No que concerne especificamente ao Ensino Médio, em 2018, a distribuição foi realizada para todos os alunos dessa etapa matriculados nas escolas públicas cadastradas no Censo Escolar do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). A distribuição nos anos de 2019 e 2020 visa atender acréscimos de matrículas

obras didáticas para o Programa Nacional do Livro Didático PNLD 2018. Disponível em: <<https://www.fnede.gov.br/programas/programas-do-livro/consultas/editais-programas-livro/item/7932-pnld-2018>>. Acesso em: 28 nov. 2019.

²⁰ A fim de refletir sobre a abordagem da literatura afro-brasileira em livros didáticos voltados ao Ensino Médio, foi realizada entrevista com alguns autores. Perguntas propostas: O que é considerado fundamental no ensino da literatura? Quais são as maiores dificuldades na produção de livros didáticos de literatura? Qual a relevância da literatura afro-brasileira no ensino de literatura? Em que medida o fato de produções afro-brasileiras serem publicadas de maneira independente prejudica a escolha dos textos para figurarem em obras didáticas? Quais são os critérios de escolha dos textos? Há temáticas que impedem a inserção de textos afro-brasileiros em livros didáticos? Por quê? O que determina as escolhas de textos literários no livro didático: a excelência literária ou a representatividade cultural?

²¹ “O Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) compreende um conjunto de ações voltadas para a distribuição de obras didáticas, pedagógicas e literárias, entre outros materiais de apoio à prática educativa, destinados aos alunos e professores das escolas públicas de educação básica do País.” (*Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação*. Disponível em: <<https://www.fnede.gov.br/programas/programas-do-livro>>. Acesso em: 14 fev. 2020)

e a reposição de obras danificadas ou extraviadas. Sendo assim, apenas os dados divulgados referentes à distribuição de obras no ano de 2018 serão necessários para a análise.

Considerando o mercado particular, as obras mais vendidas em 2018, 2019 e 2020, segundo dados fornecidos pelo Grupo Santillana, são:

2020 – Livros didáticos de língua portuguesa – Ensino Médio²²	
Obras	Quantidades
Moderna Plus (Moderna) ²³	76.884
360º – volume único (FTD)	26.983
Vereda digital (Moderna)	24.815

2019 – Livros didáticos de língua portuguesa – Ensino Médio²⁴	
Obras	Quantidades
Moderna Plus (Moderna)	77.022
360º – volume único (FTD)	35.993
Conecte (Saraiva)	28.205

2018 – Livros didáticos de língua portuguesa – Ensino Médio²⁵	
Obras	Quantidades
Moderna plus (Moderna)	78.361
360º – volume único (FTD)	30.979
Vereda digital (Moderna)	29.062

²² O quadro apresenta as obras dessa maneira pois estão reproduzidas de acordo com o texto original. Os títulos completos das obras e autores serão descritos nas páginas finais da Introdução.

²³ No fim de 2021, a editora Moderna anunciou um novo segmento editorial: a Santillana Educação, voltada para o mercado privado. Os livros destinados às escolas públicas continuam sendo assinados pela Moderna.

²⁴ O quadro apresenta as obras dessa maneira pois estão reproduzidas de acordo com o texto original. Os títulos completos das obras e autores serão descritos nas páginas finais da Introdução.

²⁵ O quadro apresenta as obras dessa maneira pois estão reproduzidas de acordo com o texto original. Os títulos completos das obras e autores serão descritos nas páginas finais da Introdução.

De acordo com dados coletados pelo *site* do Ministério da Educação, as obras de língua portuguesa mais distribuídas no PNLD 2018 são:

PNLD 2018 – Livros didáticos de língua portuguesa – Ensino Médio²⁶	
Obras	Quantidades
Português contemporâneo (Saraiva) ²⁷	2.799.785
Se liga na língua (Moderna)	1.043.609
Novas palavras (FTD)	830.031

Tabela elaborada com base nos dados estatísticos apresentados pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) pelo Grupo Santillana. Fonte: <<http://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/pnld/dados-estatisticos>>. Acesso em: 14 fev. 2020.

Em uma primeira análise, verifica-se que os títulos não são os mesmos entre os dois públicos, por isso, é necessário tecer algumas considerações importantes que extrapolam os aspectos pedagógicos e científicos que justificam as preferências de professores e coordenadores na adoção das obras.

O primeiro deles é que o levantamento relacionado às obras destinadas a escolas particulares não apresenta dados oficiais, mas números aproximados que indicam uma intenção de mercado. O trabalho de busca por esses dados é feito por meio de consultorias contratadas pelas editoras de maneira independente. No caso das informações apresentadas, cerca de trezentos consultores percorreram aproximadamente vinte mil escolas particulares no país a fim de colher listas de materiais e estimar as adoções realizadas.

Geralmente, esses levantamentos não apresentam padronização quanto os títulos das obras. Por exemplo, a indicação *360º – volume único* refere-se a duas obras distintas. Na realidade, *360º* é uma coleção que tem livros de diferentes disciplinas, entre elas língua portuguesa e literatura, não sendo possível identificar qual das duas obras é de fato a que está em segundo lugar na lista ou se as duas somadas garantem o bom posicionamento comercial. Dessa forma, foi necessário contatar o editor responsável para a devida confirmação. O fato de uma mesma obra apresentar títulos distintos para públicos diferentes não é incomum. Por exemplo, as

²⁶ O quadro apresenta as obras dessa maneira para manter um padrão em relação aos quadros anteriores. Os títulos completos das obras e autores serão descritos nas páginas finais da Introdução.

²⁷ A editora Saraiva é parte do grupo Somos Educação.

obras conhecidas pelo nome da coleção *Conecte e Moderna plus*, quando em escolas públicas, não apresentam como título principal o nome da coleção, mas *Português: linguagens* e *Português – contexto, interlocução e sentido*, respectivamente. Um dos motivos é marcar uma diferença entre as obras adotadas nas escolas públicas e particulares, quando, na realidade, em relação ao conteúdo, essa diferença praticamente não existe. É possível concluir, então, que essa estratégia é baseada, em parte, em critérios socioeconômicos para diferenciar os dois tipos de público.

A dissertação pauta-se no conteúdo das obras, mas a forma como são apresentadas também influencia a adoção. A maioria dos livros mais vendidos nas escolas particulares são comercializados em embalagens diferenciadas, em pastas e divididos em partes, facilitando o transporte e a manipulação do material pelos alunos. Os livros das escolas públicas, por sua vez, não podem ser apresentados dessa maneira segundo instruções do edital. Nesse sentido, percebe-se que a apresentação do produto pode ser indicada como um diferencial para adoção.

As etapas relacionadas à escolha dos livros é um ponto importante a ser mencionado. No PNLD 2018, os livros foram definidos pelos professores após processo avaliativo²⁸. Nas escolas particulares, os procedimentos relacionados à adoção têm maior participação da direção escolar e coordenação pedagógica. Isso indica que muitos interlocutores atravessam o diálogo entre os autores de livros didáticos e os estudantes, e, por isso, a percepção daqueles em relação ao material também deve ser levada em conta.

O que define o conteúdo das obras voltadas para mercado e governo também é de natureza diferente. A elaboração das obras adquiridas pelo governo é pautada por editais de inscrição que estabelecem os critérios editoriais e gráficos de produção. Os livros desenvolvidos para escolas particulares, geralmente, apresentam conteúdo alinhado aos conhecimentos exigidos nos vestibulares e no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem).

Outro ponto interessante a ser mencionado está relacionado à seleção de textos literários, assunto que nos interessa. Em grande parte, os textos publicados

²⁸ “A Secretaria de Educação Básica (SEB), do Ministério da Educação, coordena a avaliação. Esse processo consiste em uma análise ampla e criteriosa dos aspectos didático-pedagógicos e metodológicos das obras. A SEB define as instituições e os especialistas para analisar as obras, conforme critérios divulgados no edital. Os especialistas elaboram as resenhas dos livros aprovados, que passam a compor o guia de livros didáticos.” (BRASIL. *Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação*. Disponível em: <<https://www.fnede.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/biblioteca-na-escola/perguntas-frequentes>>. Acesso em: 16. fev. 2020)

nos livros didáticos não definem a escolha de professores pelas obras, mas podem impedir uma adoção se problematizarem valores morais, sexualidade ou mencionarem usos de drogas, violência física ou religiões, principalmente as de matriz africana²⁹. Esse é um dos filtros que editores estabelecem durante a escolha de textos literários que figurarão nos livros didáticos. Além do texto selecionado ser relevante, adequado à faixa etária e pertinente em relação conteúdo, deve estar livre de temáticas polêmicas e de impedimentos burocráticos para a publicação. Se acrescentarmos a esses requisitos os curtos prazos para produção e disponibilidade de pesquisa, as opções de autores e editores acabam ficando restritas aos mesmos textos e escritores que estão sempre presentes em todas as obras didáticas.

Dito isso, a escolha dessas obras para a análise apresentada nessa dissertação justifica-se pelo aspecto quantitativo, que reflete o alcance desses volumes, e o fato de serem as últimas a serem produzidas antes do surgimento da Base Nacional Comum Curricular³⁰ que, a partir do próximo PNLD, com a entrada das novas edições nas salas de aula prevista para 2021, deverá nortear a produção de todas as obras, como já figurado em edital oficial³¹.

O direcionamento da análise será realizado por meio da observação dos seguintes documentos oficiais:

- Edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas para o Programa Nacional do Livro Didático – PNLD 2018,

²⁹ Informações levantadas a partir de testemunhos de colaborador dos serviços educacionais do grupo Santillana, de acordo com reclamações registradas via *e-mails* e telefonemas.

³⁰ Como já mencionado, a Base Nacional Comum Curricular foi homologada em 2018.

³¹ “1. Considerações específicas – Características e objetivos das Obras didáticas por Área do Conhecimento e Obras Específicas.

A avaliação das obras submetidas à inscrição no PNLD 2021 busca garantir a qualidade do material a ser encaminhado à escola, incentivando a produção de materiais cada vez mais adequados às necessidades da educação pública brasileira, em conformidade com os objetivos da legislação da Educação Básica.

A avaliação objetiva, sobretudo, garantir que esses materiais contribuam para o desenvolvimento das competências gerais, competências específicas e habilidades que devem ser desenvolvidas no processo de ensino e aprendizagem do ensino médio, conforme definidas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC).” (BRASIL. Ministério da Educação. *Edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas para o Programa Nacional do Livro Didático PNLD 2021*. Disponível em: <<https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/consultas/editais-programas-livro/item/13106-edital-pnld-2021>>. Acesso em: 22 fev. 2022)

- Guia de livros didáticos – Língua portuguesa, PNLD 2018,
- Parâmetros curriculares nacionais do Ensino Médio e
- Lei nº 10.369 de 9 de janeiro de 2003.

A tabela a seguir apresenta informações gerais sobre as editoras dos livros analisados:

Editora	Sede	Segmentos publicados	Anos de existência
Moderna ³²	São Paulo	Didático, apoio didático e literatura	54
FTD	São Paulo	Didático, apoio didático e literatura	120 ³³
Saraiva ³⁴	São Paulo	Didático, apoio didático, literatura, técnico e superior	105

Fontes: *Santillana*. Disponível em: <https://www.gruposantillana.com.br/>; *Publishnews*. Disponível em: <<https://www.publishnews.com.br/materias/2018/10/30/quatro-vidas-quatro-historias>>; *FTD Educação*. Disponível em: <<https://ftd.com.br/a-ftd/a-historia/>>; *Editora Saraiva*. Disponível em: <<https://educacaobasica.editorasaraiva.com.br/quem-somos/>>; Reuters. Disponível em: <<https://br.reuters.com/article/topNews/idBRKBN1HU2VV-OB RTP>>. Acessos em: 7 mar. 2020.

Seguem os títulos e autores de cada volume³⁵.

Considerando as escolas particulares, as obras escolhidas são:

Moderna plus – Literatura (Editora Moderna, 3ª edição, 2015)

Autoras:

. Maria Luiza M. Abaurre (Bacharela em Letras pela Universidade Estadual de Campinas, mestra em Teoria Literária pela Unicamp, integrante da banca elaboradora das provas de redação, língua portuguesa e literatura de língua portuguesa do vestibular da Unicamp (1992, 1993, 1995, 1996), consultora (língua portuguesa) do

³² A editora Moderna foi adquirida pelo Grupo Santillana em 2001.

³³ A editora FTD foi inaugurada na França, por volta de 1890, pelo Instituto dos Irmãos Maristas das Escolas. Em 1897, os Maristas chegam ao Brasil e, em 1902, publicam o primeiro livro no país.

³⁴ Desde 2015, a editora Saraiva pertence ao grupo Somos Educação (antiga Abril Educação), do qual as editoras Ática e Scipione também fazem parte. Em 2018, a Kroton Educacional, uma das maiores organizações voltadas ao ensino superior privado no Brasil, anunciou a compra da Somos Educação.

³⁵ As titulações e informações profissionais dos autores foram reproduzidas de acordo com o figurado nas respectivas obras.

Enem/Inep/MEC (2000-2002), coordenadora de 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental e de Ensino Médio (língua portuguesa) em escola particular há mais de 12 anos)

. Marcela Pontara (Licenciada em Letras (Português – Latim) pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, membro da banca de correção das provas de redação, língua portuguesa e literatura de língua portuguesa dos vestibulares da Unicamp e da Unesp (seis anos), professora em escolas particulares de ensino há mais de 20 anos, assessora (língua portuguesa) em escola particular há mais de 8 anos)

360º – Literatura em contexto: a arte literária luso-brasileira (Editora FTD, 1ª edição, 2015)

Autora:

. Clenir Bellezi de Oliveira (Bacharela em Letras pela Universidade de São Paulo e doutoranda em Literatura Portuguesa pela mesma universidade. Professora de diversos segmentos de ensino-aprendizagem há mais de 20 anos. Larga experiência na rede particular e pública, no ensino superior e cursinhos pré-vestibulares. Ministra cursos para professores, é autora de livros didáticos, colabora na produção de diversos periódicos e integra o grupo de recitais no Centro Cultural São Paulo e no Itaú Cultural)

Conecte – Português linguagens (Editora Saraiva, 1ª edição, 2018)

Autor:

. William Cereja (Professor graduado em Português e Linguística e licenciado em Português pela Universidade de São Paulo, mestre em Teoria Literária pela Universidade de São Paulo, Doutor em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela PUC-SP, professor da rede particular de ensino em São Paulo-SP)

Vereda digital – Literatura: Formação do leitor literário (Editora Moderna, 1ª edição, 2017)

Autor:

. Fernando Marcílio (Bacharel e licenciado em Letras e em História pela Universidade Estadual de Campinas, mestre em Teoria Literária pela Universidade Estadual de Campinas, professor da rede particular de ensino desde 1989)

Considerando as escolas públicas, as obras escolhidas são:

Português contemporâneo: diálogo, reflexão e uso (Editora Saraiva, 1ª edição, 2017)

Autores:

. William Cereja (Professor graduado em Português e Linguística e licenciado em Português pela Universidade de São Paulo, mestre em Teoria Literária pela Universidade de São Paulo, Doutor em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela PUC-SP, professor da rede particular de ensino em São Paulo-SP)

. Carolina Dias Vianna (Professora graduada e licenciada em Português pela Universidade Estadual de Campinas, mestre em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas, doutoranda em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas, professora das redes pública e particular de ensino de São Paulo e Minas Gerais, membro das bancas de correção da Redação do Enem e do vestibular da Unicamp)

. Christiane Damien (Professora graduada e licenciada em Português e Francês pela Universidade Estadual Paulista, mestra em Letras pelo Programa de Língua, Literatura e Cultura Árabe da Universidade de São Paulo, doutoranda em Estudos Árabes pela Universidade de São Paulo, professora das redes pública e particular de ensino na cidade de São Paulo)

Se liga na língua: literatura, produção de texto, linguagem (Editora Moderna, 1ª edição, 2016)

Autores:

. Wilton Ormundo (Bacharel e licenciado em Letras (habilitações Português/Linguística) pela Universidade de São Paulo, mestre em Letras (Literatura Brasileira) pela Universidade de São Paulo, professor de português e diretor pedagógico em escolas de Ensino Médio em São Paulo por 19 anos)

. Cristiane Siniscalchi (Bacharela e licenciada em Letras pela Universidade de São Paulo, mestra em Letras (área de concentração: Teoria Literária e Literatura Comparada) pela Universidade de São Paulo, professora de português e coordenadora de língua portuguesa em escolas de Ensino Médio em São Paulo por 23 anos. Coautora de livros didáticos e paradidáticos)

Novas palavras (Editora FTD, 1ª edição, 2017)

Autores:

. Emília Amaral (Doutora em Educação (área de Educação, Conhecimento, Linguagem e Arte) pela Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, mestre em Letras (área de Teoria Literária) pelo Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas, professora do Ensino Médio e do Ensino Superior, consultora nas áreas de literatura, leitura e produção de textos há mais de 30 anos)

. Mauro Ferreira (Especialista em Metodologia do Ensino pela Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, professor do Ensino Fundamental, Ensino Médio e de cursos pré-vestibulares durante 22 anos, dedica-se à realização de palestras para professores e estudantes universitários e à criação de obras didáticas)

. Ricardo Leite (mestre em Letras (área de Teoria Literária) pelo Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas, licenciado em Letras (Português/Francês) pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras Oswaldo Cruz, professor do Ensino Fundamental, do Ensino Médio e de cursos pré-vestibulares há mais de 30 anos.

. Severino Antônio (Doutor em Educação (área de Filosofia e História da Educação) pela Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, professor do Ensino Médio e do Ensino Superior há 40 anos e autor de vários livros)

Por fim, será apresentada uma conclusão que, obviamente, não pretende esgotar o assunto, mas suscitar reflexões que contribuam para que, principalmente, profissionais envolvidos na produção editorial didática relacionem o que produzem a aspectos fundamentais para a construção de uma sociedade verdadeiramente democrática.

Capítulo 1

Que “literatura afro-brasileira” é essa na literatura brasileira?

Quando eu morder
a palavra,
por favor,
não me apressem;
quero mascar,
rasgar entre os dentes,
a pele, os ossos, o tutano
do verbo,
para assim versejar
o âmago das coisas.
[...]

(Conceição Evaristo)³⁶

O título deste capítulo é uma referência ao conhecido texto de Stuart Hall: “Que ‘negro’ é esse na cultura negra?”³⁷. Muitos dos argumentos selecionados e o fio condutor adotado para tentar discorrer sobre o conceito de literatura afro-brasileira foram pensados a partir do que esse texto propõe: uma reflexão que pretende fugir dos essencialismos e, de certa forma, admitir até as imprecisões como parte de um conceito em construção.

A literatura é tida como um dos grandes pilares de sustentação da identidade e da cultura nacionais³⁸. Porém, elementos culturais, políticos, socioeconômicos, de gênero e, sobretudo, étnico-raciais atuam no campo literário³⁹. Falar sobre cultura

³⁶ Da calma e do silêncio. *Poemas da recordação e outros movimentos*. Rio de Janeiro: Malê, 2017.

³⁷ In: HALL, Stuart. *Da diáspora – identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2013. p. 372.

³⁸ HALL, Stuart. Que “negro” é esse na cultura negra?. *Da diáspora – identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2013. p. 377.

³⁹ Segundo Bourdieu, campos são espaços estruturados, relacionais, com regras próprias de funcionamento, onde indivíduos estão em disputa. “Os campos apresentam-se à apreensão sincrônica como espaços estruturados de posições (ou de postos) cujas propriedades dependem da sua posição nesses espaços e que podem ser analisadas independentemente das características dos seus ocupantes (em partes determinadas por elas). [...] sabemos que em qualquer campo descobriremos uma luta, cujas formas específicas terão de ser investigadas em cada caso, entre o novo que entra e tenta arrombar os ferrolhos do direito de entrada e o dominante que tenta defender o monopólio e excluir a concorrência. [...] A estrutura do campo é um estado da relação de força entre os agentes ou as instituições envolvidas na luta ou, se se preferir, da distribuição do capital específico que, acumulado no decorrer das lutas anteriores, orienta as estratégias posteriores.” (BOURDIEU, Pierre. *Questões de sociologia*. Lisboa: Fim de século, 2003. p. 119 e 120)

negra e, conseqüentemente, literatura afro-brasileira é trilhar um caminho complexo quando se pretende encerrar um conceito.

[...] na cultura popular negra, estritamente falando, em termos etnográficos, não existem formas puras. Todas essas formas são sempre o produto de sincronizações parciais, de engajamentos que atravessam fronteiras culturais, de confluências de mais de uma tradição cultural, de negociações entre posições dominantes e subalternas, de estratégias subterrâneas de recodificação e transcodificação, de significação crítica e do ato de significar a partir de materiais preexistentes. (HALL, 2013, p. 381)

O aspecto contraditório é uma característica importante e perceptível quando se busca definir a literatura afro-brasileira desde a sua nomenclatura. Sobre isso, muitos estudiosos já se debruçaram, entre eles, Roger Bastide, Raymond Sayers, Gregory Rabassa, David Brookshaw, Miriam Alves, Mário Augusto Medeiros da Silva, Zilá Bernd, Cuti (Luiz Silva) e Eduardo de Assis Duarte. A seguir, serão apresentadas com mais detalhes as perspectivas destes três últimos nomes por expressarem distinções interessantes para o estudo pretendido. Pontuo que o objetivo deste capítulo não é definir um conceito, descrever exaustivamente os diferentes posicionamentos, nem problematizar excessivamente as colocações, mas apresentá-las brevemente, a fim de não só delimitar critérios para a análise do corpus selecionado, mas, sobretudo, demonstrar quão complexa é a ideia⁴⁰ de literatura afro-brasileira que atravessa o campo literário nacional, já na maneira como escritores e críticos escolhem nomeá-la. De acordo com Bakhtin, essas escolhas não são neutras, mas carregadas de intencionalidades.

A língua, para a consciência que nela vive, não é um sistema abstrato de formas normativas, mas uma opinião concreta e heterodiscursiva sobre o mundo. Todas as palavras exalam uma profissão, um gênero, uma corrente, um partido, uma determinada obra, uma determinada pessoa, uma geração, uma idade, um dia e uma hora. Cada palavra exala um contexto e os contextos em que leva sua vida socialmente

⁴⁰ O termo *ideia* é empregado por Mario Augusto de Medeiros para descrever o que seria literatura afro-brasileira: “As Literaturas Negra e Marginal serão tratadas aqui como *ideias*. Não são confecções literárias suficientemente sistematizadas e sobre as quais haja um consenso analítico razoável para serem denominadas por *conceitos*, embora muito citadas, defendidas ou atacadas. Todavia, também são mais que *categorias* explicativas de análise, como ferramentas que sirvam apenas para elucidar um problema maior. Elas, em si, já se constituem em problemáticas historicamente consistentes. Sendo *ideias* – portanto, menores que conceitos e maiores que ferramentas categóricas – elas se apresentam como problemas de fôlego, que se exigem pensar continuamente e, ainda, são detentoras de estatuto material (livros, autores, coletâneas etc. bem como críticas e análises) e imaterial (memória coletiva, afetiva, ícones e cânones etc.).” (SILVA, 2011, p. 19)

tensa; todas as palavras e formas são povoadas de intenções. (BAKTHIN, 2015, p. 69)

Sendo assim, faz-se importante considerar a maneira como se dá a construção do conceito e a reflexão crítica a respeito do emprego de determinados termos, pois revelam posicionamentos teóricos e políticos essenciais para orientação da análise da produção literária e fortuna crítica.⁴¹

Vejam, primeiramente, as considerações de Zilá Bernd, sobre a nomenclatura e suas características.

Parece que o problema está ligado à dificuldade em estabelecer um conceito de literatura negra. Optar por literatura negra implica reconhecer que há um estilo, um léxico, uma temática etc. que particularizam um discurso literário de forma marcante e definitiva; optar por literatura *afro-brasileira* corresponde a reconhecer uma literatura empenhada em resgatar uma ancestralidade africana. [...] considerando-se que os elementos que caracterizam esta literatura não são unicamente as suas raízes afro, mas toda uma série de outros elementos observáveis a nível do próprio discurso literário, *preferimos a designação literatura negra*, por ser menos limitadora e por transcender os limites de nacionalidade, época, idioma, geografia etc., revertendo a um espaço ou território supranacional e supra-idiomático no qual os autores constituem uma mesma *comunidade de destino*⁴².

Zilá Bernd é uma das primeiras autoras a observar que há uma literatura com características específicas que não se limita a tematizar o negro⁴³.

⁴¹ “As palavras com que nomeamos o que somos, o que fazemos, o que pensamos, o que percebemos ou o que sentimos são mais do que simplesmente palavras. E, por isso, as lutas pelas palavras, pelo significado e pelo controle das palavras, pela imposição de certas palavras e pelo silenciamento ou desativação de outras palavras são lutas em que se joga mais do que simplesmente palavras, algo mais que somente palavras.” (BONDÍA, 2002, p. 21)

⁴² BERND, Zilá *Apud* SILVA, 2011, p. 44.

⁴³ A tematização do negro está muito relacionada ao conceito de negrismo. Sobre o assunto, Eduardo de Assis Duarte cita Jorge Schwartz: “o negrismo, enquanto tema da vanguarda, constitui um repertório importado, desvinculado de uma realidade vivenciada. Trata-se de um discurso plástico produzido por uma elite artística branca e europeia que incorpora uma temática negra para divulgá-la junto a um público também branco, em geral pertencente ao mesmo grupo de elite cultural. Por tudo isso, as manifestações artísticas europeias inspiradas no negrismo, embora tenham revolucionado a arte moderna, não são uma tendência ideológica de fundo liberacionista.” (1995, p. 580) O crítico arremata incluindo Raul Bopp, Jorge de Lima e Mário de Andrade na corrente da ‘poesia negrista brasileira’ (1995, p. 583-585).” (DUARTE, Eduardo de Assis. *Entre Orfeu e Exu, a afrodescendência toma a palavra. Literatura e afrodescendência no Brasil: antologia crítica*. 2. ed. Belo Horizonte: Editora UFMG; Brasília: SEPIR, 2014, vol. 1, Precursores, p. 13-48. Disponível em: <<http://www.letas.ufmg.br/literafro/artigos/artigos-teorico-conceituais/152-eduardo-de-assis-duarte-entre-orfeu-e-exu-a-afrodescendencia-toma-a-palavra>>. Acesso em: 28 set. 2020)

Nesse sentido, é preciso sublinhar que o conceito de literatura negra não se atrela nem à cor da pele do autor nem apenas à temática por ele utilizada, mas emerge da própria evidência textual cuja consistência é dada pelo surgimento de um *eu* enunciador que se quer negro. Assumir a condição negra e enunciar o discurso em primeira pessoa parece ser o aporte maior trazido por essa literatura, constituindo-se em seus marcadores estilísticos mais expressivos. (BERND, 1988A, p. 22)

Essa produção é marcada por um modo negro de perceber o mundo representado por um “eu enunciador” que se afirma e se quer negro, estabelecendo, assim, o critério discursivo como único possível para conceituação dessa literatura. Nesse sentido, a cor da pele não seria aspecto exclusivo e definidor, mas a enunciação do pertencimento⁴⁴. Importante salientar que é a partir da produção poética que a autora direciona suas reflexões. Eduardo de Assis Duarte questiona a limitação dessa conceituação pois sua aplicação revela-se insuficiente nos textos em prosa.

Sem discordar da pertinência do reconhecimento dessa voz, cumpre ressaltar sua circunscrição ao texto poético, o que relativiza em muito sua aplicabilidade quanto ao discurso ficcional, dada a complexidade que envolve a instância do narrador e dadas as múltiplas possibilidades de disfarce do autor empírico. (DUARTE, 2011)

Outra divergência entre os dois autores está no fato de este reconhecer a autoria como um aspecto importante (mas que admite exceções) ao se tentar definir uma literatura como afro-brasileira. Aliás, é essa a nomenclatura defendida pelo autor:

Nesse contexto, vejo no conceito de *literatura afro-brasileira* uma formulação mais elástica (e mais produtiva), a abarcar tanto a assunção explícita de um sujeito étnico – que se faz presente numa série que vai de Luiz Gama a Cuti, passando pelo “negro ou mulato, como queiram”, de Lima Barreto –, quanto o dissimulado lugar de enunciação que abriga Caldas Barbosa, Machado, Firmina, Cruz e Sousa, Patrocínio, Paula Brito, Gonçalves Crespo e tantos mais. Por isso mesmo, inscreve-se como um operador capacitado a abarcar melhor, por sua amplitude

⁴⁴ “Bernd não se atém à cor da pele do escritor, mas à enunciação do pertencimento. Em seguida, detalha com propriedade o alargamento da voz individual rumo à identificação com a comunidade, momento em que o ‘eu-que-se-quer-negro’ se encontra com o ‘nós coletivo’ [...] Já para Luiza Lobo, [‘essa’] definição parece implicar que qualquer pessoa poderia se identificar existencialmente com a condição de afrodescendente – o que de modo algum é verdadeiro no atual estágio sociocultural em que nos encontramos, pelo menos no Brasil’ [...]. Lobo defende que o conceito não deve incluir a produção de autores brancos e, juntamente com Brookshaw (1983), entende ser tal literatura apenas aquela ‘escrita por negros’. Como se pode constatar, a questão é controversa e como tal tem se mantido nas reflexões e debates levados a cabo nas últimas décadas.” (DUARTE, 2011)

necessariamente compósita, as várias tendências existentes na demarcação discursiva do campo identitário afrodescendente em sua expressão literária. (DUARTE, 2011)

Para Eduardo de Assis Duarte, a literatura afro-brasileira “não só existe como se faz presente nos tempos e espaços históricos de nossa constituição enquanto povo; não só existe como é múltipla e diversa”.⁴⁵ Dessa forma, o termo “afro-brasileira” contemplaria de maneira mais produtiva as variadas possibilidades da afrodescendência na produção literária. É possível afirmar que, em relação à Zilá Bernd, há argumentos semelhantes em jogo quanto à nomenclatura, porém, entendidos de maneira oposta: se, para ela, literatura negra parece ser o termo menos limitador, para ele, o melhor termo seria literatura afro-brasileira.

A proposta teórica de Eduardo de Assis Duarte mobiliza e relaciona diferentes aspectos que devem ser observados conjuntamente⁴⁶: a temática, que compreenderia as experiências e vivências do negro no texto literário; a autoria, que ressalta a importância do negro como sujeito no processo de criação literária⁴⁷; o ponto de vista, que diz respeito à visão de mundo e ao conjunto de valores expressos no texto, que constata a história e a tradição negras como parte da produção; a linguagem, que está baseada em uma discursividade específica; e o público leitor, que dá a dimensão do autor como “porta-voz” de um grupo, assumindo o papel social da literatura.

Entretanto, Cuti é bastante crítico a este posicionamento e sugere o emprego de outra terminologia: “literatura negro-brasileira”.

Denominar de afro a produção literária *negro-brasileira* (dos que se assumem como negros em seus textos) é projetá-la à origem continental de seus autores, deixando-a à margem da literatura brasileira, atribuindo-lhe, principalmente, uma desqualificação com base no viés da hierarquização das culturas, noção bastante disseminada na concepção de Brasil por seus intelectuais. “Afro-brasileiro” e “afrodescendente” são

⁴⁵ DUARTE, 2011.

⁴⁶ “A partir, portanto, da interação dinâmica desses cinco grandes fatores – temática, autoria, ponto de vista, linguagem e público – pode-se constatar a existência da literatura afro-brasileira em sua plenitude. Tais componentes atuam como constantes discursivas presentes em textos de épocas distintas. Logo, emergem ao patamar de critérios diferenciadores e de pressupostos teórico-críticos a embasar e operacionalizar a leitura dessa produção. Impõe-se destacar, todavia, que nenhum desses elementos propicia o pertencimento à literatura afro-brasileira, mas sim o resultado de sua interrelação. Isoladamente, tanto o tema, como a linguagem e, mesmo, a autoria, o ponto de vista, e até o direcionamento recepcional são insuficientes.” (DUARTE, 2011)

⁴⁷ Importante salientar que a análise não pode ser reduzida a aspectos fenotípicos ou sociológicos: “é preciso compreender a autoria não como um dado ‘exterior’, mas como uma constante discursiva integrada à materialidade da construção literária.” (DUARTE, 2011)

expressões que induzem a discreto retorno à África, afastamento silencioso do âmbito da literatura brasileira para fazer de sua vertente negra um mero apêndice da literatura africana. Em outras palavras, é como se à produção de autores brancos coubesse compor a literatura do Brasil. [...] A literatura negro-brasileira nasce da e na população negra e que se formou fora da África, e de sua experiência no Brasil. (CUTI, 2010, p. 35 e 44)

Para Cuti, o termo “afro-brasileira” além de referir-se a um outro continente, o que indica que as experiências vivenciadas pelos sujeitos brasileiros sejam distintas (mas não excludentes), acaba por diluir problemáticas essenciais presentes no contexto literário em questão. Para ele, a nomeação “negro-brasileira” é um posicionamento político, que resguarda a dimensão de ser-negro-no-mundo (característica da Negritude⁴⁸), que marca tais produções como parte da literatura nacional. Obviamente esse argumento pode possibilitar a restrição a autores negros e alimentar controvérsias: se por um lado as produções buscam transpor um espaço preservando suas características, por outro acabam por, de certa forma, segregá-las. Vejamos o posicionamento de Proença Filho:

O risco da adjetivação limitadora reside, segundo penso, no explicável mas perigoso empenho em situar radicalmente uma autovalorização da condição negra por emulação, equivalência ou oposição à condição branca, colocação no mínimo complexa no caso brasileiro, diante até da dificuldade de se estabelecer limites entre uma e outra no miscigenado universo da cultura nacional. Mesmo porque as distinções nessa área

⁴⁸ “A Negritude, em sua fase moderna mais conhecida, é liderada por Aimé Césaire e Leopoldo Sédar Senghor, mas tem seus antecedentes seculares, como Chico-Rei, Toussaint Louverture, Luís Gama, José do Patrocínio, Cruz e Souza, Lima Barreto, Yomo Keniata, Lumumba, Sekou Touré, Nkrumah e muitos outros. Trata-se da assunção do negro ao seu protagonismo histórico, uma ótica e uma sensibilidade conforme uma situação existencial, e cujas raízes mergulham no chão histórico-cultural. Raízes emergentes da própria condição de raça espoliada. Os valores da Negritude serão assim eternos, perenes, ou permanentes, na medida em que for eterna, perene ou permanente a raça humana e seus subprodutos histórico-culturais”. (NASCIMENTO, 1968. p. 50 e 51). Entretanto, a Negritude não ficou livre de críticas. Segundo Kabengele Munanga, muitos pensadores, como Stanilas Adotev, Franz Fanon, Alfredo Margarido e Wole Soyinka, apontaram inconsistências relacionadas, por exemplo, à unidade e à eficácia apresentadas pelo movimento: “Um tigre, como disse Wole Soyinka, da universidade nigeriana de Ibadan, não precisa proclamar sua tigridade. Para ser eficaz, ele ataca sua presa, ou ainda, segundo Stanilas Adotevi, um grande crítico da negritude senghoriana, não se pode desarmar um homem de baioneta com uma linda poesia. Ineficaz e vazia, a negritude é para ele apenas uma maneira negra de ser branco.” (MUNANGA, 2009, p. 71). Reconhecendo a relevância do movimento e as reflexões propiciadas por ele, entendemos, nessa breve pesquisa, negritude como um instrumento de afirmação para reconstrução positiva da identidade. Assim, por extensão, negritude é “a tomada de consciência de uma situação de dominação e de discriminação, e a conseqüente reação pela busca de uma identidade negra”. (BERND, 1988, p. 20)

costumam apoiar-se na cor da epiderme e na estereotipia sedimentada⁴⁹.

Segundo essas palavras, Proença Filho considera as especificidades da literatura afro-brasileira, porém sinaliza que há um risco em deslocá-la, pois esta deixaria de interferir no sistema literário nacional. Para além da discussão relacionada à nomenclatura, esse é um ponto importante na análise da presença de produções e autores afro-brasileiros nos livros didáticos de literatura: qual o limite entre diferenciar tal literatura (podendo, ainda, enfatizá-la como exótica⁵⁰) e garantir a visibilidade de muitos autores à margem do cânone nacional ao reservar, nas obras didáticas, um espaço destinado especificamente a autores e obras afro-brasileiras?

Nesse sentido, concordamos com Octavio Ianni. Para ele:

A literatura negra é um imaginário que se forma, articula e transforma no curso do tempo. Não surge de um momento para outro, nem é autônoma desde o primeiro instante. Sua história está assinalada por autores, obras, temas, invenções literárias. É um imaginário que se articula aqui e ali, conforme o diálogo de autores, obras, temas e invenções literárias. É um movimento, um devir, no sentido de que se forma e transforma. Aos poucos, *por dentro e por fora* da literatura brasileira, surge a literatura negra, como um todo com perfil próprio, um sistema significativo. Um sistema no sentido de “obras ligadas por denominadores comuns”, com “notas dominantes” peculiares desta ou aquela fase, deste e aquele gênero. (IANNI, 1988, p. 91. Destaques nossos)

Faz-se importante reproduzir também trecho de Eduardo de Assis Duarte que dialoga com essa colocação de Octavio Ianni ao mencionar o fato de a literatura afro-brasileira movimentar-se por dentro e por fora da literatura brasileira, refletindo, portanto, uma tensão entre o respeito às diferenças e a legitimidade de uma literatura

⁴⁹ PROENÇA FILHO, Domício. *A trajetória do negro na literatura brasileira*. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142004000100017>. Acesso em: 28 set. 2020.

⁵⁰ “[...] devemos ter em mente a profunda e ambivalente fascinação do pós-modernismo pelas diferenças sexuais, raciais, culturais e, sobretudo, étnicas. Em total oposição à cegueira e hostilidade que a alta cultura europeia demonstrava, de modo geral, pela diferença étnica — sua incapacidade até de falar em etnicidade quando esta inscrevia seus efeitos de forma tão evidente —, não há nada que o pós-modernismo global mais adore do que um certo tipo de diferença: um toque de etnicidade, um ‘sabor’ do exótico [...]”. (HALL, 2013, p. 374 e 375)

que expressa o renascimento negro e reflete e organiza determinada consciência social.

Uma produção que está *dentro* porque se utiliza da mesma língua e, praticamente, das mesmas formas e processos de expressão. Mas que está *fora* porque, entre outros fatores, não se enquadra no ideal romântico de instituir o advento do espírito nacional. Uma literatura empenhada, sim, mas num projeto suplementar (no sentido derridiano) ao da literatura brasileira canônica: o de edificar uma escritura que seja não apenas a expressão dos afrodescendentes enquanto agentes de cultura e de arte, mas que aponte o etnocentrismo que os exclui do mundo das letras e da própria civilização. Daí seu caráter muitas vezes marginal, porque fundado na *diferença* que questiona e abala a trajetória progressiva e linear de nossa história literária. (DUARTE, 2011)

Transpondo essas reflexões para a seleção de textos afro-brasileiros apresentados nos livros didáticos, acreditamos ser pertinente que tais materiais abram espaço para a leitura e análise da literatura afro-brasileira salientando suas particularidades de maneira integrada às estéticas literárias apresentadas nas obras. Isso possibilita o resgate das dimensões específicas desse campo no cânone de autores consagrados e a visibilidade da produção de autores contemporâneos, principalmente os situados na segunda metade do séc. XX, impulsionados pelo *Quilombhoje* e os *Cadernos Negros*⁵¹, sem dúvida, marcos na literatura brasileira e afro-brasileira.

1.1 Aspectos estéticos e sociais e a construção do conceito⁵²

Ampliando a análise sobre a construção do conceito, é importante mencionar autores e críticos que não consideram relevantes as discussões acerca das preferências relacionadas à nomenclatura empregada, mas, sim, escolhem voltar-se exclusivamente aos fatores discursivos e estéticos das produções. Defendem, também, que autores afro-brasileiros não precisam necessariamente estar atrelados

⁵¹ A série de livros *Cadernos Negros*, idealizada por Luiz Silva (Cuti) e Hugo Ferreira, publica, desde 1978, contos e poemas afro-brasileiros anualmente e ininterruptamente. O grupo Quilombhoje Literatura, fundado por Cuti, Oswaldo de Camargo, Paulo Colina, entre outros, surge em 1980 e torna-se responsável pela publicação da série desde então. É indiscutível a relevância do que representam o Quilombhoje e os *Cadernos Negros* nos campos literário e político nacionais, principalmente pela possibilidade de realização de organizações coletivas na promoção e difusão da arte.

⁵² Esse tópico será aprofundado em próximo capítulo, em que será discutido o ensino da literatura em livros didáticos.

a uma temática que delimita os textos, mas que, além de abordar assuntos identificados como de *resistência*, tratem sobre temas relacionados à *existência* humana como um todo. Dessa maneira, elementos como a temática e o ponto de vista, levantados por Eduardo de Assis, acabam sendo tensionados.

Para Maria Nazareth Soares Fonseca:

Mais que definir o texto por expressões como “literatura negra” – sempre encurralada no paradoxo da cor da pele e da intenção do texto – ou “literatura afro-brasileira” – que vem se confirmando como regra geral, é pertinente auscultar o texto e perceber os sentidos que ele ajuda a construir na contramão, nos caminhos marginais, mas, por isso mesmo, menos percorridos por parafernália teórica.

Todavia, mais que se prender a conceituações, importa possibilitar a entrada dos textos em maior circulação, aprendê-los em sua feitura, discutir a materialidade discursiva com que se apresentam, assumindo as inovações de sua escrita. (FONSECA, 2014, p. 268 e 269)

O trecho indica que o exercício da leitura e da escrita, inclusive pensando em novos arranjos de linguagem, seria mais importante do que os limites estabelecidos pelas teorizações. Em relação à qualidade das produções, temos a discussão frequente abordada pela crítica literária⁵³ sobre aspectos étnicos e sociais serem considerados ou se sobreporem ao trabalho artístico com a linguagem.

[...] dentro e fora dos círculos acadêmicos, e mesmo entre poetas e editores, subsiste uma contenda que, embora não seja explicitada publicamente, desloca para um lado os defensores do sentido social da literatura, e para o outro, os signatários da autonomia da criação poética. Se os primeiros alegam que os segundos carecem de sensibilidade política no trato dos problemas que afetam as populações afrodescendentes, os segundos, por sua vez, afirmam que o discurso poético, dotado de regras próprias de constituição, perde seu apelo artístico se reduzido a uma ação comunicativa imediata. (PEREIRA, 2010, p. 23 e 24)

No caso da literatura afro-brasileira, é possível conceber a existência desses dois polos atuando complementarmente, pois a expressão estética é atravessada por aspectos sociais que incidem sobre as produções caracterizando-as⁵⁴.

⁵³ “tende a permanecer, em forma de ideal, na cabeça de alguns autores e críticos contemporâneos, uma distinção e uma disputa entre uma literatura que poderíamos chamar de mais realista, que estaria voltada a algo mais do que a própria literatura (a denúncia social, por exemplo), e uma literatura que se debruça sobre si própria, que reflete sobre o que é ser escritor, que experimenta novas formas de dizer, e que está associada à tradição de algumas das vanguardas da primeira metade do século XX.” (MELLO e BARRETO, 2011, p. 31)

Vejamos o posicionamento da escritora contemporânea Cidinha de Campos que, apesar de preferir não discutir conceitos ou nomenclaturas, não os descarta e, ainda, menciona um outro que considera mais adequado para caracterizar suas produções.

Isso foi muito importante, principalmente nos anos 80, no período de nascedouro dessa literatura negra contemporânea, com os *Cadernos Negros*, *Quilombhoje*, e você tem, depois disso, uma abertura, um campo que se abre na universidade a partir dessa literatura. [...] Essa moçada que vem dos anos 80, por uma necessidade de defesa de espaço, de existência, se ocupou muito da discussão desses conceitos. Eu sou de uma geração mais recente, uma geração que se beneficia das portas que foram abertas dessa geração dos anos 80. E a mim, particularmente, como escritora, não me interessa discutir esses conceitos. Eu me sinto confortável quando me inserem em três conceitos: literatura negra, literatura afro-brasileira e literatura afro-diaspórica⁵⁵. [...] E eu, nos meus cursos, no meu trabalho de formação, na minha perspectiva política, o que eu costumo utilizar é *autoria negra*. Porque a autoria negra resguarda a minha alteridade e a alteridade dos colegas.⁵⁶

⁵⁴ Importante mencionar que tal controvérsia foi um dos motivos responsáveis pela cisão de autores dos *Cadernos Negros* em 1982. “1982 é o ano em que ocorre a cisão entre os integrantes do coletivo. Os mais velhos de geração e/ou de formação do grupo (Oswaldo de Camargo, Paulo Colina, Abelardo Rodrigues) se afastam após perderem disputa pelo direcionamento das ações do coletivo, além de questionarem a competência de diferentes autores publicados na série. [...] Como visto anteriormente, embasando esse confronto entre as tendências internas, está um debate sobre a qualidade literária da produção negra, discussão antiga e aparentemente inesgotável. Mas também um choque entre percepções sobre a autonomia artística, o burilamento *versus* o espontaneísmo da expressão. Visto à distância, ambas tendências possuem razão em suas críticas e defesas, cruzando-se, de certa forma, os argumentos.” (SILVA, 2011, p. 318 e 319)

⁵⁵ É possível entender literatura afro-diaspórica a partir do conceito de desterritorialização (não apenas geográfica) como reconexão. Stuart Hall, em *Pensando a diáspora – reflexões sobre a terra no exterior*, traça uma análise centrada no povo caribenho, mas adequada à essa reflexão: “Possuir uma identidade cultural nesse sentido e estar primordialmente em contato com um núcleo imutável e atemporal, ligando ao passado o futuro e o presente numa linha ininterrupta. Esse cordão umbilical é o que chamamos de ‘tradição’, cujo teste é o de sua fidelidade às origens, sua presença consciente diante de si mesma, sua ‘autenticidade’.” *In*: HALL, Stuart. *Da diáspora – identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2013. p. 32.

Outro aspecto importante da escrita afro-diaspórica é o resgate da memória, destacado por Eduardo de Assis Duarte, em *Escrevivência, Quilombismo e a tradição*: “[...] a escrita afro-diaspórica percorre o Atlântico Negro de norte a sul, empenhada no resgate da memória silenciada pelo discurso hegemônico. Resgate que leva à persistente construção de uma narrativa outra, dissidente, que atravessa o tempo e se constitui ela própria como lugar de memória (NORA, 1984), pois que assume a perspectiva do sujeito historicamente silenciado e estigmatizado como Outro.” (*In*: DUARTE, Constância Lima e NUNES, Isabela Rosado. *Escrevivência: a escrita de nós*: reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo. Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte, 2020. p. 81)

⁵⁶ Transcrição da *live Existência negra na literatura: autoria, personagens, resistência*, realizada pelo Instituto Vera Cruz, em 11 set. 2020 (1h23min24s até 1h26min). Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=a3fwYhpYstI>>. Acesso em: 2 out. 2020.

A representatividade⁵⁷ é um conceito importante quando discorremos sobre a literatura afro-brasileira.

Obviamente, a presença de minorias ou maiorias minorizadas⁵⁸ em espaços de poder, por se dar no âmbito institucional e não estrutural, apesar de não ser suficiente para combater o racismo satisfatoriamente, amplia a frente de luta antirracista, pois atua em âmbito diferente do individualista⁵⁹. Além disso, possibilita a existência de narrativas a partir de outras perspectivas além das estabelecidas pela branquitude⁶⁰. Assim, é válido pontuar a relevância, na literatura afro-brasileira, da ruptura discursiva que há entre o negro falar por si mesmo e ser falado, narrado, pensado, sentido por autores brancos – o que caracteriza o negrismo⁶¹.

Nesse sentido, a literatura afro-brasileira expressa o desejo de escritores assumirem suas vozes como sujeitos de sua própria história. Para o filósofo Theodor

⁵⁷ “[...] o que chamamos de representatividade refere-se à participação de minorias em espaços de poder e prestígio social, inclusive no interior dos centros de difusão ideológica como os meios de comunicação e a academia.” (ALMEIDA, 2019, p. 84)

⁵⁸ “Não existe, pois, igualdade de direitos e muito menos de representação proporcional no Brasil. Aliás, é possível dizer que negros e negras, mulheres, indígenas, pessoas LGBTI, juntos, não são minorias; são maiorias minorizadas na representação e na realidade. Seremos uma democracia se tivermos, de fato, vozes plurais, se contarmos outras histórias, se combatermos firmemente o racismo e as várias formas de discriminação, se tivermos mais minorias em locais de decisão e nos postos de representação.” (SCHWARCZ, Lilia. *Maioria minorizadas: a democracia no Brasil como mal-entendido*. Nexo. Disponível em: <https://www.nexojournal.com.br/colunistas/2020/Maiorias-minorizadas-a-democracia-no-Brasil-como-%E2%80%98mal-entendido%E2%80%99>>. Acesso em: 3 jan. 2021)

⁵⁹ Sobre o assunto, ver ALMEIDA, 2019, p. 27 a 40.

⁶⁰ “a branquitude é entendida como uma posição em que sujeitos que ocupam esta posição foram sistematicamente privilegiados no que diz respeito ao acesso a recursos materiais e simbólicos, gerados inicialmente pelo colonialismo e pelo imperialismo, e que se mantêm e são preservados na contemporaneidade. Portanto, para se entender a branquitude é importante entender de que forma se constroem as estruturas de poder concretas em que as desigualdades raciais se ancoram. Por isso, é necessário entender as formas de poder da branquitude, onde ela realmente produz efeitos e materialidades.” (SCHUCMAN, 2012, p. 23)

⁶¹ Ampliamos aqui o conceito já apresentado em nota anterior: “O negrismo perpassa principalmente a pintura, a escultura, a música, a poesia e o romance. Ganha força com os diversos modernismos e se instala como estratégia de discussão e fortalecimento do nacional, ao tentar integrar as heranças africanas, entendidas como ‘primitivas’, no bojo das nações ocidentalizadas. Enquanto procedimento, o negrismo incide diretamente nas orientações das seguintes instâncias: a temática; a autoria; o ponto de vista; a linguagem e as imagens veiculadas pelos objetos artísticos. Em outras palavras, existe uma voz autoral externa à afrodescendência, explícita ou não no discurso, mas que se simpatiza com o universo deste coletivo; são abordados temas afro-brasileiros e africanos; há recorrentemente construções linguísticas marcadas por uma afro-brasilidade ou africanidade de tom, ritmo, sintaxe ou sentido. Não há um projeto sistêmico de intervenção social por parte dos autores, tampouco um sentido de intervenção coletiva na cena pública.” (OLIVEIRA, 2013, p. 14 e 15)

Adorno⁶², a relação entre os aspectos sociais e a literatura é profunda, indissociável na expressão e na linguagem do sujeito. A relação da escrita afro-brasileira com a vivência dos autores torna-se inevitável; suas experiências impactam a sua ficção. As reflexões de Conceição Evaristo a esse respeito resultaram em um conceito por ela denominado *escrevivência*⁶³. Vejamos:

Escrever pressupõe um dinamismo próprio do sujeito da escrita, proporcionando-lhe a sua autoinscrição no interior do mundo. E, em se tratando de um ato empreendido por mulheres negras, que historicamente transitam por espaços culturais diferenciados dos lugares ocupados pela cultura das elites, escrever adquire um sentido de insubordinação. Insubordinação que se pode evidenciar, muitas vezes, desde uma escrita que fere “as normas cultas” da língua, caso exemplar o de Carolina Maria de Jesus, como também pela escolha da matéria narrada. A nossa *escrevivência* não pode ser lida como histórias para “ninar os da casa – grande” e sim para incomodá-los de seus sonos injustos. (EVARISTO. In: ALEXANDRE, 2007, p. 20).

Se um dos papéis da literatura é possibilitar o contato com perspectivas diversas⁶⁴, é fundamental, nas seleções de textos apresentadas nos livros didáticos, considerar variadas narrativas históricas, culturais e políticas para além das dominantes, para que a estrutura racista que molda as sociedades também seja questionada – obviamente sem ignorar a qualidade estética das produções.

⁶² “As mais altas composições líricas são aquelas nas quais o sujeito, sem qualquer resíduo da mera linguagem, soa na linguagem, até que a própria linguagem ganha voz.” (*Apud* RABELLO, 2019)

⁶³ “Quando falei da *escrevivência*, em momento algum estava pensando em criar um conceito. Eu venho trabalhando com esse termo desde 1995 – na minha dissertação de mestrado, várias vezes fiz um jogo com o vocabulário e as ideias de escrever, viver, se ver. Usei ‘*escrevivência*’ pela primeira vez em uma mesa de escritoras negras no seminário ‘Mulher e Literatura’. Terminei meu texto dizendo que a nossa *escrevivência* não é para adormecer os da Casa Grande, e sim para incomodá-los em seus sonos injustos. Este termo nasce fundamentado no imaginário histórico que eu quero borrar, rasurar. Esse imaginário traz a figura da ‘mãe preta’ contando histórias para adormecer a prole da Casa Grande. E é uma figura que a literatura brasileira, principalmente no período Romântico, destaca muito.” (LIMA, Juliana Domingos de. Conceição Evaristo: ‘minha escrita é contaminada pela condição de mulher negra’. Disponível em: <<https://www.nexojornal.com.br/entrevista/2017/05/26/Concei%C3%A7%C3%A3o-Evaristo-%E2%80%98minha-escrita-%C3%A9-contaminada-pela-condi%C3%A7%C3%A3o-de-mulher-negra%E2%80%99>>. Acesso em: 4 out. 2020)

⁶⁴ “E a diversidade na narrativa, além da importância estética, possui importância política. Graças a seu poder expressivo, a literatura pode permitir um acesso a diferentes perspectivas sociais, mais rico do que aquele que é oferecido, por exemplo, pelo discurso político em sentido estrito. Personagens negras, assim, talvez ajudem leitores brancos a entender melhor o que é ser negro no Brasil – e o que significa ser branco em uma sociedade racista.” (DALCASTAGNÈ, 2008, p. 107 e 108)

1.2 A literatura afro-brasileira nos livros didáticos

No Brasil, o livro didático converteu-se em um recurso essencial de documentação e consulta empregado por professores e alunos. Desse modo, por sua amplitude, tal material constitui um documento para se avaliar os saberes que circulam na escola e os repertórios que são oferecidos aos estudantes. Muitas vezes, o currículo escolar baseia-se nos conteúdos apresentados nas obras e as orientações para os professores encaminham a forma de trabalhá-los, tornando-se, portanto, elemento fundamental no direcionamento do processo pedagógico. De acordo com Antônio Augusto Gomes Batista,

No caso brasileiro, em que os currículos e programas possuem um estatuto fraco [...] os livros didáticos terminam por de fato assumir funções curriculares e seus textos, exemplos, imagens, manifestam, “sem que seus contemporâneos tenham sempre consciência, toda uma temática na qual as classes dominantes se reconhecem e sobre qual buscam fundar, em definitivo, a identidade de toda a nação” (Choppin 1992, p. 19). (BATISTA, 2009, p. 64)

É fato que o livro didático sempre foi produzido em meio à forte influência do Estado; é possível constatar tal controle nas diretrizes que norteiam a produção, nos requisitos que possibilitam a aprovação e, efetivamente, na compra significativa pelas escolas públicas. Sendo assim, não é possível desconsiderar as tensões relacionadas à disputa de narrativas de diferentes grupos que compõem a sociedade e que interferem na construção e organização dos currículos. Para Antônio Augusto Gomes Batista,

as narrativas contidas no currículo trazem embutidas noções sobre quais grupos sociais podem representar a si e aos outros e quais grupos sociais podem apenas ser representados ou até mesmo serem totalmente excluídos de qualquer representação. Elas, além disso, representam os diferentes grupos sociais de forma diferente: enquanto as formas de vida e a cultura de alguns grupos são valorizadas e instituídas como cânone, as de outros são desvalorizadas e proscritas. Assim, as narrativas do currículo contam histórias que fixam noções particulares de gênero, raça, classe – noções que acabam também nos fixando em posições muito particulares ao longo desses eixos (de autoridade) (Silva, 1995, p. 195). (GOMES, 2007, p. 24)

Essas ideias podem ser estendidas aos assuntos abordados (ou não) e aos textos publicados (ou não) nos livros didáticos. A presença da literatura afro-brasileira

nos livros didáticos revela a importância em ampliar, questionar, problematizar e diversificar o cânone tradicionalmente selecionado: autores que geralmente estão à margem do reconhecimento crítico são incluídos em um mesmo espaço de prestígio cultural e educacional. Importante salientar que essa inserção deve permitir que tais textos sejam analisados a partir de seu caráter estético, obviamente, não ignorando os aspectos sociais, de maneira combinada, considerando sua complexidade.

Entendemos que a nomenclatura sugerida por Eduardo de Assis Duarte seja a mais adequada para a identificação de produções e autores afro-brasileiros nos livros didáticos de literatura pretendida por essa pesquisa, por ser um conceito menos essencialista, que inclui as diferentes concepções de identidade étnico-racial.⁶⁵ Entre os aspectos que caracterizam a literatura afro-brasileira, a autoria e a temática terão um enfoque diferenciado, pois são aqueles que categorizam, principalmente, a literatura em questão nos livros didáticos. Entretanto, a análise não será reduzida à cor da pele dos autores tampouco às temáticas etnicamente marcadas. Reforçamos que essa interpretação não deve ser compreendida como única possível, mas apenas uma tentativa para estabelecer parâmetros na análise, pois entendemos que os esforços em definir tal literatura são, de certa forma, complementares e reconhecidos por sua relevância no debate e na busca pela construção desse conceito.

Como afirmamos, nos livros didáticos, é importante identificar a literatura afro-brasileira não no sentido de deslocá-la ou essencializá-la, mas visando garantir sua visibilidade no contexto da literatura canônica nacional⁶⁶. Essa demarcação também

⁶⁵ “Ao lado disso, acrescente-se nossa constituição híbrida de povo miscigenado, onde linhas e fronteiras de cor perdem muitas vezes qualquer eficácia. As relações inter-raciais e interétnicas constituem fenômeno concernente à própria formação do Brasil enquanto país. Ao longo de nossa história, o fenômeno da mistura de raças e culturas recebeu distintos tratamentos, indo da idealização romântica de uma terra sem conflitos ao mito da democracia racial, por um lado; e da condenação racialista típica do século XIX ao fundamentalismo de muitos segmentos contemporâneos, que rejeitam a mestiçagem e defendem a existência de uma possível essência racial negra, por outro. [...] E se a mestiçagem transforma-se em marca da identidade nacional, essa construção traz implícita consigo a acomodação diluidora que orienta em grande medida a leitura das relações interétnicas no Brasil, sem que haja um enfrentamento dos conflitos que esculpem a face invisível do mito que nos quer explicar (Fonseca, 2000).” (DUARTE, 2005)

⁶⁶ Entendemos que tal marcação seja importante considerando que a literatura afro-brasileira manifesta-se dentro e fora da literatura nacional como mencionado anteriormente. Miriam Alves, em *Cadernos Negros* (número 1): estado de alerta no fogo cruzado, dialoga criticamente com o conceito de literatura negra apresentado por Zilá Bernd e expressa o desconforto causado pela invisibilidade e as visões essencialistas que cercam a literatura afro-brasileira. Nesse sentido, é importante que o sistema literário nacional considere o ponto de vista dessa autora que revela armadilhas com que a literatura afro-brasileira precisa lidar (convém destacar, que a invisibilidade, nos livros didáticos, é geralmente, substituída por uma visibilidade regulada. Isso será visto com mais detalhes em próximo capítulo): “A produção literária de autores e autoras negros vive em verdadeiros sacos de varas.

pode ser entendida como um processo, não um fim em si mesma, pelo qual a face hegemônica do recorte literário em livros didáticos possa ser questionada.

Enfim, mais do que apresentar a literatura afro-brasileira, é importante entender o porquê de abordá-la e isso acaba por transcender os limites do texto didático: considerando o caráter de humanização⁶⁷ da literatura, o acesso e a análise dessas produções, além de promover a diversidade no ambiente escolar,⁶⁸ pode possibilitar meios para a construção positiva da identidade, importante elemento para a busca pela igualdade no campo dos direitos por meio de proposições de políticas públicas, e a oportunidade de alunos não negros interagirem com diferentes visões de mundo, livres de estereótipos, conseqüentemente, enriquecedoras.⁶⁹

Primeiro é acusada de essencialismo, depois é punida com o anonimato. Trata-se de um anonimato complexo, que retira a legitimidade do negro como escritor. A esse escritor é reservado um lugar de objeto de estudos no discurso dos pesquisadores, ou seja, alguém que só tem existência através do agenciamento do outro.”. (ALVES, Miriam. *Cadernos negros* (número 1): estado de alerta no fogo cruzado. In FIGUEIREDO, Maria do Carmo e FONSECA, Maria Nazareth Soares (Orgs.). *Poéticas afro-brasileiras*. Belo Horizonte: Mazza; Editora PUC Minas, 2002. p. 235)

⁶⁷ Mais detalhes sobre essa concepção serão explorados em próximo capítulo.

⁶⁸ A diversidade não se limita a um conjunto de diferenças ou características percebidas visualmente, porém, pode ser definida, em linhas gerais, como a construção histórica, cultural e social das diferenças. Segundo Elvira de Souza Lima, “a diversidade é norma da espécie humana: seres humanos são diversos em suas experiências culturais, são únicos em suas personalidades e são também diversos em suas formas de perceber o mundo. [...] Como toda forma de diversidade é hoje recebida na escola, há a demanda óbvia por um currículo que atenda a essa universalidade”. (*Apud* GOMES, 2007, p. 19)

⁶⁹ “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)

Capítulo 2

O ensino da literatura

[...] naquele mesmo ano em que o Plano Real entrou em vigor e você pôde, pela primeira vez, ver que moedas tinham algum valor de compra, que as maquininhas de remarcar preços nas prateleiras dos supermercados sossegaram, você conheceu o professor Oliveira. Será com ele que você tomará consciência de si e do mundo branco em que está inserido. Oliveira era poeta e professor de literatura. Usava cabelo black power. Barba grande. Você ficou impressionado com aquele professor negro que falava de Shakespeare e Ogum com a mesma intensidade e beleza. A partir dali, sua vida não seria mais a mesma.

(Jefferson Tenório)⁷⁰

No Brasil, é no Ensino Médio que os alunos terão contato com um estudo formal, sistematizado, disciplinar, de literatura. Geralmente, e é o caso dos livros analisados nessa pesquisa, as obras didáticas apresentam o conteúdo por meio de um panorama cronológico da historiografia literária (estéticas, escolas, movimentos, principais autores e obras). Em muitos dos casos, o texto literário, que deveria ser o objeto de estudo, tem como papel a exemplificação de conceitos, tornando-se um elemento secundário do discurso didático. Assim, faz-se necessário refletir sobre o papel do ensino de literatura e qual é o conceito de literatura mobilizado pelos livros didáticos objetos desta pesquisa.

Para pensar o ensino da literatura de maneira mais abrangente é importante considerar o que se espera da educação a partir da Lei nº 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional).

Art. 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

O sistema de educação, como aponta o art. 1º, anterior ao reproduzido acima, é amplo e envolve diferentes elementos da sociedade (família, instituições de ensino, trabalho, movimentos sociais, manifestações culturais etc.) e cabe à essa breve análise situá-lo dentro da realidade escolar em que versa a lei, de acordo com o § 1º.

⁷⁰ *O avesso da pele*. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

Art. 1º § 1º Esta Lei disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias.

Conseqüentemente, espera-se que uma das finalidade do ensino escolar⁷¹ seja o preparo para o exercício da cidadania⁷². Em linhas gerais, a cidadania refere-se ao exercício de direitos e deveres na sociedade. Entretanto, quem reivindica seus direitos é aquele que se reconhece como parte de uma sociedade democrática. Nesse sentido, o exercício da cidadania pode ser entendido como um meio, um caminho em direção a uma sociedade mais humana, justa e menos desigual, visando o bem comum. Portanto, é esperado do sistema escolar um posicionamento político que promova a cidadania em todos os elementos que constituem sua estrutura de sustentação⁷³, da qual fazem parte currículos e programas. De acordo com Piletti:

O sistema escolar é um subsistema do sistema social. Geralmente, o sistema escolar reproduz dentro de si as condições da sociedade. Assim, se no sistema social predominar a desigualdade, o individualismo, a exploração de uns sobre outros, essas condições tendem a se reproduzir na escola. (PILETTI, 1999, p. 10 e 11)

Obviamente, desenvolver valores éticos e intelectuais nesse cenário é um grande desafio, considerando as realidades social e cultural em que a escola está

⁷¹ Reconhece-se a escola como Aparelho Ideológico do Estado e, por isso, adequada às suas intenções. Segundo Althusser: “a Escola [...] ensina ‘saberes práticos’ mas em moldes que asseguram a sujeição à ideologia dominante ou o manejo da ‘prática’ desta. Todos os agentes da produção, da exploração e da repressão [...] devem estar de uma maneira ou de outra ‘penetrados’ desta ideologia, para desempenharem ‘conscientiosamente’ a sua tarefa [...]”. (ALTHUSSER, 1970, p. 22)

Porém, o uso dos termos “espera-se/esperado” no texto apresentado no parágrafo dessa dissertação considera que o espaço escolar está em constante disputa e pautado no que determina a lei. Nas palavras do mesmo autor da citação apresentada: “[...] os Aparelhos Ideológicos de Estado podem ser não só o *alvo* mas também o *local* da luta de classes e por vezes de formas renhidas da luta de classes. A classe (ou a aliança de classes) no poder não domina tão facilmente os AIE como o Aparelho (repressivo) de Estado, e isto não só porque as antigas classes dominantes podem durante muito tempo conservar neles posições fortes, mas também porque a resistência das classes exploradas pode encontrar meios e ocasiões de se exprimir neles, quer utilizando as contradições existentes (nos AIE), quer conquistando pela luta (nos AIE) posições de combate.” (*Ibidem*, p. 49 e 50)

⁷² “Uma cidadania plena, que combine liberdade, participação e igualdade para todos, é um ideal desenvolvido no Ocidente e talvez inatingível. Mas ele tem servido de parâmetro para o julgamento da qualidade da cidadania em cada país e em cada momento histórico. Tornou-se costume desdobrar a cidadania em direitos civis, políticos e sociais. O cidadão pleno seria aquele que fosse titular dos três direitos”. (CARVALHO, 2002, p. 9)

⁷³ “*Estrutura de sustentação*: é a estrutura administrativa do sistema escolar. Na estrutura de sustentação do sistema escolar podemos distinguir três elementos principais: *Elementos não-materiais*: a. Normas [...] b. Metodologia de ensino. c. Conteúdo do ensino: currículos e programas. *Entidades mantenedoras*. [...] *Administração*.” (PILETTI, 1999, p. 14 e 15)

inserida e o seu real comprometimento pela busca de valores democráticos. Por isso a importância de os profissionais que participam do processo educacional refletirem sobre sua atuação, entre eles os elaboradores de materiais didáticos, levando em conta que, por exemplo, a naturalização de preconceitos, o reforço de estereótipos ou a invisibilização de determinados grupos, contribuem para a perpetuação, no espaço escolar, de discursos que legitimam hierarquizações em oposição ao que determina o inciso III, do art. 35, da Lei nº 9.394/96 (tratando especificamente do Ensino Médio, etapa considerada nessa pesquisa):

Art. 35. O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades:

[...]

III – o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;

Isso posto, qual seria o papel do ensino da literatura nesse contexto?

Talvez não haja maneira melhor de tentar começar a responder a essa pergunta senão reproduzindo texto de Antonio Candido que dialoga diretamente com o inciso III mencionado acima.

Entendo aqui por humanização [...] o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante. (CANDIDO, 2011, p. 182)

Primeiramente, ao propiciar a formação de leitores literários, ampliando seu conhecimento e apreciação de diferentes tradições e estéticas e desenvolvendo seu pensamento crítico, o ensino da literatura promove o contato dos estudantes com um elemento capaz de contribuir com a sua humanização, a saber, o texto literário.

Se, por um lado, a literatura humaniza e, por outro, a literatura afro-brasileira insere-se em um contexto intrinsecamente relacionado a um processo de desumanização histórica, é possível destacar duas ideias que considero fundamentais para este trabalho:

- a inserção da escrita afro-brasileira em livros didáticos como uma forma de expansão e descentramento do cânone tradicional⁷⁴;
- o papel da literatura afro-brasileira no ensino da literatura como instrumento de humanização.

Para que o ensino da literatura seja um aliado para a ampliação da visão de mundo dos estudantes, certamente, sua abordagem deverá apontar para além dos limites da mera apresentação de conceitos teóricos ou de escritores significativos de determinado momento histórico, no sentido de oportunizar análises e diálogos intertextuais e interdiscursivos que relacionem as produções artísticas das diferentes épocas e contextos aos dias atuais (geralmente, os materiais didáticos baseiam-se na comparação e na prospecção para atingir tal objetivo)⁷⁵. Nesse sentido, é fundamental que a diversidade se faça presente, para que tais percepções se efetivem.

Assim, quando analisamos os propósitos da educação e do ensino da literatura, como a formação de leitores literários, apreciação e conhecimento artísticos e culturais, percebemos o quanto é valioso analisar os rompimentos simbólicos possíveis no contexto do material didático. O livro didático é, ainda, um importante instrumento na escola brasileira; a fonte imediata de pesquisa e de orientações para elaboração do currículo.

a política curricular deve ser entendida como expressão de uma política cultural, na medida em que seleciona conteúdos e práticas de uma dada cultura para serem trabalhados no interior da instituição escolar. Trata-se de uma ação de fôlego: envolve crenças, valores e, às vezes, o rompimento com práticas arraigadas.⁷⁶

⁷⁴ “O Cânone, palavra religiosa em suas origens, tornou-se uma escolha entre textos que lutam uns com os outros pela sobrevivência, que se interprete a escolha como sendo feita por grupos sociais dominantes, instituições de educação, tradições de crítica, ou, como eu faço, por autores que vieram depois e se sentem escolhidos por determinadas figuras ancestrais. [...] Em cada era, alguns gêneros são encarados como mais canônicos que outros.” (BLOOM, 1995. p. 27 e 28)

⁷⁵ “O método comparativo, baseado na leitura contrastiva de textos literários escritos em português, favorece a reflexão sobre a identidade nacional, cultural e literária dos países de língua oficial portuguesa. Sob a óptica comparatista, compreender sistemas (ou subsistemas) culturais e literários singulares, que compartilham de um mesmo sistema linguístico, adquire maior consistência, uma vez que são evidenciados espaços literários de intercâmbio e tensão entre valores socioculturais heterogêneos. Já a abordagem prospectiva mostra-se importante para o exercício de uma cidadania ativa. Sem desconsiderar o sentido histórico do texto, sua função e valor no momento específico em que foi escrito, importa também sublinhar suas conexões com as demandas da vida contemporânea.” (MARTIN, 2020. p. 178 e 179)

⁷⁶ Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. Linguagens, códigos e suas tecnologias. *Orientações curriculares para o Ensino Médio* (volume 1). Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006. p. 8.

Ampliar a análise literária a partir dos estudos culturais leva-nos a questionar as condições da prática cultural. Sendo assim, é importante, além de conceituar o *que* é literatura, observar o que faz com que a sociedade considere um texto *como* literário⁷⁷, relevante para figurar nos materiais didáticos, nos discursos escolares e assim, promoverem o desenvolvimento da autonomia intelectual dos estudantes e a formação de leitores literários.

Qual seria, então, o conceito de literatura apresentado nos livros didáticos que direcionariam a proposta sugerida pelos autores? Nesse sentido, os estudos culturais⁷⁸ podem contribuir para essa análise. Segundo Maria Elisa Cevalco:

Um dos achados centrais do materialismo cultural⁷⁹ segundo Williams é demonstrar que a oposição costumeira entre literatura e realidade, cultura e sociedade mascara sua profunda interconexão: não se pode analisar uma sem a outra, e nem mesmo conceber uma literatura sem a realidade que ela produz e reproduz, ou, pela mesma via, uma sociedade sem a cultura que define seu modo de vida. (CEVASCO, 2003, p. 150)

Analisar a cultura pelo viés do materialismo histórico é, em linhas gerais, relacioná-la aos aspectos sociais, econômicos e políticos que compõem a realidade objetiva e incidem nas produções de sentido, entre elas a literatura, desvendando suas condições. Obviamente, a intenção é expandir a análise puramente literária, artística, e não substituí-la; é examinar os fatores sociais como agentes da estrutura, da construção artística, alinhando-os aos valores estéticos, que, aliás, “precedem

⁷⁷ “[...] em vez de perguntar ‘o que é literatura?’, precisamos perguntar ‘o que faz com que nós (ou alguma outra sociedade) tratemos algo como literatura?’. Há, no entanto, outras categorias que funcionam dessa maneira, referindo-se não a propriedades específicas mas apenas a critérios mutáveis de grupos sociais.” (COOLER, 1999, p. 29)

⁷⁸ “Mas qual é a relação entre estudos literários e estudos culturais? Em sua concepção mais ampla, o projeto dos estudos culturais é compreender o funcionamento da cultura, particularmente no mundo moderno: como as produções culturais operam e como as identidades culturais são construídas e organizadas, para indivíduos e grupos, num mundo de comunidades diversas e misturadas, de poder do Estado, indústrias da mídia e corporações multinacionais.” (*Ibidem*, p. 49 e 52)

⁷⁹ “[...] o *materialismo cultural* britânico, definido por Raymond Williams como ‘a análise de todas as formas de significação, inclusive muito centralmente a escrita, no interior dos meios e condições reais de sua produção.’” (*In* CULLER, 1999, p. 125)

considerações de outra ordem”⁸⁰, mas, ao mesmo tempo, assimilaram “a dimensão social como fator da arte”⁸¹.

Isso posto, vejamos brevemente como as concepções de literatura das obras didáticas que são objetos dessa análise abrem ou não espaço para uma abordagem plural, crítica e dinâmica do ensino literário.⁸² Vale destacar o quanto esse dado é importante para o direcionamento analítico sobre os critérios de classificação e abordagem da literatura afro-brasileira nestes materiais didáticos. É possível que a causa de uma visibilidade ou invisibilidade das produções afro-brasileiras se dê, justamente, a partir da compreensão dos autores sobre o que é literatura e o que é relevante no campo literário.

2.1 Breves apontamentos sobre o ensino da literatura nos livros didáticos

Como já mencionado, o ensino de literatura nos livros didáticos do Ensino Médio analisados nessa pesquisa organizam-se a partir de uma abordagem apoiada na historiografia literária, que se realiza após capítulos introdutórios⁸³ que buscam conceituar arte, literatura e gêneros literários, apresentar as funções da literatura e justificar sua presença no currículo.

Para algumas obras, a contextualização histórica das estéticas literárias são fundamentais para oferecer informações relacionadas às situações e às transformações sociais que incidem nas produções literárias. Essa justificativa para introduzir o trabalho com a historiografia literária encontra-se, por exemplo, no texto didático apresentado no livro do aluno, na página 86, da parte 1, da obra *Moderna*

⁸⁰ CANDIDO, 2000, p. 5.

⁸¹ *Ibidem*, p. 8.

⁸² A intenção de apresentar trechos de algumas das obras analisadas não é examiná-las profundamente, mas, relacionar as reflexões propostas neste capítulo aos pressupostos pedagógicos e literários que norteiam os livros didáticos, entendendo ser este um importante indício para conclusões posteriores. Para isso, foram colhidas informações dos capítulos iniciais ou introdutórios das obras didáticas e dos Guias para o professor. Reforçamos que nem todos os livros didáticos analisados mereceram esse destaque; só foram apresentados aqui textos considerados relevantes para o desenvolvimento das ideias propostas nesta etapa.

⁸³ A quantidade de capítulos considerados introdutórios pode variar, inclusive estendendo-se por grande parte do primeiro volume. Entretanto, essa informação relacionada à materialidade do livro não é relevante à análise da dissertação. O importante é reconhecer a perspectiva historiográfica que atravessa todas as coleções observadas.

*Plus Literatura*⁸⁴, no capítulo 5, intitulado “Literatura é a expressão de uma época”, reproduzido abaixo.

Estilo de época

Os artistas revelam em suas obras um olhar marcado pelo contexto em que viveram. As representações mostram uma concepção de mundo caracterizada por valores e julgamentos que se manifestam na abordagem dos temas escolhidos.

[...]

O reconhecimento dessas características ajuda a identificar os elementos do contexto de produção dessas obras e o estilo adotado pelos artistas.

Tome nota

A constatação de traços comuns na produção de uma mesma época identifica um **estilo de época**. O estudo da literatura depende do reconhecimento dos padrões e das semelhanças que constituem um estilo de época.

O uso particular que um escritor ou poeta faz dos elementos que distinguem uma estética define o **estilo individual** de um autor, sempre marcado pelo olhar específico que dirige aos temas característicos de um período e pelo uso singular que faz dos recursos de linguagem associados a uma determinada estética literária.

Além disso, o contato com essas obras também possibilita a construção de um novo olhar para os temas abordados. E esta é uma das funções da arte: provocar a reflexão, seja ela sobre acontecimentos passados, presentes ou futuros.

(ABAURRE e PONTARA, 2015, vol. 1, p. 86)

Questionar a presença ou não de determinados textos no cânone contemplado nos livros didáticos nos leva a pensar nos critérios utilizados para determinar quais seriam os estilos de uma época. De onde surgiram tais concepções? Talvez de uma visão essencialista? Seriam adequadas outras categorizações que permitissem um olhar mais amplo e inclusivo das práticas literárias?

Mesmo entendendo não ser do interesse de Luís Augusto Fischer refletir sobre o ensino de literatura e os livros didáticos, é possível observar suas considerações (e

⁸⁴ ABAURRE, Maria Luiza M. e PONTARA, Marcela. *Moderna Plus Literatura*. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2015.

críticas) e relacioná-las à perspectiva proposta neste e nos demais livros didáticos analisados nessa pesquisa. Diz Fisher:

[...] o Brasil não é uma essência atemporal, mas um processo histórico que pode ser considerado a partir do conjunto da literatura que nele se manifesta.

Fora do debate crítico de ponta, no mundo escolar e mesmo na graduação universitária, por certo há interesse em história da literatura, em livros didáticos, em geral praticando-se sobre o objeto literatura brasileira uma visada convencional [...] que leva a equívocos de fragilidade conceitual, leitura fraca das formas literárias e das estruturas sociais, assim como anacronismos, nacionalismos, adesismos e um forte modernismo-centrismo [...].⁸⁵

Apesar de o foco dessa pesquisa não ser questionar as perspectivas de estudo de literatura adotadas nas coleções, é importante considerar o quanto traços supostamente essenciais influenciariam (ou não) na exclusão de autores ou na leitura de obras individuais.

Vale destacar que, apesar de a conceituação de literatura neste livro didático estar fortemente relacionada aos aspectos estéticos, as autoras incluem entre as funções do texto literário a construção da identidade⁸⁶ e a denúncia da realidade, como vemos nas reproduções a seguir de trechos das páginas 29 e 30 do mesmo volume.

⁸⁵ FISCHER, Luís Augusto. *Duas formações, uma história: das ideias fora do lugar ao perspectivismo ameríndio*. Porto Alegre: Arquipélago, 2021. p. 25.

⁸⁶ As identidades são definidas historicamente e, por estarem sujeitas a transformações, estão expostas a tensões, contradições e deslocamentos. Para Nilma Lino Gomes, “Assim como a diversidade, nenhuma identidade é construída no isolamento. Ao contrário, ela é negociada durante a vida toda dos sujeitos por meio do diálogo, parcialmente exterior, parcialmente interior, com os outros. Tanto a identidade pessoal quanto a identidade social são formadas em diálogo aberto. Estas dependem de maneira vital das relações dialógicas com os outros.”. (GOMES, 2007, p. 22)

A literatura nos ajuda a construir nossa identidade

Nos textos literários, de certo modo entramos em contato com a nossa história, o que nos dá a chance de compreender melhor nosso tempo, nossa trajetória como nação. O interessante, porém, é que essa “história” coletiva é recriada por meio das histórias individuais, das inúmeras personagens presentes nos textos que lemos, ou pelos poemas que nos tocam de alguma maneira.

Como leitores, interagimos com o que lemos. Somos tocados pelas experiências de leituras que, muitas vezes, evocam vivências pessoais e nos ajudam a refletir sobre nossa identidade individual e também a construí-la.

[...]

A literatura denuncia a realidade

O escritor norte-americano William Faulkner dizia que “o que a literatura faz é o mesmo que um fósforo no meio de um campo em plena noite. Um fósforo quase nada ilumina, mas permite-nos ver quanta escuridão há à nossa volta.”

Em diferentes momentos da história humana, a literatura teve um papel fundamental: o de denunciar a realidade, sobretudo quando setores da sociedade tentam ocultá-la. Foi o que ocorreu, por exemplo, durante o período da ditadura militar no Brasil. Naquele momento, inúmeros escritores arriscaram a própria vida para denunciar, em suas obras, a violência que tornava a existência uma aventura arriscada.

A leitura dessas obras, mesmo que vivamos em uma sociedade democrática e livre, nos ensina a valorizar nossos direitos individuais, nos ajuda a desenvolver uma melhor consciência política e social. Em resumo, permite que olhemos para a nossa história e, conhecendo algumas de suas passagens mais aterradoras, busquemos construir um futuro melhor.

(ABAURRE e PONTARA, 2015, vol. 1, p. 29 e 30)

Sendo assim, independentemente de suas origens étnico-raciais, concluímos que todos os alunos têm o direito à construção e ao reconhecimento de quem se é por meio da literatura também no espaço escolar. Antes de apresentarmos próximo aspecto referente ao conceito de literatura em outro livro didático, faz-se oportuno citar trecho de “O direito à literatura”, de Antonio Candido, que relaciona literatura e direitos humanos, e ratificam as ideias apresentadas na obra de Abaurre e Pontara.

Primeiro, verifiquei que a literatura corresponde a uma necessidade universal que deve ser satisfeita sob pena de mutilar a personalidade, porque pelo fato de dar forma aos sentimentos e à visão do mundo ela nos organiza, nos liberta do caos e, portanto, nos humaniza. Negar a fruição da literatura é mutilar a nossa humanidade. Em segundo lugar, a literatura pode ser um instrumento consciente de desmascaramento, pelo fato de focalizar as situações de restrição dos direitos, ou de negação deles, como a miséria, a servidão, a mutilação espiritual. Tanto

num nível quanto no outro ela tem muito a ver com a luta pelos direitos humanos. (CANDIDO, 2011, p. 188)

Por sua vez, a coleção *Se liga na língua*⁸⁷ amplia um pouco mais a percepção do contexto histórico-social como elemento fundamental à interpretação de textos literários antes de tratar propriamente da historiografia literária. No primeiro capítulo, do primeiro volume, intitulado “O texto literário”, além de o texto didático listar outros elementos que devem ser somados ao domínio da linguagem para efetiva análise literária, a obra apresenta boxe complementar que exemplifica a explicação e sugestão de atividade interdisciplinar para que os alunos constatem, por meio de pesquisa, as informações apresentadas pelo livro. Vejamos trechos das páginas 19 e 20 do volume 1.

Movimentos literários

Além do domínio sobre a língua e a linguagem do texto, a interpretação de um conto, poema, romance etc. depende do conhecimento de outros elementos:

- contexto histórico-social e cultural em que o texto foi concebido;
- estilo do autor (cada escritor apresenta um conjunto de "marcas" particulares que o tornam singular se comparado a outros autores);
- estilo de época (cada época apresenta um conjunto de traços comuns que a diferencia das demais).

De forma semelhante ao que ocorre com as artes plásticas, o cinema, o teatro etc., as obras literárias produzidas em determinada época veiculam, em algum grau, valores ligados ao contexto histórico em que estão inseridas. Além disso, seus autores estabelecem diálogos e jogos intertextuais com obras anteriores e lançam novas tendências artísticas, que, muitas vezes, serão compreendidas apenas futuramente.

Denominam-se **movimento literário**, **escola literária** ou **estilo de época** os grupos de autores e obras de um mesmo período histórico que possuem semelhanças entre si, embora apresentem particularidades de estilo.

Sabia?

Além de veicular determinados padrões de uma época, reforçando-os, a literatura pode interferir mais diretamente na sociedade, mudando concepções e alterando a ordem estabelecida. O poema “Dentro da noite veloz”, de Ferreira Gullar, publicado em 1975, acabou inspirando e incentivando muitos brasileiros a lutar contra a ditadura que se seguiu ao golpe militar de 1964.

INVESTIGUE EM

- HISTÓRIA
- GEOGRAFIA
- SOCIOLOGIA

Que obras literárias (e seus autores) foram responsáveis por influenciar mudanças sociais e políticas?

(ORMUNDO e SINISCALCHI, 2016, vol. 1, p. 19 e 20)

⁸⁷ ORMUNDO, Wilton e SINISCALCHI, Cristiane. *Se liga na língua: literatura, produção de texto, linguagem*. São Paulo: Moderna, 2016.

O texto que está na página 360 do Guia para o professor deste volume reforça e embasa teoricamente as informações presentes no livro do aluno ao apresentar reflexões de Antonio Candido.

Sabemos também que são vários os caminhos a escolher quando o assunto é análise de texto literário. Em relação a isso, também concordamos com Antonio Candido (1995, p. 8) quando ele defende o que chama de “interpretação dialética” do texto. O especialista critica modelos extremos de interpretação propostos por determinadas linhas radicais ligadas à teoria literária e defende que o “externo se torna interno” quando a interpretação estética assimila a “dimensão social como fator de arte”. Dessa forma, o elemento social “se torna um dos muitos que interferem na economia do livro, ao lado dos psicológicos, religiosos, linguísticos e outros”. Sobre a relação interno/externo, Candido formula a pertinente questão: “Que fatores (agentes da estrutura) atuam na organização interna, de maneira a constituir uma estrutura peculiar na obra?”. Compartilhamos essa compreensão de que os elementos *externos* (sociais) importam não como causa, mas como fatores constituidores da estrutura de uma obra literária, e que, sendo *internos*, devem ser levados em conta e devidamente investigados pelo leitor.

(ORMUNDO e SINISCALCHI, 2016, vol. 1, p. 360 e 361, Guia para o professor)

Voltando ao livro do aluno, mais adiante, na página 22, do mesmo capítulo, ao mencionar o recorte do cânone proposto pelo livro didático, os autores destacam as falhas de ordem histórico-social que resultaram na exclusão de produções e sugerem aos alunos que busquem por artistas e obras que, por conta desse não reconhecimento, não apareceram na coleção.

Nesta coleção, trabalharemos com a **historiografia literária**, isto é, com os movimentos literários inseridos em seus contextos históricos. Apresentaremos uma seleção de fatos sociais e culturais importantes em cada época, as características dos movimentos literários, autores, obras, textos para análise etc. Em cada uma das escolas literárias serão destacados apenas alguns escritores e obras considerados **canônicos, isto é, representativos de uma época, embora você possa pesquisar** outros autores que não alcançaram tanto êxito crítico e editorial em cada período estudado.

Cânone literário é um conjunto de obras e de autores considerados representativos de uma época.

Essa classificação, apesar de válida em alguns contextos, pode cometer injustiças. Grandes artistas já foram (e têm sido) excluídos do cânone literário.

(ORMUNDO e SINISCALCHI, 2016, vol. 1, p. 22)

Interessante trazer esse dado, pois demonstra em que medida o livro didático expressa ou representa a cultura⁸⁸. Se há a exclusão afirmada pelos autores é porque questões (como as raciais, de gênero e sociais) já influenciaram o cânone. Dessa maneira, os padrões de avaliação e validação de excelência literária poderiam ser revistos, ampliados, a fim de flexibilizá-lo? Analisar essas questões é justamente tentar responder à invisibilidade dessas produções nas obras didáticas. Incluí-las, sem dúvida, é assumir um posicionamento crítico que indica outras possibilidades de critérios avaliativos além dos estabelecidos. Pois, de certo modo, ao trabalhar com a ideia de escolas e movimentos, os autores se eximem de trabalhar com a exceções.

Vejamos duas coleções assinadas pelo mesmo autor, William Cereja, que relacionam a literatura às questões sociais, revelando coerência na linha de análise literária adotada. Em *Português: linguagens*,⁸⁹ no volume 1, unidade 1, capítulo 1, páginas 29 e 30, o texto literário do autor moçambicano José Craveirinha serve de base para atividades de uma subseção intitulada “Literatura: o encontro do individual com o social”.

⁸⁸ “Usamos a palavra cultura nesses dois sentidos: para designar todo um modo de vida – os significados comuns; e para designar as artes e o aprendizado – os processos especiais de descoberta e esforço criativo. Alguns escritores usam essa palavra para um ou para o outro sentido, mas insisto nos dois, e na importância de sua conjunção. As perguntas que faço sobre nossa cultura são perguntas referentes aos nossos propósitos gerais e comuns e, mesmo assim, são perguntas sobre sentidos pessoais profundos. A cultura é de todos, em todas as sociedades e em todos os modos de pensar.” (WILLIAMS, Raymond. *A cultura é de todos*. Trad. Maria Elisa Cevalco. 1958. p. 2)

⁸⁹ CEREJA, William. *Português: linguagens*. Col. Conecte Live. São Paulo: Saraiva, 2018.

Literatura: o encontro do individual com o social

Segundo o escritor Guimarães Rosa, literatura é feitiçaria que se faz com o sangue do coração humano. Isso quer dizer que a literatura, entre outras coisas, é também a expressão das emoções e das reflexões do ser humano.

Leia, a seguir, um poema do escritor alricano José Craveirinha.

alcatrão: um dos componentes do carvão.

motriz: que se move ou faz mover alguma coisa.

Leitura

Grito negro

Eu sou carvão!
E tu arrancas-me brutalmente do chão
e fazes-me tua mina, patrão.

Eu sou carvão!
e tu acendes-me, patrão
para te servir eternamente como força motriz
mas eternamente não, patrão.

Eu sou carvão
e tenho que arder, sim
e queimar tudo com a força da minha combustão.

Eu sou carvão
tenho que arder na exploração
arder até às cinzas da maldição
arder vivo como alcatrão, meu irmão
até não ser mais a tua mina, patrão.

Eu sou carvão
Tenho que arder
queimar tudo com o fogo da minha combustão.
Sim!
Eu serei o teu carvão, patrão!

(In: Mário de Andrade, Org. Antologia temática de poesia africana.
3. ed. Lisboa: Instituto Cabo-Verdeano do Livro, 1980. v. 1. p. 180.)

(CEREJA, 2018, vol. 1, p. 29)

Dentre as atividades propostas, destaca-se a questão 4, reproduzida a seguir, que aborda a literatura como ferramenta de transformação da realidade social:

4. O poema de Craveirinha, além de expressar os sentimentos e as ideias do eu lírico, é também uma recriação da realidade. Por meio dessa recriação o poeta denuncia as condições de vida a que eram submetidos os negros em Moçambique antes do processo de independência. **Na sua opinião, a literatura pode contribuir para transformar a realidade concreta?** Explique.

Resposta pessoal. Espera-se que os alunos respondam que sim, pois, denunciando os problemas da realidade, a literatura sensibiliza as pessoas, preparando-as e estimulando-as para as mudanças sociais.

(CEREJA, 2018, vol. 1, p. 30)

É oportuno salientar que as questões anteriores a essa trabalham os aspectos estéticos do poema. Ou seja, a análise, mesmo breve, buscou atender aos diferentes aspectos do texto, relacionando-os, no sentido de ampliar a reflexão a todo o campo literário.

A outra coleção didática do mesmo autor que merece destaque quanto à apresentação do conceito de literatura é a *Português contemporâneo*⁹⁰. No volume 1, capítulo 1, em seção destinada ao estudo de literatura, sob o título “O que é literatura”, a obra ressalta cinco funções da literatura: a) como arte da palavra, b) como recriação da realidade, c) como prazer, d) como experiência e e) como interação e transformação (páginas 19 e 20). Ao descrever a última função, apresenta trecho de Rubem Alves sobre a capacidade transformadora da palavra literária e sua possibilidade em estabelecer conexões. A ideia de identificação e o sentimento de coletividade expressos pela citação culminam em um poema de Adão Ventura. Vejamos trecho da página 20 reproduzida a seguir.

⁹⁰ CEREJA, William; VIANNA, Carolina Dias e DAMIEN, Christiane. *Português contemporâneo – diálogo, reflexão e uso*. São Paulo: Saraiva, 2017.

Literatura como interação e transformação

A literatura também é comunicação e, como tal, tem a capacidade de promover a interação entre pessoas e tocá-las ou transformá-las.

O escritor Rubem Alves descreve assim essa capacidade da palavra literária:



Toda alma é uma música que se toca. Quis muito ser pianista. Fracassei. Não tinha talento. Mas descobri que posso fazer música com palavras. Assim, toco a minha música... Outras pessoas, ouvindo a minha música, podem sentir sua carne reverberando como um instrumento musical. Quando isso acontece, sei que não estou só. Se alguém, lendo o que escrevo, sente um movimento na alma, é porque somos iguais. A poesia revela a comunhão.

(*Na morada das palavras*. Campinas: Papyrus, 2003. p. 71.)



Muitas vezes, a literatura ganha conotação político-social e se torna expressão artística e ideológica de um povo. Como exemplo desse papel da literatura, veja os versos a seguir, do poeta afro-brasileiro Adão Ventura, que expressam o protesto do autor contra a condição do negro após o fim da escravidão.



Agora

É hora
de amolar a foice
e cortar o pescoço do cão.

— Não deixar que ele rosne
nos quintais
da África.

É hora
de sair do gueto/eito
senzala
e vir para a sala
— nosso lugar é junto ao Sol.



(Disponível em: <http://150.164.100.248/literafro/>. Acesso em: 30/5/2015.)



(CEREJA, VIANNA e DAMIEN, 2017, vol. 1, p. 20)

Essa é a única das obras analisadas que exemplifica com um texto literário afro-brasileiro a relação entre os aspectos sociais e históricos e as funções da literatura. É possível inferir, então, um posicionamento político que possivelmente será exteriorizado nas páginas da coleção ao incluir produções que escapam do cânone tradicional, entre elas as afro-brasileiras.

O Guia para o professor deste volume confirma o posicionamento apresentado no livro do aluno: os elementos históricos e sociais integram a estrutura da construção do texto literário.

[...] o estudo de literatura aqui proposto leva em conta os elementos do contexto sócio-histórico não apenas exteriormente, como uma referência que permite identificar, na matéria do texto, a expressão de uma determinada época ou sociedade, mas também como fator da própria construção artística, observando, em conformidade com as ideias de Antonio Candido (2000), o externo que se torna interno.

(CEREJA, VIANNA e DAMIEN, 2017, vol. 1, p. 345, Guia para o professor).

Oportuno salientar que, de fato, a presença de conteúdo relacionado à literatura afro-brasileira é um dos diferenciais da coleção divulgados pela editora em página na internet com informações para os professores⁹¹, conforme reprodução abaixo.

MATERIAIS COMPLEMENTARES

Esta obra possui os seguintes materiais complementares que vão auxiliá-lo na sala de aula:



Slides



Propostas Didáticas



VER LIVRO COMPLETO

SOBRE A OBRA:

Destaque da obra:

- Leveza na linguagem e no conteúdo, com abordagem contemporânea.
- Integração das 3 frentes (Literatura, Língua e linguagem e Produção de texto) durante todo o livro, em todos os capítulos, com temas e textos atuais, utilizando o mesmo texto em diferentes eixos.
- O que norteia os capítulos são as escolas literárias, organizadas de maneira cronológica.
- A literatura negro-brasileira é abordada pela primeira vez em um livro didático.
- Sintonizada com o nosso tempo e com as necessidades do aluno, a obra é atualizada em relação aos estudos literários, à teoria de gêneros e às novas concepções de língua e linguagem.
- Todas as produções de texto são orientadas por projetos.
- Orientações didáticas para o professor inseridas no próprio livro.
- Apresenta um projeto interdisciplinar ao final de cada unidade.

Editora Saraiva. Disponível em:
<<https://educacaobasica.editorasaraiva.com.br/pnld/edital/pnld-2018/obra/1411280/>>.
Acesso em: 11 jan. 2022. (Destaque nosso.)

Por fim, vale tecer alguns comentários a respeito dos pressupostos que norteiam o ensino de literatura apresentados pela coleção *Novas palavras*⁹². Vejamos

⁹¹ É possível concluir que o texto do *site*, ao mencionar que essa coleção é a primeira a tratar do assunto, se refere a conteúdo sistematizado, organizado em parte específica da obra, com devido destaque e aprofundamento. Mais informações no capítulo destinado ao levantamento dos dados.

⁹² AMARAL, Emília; FERREIRA, Mauro; LEITE Ricardo e ANTÔNIO, Severino. *Novas Palavras*. São Paulo: FTD, 2017.

as considerações das autoras que se encontram na página 357 do Guia para o professor, volume 1.

Literatura INTRODUÇÃO

É consensual que a grande preocupação dos(as) professores(as) de Literatura deve ser com a proficiência na leitura do texto literário. Para isso, o ensino de literatura não pode ser reduzido ao da história literária, importante, mas subsidiário. É preciso insistir no processo de leitura, releitura, conversas sobre os textos, análise, interpretação, crítica.

Mas os alunos que chegam ao Ensino Médio estarão preparados para a complexidade da leitura literária? A literatura não seria uma manifestação estética elitista, distante dos alunos atuais, sobretudo os das escolas públicas? Leyla Perrone-Moisés, em seu texto "Literatura para todos", publicado na revista *Literatura e Sociedade* (USP, v. 9, 2006), responde categoricamente a essas perguntas: "Qualquer que seja a extração social do aluno, sua inteligência lhe permite a aprendizagem da leitura literária".

Denunciando o que chamou de "sumiço da literatura" no Ensino Médio, a ensaísta tece ponderações a partir de uma pergunta-chave:

[...] por que ensinar literatura? [...] 1) porque ensinar literatura é ensinar a ler, e sem literatura não há cultura; 2) porque os textos literários são aqueles em que a linguagem atinge seu mais alto grau de precisão e sua maior potência de significação; 3) porque a significação, no texto literário, não se reduz ao significado (como acontece nos textos científicos, jornalísticos, técnicos), mas opera a interação de vários níveis semânticos e resulta numa possibilidade teoricamente infinita de interpretações; 4) porque a literatura é um instrumento de conhecimento e de autoconhecimento; 5) porque a ficção, ao mesmo tempo que ilumina a realidade, mostra que outros mundos, outras histórias e outras realidades são possíveis, libertando o leitor de seu contexto estreito e desenvolvendo nele a capacidade de imaginar que é um motor das transformações históricas; 6) porque a poesia capta níveis de percepção, de fruição e de expressão da realidade que outros textos não alcançam.

PERRONE-MOISÉS, Leyla. Literatura para todos. *Literatura e Sociedade* (USP), v. 9, p. 27-28, 2006.

Avançando em suas reflexões, a ensaísta refina a referida pergunta-chave:

Sendo o texto literário um texto tão complexo, por que manter a literatura nos currículos do Ensino Médio? 1) porque, exatamente por ser complexo, a leitura do texto literário exige uma aprendizagem que deve ser iniciada na juventude; 2) porque os textos literários podem incluir todos os outros tipos de texto que o aluno deve conhecer; 3) porque a literatura, quando o leitor dispõe de uma capacidade de leitura que não é inata mas adquirida, dá prazer e autoestima [...].

PERRONE-MOISÉS, Leyla. Literatura para todos. *Literatura e Sociedade* (USP), v. 9, p. 28, 2006.

Em seguida, questiona a ideia segundo a qual democratizar o ensino equivale a uma nivelção baseada na "realidade dos alunos", por meio da seguinte afirmação:

Oferecer aos alunos apenas aquilo que já consta em seu repertório é subestimar sua capacidade de ampliar esse repertório. Qualquer que seja a extração social do aluno, sua inteligência lhe permite a aprendizagem da leitura literária.

PERRONE-MOISÉS, Leyla. Literatura para todos. *Literatura e Sociedade* (USP), v. 9, p. 28, 2006.

A fim de exemplificar essa posição, Leyla Perrone-Moisés refere-se ao escritor Ferréz, do bairro Capão Redondo, região muito problemática da periferia paulistana. Recriado literariamente, o lugar transformou-se em *Capão Pecado*, obra reconhecida pelo público e também pela crítica. Em uma entrevista, ele relata que um romance — *Madame Bovary*, de Gustave Flaubert — foi o responsável pela mudança radical que houve em sua vida, possibilitando, até mesmo, que conseguisse "contaminar toda a comunidade".

Por meio desse exemplo, a ensaísta propõe que repensemos o repertório de autores e obras presente nos currículos, relativizando a "excessiva preocupação com o 'contexto social' e a 'identidade'". Na sua maneira de ver, o resultado de tal postura é "o artificialismo dos estudos literários", vistos como elitistas. Em oposição, ela defende que "o ensino da literatura, em qualquer nacionalidade, não é elitista, mas democratizante", pois "[o] livro ainda é o objeto cultural mais barato e acessível, e o texto de *Dom Quixote* ou de *Dom Casmurro* é o mesmo, num volume encadernado em papel-bíblia ou num exemplar de banca de jornal". E conclui: "[s]e os leitores de literatura constituem uma elite, esta é aberta a todos os alfabetizados, cabendo aos professores apenas mostrar o objeto sob sua melhor luz".

(AMARAL, FERREIRA, LEITE e ANTÔNIO, 2017, vol. 1, p. 357, Guia para o professor, destaque nosso)

Como bem dizem Antonio Candido⁹³ e Raymond Williams⁹⁴, a cultura (no nosso caso, a literatura) é de todos e todos devem ter o direito de acessá-la, porém, nos livros didáticos e nas salas de aula da grande maioria das escolas brasileiras, de modo geral, não é isso o que de fato acontece. É importante destacar que apesar da “excessiva preocupação com o contexto social e a identidade” (vide destaque), no caso dos materiais didáticos, os recortes selecionados do cânone continuam invisibilizando textos de autores que estão à margem do campo, entre eles, os afro-brasileiros, objeto dessa dissertação⁹⁵. Em resposta ao democrático da literatura, reivindicado por Perrone-Moisés, Márcia Abreu argumenta que:

Para que uma obra seja considerada *Grande Literatura* ela precisa ser declarada *literária* pelas chamadas “instâncias de legitimação”. Essas instâncias são várias: a universidade, os suplementos culturais dos grandes jornais, as revistas especializadas, os livros didáticos, as histórias literárias etc. [...] Assim, o que torna um texto *literário* não são suas características internas, e sim o espaço que lhe é destinado pela crítica e, sobretudo, pela escola no conjunto dos bens simbólicos. [...] Nós temos que discutir o que é literatura, pois ela é um fenômeno cultural e histórico e, portanto, passível de receber diferentes definições em diferentes épocas e por diferentes grupos sociais. (ABREU, 2006, p. 40 e 41)

⁹³ “Portanto, a luta pelos direitos humanos abrange a luta por um estado de coisas em que todos possam ter acesso aos diferentes níveis da cultura. A distinção entre cultura popular e cultura erudita não deve servir para justificar e manter a separação iníqua, como se do ponto de vista cultural a sociedade fosse dividida em esferas incomunicáveis, dando lugar a dois tipos incomunicáveis de fruidores. Uma sociedade justa pressupõe o respeito dos direitos humanos, e a fruição da arte e da literatura em todas as modalidades e em todos os níveis é um direito inalienável.” (CANDIDO, 2011, p. 191)

⁹⁴ “O impulso dos estudos culturais, em especial na versão que segue o pensamento seminal de Williams, era lutar para que essa cultura exclusivista começasse a fazer parte de uma cultura em comum, onde os significados e valores fossem construídos por todos e não por uns poucos privilegiados. Como vimos, uma cultura em comum seria aquela continuamente redefinida pela prática de todos os seus membros, e não uma na qual o que tem valor cultural é produzido por poucos e vivido passivamente pela maioria. Trata-se de uma visão de cultura inseparável de uma visão de mudança social radical e que exige uma ética de responsabilidade comum, participação democrática de todos em todos os níveis da vida social e acesso igualitário às formas e meios de criação cultural.” (CEVASCO, 2003, p. 139)

⁹⁵ “A despeito da importância desses temas, ainda são poucas as coleções que os exploram, de modo a dar base a um trabalho consistente em sala de aula. Assim, recomenda-se que, ao usar o livro didático, os professores complementem suas práticas trazendo para o debate as temáticas que envolvam as culturas afro-brasileiras e indígenas, bem como incluam em seu acervo didático autores afro-brasileiros e indígenas, para além dos que já se encontram nas coleções aprovadas no âmbito do PNLD 2018.” (BRASIL. Ministério da Educação. *PNLD 2018: Língua portuguesa – Guia de livros didáticos – Ensino Médio*. Brasília: Ministério da Educação, Secretária de Educação Básica, 2017. p. 11)

Ampliando a ideia apresentada por Márcia Abreu, não são *apenas* as características internas que fazem um texto literário e, sobretudo, reconhecido, mas, também, a legitimação de determinadas instituições, entre elas a escola e os materiais que nela circulam.

No caso, um dos desafios dessa coleção será o de cumprir o que determina a Lei 10.639/2003 a partir das ideias apresentadas no Guia para o professor. Nesse sentido, seria possível contemplar o que é estabelecido em todos os textos normativos expostos até aqui sem repensar o repertório majoritariamente representado nos livros didáticos?

A seleção do que é ou não relevante ou representativo está sempre em construção, em permanente disputa, muitas vezes, no curso da história, influenciada por questões políticas e sociais. Eis os questionamentos de Conceição Evaristo relacionados ao reconhecimento da escrita literária afro-brasileira:

Se, por um lado, tanto as elites letradas como o povo, dono de outras sabedorias, não revelem dificuldade alguma em reconhecer, e mesmo em distinguir, os referenciais negros em vários produtos culturais brasileiros, quando se trata do campo literário, cria-se um impasse que vai da dúvida à negação. [...] Qual seria, pois, o problema em reconhecer uma literatura, uma escrita afro-brasileira? A questão se localiza em pensar a interferência e o lugar dos afro-brasileiros na escrita literária brasileira? Seria o fazer literário algo reconhecível como sendo de pertença somente para determinados grupos ou sujeitos representativos desses grupos? Por que, na diversidade de produções que compõe a escrita brasileira, o difícil reconhecimento e mesmo a exclusão de textos e de autores(as) que pretendem afirmar seus pertencimentos, suas identificações étnicas em suas escritas? (EVARISTO, 2009, p. 19)

Cabe aos autores dos materiais didáticos, se de fato quiserem construir um projeto diverso e democrático de ensino, incluírem em suas obras produções que promovam o diálogo entre o que é consagrado, o que deve ser resgatado e o que reflete a multiplicidade das culturas contemporâneas.

Quanto à relação entre literatura democratizante e aspectos socioeconômicos, mais uma vez, é importante ressaltar: a chave do reconhecimento não está relacionada apenas ao acesso de grupos subalternizados a textos literários, mas à difusão do que eles *também produzem*. Como expresso no *Guia de livros didáticos de Língua Portuguesa do PNL 2018*:

Assim, a literatura, além de constituir um objeto específico do conhecimento, deve, prioritariamente, ser tratada, em sala de aula, como forma especialmente elaborada da língua, forjada em contextos sociais e ideológicos específicos e que, como arte, propicia a fruição estética, a reflexão e a compreensão crítica de temas, contextos ou assuntos abordados. Desse modo, para o Ensino Médio, recomenda-se uma abordagem de textos da tradição literária brasileira e em língua portuguesa orientada para a formação do leitor de literatura e secundada por um processo de construção de conhecimentos específicos. É importante também que essa abordagem coloque a literatura como prática viva de pensar e construir a realidade atual, respeitando a diversidade de sujeitos e de culturas existentes no país, de modo a abranger, dentre outras, as literaturas afro-brasileira, indígena, das periferias urbanas e das diferentes regiões do país.⁹⁶

Se há a necessidade da existência de uma lei para regular o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana nas escolas é porque, de fato, o ensino de literatura ainda não se realiza de maneira democrática e, conseqüentemente, acaba por não atender o aprimoramento do educando como pessoa humana ao privá-lo do contato com o que é diverso.

Ao espelharos esse trecho do Guia para o professor da obra didática em questão com as informações apresentadas no livro do aluno (volume 1, capítulo 2, páginas 28 e 29), é possível suscitar dois comentários que refletem o posicionamento autoral quanto às funções da literatura (vide destaques na reprodução a seguir):

- a redação do texto didático transpareceu critérios qualitativos e condicionais que não aparecem nos itens anteriores relacionados a outros projetos literários;
- a literatura afro-brasileira – e tratarei apenas dela, no caso, por ser objeto da análise – não é uma tendência atual, mas uma ideia que perpassa a literatura nacional.

⁹⁶ *Ibidem*, p. 9.

FUNÇÕES DA LITERATURA

Para que serve a arte? Para que serve a literatura?

As respostas a essas perguntas variam com o tempo e com as pessoas. Evidentemente, a função de uma obra literária depende dos objetivos e das intenções do autor. Mas os leitores também têm maneiras diferentes de ler e são levados a abrir um livro por motivos diferentes. Alguns buscam na literatura apenas um divertimento sem grandes consequências para a vida; outros, um meio de transformação e de aperfeiçoamento. Uns consideram a obra literária apenas um artefato estético, criado para a contemplação da beleza; já outros esperam que seja um veículo de análise e de crítica em relação à sociedade e à vida.

- A obra pode ser um **instrumento de fuga da realidade**. Qualquer leitura que se faz como distração possui essa mesma **função evasiva**. Ao lermos, por exemplo, uma história de aventuras, fugimos de nossa vidinha monótona, sempre igual, e embarcamos em um navio pirata, lutamos ao lado de um super-herói, amamos pessoas bonitas... sonhamos.
- Muitas vezes, o autor procura brincar com as palavras, isto é, fazer com elas um jogo de experiências sonoras e visuais, de relações surpreendentes. A obra tem, nesse caso, uma função lúdica. É o caso do poema "rio: o ir", de Arnaldo Antunes. Descobrimos nele vários possíveis significados, a partir dos quais podemos construir interpretações sobre a vida. Mas o jogo, a brincadeira com as palavras é o que ele oferece antes de tudo ao leitor.
- Certos autores e mesmo certas épocas literárias distinguem-se pela importância que atribuem à perfeição formal de suas obras. Os temas passam para um segundo plano, só interessando a beleza estética. Quando isso ocorre, a literatura **aliena-se** da realidade. É o que chamamos de **arte pela arte**, característica marcante, por exemplo, do Parnasianismo, movimento literário do final do século XIX.
- No extremo oposto estão os autores que se dedicam a uma **literatura engajada**, isto é, comprometida com a defesa de posicionamentos ideológicos — ideias políticas, filosóficas ou religiosas. Isso não impede que produzam grandes obras, desde que não as reduzam a panfletos, a meros instrumentos de propaganda, pelo desprezo da forma e do trabalho com a palavra. Uma tendência atual valoriza as produções literárias de membros de grupos específicos e centradas em suas problemáticas culturais e sociais: literatura marginal, literatura feminina/feminista, literatura negra, literatura gay etc.

(AMARAL, FERREIRA, LEITE e ANTÔNIO, 2017, vol. 1, p. 28 e 29, destaque nosso)

Questionar o conceito de literatura pelo qual o livro didático é organizado e ampliar o repertório de textos literários, problematizando o cânone e refletindo sobre seus critérios, são passos na direção de um currículo mais diverso, o que possibilita a inclusão de outras vozes em espaços e discursos de formação para a cidadania.

Esse é um movimento possível, mas desafiador, como aponta bell hooks:

O multiculturalismo obriga os educadores a reconhecer as estreitas fronteiras que moldaram o modo como o conhecimento é partilhado na sala de aula. Obriga todos nós a reconhecer nossa cumplicidade na aceitação e perpetuação de todos os tipos de parcialidade e preconceito. Os alunos estão ansiosos para derrubar os obstáculos ao saber. Estão dispostos a se render ao maravilhamento de aprender e reaprender novas maneiras de conhecer que vão contra a corrente. Quando nós, como educadores, deixamos que nossa pedagogia seja radicalmente transformada pelo reconhecimento da multiculturalidade do mundo, podemos dar aos alunos a educação que eles desejam e merecem. Podemos ensinar de um jeito que transforma a consciência, criando um clima de livre expressão que é a essência de uma educação em artes verdadeiramente libertadora. (HOOKS, 2013, p. 63)

Nesse sentido, retomo as ideias que mobilizaram a reflexão proposta neste capítulo e que expressam a importância do levantamento de dados e da análise proposta dessa pesquisa:

- a inserção da escrita afro-brasileira em livros didáticos como uma forma de expansão e descentramento do cânone tradicional;
- o papel da literatura afro-brasileira no ensino da literatura como instrumento de humanização.

Enfim, pensar o ensino da literatura brasileira é pensar também em meios para que a Lei nº 10.639/2003 seja cumprida; é conhecer, incluir e valorizar as produções de todos os povos que constituem a nossa sociedade e, assim, viabilizar o reconhecimento, de fato, da literatura nacional⁹⁷.

⁹⁷ “A inclusão dessa perspectiva temática e de ensino enfatiza a pluralidade cultural de modo interdisciplinar, enriquecendo e imprimindo significado mais amplo à aprendizagem dos estudantes. Essas leis, frutos do reconhecimento da exclusão da história e da cultura afro-brasileira e das indígenas das dimensões educacionais oficiais, devem ser cumpridas a rigor, a fim de trazer para o ambiente escolar aspectos de uma história ainda pouco contada, livre das práticas reprodutoras da visão estereotipada, alimentada, há muito, pelo imaginário eurocêntrico presente em conteúdos da área.” (*Ibidem*, p. 11)

Capítulo 3

O multifacetado livro didático

*Meu pai não era alfabetizado, assinava com o dedo de cortes
e calos de colher frutos e espinhos da mata.
Escondia as mãos com a tinta escura quando precisava
deixar suas digitais em algum documento.
De tudo que vi meu pai bem-querer na vida, talvez fosse a escrita
e a leitura dos filhos o que perseguiu com mais afinco.*

(Itamar Vieira Junior)⁹⁸

3.1 Livro didático e cultura

O livro didático, desde o século XIX⁹⁹, no Brasil, acompanhando e adequando-se às transformações culturais, educacionais e tecnológicas, continua sendo um dos principais recursos utilizados para pesquisa dos alunos, direcionamento da prática pedagógica, apoio à formação do currículo e à mediação de literatura na escola. Entretanto, sua relevância não terá muito sentido se desassociada do emprego que os professores fazem do seu conteúdo. Da mesma maneira, a qualidade do livro didático não é exclusivamente responsável pelos sucessos (ou não) experimentados durante o ano letivo. Ele é um dos tantos elementos atuantes no espaço escolar e não se sobrepõe à atuação docente – primordial para que o material didático seja eficiente. Como afirma Circe Bittencourt, “O bom livro didático é aquele usado por um bom professor”¹⁰⁰. É inegável, porém, que se professores e professoras dispuserem de livros didáticos de boa qualidade, conceitual e material, sua atuação será mais eficiente. Assim, primeiramente, faz-se necessário conceituar o livro didático para que tenhamos clareza de sua função e do que representa.

Alain Chopin organizou a produção didática francesa em quatro categorias possíveis de serem observadas em relação às obras brasileiras (manuais e seus

⁹⁸ *Torto arado*. São Paulo: Todavia, 2019.

⁹⁹ “Os primeiros livros didáticos foram produzidos no Brasil no início do século XIX para serem utilizados nos colégios de nível secundário em algumas capitais das províncias do Império e nas pequenas e esparsas ‘escolas para ler, escrever e contar’.” (BITTENCOURT, s.d.)

¹⁰⁰ Circe Bittencourt em entrevista concedida à Fernanda Salla. *Nova Escola*. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/877/circe-bittencourt-o-bom-livro-didatico-e-aquele-usado-por-um-bom-professor>>. Acesso em: 7 dez. 2020.

satélites, edições clássicas, obras de referência e obras paraescolares ou paradidáticas¹⁰¹). As características dos materiais de que tratam nossa pesquisa enquadram-se na classificação adotada por Chopin como *manuais* e seus *satélites*. Tais obras são...

... os utilitários da sala de aula: eles são concebidos na intenção, mais ou menos explícita ou manifesta segundo as épocas, de servir de suporte escrito ao ensino de uma disciplina no seio de uma *instituição escolar*. [...] o manual e as publicações que gravitam em torno dele (livros ou guias para o professor, antologias de documentos, cadernos ou fichários de exercícios, léxicos, antologias de atividades) se destinam sempre a uma disciplina, a um nível, a uma série ou a um grau e se referem a um programa preciso. [...] essas obras são sempre concebidas para uso tanto coletivo (em sala de aula, sob a direção do professor) quanto individual (em casa). (CHOPIN, 1992, p. 16, destaques nossos)

Segundo Antônio Augusto Gomes Batista,

Livro didático é aquele livro impresso [ou digital]¹⁰² empregado pela *escola*, para o desenvolvimento de um processo de ensino ou formação. (BATISTA, 2009, p. 41, destaques nossos)

De acordo com as definições apresentadas, concluímos que não é possível pensar em livros didáticos sem pensar na escola¹⁰³. Ou seja, são materiais produzidos para finalidades escolares¹⁰⁴, por isso espera-se que seus principais interlocutores sejam professores e alunos. Identificar os estudantes como interlocutores principais da obra é fundamental para analisar a maneira pela qual o conteúdo está organizado

¹⁰¹ CHOPIN, 1992, p. 16 e 17.

¹⁰² O texto “O conceito de ‘livros didáticos’” foi publicado originalmente em 1999, sob o título “Um objeto variável e instável: texto, impresso e livros didáticos”, tendo como base um trabalho apresentado no I Congresso do Livro e da Leitura no Brasil, realizado no ano anterior. Nele, o autor menciona o interesse das editoras na produção de materiais digitais na época, ainda que de maneira incipiente. Atualmente, livros em formato digital já são uma realidade, por isso a atualização entre colchetes na definição.

¹⁰³ “O livro didático e a escola mantêm uma relação simbiótica. A expansão da escolarização amplia o público leitor de livros, e a existência destes – em particular, os destinados especialmente à escola – possibilita a própria escolarização da sociedade.” (MUNAKATA, 2012, p. 59)

¹⁰⁴ Atlas, dicionários ou gramáticas são casos de materiais escolares que, muitas vezes, circulam fora do ambiente escolar, comercializados independentemente do uso didático. Porém, não é o caso dos livros analisados nessa pesquisa.

e se o emprego da linguagem está adequado à faixa etária. Porém, é importante considerar o papel essencial dos professores, já que a utilização do livro deve ser mediada por eles e é baseado nesse material que o manual destinado aos docentes é elaborado; ou seja, é a partir do livro didático destinado aos alunos que o conteúdo será selecionado e distribuído em aulas. Vemos, então, que o texto didático estabelece relação direta entre alunos e conhecimento, e entre alunos e professores. Porém, vale ressaltar que professores e alunos não são os únicos interlocutores considerados durante a produção de um livro didático¹⁰⁵. Editores, avaliadores, pais ou responsáveis e divulgadores atravessam, em diferentes medidas, tal elaboração, revelando um aspecto complexo desses materiais: o livro didático apresenta um mesmo discurso, mas transita em diferentes esferas – oficial, editorial, escolar e social.

Esse “mesmo discurso” também guarda uma outra especificidade: não é apenas o autor que produz o livro didático; além dele, há muitos profissionais envolvidos no processo de idealização e produção dos volumes que deve apresentar um resultado coeso: editores de texto, leitores técnicos, *designers*, editores de arte, diagramadores, revisores, preparadores, ilustradores, pesquisadores iconográficos, pesquisadores de texto, entre outros¹⁰⁶.

¹⁰⁵ “Nesse sentido, o LDP é um gênero discursivo tendo em vista que mantém diálogo com diferentes interlocutores como também ressoa vozes não apenas dos interlocutores mais imediatos como também de outros momentos. É um jogo de forças sociais que faz com que a autoria de um livro didático seja vista como uma produção conduzida, tendo em vista que o contexto social é um fator preponderante na elaboração de um LD.” (LEMES, 2009)

¹⁰⁶ Concordamos com Clecio dos Santos Bunzen Júnior ao tomar o livro didático como *gênero do discurso*, não como um suporte textual, situando sua produção de acordo com aspectos sócio-históricos, sociais e ideológicos: “Estudar o LDP como um gênero do discurso implica justamente procurar entendê-lo como um produto sócio-histórico e cultural em que atuam vários agentes (autores, editores, revisores, leitores críticos, professores, etc.), com certas relações sociais entre si, na produção e seleção de enunciados concretos com determinadas finalidades. [...] o gênero é resultado de um trabalho coletivo histórico que está intrinsecamente relacionado com a interação do locutor com o interlocutor no interior de uma determinada cultura. Podemos claramente dizer que focar o LDP como um gênero do discurso significa dar relevo à sua própria historicidade, ou seja, compreendê-lo não como um conjunto de agregados de propriedades sincrônicas fixas, mas observar suas contínuas transformações que tem uma forte relação com o próprio dinamismo das atividades humanas (ver Faraco, 2003).” (BUNZEN JÚNIOR, 2005, p. 37)

Apenas considerando o caráter discursivo dos livros didáticos, entendemos o quanto analisá-lo é uma tarefa bastante complexa, pois são múltiplas as suas facetas. Segundo Circe Bittencourt:

A análise destes trabalhos permite a observação das várias possibilidades de pesquisas, visto que o livro escolar é um objeto de “múltiplas facetas”, cujo interesse está presente em muitos campos de investigação: história, ciências políticas e econômicas, pedagogia, sociologia, linguística etc.

A natureza complexa do objeto explica o interesse que o livro didático tem despertado nos diversos domínios de pesquisa. É uma mercadoria, um produto do mundo da edição que obedece à evolução das técnicas de fabricação e comercialização pertencente aos interesses do mercado, mas é também um depositário dos diversos conteúdos educacionais, suporte privilegiado para se recuperar os conhecimentos e técnicas consideradas fundamentais por uma sociedade em uma determinada época. Além disso, ele é um instrumento pedagógico “inscrito em uma longa tradição, inseparável tanto na sua elaboração como na sua utilização das estruturas, dos métodos e das condições do ensino de seu tempo”¹⁰⁷. E, finalmente, o livro didático deve ser considerado como veículo portador de um sistema de valores, de uma ideologia, de uma *cultura*. (BITTENCOURT, 1993, p. 3, destaque nosso)

Nas palavras de Stuart Hall, o conceito de cultura está relacionado “à soma das descrições disponíveis pelas quais as sociedades dão sentido e refletem as suas experiências comuns [...] A concepção de cultura é, em si mesma, socializada e democratizada” (HALL, 2013, p. 147). Sendo assim, a cultura está associada ao campo das ideias e nenhuma das práticas que constroem tal processo histórico estão desvinculadas¹⁰⁸. Assim, a definição mais antropológica que relaciona cultura especialmente às práticas sociais, definida como o estudo das relações entre elementos em um modo de vida global é ampliada por Williams e Hall:

¹⁰⁷ Nesta nota, Circe Bittencourt cita Choppin. O texto do autor está em: CHOPPIN, Alain. L’histoire des manuels es manuels scolaires: une approche globale. *Histoire de l’éducation*. Paris, INPR, n. 9:1_25, déc. 1980.

¹⁰⁸ Nesse sentido, a arte – especialmente a literatura, nosso foco neste trabalho, inserida no livro didático – tida para muitos, ainda, como algo restrito aos que detêm poder e privilégios, é resignificada, relaciona-se às demais atividades humanas e deve ser analisada dentro desse contexto, adquirindo uma dimensão agregadora.

A cultura não é uma prática; nem apenas a soma descritiva dos costumes e “culturas populares [*folkways*]” das sociedades [...]. Está perpassada por todas as práticas sociais e constitui a soma do inter-relacionamento das mesmas. [...] A cultura é esse padrão de organização, essas formas características de energia humana que podem ser descobertas como reveladoras de si mesmas – “dentro de identidades e correspondências inesperadas”, assim como em “descontinuidades de tipos inesperados” – dentro ou subjacente a todas as demais práticas sociais. A análise da cultura é, portanto, “a tentativa de descobrir a natureza da organização que forma o complexo desses relacionamentos”. (HALL, 2013, p. 147)

Nesse sentido, os Estudos Culturais se inserem nessas discussões ao proporem uma ressignificação dos discursos presentes no campo escolar, considerando questões relacionadas à construção de subjetividades, às relações de poder e, conseqüentemente, a suas produções de significado.

Entre nós, no Brasil, as contribuições mais importantes dos EC em educação parecem ser aquelas que têm possibilitado: a extensão das noções de educação, pedagogia e currículo para além dos muros da escola; a desnaturalização dos discursos de teorias e disciplinas instaladas no aparato escolar; a visibilidade de dispositivos disciplinares em ação na escola e fora dela; a ampliação e complexificação das discussões sobre identidade e diferença e sobre processos de subjetivação. (COSTA, SILVEIRA e SOMER, 2003, p. 56)

A partir dessas reflexões, entendemos que analisar os livros didáticos apenas sob perspectivas pedagógicas ou relacionadas à ciência a que se destina não é suficiente para entendê-lo plenamente, pois aspectos culturais, políticos, sociais e históricos incidem em sua concepção e transparecem em suas páginas.

[...] o livro escolar é um campo por excelência das lutas simbólicas e revela sempre, pelas suas escolhas, um viés, um ponto de vista parcial sobre uma sociedade e com ela comprometido, visando a uma representação mais conforme a determinados interesses, de seu passado, de seu presente, de seu futuro. (BATISTA, 2009, p. 66)

Diante desse cenário, pretende-se, neste capítulo, discorrer brevemente sobre três das múltiplas facetas que constroem o entendimento do que é o livro didático: mercadoria, subsídio para professores e reflexo de práticas culturais, sem perder de

vista a mobilização desses aspectos com o trabalho de literatura afro-brasileira desenvolvido nesse contexto. Obviamente, eles não se excluem nem devem ser analisados independentemente, mas combinados, como elementos intercambiantes.

3.2 Livro didático como mercadoria

No Brasil, os números alcançados pelas obras didáticas são expressivos¹⁰⁹. Quase metade dos livros vendidos no país são didáticos, sendo o maior comprador o governo, por meio dos programas nacionais de compra e distribuição¹¹⁰.

É importante considerar, antes de qualquer coisa, que as editoras são empresas, e os livros didáticos são objetos fabricados em um contexto de produção para comercialização. De acordo com Munakata,

Para Marx, a mercadoria é a principal categoria para o entendimento do capitalismo. Mediadora das relações sociais, ela é, antes, uma coisa que serve para realizar as necessidades do ser humano. Num regime baseado na troca, o valor de uso da mercadoria, que se refere à sua utilidade para satisfazer essas necessidades, aparece também como suporte material do valor de troca, pelo qual as mercadorias são trocadas no mercado. Com o livro didático não é diferente. Como valor de uso, satisfaz as necessidades de certa expectativa dita educacional, mas, para realizar a satisfação dessas necessidades, subordina-se ao valor de troca e às suas determinações. (MUNAKATA, 2012, p. 1)

A questão mercadológica interfere na elaboração do material? Trabalhar com materiais didáticos requer comprometimento com a educação, o que, em certa medida, envolve idealização; combinar tal propósito com a dureza do mercado, sua lógica e competitividade, parece algo não tão simples de se realizar. Vejamos a

¹⁰⁹ Segundo dados da pesquisa Produção e vendas do setor editorial brasileiro, coordenada pelo Sindicato Nacional dos Editores de Livros (SNEL) e pela Câmara Brasileira do Livro, a participação dos livros didáticos em relação ao mercado editorial brasileiro correspondente aos anos de 2018, 2019 e 2020 é de 46,54%, 47,54% e 52,94% respectivamente. (*Sindicato nacional dos editores de livros*. Disponível em: <<https://snel.org.br/pesquisas/#1591624566552-bad6e728-3310>>. Acesso em: 12 jan. 2022)

¹¹⁰ A articulação entre editoras e Estado é muito importante para a existência dos livros didáticos. Apesar de a produção ser controlada por meio de editais e processos de avaliação, o Estado é o principal comprador das obras didáticas.

opinião da autora de uma das coleções analisadas nessa pesquisa, *Novas palavras*, Emília Amaral:

Quais são as maiores dificuldades, de maneira geral, enfrentadas pelos autores durante a produção de livros didáticos de literatura?

As dificuldades têm a ver sobretudo com o fato de o livro didático ter um caráter claramente mercadológico, constituir um produto que deve “atrair” o professor e os alunos, no sentido da competitividade em que se insere. Ou seja, por mais que o livro didático problematize o máximo que pode a mercadoria, a mercadorização do conhecimento, por exemplo, ele não deixa de ter um forte aspecto mercadológico, que o reduz na realização de seus propósitos.¹¹¹

Há um longo e complexo caminho entre a entrega do original do autor e o exemplar pronto em salas de aulas. Conseqüentemente, há uma distância entre o que o autor idealizou e o resultado do trabalho, por isso a importância em entender que há decisões que moldam o material didático que não se limitam às pedagógicas, mas estão relacionadas ao seu enquadramento como mercadoria, como o orçamento estipulado pelo centro de custos que determinará a quantidade de colaboradores envolvidos na obra, o investimento em ilustrações, fotografias e textos de terceiros, a qualidade e a gramatura do papel e da capa, o número de exemplares, o posicionamento da obra em relação aos demais concorrentes, entre outros.

Segundo R. E. Stoddard, citado por Chartier:

Façam o que fizerem, os autores não escrevem livros. Os livros não são de modo nenhum escritos. São manufaturados por escribas e outros artesãos, por mecânicos e outros engenheiros, e por impressoras e outras máquinas.¹¹²

Nosso foco é a etapa em que a escolha (ou não) de textos literários afro-brasileiros e a produção de textos didáticos e atividades relacionadas a eles acontecem, ou seja, especificamente o trabalho de autores e editores, ou de outros agentes que de certa maneira dependem de sua aprovação (como ilustradores e pesquisadores de imagens e de textos), que, por sua vez, acabam submetidos a critérios econômicos. Esse é um dos limites, entre outros, a que a elaboração de um

¹¹¹ Entrevista concedida especialmente para esta pesquisa.

¹¹² CHARTIER, Roger. *A história cultural – entre práticas e representações*. 2. ed. Lisboa: Difel, 2002. p. 126.

livro didático está subordinada. Um autor pode usar em um livro qualquer texto literário ou qualquer imagem? Não. Os autores e editores podem até ter intenções, mas há limitações. Tudo o que entra no livro didático passa pela autorização de uso e pagamento de textos e imagens (com exceção do que está em domínio público ou em licença aberta). Por isso, é importante considerar esse entrave ao questionar a presença de determinados autores literários nas obras didáticas, pois esse pode ser um dos motivos de uma possível invisibilidade. Sobre isso, afirma o autor de livros didáticos William Cereja:

Evidentemente, quem paga esses direitos aos representantes é a Editora, por isso é natural que o editor recomende ao autor didático não usar textos de alguns escritores (aqueles de herdeiros mais bélicos) e usar poucos textos de autores mais ávidos na cobrança para que o valor final da obra não a torne inviável comercialmente. Tudo é autorizado e pago nas obras didáticas: uma notícia de jornal, uma receita de bolo, uma foto, uma ilustração, um texto literário, uma reportagem, um cartum, etc.

[...]

Quantas vezes tive de refazer um estudo porque não conseguimos licenciar um texto, seja por motivos financeiros, seja por outros motivos. Há escritores, por exemplo, que escrevem para crianças, mas não querem que seu texto seja publicado numa obra didática para crianças. Há textos infantis cuja autorização só é dada se não houver cortes no texto e se as ilustrações originais também forem publicadas. Exigências desse tipo podem inviabilizar o uso do texto na obra didática, pois ele pode ser longo demais ou a ilustração pode apresentar um tamanho não condizente com o projeto gráfico da obra didática¹¹³.

É importante ressaltar que, em casos de livros adquiridos pelo governo, o número de páginas das coleções é preestabelecido, o que resulta em limitação criativa e impossibilidade de inclusão de textos e autores¹¹⁴.

¹¹³ CEREJA, William Roberto. Dificuldades de um autor didático (I): quanto custa utilizar um texto alheio numa obra didática?. *Língua Portuguesa Cereja*. Disponível em: <<https://portuguescereja.editorasaraiva.com.br/dificuldades-de-um-autor-didatico-i-quanto-custa-utilizar-um-texto-alheio-numa-obra-didatica/>>. Acesso em: 11 dez. 2020.

¹¹⁴ No Edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas para o Programa Nacional do livro Didático – PNLD 2018 –, referente às obras analisadas nesta pesquisa, o

Ainda, para que os livros didáticos sejam eficientes não bastam serem bem-feitos, devem estar prontos dentro de um prazo estabelecido para que as demais etapas, além da editorial, não sejam prejudicadas e resultem em um fracasso comercial¹¹⁵.

Os calendários sobrepostos das produções de mercado e governo fazem com que etapas da produção sejam absorvidas pelo editorial ou realizadas paralelamente, sobrecarregando ainda mais a edição final. Em alguns casos, os obstáculos jurídicos somados aos prazos limitados sugerem aos autores e editores caminhos menos burocráticos, que podem ser entendidos como invisibilidade propositada ou resultado de processos estruturais, mas na verdade não o são. Sendo assim, a escolha de onde entrará conteúdo inédito é atravessada por essas questões. Pesquisar e elaborar materiais relacionados a produções literárias que não aparecem em edições anteriores e, por isso, não podem ser reaproveitados, demanda tempo e, se não estiverem em domínio público ou licença aberta, gastos para a editora. Nos casos em que há participação de editais públicos, todos os custos para a produção da obra em livros reprovados geram prejuízos. Enfim, para que um livro exista em sala de aula é necessário que ele obedeça a um planejamento editorial que estabeleça prazos e custos. Muitas vezes, esse planejamento acaba por interferir no conteúdo do material. Conforme Fabiana Panhosi Marsaro,

Uma vez entendido que as editoras são, antes de tudo, empresas, para se falar das ações dos agentes do mercado editorial envolvidos na produção do LDP, é preciso considerar que fatores que não os didático-pedagógicos, mesmo que pareçam ter pouco a ver com o produto final, podem mostrar-se decisivos. Isso porque, apesar de sua configuração bastante específica de material de ensino-aprendizagem, o LDP, quando encarado em sua dimensão de objeto fabricado em uma cadeia de produção, nasce em meio a um contexto não só mercadológico, mas industrial e corporativo¹¹⁶.

número máximo de páginas para o livro do estudante foi de 360; o máximo de páginas para o manual do professor, 460.

¹¹⁵ “No mesmo sentido, Chico Homem de Melo (2007), enquanto pesquisador e *designer* de livros didáticos, afirma que, hoje, a lei que rege a produção nas editoras parece ser a de que ‘livro bom é livro que segue fielmente o que foi planejado’.” (MARSARO, Fabiana Panhosi. Projeto gráfico-editorial de livros didáticos de língua portuguesa: pressupostos teóricos para análise. In: BUNZEN (Org.), 2020, p. 95)

¹¹⁶ MARSARO, Fabiana Panhosi. Projeto gráfico-editorial de livros didáticos de língua portuguesa: pressupostos teóricos para análise. In: BUNZEN (Org.), 2020, p. 95.

3.3 Livro didático como subsídio

Como já mencionado anteriormente, é inegável a relevância do livro didático como instrumento na prática docente. Ele não se limita a ser um repositório de conteúdos: a maneira como estão organizados auxilia¹¹⁷ os profissionais da educação na elaboração do currículo¹¹⁸ considerando sua devida progressão. Para Sacristán:

Entre a acepção ou moldagem do currículo como conjunto de declarações ou planos, onde se recolhem os objetivos ou conteúdos que se diz que vão ser ensinados, e o currículo real que se desenvolve na prática, existe uma elaboração intermediária do mesmo, que é a que aparece nos materiais pedagógicos e, particularmente, nos livros didáticos. Todos os materiais pedagógicos que são utilizados por professores e alunos são mediadores muito decisivos da cultura nas escolas, porque são os artífices do que e do como se apresenta essa cultura a professores e alunos. Ali se reflete de forma bastante elaborada a cultura real que se aprende. Esta é a razão pela qual os materiais são elementos estratégicos para introduzir qualquer visão alternativa da cultura. (SACRISTÁN, 1995, p. 89)

Nesse sentido, é fundamental que tanto os currículos como os livros didáticos contemplem diferentes realidades socioculturais que propiciem trocas e negociações culturais¹¹⁹.

Não podemos desconsiderar que os conteúdos apresentados nos livros didáticos estão submetidos a textos oficiais que regem o ensino nacional. Se a diversidade não é visibilizada, há, sim, valores culturais em jogo.

¹¹⁷ Empregamos o termo “auxilia”, pois, certamente, não é o livro didático que deve determinar o currículo escolar.

¹¹⁸ “Do mesmo modo, seguindo Raymond Williams (1961), Denis Lawton define o currículo escolar como o produto de uma seleção no interior da cultura de uma sociedade. [...] ‘Diferentes escolas podem fazer diferentes tipos de seleções no interior da cultura. Os professores podem ter hierarquias de prioridades divergentes, mas todos os professores e todas as escolas fazem seleções de um tipo ou de outro no interior da cultura’. ‘Proponho’, escreve ainda Lawton, ‘utilizar o termo currículo para designar tais seleções feitas pelas escolas no interior da cultura.’” (FORQUIM, s.d. p. 25)

¹¹⁹ “Em suma, a configuração dos currículos escolares, tanto quanto a da escola, não se desvincula da compreensão dos fenômenos culturais.” (PEREIRA, 2010A, p. 19)

Há muitos pontos que definem a qualidade dos livros didáticos: a transposição didática dos conteúdos, os textos explorados em exemplos e atividades, as diretrizes pedagógicas relacionadas ao processo de ensino-aprendizagem adotados pelos autores, a iconografia, um projeto gráfico atrativo e funcional, entre outros.

Mas, para que um livro didático de fato seja um subsídio eficiente, é essencial que quem o escreve e quem o edita conheça seus principais interlocutores – professores e alunos – e apresente abordagens conceitualmente corretas que promovam reflexões críticas do assunto tratado. Assim, corroboramos os apontamentos de Edimilson de Almeida Pereira:

É conhecido o fato de que os manuais de Literatura Brasileira empregados no ensino médio e nos cursos de graduação em Letras, em geral, não reservam espaços nem dedicam comentários críticos à produção dos autores afrodescendentes. Contudo, em decorrência da Lei 10.639 [...], forjou-se uma nova realidade em sala de aula, na qual compete aos educadores apresentarem aos estudantes os textos que, segundo algumas orientações teóricas, são classificados como Literatura Negra ou Afro-brasileira. Nesse momento, é importante que os educadores disponham de instrumentos críticos para discernir os esquemas ideológicos que fundamentam essas nomenclaturas, bem como as contradições que as relativizam. (PEREIRA, 2010, p. 267)

Mas, é importante salientar que autores e editores, ao elaborar os livros didáticos, nunca se esquecem de que, por mais que as obras sejam inovadoras ou tentem abarcar todas as perspectivas possíveis, se os professores não se reconhecerem ou tiverem dificuldade em trabalhar com as propostas, a edição será um fracasso; existem práticas culturais em jogo que, como vimos, extrapolam o objeto livro. Segundo Maria Luiza Abaurre, autora de *Literatura: tempos, leitores e leituras*, da coleção *Moderna Plus*:

É um equilíbrio fino que a gente tem que garantir entre trazer novos textos, novos autores, portanto, ajudar esse professor a conhecer coisas que ele não conhece até agora, sem desestruturar completamente a segurança que ele tem. [...] É preciso romper? É. Mas quanto você rompe?¹²⁰

¹²⁰ Entrevista concedida pela autora especialmente para esta pesquisa.

Estamos diante de uma produção que não está desvinculada de conflitos e relações de poder. A nós, importa analisarmos, no material didático, quais seriam as rupturas, o que é expresso e também o que é silenciado. Vejamos no próximo tópico.

3.4 Livro didático como reflexo de práticas culturais

As múltiplas facetas do livro didático levam-nos a concluir que ele “faz parte do modo como se produz cultura na sociedade contemporânea, ou seja, da indústria cultural”¹²¹.

Sendo assim, tanto os textos literários quanto os textos didáticos explicativos estão atrelados a contextos de disputas e poder. Conseqüentemente, o saber é produzido pelo poder e a linguagem está no centro do poder social¹²².

Nas palavras de Chopin, o livro didático, nosso objeto de análise, tanto pode ser um espelho como uma tela, pois seus autores não são meros narradores, mas agentes de seu tempo. Vejamos:

Conclui-se que a imagem da sociedade apresentada pelos livros didáticos corresponde a uma reconstrução que obedece a motivações diversas, segundo época e local, e possui como característica comum apresentar a sociedade mais do modo como aqueles que em seu sentido amplo, conceberam o livro didático gostariam de que ela fosse, de como ela realmente é. [...] O livro didático não é um simples espelho: ele modifica a realidade para educar as novas gerações, fornecendo uma imagem deformada, esquematizada, modelada, frequentemente favorável [...]. E os historiadores se interessam justamente pela análise dessa ruptura entre a ficção e o real, ou seja, pelas intenções dos autores. [...] (CHOPIN, 2004, p. 557)

A citação de Chopin propicia duas reflexões importantes relacionadas aos livros didáticos como representação das práticas culturais. São elas:

¹²¹ MUNAKATA, 2012, p. 53.

¹²² “Através das palavras que escolhemos (nos escolheram) para olhar para a educação escolar e o currículo estamos compondo uma certa representação de realidade e dirigindo condutas, produzindo determinados tipos de subjetividades e identidades, sintonizados com a realidade que as palavras compõem”. (COSTA, SILVEIRA e SOMER, 2003, p. 58)

- . O contexto geográfico das editoras exerce influência sobre a imagem da sociedade apresentada pelos livros didáticos?
- . A imagem frequentemente favorável da sociedade estaria relacionada à temática de textos literários presentes nos livros didáticos?

Para termos uma dimensão dos valores e reconhecermos que o mercado editorial didático concentra-se em grandes grupos, vejamos o resultado das vendas para o governo, com as cifras correspondentes aos anos de 2018, 2019, 2020¹²³.

Editoras	2018	2019	2020
Moderna	R\$ 345.406.133,22	R\$ 231.877.632,42	R\$ 329.777.896,69
FTD	R\$ 222.092.365,03	R\$ 71.629.145,77	R\$ 300.039.725,76
Saraiva ¹²⁴	R\$ 175.485.103,68	R\$ 35.030.652,38	R\$ 138.752.384,35

Fonte: BRASIL. Controladoria Geral da União. *Portal da transparência*.

Concluimos que grande parte dos livros didáticos do país, e todos os analisados nessa pesquisa (que incluem os mais distribuídos para as escolas públicas e vendidos em escolas privadas), são produzidos por grandes editoras, situadas na capital do estado de São Paulo. Sendo assim, o quanto seria possível incorporar nas obras didáticas a vivência de um país diverso como o Brasil se todas elas são editadas em uma mesma região?

Certamente, o contexto geográfico acaba por homogeneizar culturalmente as obras didáticas por meio de uma imposição de ordem econômica, ainda que cada uma delas guarde especificidades estruturais ou metodológicas. Assim, é preciso que outros departamentos, além do editorial, busquem estratégias para que os livros

¹²³ Maiores fornecedores do Programa Nacional do Livro Didático. *Portal da transparência*. Disponível em: <<http://www.portaltransparencia.gov.br/programas-e-aco/es/acao/20RQ-producao--aquisicao-e-distribuicao-de-livros-e-materiais-didaticos-e-pedagogicos-para-educacao-basica?ano=2020>>. Acesso em: 16 jan. 2022.

¹²⁴ Os valores correspondentes às editoras Ática e Scipione, partes do grupo, podem ser conferidos no *Portal da transparência* (vide nota anterior).

sejam adotados nas diversas escolas do país. No caso das escolas particulares, os serviços educacionais, como acompanhamento pedagógico especializado oferecido pelas editoras, revela-se um diferencial importante. Nas escolas públicas, o nome de determinados autores consagrados de obras didáticas ainda faz a diferença na escolha dos professores.

Quanto à temática dos textos, trazemos a opinião de três autores das obras didáticas analisadas nessa pesquisa, respondendo à seguinte questão:

Há temáticas que impedem a inserção de textos afro-brasileiros em livros didáticos? Por quê?

Dois autores, William Cereja e Emília Amaral¹²⁵, apontaram que visões mais conservadoras, de maneira geral, impedem a presença de determinados textos, sejam eles quais forem. Vejamos:

William Cereja: Em princípio, não. As questões morais, éticas e, mais recentemente, ideológicas [...] estão colocadas para qualquer tipo de texto, de orientação afro-brasileira ou não. Famílias conservadoras, identificadas com essas bandeiras, têm se rebelado contra os livros didáticos por motivos variados: textos com qualquer referência à sexualidade, gravidez na adolescência, questões de gênero, textos que apontem diferenças sociais, que denunciem o trabalho infantil e a destruição do meio ambiente.

Emília Amaral: Determinadas temáticas de fato são proibitivas no EM. Pelas razões do caráter conservador da escola e do momento social, econômico e sobretudo político em que vivemos na atualidade, por exemplo.

A autora Maria Luiza Abaurre¹²⁶, por sua vez, levanta os mesmos problemas, mas direciona sua fala à produção literária afro-brasileira.

Temos uma autocensura que se tornou inerente e isso é ruim [...]. Na seleção do texto eu vou tentar evitar o que é muito violento, ainda que possa ser necessário, no caso de alguns autores, porque representam uma realidade que precisa ganhar voz. [...] Como eu consigo ampliar esse repertório sem transbordar a ponto de fazer com que a obra não entre na escola?

¹²⁵ Entrevista concedida pelos autores especialmente para esta pesquisa.

¹²⁶ Entrevista concedida pela autora especialmente para esta pesquisa.

É possível concluir, então, que os textos literários presentes nas obras didáticas, além de serem escolhidos segundo critérios estéticos e que possibilitam a devida exemplificação ou exploração interpretativa em atividades, também são definidos de acordo com a temática que apresentam. Temáticas relacionadas a questões de gênero, raciais, religiosas, sociais, entre outras, podem prejudicar a obra didática, tanto expondo-a negativamente como, conseqüentemente, interferindo em sua adoção.

Portanto, entendemos, como Stuart Hall¹²⁷, que os espaços alcançados pelas literaturas marcadas pela alteridade são limitados, monitorados, em constante negociação. O padrão é a invisibilidade, quando muito, uma visibilidade regulada.

A linguagem empregada pelos textos literários também é um fator considerado durante a seleção do repertório. Palavras tidas como impróprias são apontadas como inadequadas por critérios morais, bem como por dificultarem a compreensão do leitor ou não estarem de acordo com a faixa etária que seria, no caso, mais adulta. Sobre esse ponto, importante voltarmos os olhos para as palavras de Antonio Candido:

Dado que a literatura, como a vida, ensina na medida em que atua com toda a sua gama, é artificial querer que ela funcione como os manuais de virtude e boa conduta. E a sociedade não pode senão escolher o que em cada momento lhe parece adaptado aos seus fins, enfrentando ainda assim os mais curiosos paradoxos, — pois mesmo as obras consideradas indispensáveis para a formação do moço trazem frequentemente o que as convenções desejariam banir. Aliás, essa espécie de inevitável contrabando é um dos meios por que o jovem entra em contato com realidades que se tenciona escamotear-lhe. [...] Ela não corrompe nem edifica, portanto; mas, trazendo livremente em si o que chamamos o bem e o que chamamos o mal, humaniza em sentido profundo, porque faz viver. (CANDIDO, 1972, p. 805-806)

Assim, compreendemos que a escola pode ser um ambiente indicado para abordar diferentes assuntos, pois a mediação qualificada dos professores pode fazer com que o trabalho formativo e crítico torne o contato com a leitura ainda mais eficiente.

¹²⁷ Que “negro” é esse na cultura negra? *Da diáspora: identidades e mediações culturais*. 2. ed. Belo Horizonte: Editora UFMG; Brasília: Representação da Unesco no Brasil, 2013.

Nesse sentido, voltamos à frase de Circe Bittencourt apresentada no início do capítulo: “O bom livro didático é aquele usado por um bom professor”¹²⁸. Nada substitui a atuação dos professores. São eles quem decidem como utilizá-lo, e isso dependerá de muitos fatores, como sua qualificação e a realidade de seus alunos. Obviamente, sabemos que investigar a utilização dos livros didáticos em sala de aula e mapear a formação dos profissionais à frente dos educandos, por sua complexidade e relevância, seriam temas amplos e profundos, que extrapolariam o recorte proposto nesta pesquisa, mas cabe levantar reflexões importantes: as universidades que formam profissionais da educação propõem estudo voltado à literatura afro-brasileira? Os professores realmente trabalham os textos afro-brasileiros em sala de aula? Existem limites nessa abordagem em sala de aula?

Em relação à última indagação, as respostas fornecidas pelos autores de livros didáticos durante o capítulo e episódios que acontecem no cotidiano¹²⁹ mostram que as disputas sociais, sem dúvida, incidem no ambiente escolar. Entretanto, privar a literatura, ou no caso, o acesso à literatura, é limitar o próprio exercício da democracia. Para Derrida:

Não há democracia sem literatura, nem há literatura sem democracia. [...] Cada vez que uma obra literária é censurada, a democracia corre perigo, e todo mundo está de acordo quanto a isso. A possibilidade da literatura, a autorização que uma sociedade lhe dá o fato de levantar suspeitas ao terror a seu respeito, tudo vai junto — politicamente — com o direito ilimitado de fazer todas as perguntas, de suspeitar de todos os dogmatismos, de analisar todas as pressuposições, quer as da ética, quer as da política de responsabilidade. (DERRIDA, 1995, p. 47-48)

¹²⁸ Circe Bittencourt em entrevista concedida à Fernanda Salla. *Nova Escola*. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/877/circe-bittencourt-o-bom-livro-didatico-e-aquele-usado-por-um-bom-professor>>. Acesso em: 7 dez. 2020.

¹²⁹ Destacamos dois casos ocorridos recentemente. Em novembro de 2021, uma professora em Salvador, BA, foi afastada por tentar trabalhar literatura afro-brasileira em sala de aula. Para mais informações: <<https://www.uol.com.br/universa/noticias/redacao/2021/11/22/professora-e-afastada-apos-abordar-livro-de-conceicao-evaristo-em-aula.htm>>. Acesso em: 16 jan. 2022. Em março de 2022, o autor Jeferson Tenório foi ameaçado caso fosse a uma escola em Salvador, BA, palestrar aos alunos do Ensino Médio. Para mais informações: <<https://www.nexojornal.com.br/extra/2022/03/26/Escritor-Jeferson-Ten%C3%B3rio-%C3%A9-amea%C3%A7ado-de-morte-por-palestra>>. Acesso em: 28 mar. 2022.

O livro didático é um direito do estudante¹³⁰. Entender como as diferentes facetas desse material se relacionam com a cultura e estão envolvidas com o exercício da educação e da democracia é fundamental para a compreensão dos fatores que mobilizam a produção, a escolha pelos professores e, sobretudo, a seleção dos conteúdos que compõem o livro didático, entre eles, a literatura afro-brasileira. Levamos em consideração essas informações, juntamente com a reflexão sobre o conceito de literatura afro-brasileira e o ensino de literatura, para a realização do levantamento dos dados realizado no próximo capítulo.

¹³⁰ Diz o artigo 208, inciso VII, da Constituição Federal: “Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: [...] VII – atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde.”.

Capítulo 4

Análise da literatura afro-brasileira nos livros didáticos

*Não vou às rimas como esses poetas
que salivam por qualquer osso.
Rimar Ipanema com morena
é moleza,
quero ver combinar prosaicamente
flor do campo com Vigário Geral,
ternura com Carandiru,
ou menina carinhosa/trem para Japeri.
Não sou desses poetas
que se arribam, se arrumam em coquetéis
e se esquecem do seu povo lá fora.
(Éle Semog)¹³¹*

Neste capítulo serão apresentados os dados resultantes da análise da parte específica destinada ao ensino de literatura de sete obras didáticas de língua portuguesa voltadas ao Ensino Médio. Quatro desses livros foram os mais vendidos na rede particular de ensino nos anos de 2018, 2019 e 2020; três deles foram os mais distribuídos pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) referente ao ano de 2018. Essa seleção permite-nos apontar, quantitativamente, os materiais didáticos dessa categoria mais utilizados pelos alunos brasileiros nos anos de 2018, 2019 e 2020.

Considerando o mercado particular, os livros didáticos mais vendidos, segundo dados fornecidos pelo Grupo Santillana, são:

2020 – Livros didáticos de língua portuguesa – Ensino Médio¹³²	
Obras	Quantidades
Moderna plus (Moderna)	76.884
360º – volume único (FTD)	26.983
Vereda digital (Moderna)	24.815

¹³¹ Outras notícias. *Cadernos Negros*, n. 19. São Paulo: Quilombhoje, 1996. p. 55.

¹³² Os quadros apresentam os títulos das obras didáticas dessa maneira pois estão reproduzidos de acordo com o texto original. Os títulos completos das obras e respectivos autores estão descritos na parte introdutória dessa pesquisa.

2019 – Livros didáticos de língua portuguesa – Ensino Médio	
Obras	Quantidades
Moderna plus (Moderna)	77.022
360° – volume único (FTD)	35.993
Conecte (Saraiva)	28.205

2018 – Livros didáticos de língua portuguesa – Ensino Médio	
Obras	Quantidades
Moderna plus (Moderna)	78.361
360° – volume único (FTD)	30.979
Vereda digital (Moderna)	29.062

De acordo com dados coletados pelo *site* do Ministério da Educação, as obras de língua portuguesa mais distribuídas no PNLD 2018 são:

PNLD 2018 – Livros didáticos de língua portuguesa – Ensino Médio	
Obras	Quantidades
Português contemporâneo (Saraiva)	2.799.785
Se liga na língua (Moderna)	1.043.609
Novas palavras (FTD)	830.031

Tabela elaborada com base nos dados estatísticos apresentados pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) pelo Grupo Santillana. Fonte: <<http://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/pnld/dados-estatisticos>>. Acesso em: 14 fev. 2020.

O levantamento evidencia a presença e a abordagem da literatura afro-brasileira nos livros didáticos. O embasamento para tal investigação está, principalmente, nos estudos desenvolvidos por Eduardo de Assis Duarte e pelo *Portal de literatura afro-brasileira (Literafro*¹³³), promovido pelo Grupo Interinstitucional de Pesquisa e Afrodescendência na Literatura Brasileira, sediado na Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais. Reiteramos que essa escolha não exclui outras possibilidades, pois as linhas teóricas apresentadas em capítulos anteriores

¹³³ *Literafro*. Disponível em: <<http://www.lettras.ufmg.br/literafro/autores?start=50>>. Acesso em: 13 fev. 2022.

expõem os conflitos e a busca em se construir, legitimamente, um conceito a partir da *ideia* de literatura afro-brasileira. O que está em jogo não é questioná-las, nem assumir uma ou outra perspectiva, mas refletir sobre a abordagem dada, nos livros didáticos, ao conteúdo obrigatório expresso pela Lei 10.639/2003, levando em conta padrões estéticos e sociais que se articulam nas produções. Como veremos a seguir, os critérios relacionados à autoria e à temática são os que mais incidem na caracterização da literatura afro-brasileira nos livros didáticos. Porém, é importante ressaltar as palavras de Edimilson Pereira de Almeida:

[...] ambos os critérios parecem pouco abrangentes, principalmente quando: observamos o fato de possuímos, ao longo de nossa formação literária, negros e mestiços escrevendo de acordo com padrões clássicos vindos da Europa, e também autores não-negros escrevendo sobre temas de interesse dos afro-brasileiros, tais como a escravidão, revoltas quilombolas e preconceito racial.

A utilização sumária dos critérios étnico e temático para definir a Literatura Afro-brasileira impõe uma censura prévia aos autores negros e não negros. Julgamos que é preciso buscar um critério pluralista, estabelecido por uma orientação dialética, que possa demonstrar a Literatura Afro-brasileira como uma das faces da Literatura Brasileira – esta mesma devendo ser percebida como uma unidade constituída de diversidades.¹³⁴

Considerando que a literatura afro-brasileira é literatura brasileira e, concomitantemente, expressão da cultura afro-brasileira *na* literatura brasileira, ainda com as contradições e as tensões características de um conceito em construção¹³⁵, avaliamos o embasamento de Eduardo de Assis Duarte mais próximo à tentativa de investigação do material didático, pois oferece, nesse caso, mais elementos interpretativos que direcionam a análise.

Nesse sentido, buscou-se diferenciar, primeiramente, textos literários que apresentavam simplesmente a temática racial de textos caracterizados como literatura

¹³⁴ PEREIRA, Edimilson de Almeida. *Literafro*. Panorama da literatura afro-brasileira. Disponível em: <<http://www.letras.ufmg.br/literafro/artigos/artigos-teorico-conceituais/147-edimilson-de-almeida-pereira-panorama-da-literatura-afro-brasileira>>. Acesso em: 12 fev. 2022.

¹³⁵ Segundo Edimilson de Almeida Pereira: “A identidade da Literatura Brasileira está ligada a uma tradição fraturada, característica das áreas que passaram pelo processo de colonização. [...] A Literatura Afro-brasileira integra a tradição fraturada da Literatura Brasileira. Por isso, ela apresenta um momento de afirmação da especificidade afro-brasileira (em termos étnicos, psicológicos, históricos e sociais) que se encaminha para uma inserção no conjunto da Literatura Brasileira.” (Idem)

afro-brasileira¹³⁶; só foram considerados o segundo grupo. Em um momento posterior, buscou-se identificar autores e autoras que produziram literatura afro-brasileira e verificar se a abordagem dada às biografias e produções se relacionava aos conceitos do campo literário investigado¹³⁷.

Por fim, a pesquisa voltou-se aos conteúdos específicos, sistematizados, referentes à literatura afro-brasileira em todos os volumes¹³⁸, procurando comentá-los à luz dos estudos mencionados em capítulos anteriores.

Nessa análise, buscou-se responder às seguintes questões, considerando o atendimento à Lei 10.639/2003: quais são os critérios utilizados pelos livros didáticos para classificação da literatura como afro-brasileira? Como estes volumes abordam a literatura afro-brasileira? Essa abordagem contribui para o respeito às diversidades étnico-raciais? Quais são os autores e textos mencionados? Há conteúdo específico, sistematizado, referente à literatura afro-brasileira ou esta aparece como constitutiva da literatura brasileira? Quando se apresenta como parte orgânica da literatura brasileira, há menção de que se trata de literatura afro-brasileira ou não há essa informação?

¹³⁶ Eduardo de Assis Duarte diz que: “No arquivo da literatura brasileira construído pelos manuais canônicos, a presença do negro mostra-se rarefeita e opaca, com poucos personagens, versos, cenas ou histórias fixadas no repertório literário nacional e presentes na memória dos leitores. Sendo o Brasil uma nação multiétnica de maioria afrodescendente, tal fato não deixa de intrigar e suscitar hipóteses em busca de seus contornos e motivações. E já de início se configura de modo inequívoco um dado fundamental para esta reflexão: o fato de o negro estar presente muito mais como *tema* do que como *voz autoral*. Uma evidência desta magnitude demanda que se investiguem suas causas e implicações.”. (DUARTE, 2013, p. 146)

¹³⁷ “Quando acrescentado ao texto do escritor negro brasileiro, o suplemento ‘afro’ ganha densidade crítica a partir da existência de um ponto de vista específico a conduzir a abordagem do sujeito negro, seja na poesia ou na ficção. Tal perspectiva permite elaborar o tema de modo distinto daquele predominante na literatura brasileira canônica. Muitos consideram que esta identificação entre sujeito e objeto nasce do *existir* que leva ao *ser* negro. Os traços de *negricia* ou *negrura* do texto seriam oriundos do que a escritora Conceição Evaristo chama de ‘escrevivência’, ou seja, a experiência como mote e motor da produção literária. [...] É uma escrita que, de formas distintas, busca se dizer negra, até para afirmar o antes negado. E que, também neste aspecto, revela a utopia de formar um público leitor negro. A articulação desses cinco elementos – autoria, temática, ponto de vista, linguagem e público – configura, a nosso ver, a existência do texto afro-brasileiro.” (*Ibidem*, p. 149)

¹³⁸ Há obras que apresentam em um mesmo volume conteúdos relativos ao estudo da língua e à produção textual, além da literatura. Outras, são volumes únicos divididos em partes. Tal estrutura dos livros não é aspecto definidor para a análise.

Apresentamos a seguir quadro¹³⁹ indicativo de literatura afro-brasileira nos livros didáticos. A presença dos autores e autoras nas obras está classificada da seguinte maneira:

- **Menção:** quando o nome do autor ou autora ou obra é apenas citado, sem nenhum tipo de aprofundamento.
- **Indicação:** quando a obra didática indica leitura, sem nenhum tipo de aprofundamento.
- **Texto e atividade:** quando texto é acompanhado de atividades, geralmente, de interpretação textual.
- **Texto:** quando a obra didática emprega trechos literários como função explicativa ou como citação.
- **Texto didático:** quando a obra didática apresenta explicação sobre o autor, em boxes específicos ou não.
- **Análise:** conteúdo sistematizado, aprofundado sobre autor e sua produção. A análise envolve, geralmente, texto didático, trechos literários e atividades.

Abaixo de cada título, incluímos o número de páginas da coleção referente ao estudo de literatura (nos volumes em que, além de literatura, há conteúdo de produção de texto e conhecimentos linguísticos, só foi indicada a quantidade de páginas de estudo de literatura). Essa indicação não considera as páginas iniciais e finais (bibliografia e orientações didáticas). A partir desse levantamento quantitativo, é possível constatar qual é a proporção destinada à literatura afro-brasileira em relação à coleção completa.

¹³⁹ As obras didáticas que serão comentadas nas páginas seguintes receberão o título como figurado nos quadros anteriores. Os títulos completos das obras e respectivos autores estão descritos na parte introdutória dessa pesquisa. Foram empregados L1, L2 e L3 para se referir aos volumes ou partes da coleção.

Autores	Moderna plus ¹⁴⁰ (754 páginas) ¹⁴¹	360° (819 páginas)	Conecte (584 páginas)	Vereda digital ¹⁴² (638 páginas)	Português contemporâneo ¹⁴³ (333 páginas)	Se liga na língua (381 páginas)	Novas palavras ¹⁴⁴ (427 páginas)
Abelardo Rodrigues					Menção em conteúdo específico: L3, p. 304		
Adão Ventura			Proposta de atividade: L2, p. 136, 137 e 138		Texto: L1, p. 20 Texto e atividades: L2, p. 293 e 294 Texto e atividades em conteúdo específico: L3, p. 305 Texto didático em conteúdo específico: L3, p. 306		
Ademiro Alves de Sousa (Sacolinha)				Texto e atividade em conteúdo específico: L3, p. 646 ¹⁴⁵			
Ana Maria Gonçalves				Menção em conteúdo específico: L3, p. 639			
Carlos de Assumpção					Menção em conteúdo específico: L3, p. 304		

¹⁴⁰ Coleção menciona “autores afro-brasileiros” no L2, p. 314.

¹⁴¹ O número de páginas corresponde apenas ao estudo de literatura das respectivas coleções.

¹⁴² Coleção apresenta conteúdo específico dedicado à representação autoral negra na literatura no L3, p. 636 a 639 (Apêndice).

¹⁴³ Coleção apresenta conteúdo específico sobre literatura afro-brasileira no L3, p. 304 a 309.

¹⁴⁴ Coleção menciona “literatura negra” no L1, p. 29.

¹⁴⁵ Classificado pela obra didática como literatura marginal.

Autores	Moderna plus	360°	Conecte	Vereda digital	Português contemporâneo	Se liga na língua	Novas palavras
Carolina Maria de Jesus	Texto didático: L2, p. 434		Menção: L2, p. 219	Menção em conteúdo específico: L3, p. 639 Texto e atividade: L3, p. 645 ¹⁴⁶ Texto e atividade em conteúdo específico: L3, p. 655			
Conceição Evaristo				Texto e atividade em conteúdo específico: L3, p. 639, 654.			
Cruz e Sousa	Menção: L2, p. 464, 469, 484, 487	Menção: L2, p. 506, 508	Menção: L2, p. 236	Menção: L2, p. 360, 365, 385 Menção em conteúdo específico: L3, p. 639	Menção: L2, p. 265; L2, p. 269; L2, p. 292 Menção em conteúdo específico: L3, p. 304	Menção: L1, p. 77; L2, p. 113, 120, 122	Menção: L3, p. 12; L3, p. 30
	Indicação: L2, p. 486, 487	Indicação: L2, p. 508	Indicação: L2, p. 393	Indicação: L2, p. 381	Indicação: L2, p. 264	Indicação: L2, p. 130	Indicação: L3, p. 10
	Texto e atividade: L2, p. 481	Atividade: L2, p. 511, 512	Texto e atividades: L2, p. 396; L2, p. 431; L2, p. 467 e 468	Texto e atividade: L2, p. 377, 378, 379, 380 Atividade: L2, p. 377, 379	Texto e atividades: L2, p. 293 e 294 Atividade: L1, p. 89; L2, p. 334, 335		Atividade: L3, p. 13; L3, p. 31
	Texto: L2, p. 470 e 471	Texto: L2, p. 492, 509, 510		Texto: L2, p. 362, 363, 365, 373, 374, 376	Texto: L2, p. 261; L2, p. 266 e 267	Texto: L2, p. 127	Texto: L2, p. 21, 24; L3, p. 11
	Análise: L2, p. 479 a 480	Análise: L2, p. 501 a 505	Análise: L2, p. 427 e 428	Análise: L2, p. 366 a 369	Análise: L2, p. 288 a 291	Análise: L2, p. 122 a 126	Análise: L3, p. 16 a 19

¹⁴⁶ Classificada pela obra didática como literatura marginal.

Autores	Moderna plus	360°	Conecte	Vereda digital	Português contemporâneo	Se liga na língua	Novas palavras
Luiz Silva (Cuti)					Menção em conteúdo específico: L3, p. 304, p. 307 Texto em conteúdo específico: L3, p. 304 Texto atividades em conteúdo específico: L3, p. 308 Texto didático em conteúdo específico: L3, p. 308		
Maria Nilda de Carvalho Mota (Dinha)¹⁴⁷	Texto: L3, p. 634						
Domingos Caldas Barbosa						Menção: L1, p. 127	
Eduardo de Oliveira					Menção em conteúdo específico: L3, p. 304		
Éle Semog	Texto: L2, p. 314 e 315						
Elisa Lucinda				Menção: L3, p. 578 Menção em conteúdo específico: L3, p. 639			

¹⁴⁷ Apesar de, até o presente momento, este nome não figurar na lista de autores e autoras disponível no *Portal de literatura afro-brasileira (Literafro)*, a autora afirma sua posição dentro do campo literário em entrevista concedida ao Grupo de estudos em literatura brasileira contemporânea (Programa de pós-graduação em literatura da Universidade de Brasília (UnB): “*Você acha importante se dizer autora negra dentro do campo literário brasileiro? O rótulo demarca ou aprisiona sua trajetória? Acho extremamente importante me autoafirmar negra e periférica. O rótulo demarca – e acho isso importante. [...] Não ligo a mínima se me enquadrarem aqui ou ali, desde que esses lugares representem os valores da minha classe, da luta contra a sociedade de classes.*”. (Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/2316-40185116>>. Acesso em: 12 fev. 2022)

Autores	Moderna plus	360°	Conecte	Vereda digital	Português contemporâneo	Se liga na língua	Novas palavras	
Gonçalves Crespo				Texto: L1, p. 41				
Joel Rufino dos Santos				Menção em conteúdo específico: L3, p. 639				
José do Patrocínio				Menção: L2, p. 348, 369; L3, p. 639		Menção: L2, p. 83		
				Texto didático: L2, p. 320				
Lima Barreto	Menção: L3, p. 494, 498, 499, 500, 515, 634, 714; L3, p. 515	Menção: L3, p. 519	Menção: L2, p. 219; L3, p. 17	Menção: L2, p. 369, p. 382, 387; L3, p. 455, 646 Menção em conteúdo específico: L3, p. 638 e 639	Menção: L3, p. 15 Menção em conteúdo específico: L3, p. 304	Menção: L1, p. 77; L3, p. 40	Menção: L3, p. 21, 22; L3, p. 30	
	Indicação: L3, p. 518	Indicação: L3, p. 540	Indicação: L3, p. 13	Indicação: L2, p. 407		Indicação: L1, p. 43; L1, p. 137		
		Atividade: L3, p. 542, 544, 545, 690	Texto e atividades: L3, p. 155	Texto e atividades: L1, p. 62; L2, p. 385, 402, 403, 405, 406 Texto e atividade em conteúdo específico: L3, p. 647				Atividade: L3, p. 33
	Texto: L3, p. 497, 500	Texto (citação): L3, p. 514		Texto: L2, p. 385		Ilustração de personagens: L1, p. 76	Texto: L3, p. 29, 32	
	Análise: L3, p. 505 a 509	Análise: L3, p. 526 a 531 e 540	Análise: L3, p. 23 a 26	Análise: L2, p. 390 a 392	Análise: L3, p. 17 a 22	Análise: L3, p. 44 a 47	Análise: L3, p. 25 e 26	

Autores	Moderna plus	360°	Conecte	Vereda digital	Português contemporâneo	Se liga na língua	Novas palavras
Luís Gama				Menção: L2, p. 369 Texto: L2, p. 320 Texto didático: L2, p. 320.	Menção em conteúdo específico: L3, p. 304		
Machado de Assis	Menção: L1, p. 89; L2, p. 320, 338, 389, 390, 393, 396, 420, 436, 453, 463, 468; L2, p. 445; L3, p. 510, 515, 619, 657, 695, 696, 714	Menção: L2, p. 321, 421; L3, p. 691, 698, 700	Menção: L1, p. 34 e 35; L2, p. 284; L2, p. 357; L3, p. 17; L3, p. 195 e 196; L3, p. 424	Menção: L1, p. 75; L2, p. 282, 285, 317, 319, 332, 369; L3, 455, 585 Menção em conteúdo específico: L3, p. 639	Menção: L2, p. 16, 69, 71, 192, 211; L3, p. 41, 110, 176	Menção: L1, p. 76; L2, p. 38, 80, 82, 83, 94, 102	Menção: L2, p. 114; L2, p. 123, 133
	Indicação: L2, p. 422, 423	Indicação: L2, p. 461	Indicações: L2, p. 267	Indicação: L2, p. 461	Indicação: L2, p. 191	Indicação: L1, p. 93; L2, p. 96, 106, 107; L3, p. 155	Indicação: L1, p. 36; L1, p. 47
		Texto: L1, p. 23 Atividade: L2, p. 293 Atividade: L2, p. 464 e 465	Texto e atividades: L2, p. 270 a 276; L2, p. 387	Texto: L1, p. 59; L2, p. 283, p. 284, 285, 288, p. 345 Texto e atividade: L2, p. 288, 296, 298 Atividade: L2, 338, 377	Texto e atividades: L2, p. 193; L2, p. 220; L2, p. 254, 255, p. 338, 339		Texto: L1, p. 85; L2, p. 112, 113, 114 Atividade (menção): L3, p. 23
	Texto didático: L2, p. 394 e 395	Texto (citação): L1, p. 12	Texto didático (boxe): L3, p. 279; L3, p. 422	Cena de minissérie baseada em obra: L1, p. 60.		Cena de filme baseada em obra: L1, p. 33	Texto didático: L1, p. 39 e 40; 42 a 44
	Análise: L2, p. 413 a 419	Análise: L2, p. 422 a 448	Análise: L2, p. 340 a 348	Análise: L2, p. 321 a 329	Análise: L2, p. 212 a 216	Análise: L2, p. 84 a 91	Análise: L2, p. 135 a 152

Autores	Moderna plus	360°	Conecte	Vereda digital	Português contemporâneo	Se liga na língua	Novas palavras
Márcio Barbosa					Texto e atividades em conteúdo específico: L3, p. 305 Texto didático em conteúdo específico: L3, p. 306.		
Nei Lopes				Menção em conteúdo específico: L3, p. 639			
Oliveira Silveira					Menção em conteúdo específico: L3, p. 304		
Oswaldo de Camargo					Menção em conteúdo específico: L3, p. 304		
Paulo Colina					Menção em conteúdo específico: L3, p. 304		
Paulo Lins	Menção: L3, p. 634 Indicação: L2, p. 423, L2, p. 442 Texto: L3, p. 517; L3, p. 635			Menção: L3, p. 645 ¹⁴⁸ Texto e atividade em conteúdo específico: L3, p. 656	Menção: L3, p. 257 Indicação: L3, p. 254	Atividade: L3, p. 129	Menção: L3, p. 163
Solano Trindade					Menção em conteúdo específico: L3, p. 304		

¹⁴⁸ Classificado pela obra didática como literatura marginal.

Segundo as informações levantadas, verifica-se que:

- das sete coleções analisadas, duas apresentaram conteúdo específico dedicado à literatura afro-brasileira/representação negra na literatura (uma coleção destinada a escolas públicas e a outra destinada a escolas privadas);
- os únicos autores que produziram literatura afro-brasileira e mereceram análise mais aprofundada em todas as obras didáticas são: Cruz e Sousa, Lima Barreto e Machado de Assis. Duas das coleções apresentam apenas esses autores como afro-brasileiros em todos os volumes;
- Ademiro Alves de Sousa (Sacolinha), Maria Carolina de Jesus e Paulo Lins também tiveram suas produções incluídas, em algumas obras didáticas, como literatura marginal¹⁴⁹, conforme indicado em notas de rodapé;
- Abelardo Rodrigues, Ademiro Alves de Sousa (Sacolinha), Ana Maria Gonçalves, Carlos de Assumpção, Conceição Evaristo, Luiz Silva (Cuti), Eduardo de Oliveira, Joel Rufino dos Santos, Márcio Barbosa, Nei Lopes, Oliveira Silveira, Oswaldo de Camargo, Paulo Colina e Solano Trindade só apareceram em seções de conteúdo específico;
- Luís Gama¹⁵⁰, tido como um dos precursores da literatura afro-brasileira e do movimento abolicionista do Brasil, aparece somente em duas

¹⁴⁹ O foco dessa dissertação é a análise da abordagem da literatura afro-brasileira em livros didáticos. De acordo com algumas linhas teóricas, obras desses autores em destaque também podem ser entendidas como literatura marginal. Nesse sentido, importante considerar a perspectiva de Mário Medeiros: “As dificuldades de conceituação são semelhantes ao problema em se definir o que seja Literatura. Entretanto, a Literatura Negra e a Marginal possuem agravantes particulares: o que faz dessas literaturas serem *negra* ou ligadas à *condição social marginal/periférica*? Tratam-se de pontos nevrálgicos e sob os quais o consenso é igualmente difícil. E as respostas mais simples, como a de que a Literatura Negra é aquela escrita por um *autor* autorreferenciado ou identificado; ou, ainda, um *eu lírico/narrador* que se queira negro, o mesmo valendo para a questão marginal ou periférica, também abrem brechas significativas para divergências. No entanto, a recorrência da história literária dessas confecções estéticas é de que, com raras exceções, nenhum autor que não se tenha autodenominado negro ou periférico assumiu o rótulo de ter escrito algo chamado de Literatura Negra ou Periférica.”. (SILVA, 2011, p. 19 e 20)

¹⁵⁰ “[...] Satírico mordaz, adentrou a cidade letrada do Segundo Império, nela afirmando sua etnia e sua história de vida, como um efetivo precursor da consciência negra. Preservou, em sua poesia, elementos orais da tradição africana e satirizou valores hegemônicos eurocêntricos. Foi o primeiro escritor afro-brasileiro a resistir ao ideal de embranquecimento da sociedade da época, não apenas afirmando seu

coleções; em uma delas, apenas é mencionado em seção de conteúdo específico;

- dos vinte e sete nomes do quadro, doze são meramente mencionados pelas obras didáticas (a maior parte deles são contemporâneos¹⁵¹);
- dos vinte e sete nomes do quadro, apenas cinco são de mulheres;
- autores contemporâneos estão mais presentes em obras que apresentaram conteúdo específico sobre o assunto;
- considerando o número de páginas dedicadas ao ensino de literatura nos livros didáticos, o espaço destinado à literatura afro-brasileira não é significativo.

A seguir, apresentaremos comentários sobre os conteúdos específicos e/ou sistematizados que mereçam nossa atenção e sobre autores e autoras que ganharam algum destaque além da indicação ou menção¹⁵².

4.1 Conteúdos específicos

4.1.1 Vereda Digital

O volume 3 da coleção, traz um apêndice¹⁵³ (p. 631 a 656) intitulado “Temas fundamentais em literatura”. Nele, há cinco temas (“A imagem feminina”, “A questão da negritude”, “A literatura indígena”, “A homoafetividade” e “A arte da periferia”). O

orgulho étnico, mas ainda zombando dos preconceitos raciais dos escravocratas com pretensões de nobreza e ‘pureza’ de sangue.” (CAMPOS, Maria Consuelo Cunha. Luiz Gama. In: DUARTE, Eduardo de Assis (Org.). *Literatura e afrodescendência no Brasil: antologia crítica*. v. 1. Precursores. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011. p. 130)

¹⁵¹ Considerando um panorama histórico, em linhas gerais, autores de literatura afro-brasileira podem ser divididos em dois grupos: 1. Precursores, autores canônicos e resgatados pela crítica literária, que escreveram até a primeira metade do século XX (exemplos: Domingos Caldas Barbosa, Luiz Gama, Maria Firmina dos Reis, José do Patrocínio, Cruz e Souza, Lino Guedes, Lima Barreto, Gonçalves Crespo, Machado de Assis). 2. Autores que publicaram a partir da segunda metade do século XX e contemporâneos (exemplos: Carolina Maria de Jesus, Carlos Assunção, Solano Trindade, Conceição Evaristo, Miriam Alves, Adão Ventura, Cuti, Márcio Barbosa, Esmeralda Ribeiro, Paulo Lins etc.).

¹⁵² Quando não se trata apenas de menção ou indicação, referências à origem étnica dos autores e autoras e à temática dos textos foram constatadas. Reiteramos que a proposta é analisar a abordagem de maneira geral, apontar as lacunas existentes e indicar soluções quando possível.

¹⁵³ Importante salientar que o apêndice é um elemento pós-textual, que demarca uma separação entre os conteúdos que figuram nele e os demais da obra didática, que tanto podem ser entendidos como complementares ou suplementares, mas que não fazem parte do corpo principal da obra.

tema 2 – “A questão da negritude” (p. 636 a 639) –, explora a temática racial abordando diferentes tópicos (Visão preconceituosa, O negro como herói e Reafirmação da negritude) e apresenta, ao final, o subtítulo A voz do negro, que lista autores (José do Patrocínio, Cruz e Sousa, Machado de Assis, Lima Barreto, Carolina Maria de Jesus, Joel Rufino dos Santos, Nei Lopes, Elisa Lucinda e Ana Maria Gonçalves) e propõe leitura de trecho de *Ponciá Vicêncio*, romance de Conceição Evaristo, acompanhado de duas perguntas que abordam aspecto temático do texto. Importante destacar que não há um critério para a escolha dos nomes dos autores da lista nem informações específicas sobre a contextualização histórica que marca suas produções. Não se objetiva especificamente denominar ou conceituar a literatura afro-brasileira ou, ainda, caracterizar essa ideia para além da escrita de alguns autores negros que expressaram suas angústias. Aliás, em subtítulo anterior, denominado Negro como herói, em um mesmo parágrafo, há uma aproximação entre obras de Lima Barreto e *Macunaíma*, de Mário de Andrade, pautada apenas no protagonismo negro. Vejamos:

No século XX, muitas obras apresentam personagens negros como protagonistas. Lima Barreto se tornou porta-voz dos que eram vítimas de preconceitos, em romances como *Recordações do escrívão Isaías Caminha* (1909) e *Clara dos Anjos* (1922). Mário de Andrade criou a figura de Macunaíma: definido como “herói de nossa gente”, era, ao mesmo tempo, indígena e “preto retinto” (isto é, de cor bastante escura), o que sintetizava a contribuição dessas etnias na formação da brasilidade. Em romances como *Jubiabá* (1935), de Jorge Amado, e *Moleque Ricardo* (1935), de José Lins do Rego, os negros são protagonistas, atuando como representantes da luta contra qualquer tipo de opressão. No entanto, essas representações são ainda calcadas no preconceito; Macunaíma é, de fato, herói, mas não tem nenhum caráter.

(MÁRCILIO, 2017, vol. 3, p. 638)

Apesar do protagonismo negro, as obras de Mário de Andrade, Jorge Amado e José Lins do Rego citadas no trecho são exemplos de negrismo¹⁵⁴. O desfecho do

¹⁵⁴ “Nesta linha, vemos o *Macunaíma*, de Mário de Andrade. Anti-herói por excelência, nasce índio/negro e se torna branco no deslocamento da selva para São Paulo. [...] o primeiro grande romance modernista inaugura o que se pode caracterizar como negrismo – apropriação eurocêntrica do tema do negro, folclórica e descompromissada, a ponto de nela caber o veredito debochado de Oswald de Andrade: ‘macumba para turistas’. Na década seguinte, o negrismo prospera e dá margem ao surgimento de protagonistas afro-brasileiros: Antônio Balduino, figura central de *Jubiabá* (1935), de

parágrafo acaba direcionando o entendimento de que todas as obras citadas se caracterizariam da mesma maneira.

Os textos literários apresentados no tema 2 – A questão da negritude – são de autoria de José de Alencar (trecho de *Til*), Castro Alves (“Antítese”), Sosígenes Costa (“Formosa filha da África...”), além de Conceição Evaristo (trecho de *Ponciá Vicêncio*, já mencionado). Essa seleção demonstra que a intenção, apesar do título do tema, parece não ter sido focar a literatura afro-brasileira mas as diferentes representações do negro e da cultura negra na literatura brasileira, de maneira geral.

O apêndice “Temas fundamentais em literatura” é concluído com duas seções de atividades, a segunda seção com questões de Enem e vestibulares (L3, p. 647 a 656).

A primeira seção de atividades tem dez questões. As atividades 5 e 6 estão relacionadas a trecho de *Recordações do escrívão Isaías Caminha*, de Lima Barreto. As perguntas abordam o preconceito racial sofrido pelo narrador-personagem e as expressões utilizadas pelo trecho que atestam a situação vivenciada por ele.

A seção Enem e vestibulares apresenta dezessete questões alternativas – em três delas há produção literária afro-brasileira. A questão 12 (UEL-PR) solicita aos alunos que indiquem a alternativa correta a partir de interpretação textual de excerto de *Ponciá Vicêncio*, de Conceição Evaristo. A questão 15 (UEMA) propõe a análise de dois fragmentos de *Quarto de despejo*, de Carolina Maria de Jesus, que revelam o contraste entre o lugar ideal e o real considerando o contexto e o repertório social sugerido pela narradora-personagem. A questão 17 (UFRGS-RS) apresenta trecho de *Cidade de Deus*, de Paulo Lins, e enfatiza a linguagem empregada pelo autor.

4.1.2 Português Contemporâneo

O volume 3 da coleção apresenta conteúdo sistematizado do ensino de literatura afro-brasileira. A unidade é estruturada da seguinte maneira:

Jorge Amado, e o moleque Ricardo, do livro homônimo de José Lins do Rego, também publicado em 1935, são os mais conhecidos.” (DUARTE, 2013, p. 147)

Unidade 4, Capítulo 3 – Literaturas africanas de língua portuguesa e literatura negro-brasileira (p. 299)

Literaturas africanas de língua portuguesa (p. 299)

Foco no texto: “Namoro”, de Viriato da Cruz, e “Quero ser tambor”, de Craveirinha (p. 299)

A literatura negro-brasileira (p. 304)

Foco no texto: “Para um negro”, de Adão Ventura, e “Nossa gente”, de Márcio Barbosa (p. 305)

Entre textos: “Velho negro”, de Agostinho Neto, e “Sou negro”, de Cuti

Em relação aos demais capítulos que compõem a unidade 4, o primeiro destina-se ao estudo da literatura brasileira contemporânea. O capítulo 2, ao panorama da literatura portuguesa do século XX. O capítulo 3, detalhado acima, encerra o volume apresentando a literatura afro-brasileira (que a coleção prefere denominar como literatura negro-brasileira) e africana de língua portuguesa em um mesmo momento.

O texto didático defende o conceito de literatura negro-brasileira, pautado nas reflexões de Cuti em relação à nomenclatura “afro-brasileira”¹⁵⁵, inclusive justificando a escolha por meio de trecho da obra *Literatura negro-brasileira*¹⁵⁶.

[...] a palavra “negro” nos remete à reivindicação diante da existência do racismo, ao passo que a expressão “afro-brasileiro” lança-nos, em sua semântica, ao continente africano, com suas mais de 54 nações, dentre as quais nem todas são de maioria de pele escura, nem tampouco estão ligadas à ascendência negro-brasileira. Remete-nos, porém, ao continente pela via das manifestações culturais. Como literatura é cultura, então a palavra estaria mais apropriada a servir como selo.

(Cuti. *Literatura negro-brasileira*. São Paulo: Selo Negro, 2010. p. 40)

(CEREJA, VIANNA, DAMIEN, 2017, vol. 3, p. 304)

Porém, se a intenção é desenvolver o conteúdo a partir da reflexão sobre as diferentes nomenclaturas de tal literatura, seria importante apresentar todas as

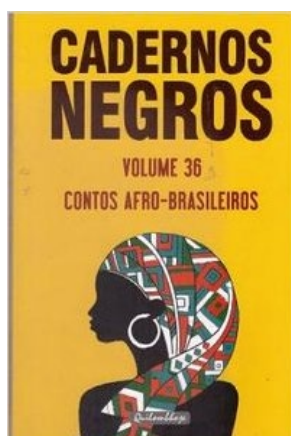
¹⁵⁵ Um dos autores da coleção didática, William Cereja, postou mais informações sobre o assunto em espaço destinado ao autor, voltado aos professores, no *site* da editora. *Língua portuguesa Cereja*. Disponível em: <<https://portuguescereja.editorasaraiva.com.br/a-literatura-negro-brasileira-na-colecao-portugues-contemporaneo/>>. Acesso em: 3 fev. 2022.

¹⁵⁶ CUTI. *Literatura negro-brasileira*. São Paulo: Selo Negro, 2010.

perspectivas para que os alunos possam estabelecer distanciamentos e aproximações entre as ideias que constituem cada uma delas. Nesse caso, a falta da devida contextualização pode acabar gerando dúvidas¹⁵⁷. Um exemplo é, ao lado do texto didático, aparecer a reprodução da capa do volume 36 de *Cadernos Negros* (Fig. 1), com a seguinte legenda:

<texto didático> Em 1978, foram fundados os *Cadernos negros*, que até hoje servem como meio de agregação e de divulgação da produção literária negro-brasileira. Em 1980, foi fundado o grupo Quilombhoje, formado pelos escritores Cuti, Oswaldo de Camargo, Paulo Colina e Abelardo Rodrigues com objetivo de promover eventos culturais de literatura negro-brasileira. Além do grupo Quilombhoje, que continua muito ativo, tem destaque o grupo GENS (Grupo de escritores negros de Salvador) e o Negrícia – Poesia e Arte de Crioulo, na cidade do Rio de Janeiro.

Figura 1 – Capa de *Cadernos Negros*, vol. 36



<legenda> Conheça os escritores e as ações do grupo Quilombhoje, acessando o site <http://www.quilombhoje.com.br>.

(CEREJA, VIANNA, DAMIEN, 2017, vol. 3, p. 304)

Ora, por que justamente os *Cadernos negros*, considerando seus fundadores, teriam como subtítulo Contos afro-brasileiros e Poemas afro-brasileiros?

Uma possibilidade de elucidar essa possível dúvida seria a de apresentar a informação e problematizá-la. Em entrevista concedida a Mário Augusto M. da Silva, Esmeralda Ribeiro e Márcio Barbosa explicam o porquê do subtítulo, elaborado a partir de pesquisas realizadas em faculdades:

¹⁵⁷ Importante ressaltar que a crítica não está relacionada ao embasamento teórico adotado pela obra didática, mas à coerência entre tal embasamento e a transposição didática esperada.

[...] [Esmeralda] Porque pra gente era normal “Cadernos Negros”. Na nossa cabeça... Agora, isso, visualmente. Estando numa prateleira. Se você está numa livraria, se você está pegando... Então, o cara sugeriu. Então, pra poder entender um pouquinho mais o conteúdo, por que vocês não colocam “Cadernos Negros – contos afros”?

[Márcio] Dá um sentido positivo e anuncia o que é que está dentro do livro. Porque você põe lá Cadernos 17 – poemas. Tá bom, poemas, mas, que tipo de poemas? Então, a gente acrescentou o afro-brasileiros aí pra marcar. Também era uma época em que o pessoal estava retomando essa denominação afro-brasileiros, afrodescendentes, as pessoas estavam assumindo mais essa coisa. (SILVA, 2011, p. 357)

Segundo Maria Nazareth Soares Fonseca:

Esse acréscimo dá ao título uma significação mais ampla, atenuando a questão étnica que estava muito transparente nos números iniciais da coleção e ainda está presente na produção de vários escritores que publicam em números mais recentes.¹⁵⁸

Antes de finalizar a análise do texto didático, é importante destacar que, segundo o capítulo, vários autores são mencionados, entre eles Solano Trindade, Carlos de Assumpção e Oswaldo de Camargo, porém, Machado de Assis, considerado um dos mais relevantes autores nacionais, não aparece.

Após o texto didático, há dois conjuntos de atividades com objetivos distintos: “Foco no texto” e “Entre textos”. A seguir, reproduzimos as características de cada um desses conjuntos, segundo as orientações que constam nas páginas iniciais do livro didático:

Foco no texto: Leitura e análise de textos representativos do assunto a ser trabalhado, com a finalidade de examinar os temas, os procedimentos formais e as características de cada período literário, tópico gramatical ou gênero, tendo em vista a frente trabalhada.

Entre textos: Esta seção promove um estudo comparado entre textos de períodos diferentes que apresentam um mesmo tema ou uma relação intertextual.

(CEREJA, VIANNA, DAMIEN, 2017, vol. 3, p. 4 e 5)

¹⁵⁸ FONSECA, Maria Nazareth Soares. Literatura negra, literatura afro-brasileira: como responder à polêmica? In: SOUZA, Florentina e LIMA, Maria Nazaré (Orgs.). *Literatura afro-brasileira*. Salvador: Centro de Estudos Afro-Orientais; Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2006. p. 16.

A proposta em “Foco no texto” é a leitura e análise de dois poemas: “Para um negro”, de Adão Ventura, e “Nossa gente”, de Mário Barbosa. As atividades têm como foco a interpretação textual, a análise linguística e a comparação temática entre os dois textos. Além das atividades, há boxes biográficos dos autores acompanhados das respectivas fotografias. Há também um boxe denominado “Arquivo” com tópicos que resumem o conteúdo apresentado no capítulo.

O segundo conjunto de atividades, intitulado “Entre textos”, sugere um estudo comparado entre os poemas “Velho negro”, do escritor angolano Agostinho Neto e “Sou negro”, de Cuti. Além das atividades, há boxes biográficos dos autores (apenas o texto sobre Agostinho Neto é acompanhado de fotografia) e duas imagens ilustrativas. As atividades focam a interpretação textual, a análise linguística e a comparação temática entre os dois textos.

A atividade 6 da seção “Entre textos” não solicita aos alunos que apontem as distinções entre as produções, mas seus aspectos comuns, o que pode gerar dúvidas tendo em vista a perspectiva teórica adotada, muito pautada, segundo o texto didático, em um contraponto entre o Brasil e o continente africano. Vejamos:

6. Compare os dois textos e aponte aspectos comuns entre eles quanto à abordagem do tema.

Resposta para o professor: *Ambos os textos abordam o tema do negro historicamente discriminado, a ponto de perder sua própria identidade. No texto de Agostinho Neto, entretanto, não se vislumbra uma saída. Já no texto de Cuti, o eu lírico é um sujeito que dá um basta a essa situação e assume sua identidade negra, irrestritamente.*

Apenas na resposta para os professores fica evidente a diferença entre os textos. Para Cuti, o termo “negro” está relacionado à dimensão de ser-negro-no-mundo. Isso poderia ser abordado no texto didático para que o ponto de vista escolhido tivesse a devida ampliação. Como assinala o próprio Cuti:

Isso é importante, pois, no Brasil, os intelectuais brancos racistas vivem nos tratando como bichinhos de estimação que não devem ser contaminados com ideias alienígenas, como se não tivéssemos, como eles, direito a toda cultura planetária, especialmente a da sementeira africana de hoje. Por sermos ainda hostilizados em qualquer lugar do

mundo, não podemos perder essa dimensão mais ampla de nossa identidade negra, pois isso nos fortalece e conforta.¹⁵⁹

O posicionamento comunicado pelo texto didático também acaba por refletir na materialidade da obra. Apesar de considerar a terminologia “literatura negro-brasileira”, a partir do entendimento do escritor Cuti, e apresentar texto didático que explica tal opção relacionada ao posicionamento dos sujeitos brasileiros etnicamente negros, *Português Contemporâneo* apresenta o conteúdo relacionado à literatura afro-brasileira após o estudo da literatura africana de língua portuguesa. Percebe-se, então, um distanciamento marcado pela disposição desses conteúdos e dos demais relacionados à literatura brasileira.

4.2 Cruz e Sousa, Lima Barreto e Machado de Assis

Os únicos autores canônicos que produziram literatura afro-brasileira e aparecem em todas as obras analisadas de maneira mais aprofundada são Cruz e Sousa, Lima Barreto e Machado de Assis. Entretanto, em nenhuma delas há indicação explícita que as estejam posicionadas no campo da literatura afro-brasileira (com exceção das coleções que apresentam conteúdo específico sobre o assunto), o que contribuiria para um novo olhar dessas produções e autores na literatura brasileira de maneira geral. Conforme Octavio Ianni, citado por Eduardo de Assis Duarte:

mas [Octavio Ianni] acrescenta ser provável que o “resgate desses autores pela literatura negra permita repensá-los melhor, descobrir dimensões novas em suas obras, redimensioná-los no âmbito da literatura brasileira”. (DUARTE, 2020, p. 273)

Nesses casos, a identificação foi possível pela marcação étnico racial dos autores e/ou a temática de algumas produções analisadas nos livros didáticos ou

¹⁵⁹ In: DUARTE e FONSECA. 2014, p. 60.

mencionadas por eles. Vejamos alguns detalhes que merecem destaque nas coleções em questão¹⁶⁰.

4.2.1 Cruz e Sousa (1861-1898)

Tido como o maior nome do Simbolismo nacional, porém tardiamente reconhecido, a origem étnico-racial do autor é assinalada em todos os volumes em análise. Como filho de pessoas escravizadas alforriadas, os textos revelam os desafios de Cruz e Sousa relacionados ao preconceito racial e sua postura como defensor da causa abolicionista – o que é suficiente para que seja identificado como um autor negro e contextualizado em um cenário brasileiro mergulhado na escravidão e recente pós-escravidão.

Apenas os seguintes títulos didáticos apresentam trechos de textos representativos da literatura afro-brasileira escritos pelo autor. São eles:

- **Vereda digital:** “Emparedado” e questões de interpretação de texto (L2, p. 368); “Escravocratas” e questões de interpretação de texto (L2, p. 369). O foco das questões são: a compreensão textual, a fruição estética e a análise das características próprias ao Simbolismo.

Importante mencionar duas passagens do volume 2 dessa coleção em que haveria a possibilidade de trabalho considerando os aspectos da literatura afro-brasileira. O primeiro caso está no volume 2, p. 369, em um box que encerra o texto didático sobre Cruz e Sousa. Nele há uma lista composta por pessoas negras que alcançaram notoriedade e enfrentaram o preconceito, mas sem maiores detalhes ou exemplos para que seja promovida uma análise comparativa. Os nomes são: Machado de Assis, Lima Barreto, Padre José

¹⁶⁰ Não é a intenção da pesquisa aprofundar a análise sobre cada um dos autores, mas, brevemente, salientar pontos relevantes relacionados à abordagem da literatura afro-brasileira nos respectivos textos didáticos.

Maurício, José da Natividade Saldanha¹⁶¹, André Rebouças, Tobias Barreto¹⁶², Luiz Gama e José do Patrocínio.

A segunda ocasião em que o aprofundamento de conteúdo específico de literatura afro-brasileira poderia ter sido propiciado está na questão 4A, no volume 2, p. 372.

O pesquisador Gomes da Silva argumenta que a poesia negra é “sem dúvida, um ato político”. Vocês concordam com essa opinião? Por quê?

(MÁRCILIO, 2017, vol. 2, p. 372)

A orientação dada no Guia para o professor é genérica: uma proposta de pesquisa para que os alunos “conheçam a produção literária de autores e artistas das periferias, fora dos cânones”, sem citar nenhum deles a fim de orientar a formação de repertório de professores e alunos.

- **Português contemporâneo:** “Crianças negras” e questões de interpretação de texto (vol. 2, p. 289). O foco das questões são: a compreensão textual, a fruição estética e a análise das características próprias ao Simbolismo.

No texto didático do vol. 2, p. 288, há parágrafo com indicações de literatura afro-brasileira de autoria de Cruz e Sousa: “Pandemonium”, “Litania dos

¹⁶¹ “Em seu livro *O negro escrito*, de 1987, Oswaldo de Camargo, além dos nomes já citados, indica outros precursores. Após referendar Domingos Caldas Barbosa como ‘o primeiro poeta mulato do Brasil’, indica Evaristo da Veiga (1799-1837) e José da Natividade Saldanha (1795-1830) como mestiços que não assumiram literariamente a afrodescendência. Mais adiante, distingue Francisco de Paula Brito (1809-1861) como ‘um dos precursores do conto no Brasil’, além de ‘iniciador do movimento editorial’ e ‘precursor, também, da imprensa negra’ (1987, p. 41-2). No entanto, a ‘alta consciência da raça’ só viria mais tarde, com Luiz Gama.” (DUARTE, 2005)

¹⁶² “Em sua produção literária não lidou diretamente com os temas de escravidão. Formulou discussões em torno da identidade racial do mestiço, um tema que ganharia destaque na literatura e na sociologia brasileira. Para Tobias Barreto, o mestiço era uma raça em formação, pois não se identificava nem como ariano puro, nem como africano puro e nem como americano puro. As implicações de tais teorias raciais alimentaram focos problemáticos sobre a realidade étnico-social no Brasil, criando margens para ideologias de dominação como a da democracia racial brasileira.” (PEREIRA, Edimilson de Almeida. *Literafro. Panorama da literatura afro-brasileira*. Disponível em: <<http://www.letras.ufmg.br/literafro/artigos/artigos-teorico-conceituais/147-edimilson-de-almeida-pereira-panorama-da-literatura-afro-brasileira>>. Acesso em: 12 fev. 2022.)

pobres”, “Dor negra”, “Consciência tranquila”, “Emparedado” e “Crianças negras”.

Faz-se importante mencionar a atividade 4, volume 2, p. 291. É proposto aos alunos que releiam duas estrofes de “Crianças negras” e a última estrofe de “O navio negreiro”, de Castro Alves, e estabeleçam uma comparação entre os dois textos a partir de semelhanças sugeridas pelo livro didático, seguindo um roteiro de quatro questões. Nenhuma das questões busca levantar diferenças fundamentais para a construção de um conceito ou identificação de uma ideia que inclui o poema de Cruz e Sousa como obra literária afro-brasileira em comparação ao texto de Castro Alves.

- **Novas palavras:** “Dor negra” e questões de interpretação de texto (L3, p. 17 e 18). O foco das questões são: a compreensão textual, a fruição estética e a análise das características próprias ao Simbolismo. O texto didático do volume 3, p. 16, cita como principais obras do autor:

Poesia: *Broquéis* (1893); *Faróis* (1900), do qual se destacam os poemas “Litania dos pobres” e “Canção negra” (autobiografia); *Últimos sonetos* (1905).

Poemas em prosa: *Tropos e fantasias* (1885); *Missal* (1893); *Evocações* (1898).

(AMARAL, PATROCÍNIO, LEITE e BARBOSA, 2016, vol. 3, p. 16)

Outras três coleções apresentam textos relevantes à análise. São elas:

- **Moderna plus:** ao tratar do Simbolismo e do público, a obra aponta o apelo comercial relacionado à origem étnico-racial do autor, revelando que não são atuais os interesses mercadológicos que atravessam as decisões editoriais, como comentado em capítulos anteriores.

Durante o Segundo Império, duas editoras se destacavam no mercado brasileiro: a Irmãos Garnier e a Laemmert. No início dos anos 1890, foi criada a Magalhães e Companhia. Como os autores conhecidos já estavam contratados, a Magalhães teve de buscar autores inéditos, cujo

lançamento pudesse ajudar a dar visibilidade à nova editora. Foi assim que o desconhecido Cruz e Sousa conseguiu lançar dois livros no ano de 1893: *Missal e Broquéis*.

Os editores da Magalhães e Companhia imaginaram que o apelo comercial de duas obras de um autor negro cinco anos após a abolição da escravatura no Brasil seria muito grande. Infelizmente, a recepção a *Missal e Broquéis* foi fria, quando não claramente negativa.

(ABAURRE e PONTARA, 2015, vol. 2, p. 469)

A falta de interesse do público, segundo o texto didático, não estaria vinculada a questões raciais, mas à incompreensão da obra pela elite, que estaria mais envolvida em outros assuntos mais próximos a sua realidade na época. Destacamos que nem a entrada de Cruz e Sousa se dá apenas pela via comercial, porque há o apadrinhamento, nem houve incompreensão da obra, senão desprezo, por ela não se moldar aos cânones naturalistas-parnasianos.

- **Conecte:** No volume 2, p. 427, destacamos o seguinte parágrafo:

A trajetória da obra de Cruz e Sousa parte da consciência e da dor de ser negro, em *Broquéis*, e chega à dor de ser homem, em *Faróis e Últimos sonetos*, obras póstumas nas quais sobressai a busca da transcendência.

(CEREJA, 2018, vol. 2, p. 427)

Aqui, vale questionar o conceito de universalidade sugerido pelo texto didático.

Sobre o assunto, discorre Conceição Evaristo:

Esse *corpus* se constituiria como uma produção escrita marcada por uma subjetividade construída, experimentada, vivenciada a partir da condição de homens negros e de mulheres negras na sociedade brasileira. Contudo, há estudiosos, leitores e mesmo escritores afrodescendentes que negam a existência de uma literatura afro-brasileira. Apegam-se à defesa de que a arte é universal, e mais do que isso, não consideram que a experiência das pessoas negras ou afrodescendentes possa instituir um modo próprio de produzir e de conceber um texto literário, com todas as suas implicações estéticas e ideológicas. (EVARISTO, 2009, p. 17)

O apego ao universal e o fato de a subjetividade negra não ser reconhecida acabam por dificultar o reconhecimento da literatura afro-brasileira como pertencente legítima do campo literário.

- **Se liga na língua:** Há duas notas para os professores que apresentam o embasamento teórico utilizado para a produção do texto didático.

Nota 1

Leia o ensaio “Sob o signo de Cam”, de Alfredo Bosi, sobre a discriminação sofrida pelos autores negros brasileiros, como Machado de Assis e Cruz e Sousa. (*Dialética da colonização*. São Paulo: Companhia das Letras, 1992. p. 266.)

(ORMUNDO e SINISCALCHI, 2016, vol. 2, p. 122)

A seguir, reprodução de trecho de Alfredo Bosi mencionado pela nota:

Extinto o regime legal do trabalho cativo, restaram às suas vítimas poucas saídas:

- ou a velha condição de agregado;
- ou a queda no lumpen, que já crescia como sombra do proletariado branco de origem europeia;
- ou as franjas da economia de subsistência.

Interessa aqui a primeira alternativa pela qual os pobres livres obtinham favores aleatórios dos seus padrinhos. Era uma cadeia de relações sociais que vinha do Império e que deixara vincos fundos na alma do nosso intelectual mestiço ou negro. Dois exemplos fortes bastam: Machado de Assis e Cruz e Sousa, o maior romancista e o maior poeta do século XIX brasileiro, provaram, nos seus anos de infância e adolescência, os altos e baixos dessa condição de afilhados sem a qual, de resto, dificilmente teriam varado as barreiras da pele e da classe. (BOSI, 1992, p. 266)

O texto didático ao qual a nota se refere trata da situação das pessoas que viviam em situação de escravidão a partir do dia seguinte à divulgação da Lei Áurea. Ao mesmo tempo, o texto expõe a existência das negociações sociais para que autores pudessem ser reconhecidos e as dificuldades raciais e econômicas que acabam afastando intelectuais negros por não estarem vinculados a tais relações. Sem dúvida, o papel dessas negociações foi fundamental para a divulgação das produções desses autores e consequente reconhecimento e figuração no cânone nacional.

Nota 2

A explicação para a obsessão de Cruz e Sousa pelo branco e pela transparência dialogam com as ideias do sociólogo francês Roger Bastide (ver *A poesia afro-brasileira*, São Paulo: Martins Fontes, 1943; e *Le Symbolisme brésilien*, in *Mercure de France*, Paris, 1º de novembro de 1953).

(ORMUNDO e SINISCALCHI, 2016, vol. 2, p. 124)

A seguir, reprodução de trecho de Roger Bastide mencionado pela nota:

[...] Cruz e Sousa sentia nitidamente que a arte era um meio de abolir a fronteira que a sociedade colocava entre os filhos de escravos africanos e os filhos dos brancos livres; é por isso que foi logo ao tipo que lhe pareceu o mais ariano de todos.

Essa nostalgia da cor branca marca a sua obra, sob as formas mais diversas. [...] vimos na nostalgia da brancura o esforço de ascensão social do homem de cor. (BASTIDE, 1943, p. 90 e 97.)

Importante apontar que, em relação a esse aspecto da obra de Cruz e Sousa, há uma contradição explícita entre esta coleção didática e outra, a **360º**. Nela, há boxe intitulado “Fique ligado” (L2, p. 502), com a seguinte informação para os alunos:

A **cor branca** é uma obsessão na obra do poeta. Ao contrário do que se possa pensar, a preferência por essa cor não remete à questão racial, mas antes revela uma busca de harmonia, de apaziguamento de alma, e razão do simbolismo do branco no Ocidente.

(OLIVEIRA, 2015, vol. 2, p. 502)

Ao contrário da coleção **Se liga na língua**, a coleção **360º** não apresenta embasamento teórico para a afirmação.

4.2.2 Machado de Assis (1839-1908)

A identificação de Machado de Assis como autor de literatura afro-brasileira não é unanimidade entre os estudiosos da área. Um dos autores mais importantes e reconhecidos da literatura nacional (inclusive, fundador da Academia Brasileira de Letras) tem a postura interpretada como absenteísta para uns e dissimulada,

“encaramujada”, para outros (até para ele mesmo)¹⁶³. Para outros, ainda, é notável o fato de não ter se autodeclarado autor negro¹⁶⁴. Entende-se que o contexto monarquista escravocrata e racista da época é fundamental para a justificativa de tal posicionamento. Por outro lado, é importante considerar que o escritor nunca se autoafirmou como branco ou negou sua negritude (apesar das tentativas de embranquecimento às quais foi alvo, como veremos).

O posicionamento assumido nesta pesquisa corrobora os estudos de Eduardo de Assis Duarte, que considera Machado de Assis, sim, um autor que produziu literatura afro-brasileira:

[...] sendo um clássico da literatura brasileira e da literatura ocidental, também o é da literatura afro-brasileira. Se o escritor é o mestre que reescreve as regras de sua arte e com isso obtém reconhecimento internacional; e se constrói um painel crítico das relações sociais pautadas pelo mandonismo patrimonialista e escravocrata no Brasil de seu tempo; também há que reconhecer a presença de uma perspectiva afrodescendente a marcar as escolhas do autor quanto à expressão antiépica irônica e, mesmo, carnavalizadora que marca a maioria de seus escritos. (DUARTE, 2020, p. 274)

¹⁶³ “Houve sol, e grande sol, naquele domingo de 1888, em que o Senado votou a lei, que a regente sancionou, e todos saímos à rua. Sim, também eu saí à rua, eu o mais encolhido dos caramujos, também eu entrei no préstito, em carruagem aberta, se me fazem favor, hóspede de um gordo amigo ausente; todos respiravam felicidade, tudo era delírio. Verdadeiramente, foi o único dia de delírio público que me lembra ter visto.” (ASSIS, Machado de. Eu o mais encolhido dos caramujos. *Gazeta de Notícias*. 14 de maio de 1893. Disponível em: <<http://bndigital.bn.gov.br/exposicoes/machado-de-assis-100-anos-de-uma-cartografia-inacabada/eu-o-mais-encolhido-dos-caramujos/>>. Acesso em: 15 fev. 2022)

¹⁶⁴ Em entrevista concedida à *Revista da Câmara Municipal de São Paulo*, Oswaldo de Camargo comenta sobre o pertencimento de Machado de Assis a esse segmento literário: “Ele era pardo, com mãe portuguesa e pai neto de escravos, era racialmente dividido. Podia ser visto como negro ou não. Era considerado mulato. No século 19 havia essa nuance. No tempo de Machado de Assis não existia ainda o conceito de literatura negra. E ele não particularizou o fato de ser negro. Se o fizesse, não seria o Machado de Assis que conhecemos, um mestre da língua que fez uma literatura autenticamente brasileira. Seria, no seu tempo, um escritor ‘estreitado’ pela palavra negro.” (*Revista da Câmara Municipal de São Paulo*. Disponível em: <<https://www.saopaulo.sp.leg.br/apartes-antiores/revista-apartes/numero-19/com-a-palavra-oswaldo-de-camargo/>>. Acesso em: 15 dez. 2021)

Sob essa perspectiva, a análise das obras didáticas levou em conta, principalmente, dois aspectos que caracterizam a literatura afro-brasileira: a autoria¹⁶⁵ e ponto de vista¹⁶⁶.

Sobre a autoria, das sete obras, todas revelam a origem étnica do autor. Porém, três delas não deixam evidente sua identidade racial, apenas a de seu pai: **Português contemporâneo, 360º** e **Se liga na língua**.

Quanto à iconografia, nenhum dos livros didáticos analisados apresentam a fotografia de Machado de Assis com o tom de pele escuro, imagem essa promovida pelo Projeto Machado de Assis Real¹⁶⁷ (Fig. 2). A imagem tida como “original” – uma das mais conhecidas do autor, fornecida pela Fundação Biblioteca Nacional (Fig. 3) –, também não aparece em todos os volumes.

¹⁶⁵ “a instância da autoria é das mais controversas, pois implica a consideração de fatores biográficos ou fenotípicos, com todas as dificuldades daí decorrentes e, ainda, a defesa feita por alguns estudiosos de uma literatura afro-brasileira de autoria branca. [...] é preciso compreender a autoria não como um dado ‘exterior’, mas como uma constante discursiva integrada à materialidade da construção literária. Por esta via se descobrem ângulos novos tanto na poesia de Cruz e Souza quanto na obra de Machado de Assis, em especial, nas crônicas publicadas sob pseudônimo. [...] Como no caso de Machado e tantos outros, há que se levar também em conta a produção jornalística do poeta, inclusive no que tem de confessional, para conhecer seu profundo desprezo pela elite que fazia do trabalho escravizado fonte de lucro e poder. A partir de então, ter-se-á uma dimensão mais ampla do conjunto da obra.” (DUARTE, Eduardo de Assis. Por um conceito de literatura afro-brasileira. In: DUARTE, E. A. e FONSECA, M. N. S. (Orgs.) *Literatura e afrodescendência no Brasil*: antologia crítica. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011, vol. 4: História, teoria, polêmica)

¹⁶⁶ “O ponto de vista adotado indica a visão de mundo autoral e o universo axiológico vigente no texto. [...] o caso de Machado de Assis é emblemático. [...] O lugar de onde fala é o dos oprimidos e este é um fator decisivo para incluir ao menos parte de sua obra no âmbito da afro-brasilidade. Apesar de fundador da Academia Brasileira de Letras e de ter sido canonizado como escritor branco, Machado escapa ao papel normalmente destinado aos homens livres na ordem escravocrata: o de ventríloquo e defensor das ideias hegemônicas, provenientes das elites senhoriais.” (DUARTE, Eduardo de Assis. Por um conceito de literatura afro-brasileira. In: DUARTE, E. A. e FONSECA, M. N. S. (Orgs.) *Literatura e afrodescendência no Brasil*: antologia crítica. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011, vol. 4: História, teoria, polêmica)

¹⁶⁷ Há informações sobre o Projeto, lançado em 2019. Disponível em: <<https://zumbidospalmares.edu.br/campanha-machado-de-assis-real/>>. Acesso em: 13 dez. 2021.

Figura 2 – Imagem de Machado de Assis
(Projeto Machado de Assis Real)

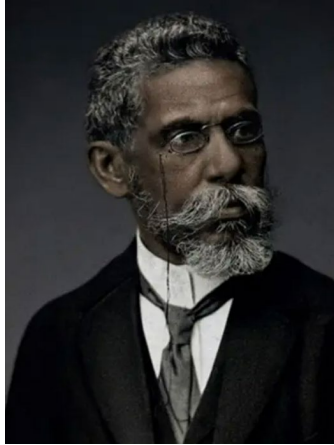


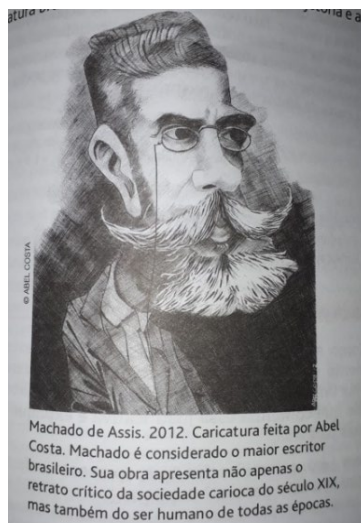
Figura 3 – Imagem de Machado de Assis



Nos casos em que a Figura 3 foi reproduzida, é notável um tom sépia mais forte, em que se percebe a tentativa de não apresentar Machado de Assis como um homem branco. Entretanto, há um caso que merece destaque justamente pelo contrário:

- **Vereda digital:** A caricatura de autoria de Abel Costa (L2, p. 321) representa Machado de Assis como um homem branco (Fig. 4).

Figura 4 – Caricatura de Machado de Assis



Quanto ao ponto de vista, a crítica presente na produção machadiana revela os distúrbios sociais e as contradições de sua época. As obras didáticas analisadas destacam esse aspecto, entre outros, mas nem todas evidenciam particularidades considerando a vivência e a perspectiva de um homem não branco. Eduardo de Assis Duarte compara esse traço na literatura de Machado de Assis à capoeira:

[...] a constante necessidade de dissimulação que marca a capoeira ascende ao patamar de signo histórico da condição social da diáspora africana no Brasil, sobretudo em suas relações com a classe senhorial e seus prepostos. Sob a aparente acomodação/aculturação aos valores dominantes, a resistência e a subversão contínua desses valores. A dissimulação é também o caminho escolhido por Machado de Assis, em especial no que diz respeito ao pendor crítico que perpassa seus textos, tanto na crônica como na ficção. (DUARTE, 2020, p. 285)

Vejamos casos que merecem destaque por relacionar atravessamentos étnico-raciais à dissimulação empregada pelo autor nos livros didáticos.

- **Moderna plus:** No volume 2, p. 414 e 415, o fator racial como elemento primordial da crítica do texto machadiano é mais evidente em relação às outras obras didáticas elencadas, principalmente por apresentar iconografia (Fig. 5) que acompanha o trecho proposto para leitura, conforme reprodução a seguir.

Figura 5 – Foto de J. H. Papf que retrata uma babá e uma criança



A foto de J. H. Papf que retrata uma babá e uma criança, em 1899, 11 anos após o fim da escravidão, revela que muito pouco havia mudado na sociedade brasileira.



Rutilantes: fulgurantes, cintilantes.
Arruído: ruído.

O menino é pai do homem

[...]

Desde os cinco anos merecera eu a alcunha de “menino diabo”; e verdadeiramente não era outra coisa; fui dos mais malignos do meu tempo, arguto, indiscreto, traquinas e voluntarioso. Por exemplo, um dia quebrei a cabeça de uma escrava, porque me negara uma colher do doce de coco que estava fazendo, e, não contente com o malefício, deitei um punhado de cinza ao tacho, e, não satisfeito da travessura, fui dizer à minha mãe que a escrava é que estragara o doce “por pirraça”; e eu tinha apenas seis anos. Prudêncio, um moleque da casa, era o meu cavalo de todos os dias; punha as mãos no chão, recebia um cordel nos queixos, à guisa de freio, eu trepava-lhe ao dorso, com uma varinha na mão, fustigava-o, dava mil voltas a um e outro lado, e ele obedecia, — algumas vezes gemendo, — mas obedecia sem dizer palavra, ou, quando muito, um — “ai, nhonhô!” — ao que eu retorquia: — “Cala a boca, besta!” [...].

[...]

O que importa é a expressão geral do meio doméstico, e essa aí fica indicada, — vulgaridade de caracteres, amor das aparências **rutilantes**, do **arruído**, frouxidão da vontade, domínio do capricho, e o mais. Dessa terra e desse estrume é que nasceu esta flor.

ASSIS, Machado de. *Memórias póstumas de Brás Cubas*. São Paulo: Ateliê Editorial, 2001. p. 87-90. (Fragmento).

Além disso, o texto didático realça a genialidade de Machado de Assis, que desvelava as características da elite brasileira, alvo de suas críticas, de forma irônica e inteligente. Em um dos parágrafos do texto didático, lê-se:

Ao apresentar Brás Cubas em toda a sua desfaçatez e arrogância, o que se percebe é que esse era o comportamento daqueles que ocupavam as altas posições em nossa sociedade. Através dele, o leitor é forçado a encarar, sem atenuantes, o retrato de sua própria miséria humana.

(ABAURRE e PONTARA, 2015, vol. 2, p. 415)

- **Novas palavras:** Sobre *Memórias póstumas de Brás Cubas*, em seção denominada “Estudos dos principais romances machadianos” (L2, p. 141), o texto didático destaca o foco narrativo em 1ª pessoa e complementa:

A narração desses acontecimentos e de outros que compõem o livro realiza-se, como já foi dito, a partir do ponto de vista não confiável de Brás Cubas. Egocêntrico, prepotente, voluntarioso, insensível, volúvel, inconsequente e exibicionista, ele sistematicamente comenta os fatos relatados, distorcendo-os de forma a converter em superioridades os aspectos negativos de sua personalidade.

Ao mesmo tempo, Brás Cubas constituiu uma espécie de símbolo da classe dominante brasileira de então, em seu descompasso entre ter uma mentalidade *escravocrata* e latifundiária e adotar um comportamento ideológico liberal, “moderno” e “civilizado”, recém-importado da Europa.

(AMARAL, PATROCÍNIO, LEITE e BARBOSA, 2016, vol. 2, p. 141, destaque nosso)

Em página adiante (L2, p. 149), o livro didático apresenta boxe que propõe aos alunos que pesquisem aspectos raciais e sociais relacionados à produção de Machado de Assis, conforme reprodução a seguir.

E MAIS...

Documentário

Reúna-se com seus colegas e procure conhecer detalhes da vida de Machado de Assis. Como — sendo mulato, pobre, órfão — se transformou num dos maiores escritores brasileiros de todos os tempos?

Use a internet e outros recursos para recuperar a travessia desse escritor, reunindo o material coletado num documentário que seja mostrado em classe e divulgado em um *site* de hospedagem de vídeos, após avaliação da classe.

Um excelente exemplo de documentário, para servir como ponto de partida do trabalho, é **Machado de Assis, um mestre na periferia**, que você pode encontrar na internet.

(AMARAL, PATROCÍNIO, LEITE e BARBOSA, 2016, vol. 2, p. 149)

A atividade expressa uma realidade que poderia ser tratada pela pesquisa de uma maneira mais crítica e que se aproximaria do campo da literatura afro-brasileira frente ao cânone: pessoas pobres e negras não experimentam as mesmas possibilidades para se tornar escritores reconhecidos. Uma alternativa que promoveria a abordagem dos aspectos referentes à literatura afro-brasileira seria a reflexão de como o resultado do levantamento realizado pelos alunos se relaciona ou aparece nas produções machadianas.

- **Se liga na língua:** No volume 2, p. 84, o texto didático contextualiza as produções do autor na sociedade da época, estruturada, de forma geral, em três classes sociais: o latifundiário, o escravo e o homem livre; os dois últimos dependiam do primeiro. Na p. 87, temos o seguinte comentário para os professores:

Outra possibilidade de leitura (entre tantas) para *Dom Casmurro* poderia ser o entendimento da família Santiago (Bentinho – D. Glória – José Dias) como símbolo de uma classe social *escravista*, autoritária e patriarcal, típica do Brasil do século XIX, acostumada a mandar, que não suportaria a postura independente da menina de classe social economicamente inferior (representada por Capitu); daí sua condenação e permanente desconfiança. [...]

(ORMUNDO e SINISCALCHI, 2016, vol. 2, p. 87, destaque nosso)

Essa interpretação de *Dom Casmurro*, que aproxima a obra de aspectos da literatura afro-brasileira, pauta-se nos seguintes capítulos do livro: *LXXXVII – A sege* e *XCIII – Um amigo por um defunto*.

- **Conecte:** Antes de concluir a análise desse tópico, faz-se importante destacar o parágrafo reproduzido a seguir, que está no volume 2, p. 341. Ele não está relacionado diretamente a um ponto de vista especificamente machadiano, mas às temáticas abordadas no Naturalismo, entre elas, a racial.

Apesar de o Naturalismo, em razão de seu determinismo, ser, muitas vezes, estreito e reducionista para lidar com a complexidade dos comportamentos humanos, foi ele que, pela primeira vez, pôs em primeiro plano o pobre, o excluído, o negro e o mulato discriminados, o indivíduo vitimado por doenças físicas e mentais, além de retomar antigos temas, como o celibato, sob a ótica científica da época.

(CEREJA, 2018, vol. 2, p. 341)

Não há exemplos que ilustrem o parágrafo supramencionado. A afirmação é questionável pois, autores de outras estéticas literárias, como Maria Firmina dos Reis e Luiz Gama, evidenciaram um “eu negro” em suas obras.

4.2.3 Lima Barreto (1881-1922)

Assim como Cruz e Sousa, Lima Barreto teve seu talento reconhecido tardiamente. Todos os livros didáticos analisados salientam sua ascendência africana (empregando termos como mestiço, mulato, descendente de escravizados), o combate ao preconceito racial em seu texto e destacam como mais importante obra, entre toda sua produção, *Triste fim de Policarpo Quaresma* – narrativa que envolve a temática do patriotismo e da falta de democracia. Seu primeiro romance, *Recordações do escrívão Isaías Caminha*, que trata de questões raciais em seu enredo e é caracterizado por imprimir traços autobiográficos à ficção¹⁶⁸, é citado em todos os volumes didáticos pesquisados.

¹⁶⁸ “Em *Recordações do escrívão Isaías Caminha* (1909), a fusão personagem-autor acaba criando uma cumplicidade de vozes em que o autor pensa e discute as relações raciais da sociedade brasileira. Sua escrita se dispunha conscientemente a se apresentar como uma voz negra questionadora das relações raciais da época.” (EVARISTO, 2009.)

A seguir, selecionamos alguns dos livros didáticos em que aspectos relacionados à literatura afro-brasileira mereçam destaque.

- **Moderna Plus:** Ressalta-se o caráter autobiográfico da obra de Lima Barreto e, em seguida, relaciona-o ao preconceito racial em trecho comentado de *Clara dos Anjos* (L3, p. 506).
- **360°:** O texto didático evidencia o aspecto autobiográfico da produção do autor e apresenta resumos, em poucas linhas, de *Recordações do escrívão Isaías Caminha* e *Clara dos Anjos* (L2, p. 527).
- **Conecte:** Um dos parágrafos que explicam a vida e a obra do autor traz a seguinte informação (L2, p. 24):

Lima Barreto foi um dos poucos em nossa literatura que combateram o preconceito racial e a discriminação social do negro e do mulato.

(CEREJA, 2018, vol. 2, p. 24)

É importante apontar a imprecisão do texto. O termo “poucos” refere-se aos autores contemporâneos a Lima Barreto? Aos autores que trataram dessa temática e fazem parte do cânone nacional? Considera os autores que não são reconhecidos pelo cânone? Além de informar a época de que se trata a afirmação, o mais importante seria justificá-la. Isso, certamente, abriria possibilidades para a abordagem de aspectos relacionados à temática, por sua vez, fundamentais para a caracterização de uma literatura afro-brasileira.

- **Vereda digital:** As relações entre autoras e autores afro-brasileiros precursores, canônicos, resgatados pela crítica e contemporâneos é importante para a constatação de que a ideia de literatura afro-brasileira é presente, relevante e atravessa a literatura nacional em diferentes épocas. O livro didático em questão, ao apresentar Lima Barreto, compara-o a Machado de Assis (L2, p. 390). Vejamos:

Afonso Henriques de Lima Barreto nasceu em 1881 e morreu em 1922 no Rio de Janeiro. Nasceu no mesmo ano em que Machado de Assis lançava uma obra inovadora, *Memórias póstumas de Brás Cubas*. Algumas coincidências marcam a vida dos dois escritores: pobres, mulatos e órfãos de mãe muito cedo, contaram com a proteção de padrinhos abastados.

Lima Barreto não obteve em vida o sucesso literário como Machado.

(MARCÍLIO, 2017, vol. 2, p. 390)

Apesar da comparação, o texto didático, entretanto, não aproxima Lima Barreto e Machado de Assis em relação ao fazer literário – considerando que os dois autores fazem parte do campo literário afro-brasileiro – e não aprofunda os aspectos sociais e raciais apresentados no trecho. Quanto ao sucesso literário experimentado, no caso, apenas por Machado de Assis, seria interessante explicitar os motivos para tal constatação. Nesse sentido o texto didático acaba deixando lacunas que seriam importantes para uma reflexão que compreendesse a dinâmica do reconhecimento literário e suas implicações. Tornar-se canônico é tornar-se imortal e parte da memória da sociedade¹⁶⁹. Sobre o assunto, pontua Lilia Schwartz:

Expectativas Lima Barreto tinha, e as revelava na correspondência passiva, nos seus diários e nos movimentos que fez em direção às diferentes instituições de consagração – em especial com relação à Academia Brasileira de Letras – ou a possíveis editores. É fato que ele não foi o único escritor a ver malograda sua intenção de entrar na Casa dos Imortais. Mas a condição social, origem e cor foram em parte responsáveis por um certo boicote velado que acabou por dissuadir o escritor de continuar tentando sua filiação a esse ou a outros centros científicos e literários da época. Isso sem esquecer o boicote da Academia aos “grupos boêmios”, dos quais Lima Barreto participava e pelos quais era reconhecido. Muito se discute sobre o papel da Academia para um certo aburguesamento entre os escritores e sobre as tentativas de Machado de Assis para controlar o “comportamento” de seus integrantes. Fato ou ficção e fofoca, o importante é que Lima Barreto acumulava motivos para ver-se impedido de tomar parte na instituição.¹⁷⁰

¹⁶⁹ “Um poema, romance ou peça adquire todas as perturbações humanas, incluindo o medo da mortalidade, que na arte da literatura se transforma na busca de ser canônico, de entrar na memória comunal ou da sociedade.” (BLOOM, 1995, p. 26)

¹⁷⁰ SCHWARTZ, Lilia Moritz (organização e introdução). In: BARRETO, Lima. *Contos completos*. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

- **Português contemporâneo:** No volume 3, p. 18, verifica-se a seguinte afirmação:

Ao lado de Cruz e Sousa, Lima Barreto também se destaca por ter sido um dos primeiros escritores brasileiros negros a abordar em suas obras o preconceito racial.

(CEREJA, VIANNA, DAMIEN, 2017, vol. 3, p. 18)

A partir do trecho, é possível perceber dois elementos que promovem a aproximação dos autores: a autoria e a temática (na coleção, nas páginas referentes ao estudo de Cruz e Sousa – volume 2, p. 288 a 291 –, foi abordada a origem racial do autor). Porém, seria insuficiente considerar que a aproximação entre esses autores se resumiria apenas a esses aspectos. Certamente, é mais do que isso. É um elo profundo, um “fio existencial”, expressado pela arte literária. Como explica Lilia Schwartz:

[...] escritores como Luís Gama, Cruz e Sousa e Lima Barreto, apesar de adotarem estilos e gêneros diferentes, guardam “um fio existencial” a uni-los, e um “parentesco próximo”, na sensível definição do crítico literário Alfredo Bosi. [...]

Enfim, vistos em conjunto e de forma paralela, é possível afirmar que, sem se limitarem a um horizonte restrito, esses são autores que também realizam uma literatura de matriz afrodescendente. Afinal, compartilham de temas e de experiências subjetivas comuns no campo da criação literária, e reivindicam um sujeito autoral distinto da norma silenciosamente partilhada. Ao mesmo tempo, são escritores brasileiros, uma vez que racismo não é um problema que diz respeito exclusivamente àqueles que sofrem com ele mas faz parte da agenda de todos. Por fim, nenhum dos três se conforma em realizar tão-somente uma arte da lamúria, da queixa ou da “falta”. (SCHWARTZ, 2017, p. 16 e 17)

Apesar de a transposição didática viabilizar as informações científicas aos leitores, a simplificação faz com que não seja possível afirmar que tal aproximação entre os autores mencionados no trecho didático esteja pautada em características detectadas na produção literária afro-brasileira. Entendemos, também, que a intenção do texto didático seja tratar de autores delimitados pelo cânone, porém, reconhecidamente, há autores que produziram literatura afro-brasileira com a mesma temática, anteriores aos mencionados, como Maria Firmina dos Reis (1822-1917) e Luiz Gama (1830-

1882). Dessa forma, podemos considerar que o texto didático não apresenta uma informação incorreta, mas imprecisa, que parece não considerar os precursores da literatura afro-brasileira.

- **Se liga na língua:** Há nota para os professores no volume 3, p. 44, que apresenta o embasamento teórico utilizado para a produção do texto didático.

Vejamos:

Para falar de Lima Barreto, baseamo-nos nos estudos da antropóloga Lilia Moritz Schwartz. Indicamos um abrangente ensaio da especialista sobre o autor carioca, publicado em *Contos completos de Lima Barreto* (São Paulo: Companhia das Letras, 2010).

(ORMUNDO e SINISCALCHI, 2016, L3, p. 44)

Acerca da busca de Lima Barreto pelo reconhecimento da crítica, observamos trecho didático no mesmo volume, para os alunos, na p. 45, que confirma o embasamento teórico apontado.

Lima Barreto foi o primeiro autor brasileiro a reconhecer-se como um literato negro. Em seus textos, fala com ressentimento da exclusão, das injustiças sociais e da *eugenia* (leia boxe lateral). Viveu sob o signo do “não”: a Academia Brasileira de Letras nunca o reconheceu como membro, grupos boêmios letrados não o convidavam à participação e suas publicações não eram prestigiadas como mereciam.

(ORMUNDO e SINISCALCHI, 2016, L3, p. 45)

O trecho corrobora a citação de Lilia Schwartz, que figura em página anterior, em comentários sobre Lima Barreto referentes à coleção didática **Vereda digital**.

4.3 Outros casos

Entre os autores que não foram meramente citados ou indicados, mas receberam destaque fora de conteúdos específicos, em atividades, reprodução de trechos literários ou explanação em textos didáticos, estão Adão Ventura, Ademiro Alves de Sousa (Sacolinha), Carolina Maria de Jesus, Maria Nilda Carvalho Mota (Dinha), Éle Semog, Gonçalves Crespo, José do Patrocínio, Luís Gama e Paulo Lins. A seguir, serão apresentados comentários sobre a abordagem a esses autores e a suas produções.

4.3.1 Adão Ventura (1939-2004)

A coleção **Conecte** propõe um diálogo comparativo entre o poema “Negro forro”, de Adão Ventura, o poema “Na cantiga do negro batelão”, do escritor moçambicano Craveirinha e da letra de canção “Etnia”, gravada pelo grupo Nação Zumbi. As atividades estão em seção denominada “Literatura comparada”, em capítulo sobre o Condoreirismo, com ênfase na vida e obra de Castro Alves. Esses textos contemporâneos também deverão ser observados com a poesia social de Castro Alves. As atividades exploram os aspectos linguísticos e semânticos e orientam a comparação dos textos para que os alunos reconheçam a crítica à maneira como a relação entre negros e brancos aconteceu e acontece na sociedade. Na sequência, são sugeridas atividades relacionadas à letra da canção que aborda as diferentes contribuições culturais na construção da identidade brasileira. Depois, o livro didático propõe que os três textos sejam comparados a trecho de “Navio negreiro”, de Castro Alves, já apresentado no capítulo. Por fim, há uma atividade que promove discussão com base em um fragmento de um texto de Diogo Mainardi, intitulado “Fora, Zumbi”.

Importante ressaltar que esse é o único momento da coleção em que há o trabalho com texto literário afro-brasileiro contemporâneo. Seria uma oportunidade importante para apresentar outros autores em boxes complementares, por exemplo, e incluir texto biográfico sobre Adão Ventura. A proposta comparativa com Castro Alves é válida, principalmente em relação à temática e ao papel da arte relacionado às lutas sociais, mas há distinções importantes referentes à construção de um sujeito poético negro e sua subjetividade, assunto já abordado em capítulos anteriores, que enriqueceriam a análise e promoveriam a construção de pontos de vista mais fundamentados e combativos ao texto da atividade final da seção.

Na coleção **Português contemporâneo**, Adão Ventura aparece nos três volumes. O trabalho desenvolvido no volume 1 já foi abordado no capítulo 3 dessa dissertação, que trata sobre o ensino de literatura. No volume 3, em parte destinada a conteúdo específico, conforme apresentado. No volume 2, texto do autor e atividades são trabalhados em seção denominada “Entre textos”, em capítulo sobre o Simbolismo no Brasil, com destaque para vida e obra de Cruz e Sousa. Conforme informações sobre a estrutura do livro didático, no volume 2, p. 4 a 7, a seção “Entre textos” “promove um estudo comparado entre textos de períodos diferentes que apresentam um mesmo tema ou uma relação intertextual”. A proposta tem como

objetivo a análise comparada de “Emparedado”, de Cruz e Sousa, e “A cor da pele”, de Adão Ventura. Primeiramente, os textos são observados isoladamente, enfocando aspectos interpretativos, linguísticos e temáticos. A última questão mobiliza a autoria, a temática e o ponto de vista ao informar que os poemas “foram escritos em momentos históricos diferentes, mas apresentam, igualmente, uma importante reflexão sobre o tratamento dado aos negros nesses diferentes períodos” e questionar os alunos se existe diferença no sentimento revelado pelos poemas e qual papel social desses textos em cada época. A seção é encerrada por um boxe biográfico acompanhado de fotografia de Adão Ventura. Ainda que não mencione que os textos fazem parte de uma ideia de literatura que engloba outros autores (o que ampliaria a abordagem da literatura afro-brasileira), verifica-se que a seção desenvolve um bom trabalho de análise comparativa entre os textos, indicando aspectos relevantes no que concerne à literatura afro-brasileira.

4.3.2 Ademiro Alves de Sousa (Sacolinha) (1983-)

O volume 3 da coleção *Vereda digital* traz um apêndice (p. 631 a 656) intitulado “Temas fundamentais em literatura”. Nele, há cinco temas (A imagem feminina, A questão da negritude, A literatura indígena, A homoafetividade e A arte da periferia). O tema 5, A arte da periferia (p. 645 e 646), explora os seguintes assuntos: a miséria, a marginalidade e a desigualdade social. A última proposta de leitura de texto é a de um trecho da obra *Graduado em marginalidade*, de Ademiro Alves de Sousa (Sacolinha). A atividade relacionada à leitura é a de uma pesquisa sobre os livros citados no fragmento e a relação deles com a vida na periferia. Os livros citados são as biografias de Che Guevara, Carlos Lamarca, Carlos Marighela, Anita Garibaldi, Antônio Conselheiro, João Cândido e Nunes Machado.

Não há o enfoque à literatura afro-brasileira e suas características.

4.3.3 Carolina Maria de Jesus (1914-1977)

A coleção *Moderna plus* apresenta um boxe sobre a autora, no volume 2, p. 434, no capítulo que aborda o Naturalismo, em página sobre vida e obra de Aluísio Azevedo. O boxe intitulado “De olho no livro: Diário de uma favelada brasileira”, apresenta Carolina Maria de Jesus como uma escritora brasileira, negra e favelada, e compara a sua vida com a das personagens da obra *O cortiço*, de Aluísio Azevedo.

Há fotografia de Carolina Maria de Jesus em posto de autógrafos de sua obra *Quarto de despejo*, em 1976.

Além da marcação étnico-racial da autora, não há enfoque à literatura afro-brasileira e suas características.

O volume 3 da coleção **Vereda Digital** traz um apêndice (p. 631 a 656) intitulado “Temas fundamentais em literatura”. Nele, há cinco temas (A imagem feminina, A questão da negritude, A literatura indígena, A homoafetividade e A arte da periferia). Carolina Maria de Jesus aparece nos temas 2 (A questão da negritude) e 5 (A arte da periferia). No tema 2, há apenas menção do nome da autora entre vários outros escritores que produziram literatura afro-brasileira. No tema 5, sua obra *Quarto de despejo* é caracterizada como “Um dos textos mais conhecidos de literatura marginal” e sua temática é aproximada às obras *Til*, *Memórias de um sargento de milícias*, *O cortiço* e *Os sertões*. A proposta de leitura é a de um trecho de *Quarto de despejo* e há duas questões que abordam a temática do texto.

Além de texto didático destacando a linguagem empregada pela autora (porém relacionada a pessoas miseráveis e sem escolaridade), não há enfoque à literatura afro-brasileira e suas características.

4.3.4 Maria Nilda de Carvalho Mota (Dinha) (1978-)

A coleção **Moderna plus**, no volume 3, p. 634 e 635, propõe um diálogo comparativo entre o poema “Ao mais novo-caído”, de Dinha, e um trecho de *Cidade de Deus*, de Paulo Lins. As atividades estão em seção denominada “Interações: passado e presente”, em capítulo sobre o Romance de 1930, com ênfase na tradição da abordagem das mazelas brasileiras, resultado do subdesenvolvimento. Segundo o texto didático da seção: “Essa denúncia dos problemas sociais se inscreve em uma linhagem que se fortalecerá, posteriormente, no romance da geração de 1930, ao trazer, para as páginas de suas obras, a consolidação de uma consciência da miséria brasileira em distintas regiões do país a partir dos dramas de personagens, como Fabiano, de *Vidas secas*, ou os meninos de *Capitães da Areia*, de Jorge Amado.”.

Após a leitura dos textos, antes das questões, há uma foto de uma pessoa negra caída em uma calçada na cidade de São Paulo (Fig. 6).

Figura 6 – Foto de pessoa caída na calçada

Observe a imagem a seguir.



Menino de rua em São Paulo, 26 nov. 2011.

(ABAURRE e PONTARA, 2015, vol. 3, p. 635)

É solicitado aos alunos que reflitam sobre a realidade representada pela imagem e qual é a crítica possível a se fazer a partir dela. Em seguida, devem relacioná-la à temática dos textos lidos (uma pessoa assassinada, no poema de Dinha, e a violência, no trecho de *Cidade de Deus*) e à tradição apresentada na seção – o Romance de 1930.

Apesar de os textos da seção serem de autores reconhecidos como afro-brasileiros e a fotografia apresentar um rapaz negro, não há o enfoque à literatura afro-brasileira e suas características. Diferentemente, é esperado que os alunos relacionem o conteúdo da seção à tradição de reflexão crítica da literatura brasileira que, segundo a coleção, tem início no Pré-Modernismo.

4.3.5 Éle Semog (1952-)

Mais uma vez a coleção **Moderna plus** faz uso da seção “Interações: passado e presente”, para promover a análise da literatura afro-brasileira por meio de leitura comparada. No volume 2, p. 314 e 315, os alunos são convidados a ler e a examinar trecho de poema “Olá, Negro”, de Jorge de Lima, o poema “Íntimo dado (a senha)”, de Éle Semog e fragmento do conto “As mãos dos pretos”, do escritor moçambicano Luís Bernardo Honwana. O tema do capítulo da seção é a Terceira geração romântica: a poesia social, que inclui o estudo de Castro Alves. A introdução da seção destaca o

perfil abolicionista do poeta e informa que outros autores também utilizarão de sua arte para lutar pela liberdade. Antes das leituras, o texto didático da seção enfatiza a temática da literatura afro-brasileira contemporânea:

No Brasil, a temática do negro e da segregação racial será retomada no Modernismo e ganhará força na produção literária contemporânea, principalmente na voz de autores afro-brasileiros, que denunciam a existência da desigualdade, mascarada pelo véu da “miscigenação racial” brasileira.

Forte também é a denúncia que surge nos textos de autores africanos, que, durante décadas, lutaram contra a segregação promovida pelo colonialismo português. Nesta seção, você terá oportunidade de observar como esse tema foi abordado por alguns desses autores.

(ABAURRE e PONTARA, 2015, vol. 2, p. 314)

A proposta é comparar e estabelecer relações entre os textos da seção e os de Castro Alves apresentados no capítulo a um cartum de Laerte reproduzido a seguir (Fig. 7).

Figura 7 – Cartum de Laerte



(ABAURRE e PONTARA, 2015, vol. 2, p. 315)

Verifica-se na seção uma referência explícita à literatura afro-brasileira e a abordagem de seu aspecto temático.

4.3.6 Gonçalves Crespo (1846-1883)

No volume 1, p. 41, de *Vereda digital*, os versos do poema “Sara” (*In: Obras completas*. Rio de Janeiro: Livros de Portugal, 1942, p. 105. v. VII) são utilizados para exemplificar o emprego de sílabas tônicas que promovem ritmo ao poema.

Não há nenhum tipo de abordagem à literatura afro-brasileira, pois o texto é parte de conteúdo didático sobre elementos formais do poema.

4.3.7 José do Patrocínio (1853-1905)

Em capítulo destinado ao estudo do Realismo e Naturalismo no Brasil, no volume 2, p. 320, a coleção *Vereda digital* aborda dois intelectuais negros que obtiveram reconhecimento antes mesmo da abolição da escravatura: Luís Gama e José do Patrocínio (Machado de Assis é apresentado logo na sequência, mas a sua identificação é mais direcionada como autor realista).

O livro didático traz uma breve biografia do autor, de apenas quatro linhas, e sua fotografia. Após apresentação de Luís Gama – que será feita em próximo tópico – a página é concluída com o seguinte parágrafo:

No entanto, é preciso dar a esses esforços de reafirmação da negritude e da liberdade a dimensão que de fato conquistaram. Os negros continuaram a ser olhados com desconfiança e preconceito, já que, de forma geral, a elite branca brasileira não os aceitava como iguais. Os negros podiam ter voz, mas ainda não tinham vez.

(MARCÍLIO, 2017, vol. 2, p. 320)

Apesar de não abordar a literatura afro-brasileira de maneira ampla, a página do livro didático apresenta informações relevantes que revelam uma das dificuldades enfrentadas pela literatura afro-brasileira que resulta em uma das possíveis causas da restrição da entrada de autores afro-brasileiros no cânone nacional na época.

4.3.8 Luís Gama (1830-1882)

Em mesmo momento em que há conteúdo sobre José do Patrocínio, como dito anteriormente, a coleção *Vereda digital*, no volume 2, p. 320, traz breves informações sobre Luís Gama. A biografia apresentada resume-se ao texto reproduzido abaixo acompanhado de fotografia do escritor.

Luís Gama (1830-1882) ganhou fama com poesias satíricas, mas também publicava poesias de outra natureza, nas quais expressava o orgulho racial e a luta contra a escravidão.

(MARCÍLIO, 2017, vol. 2, p. 320)

Na sequência, os alunos são convidados à leitura de trecho do poema “Quem sou eu?”, mas, antes, são informados que o termo “bode” que aparece no texto é uma expressão pejorativa que se refere a homem mulato.

Como expresseo em tópico anterior, o destaque a José do Patrocínio e Luís Gama é relevante, porém insuficiente, pois não promove nenhuma reflexão a respeito da produção literária dos autores.

4.3.9 Paulo Lins (1958-)

Em duas seções “Interações: passado e presente”, a coleção **Moderna plus** apresenta trecho de textos literários de Paulo Lins. No volume 2, p. 634 e 365, há fragmento de *Cidade de Deus* em diálogo com poema “Ao mais novo-caído”, de Dinha. Os comentários acerca dessa abordagem estão no tópico sobre Maria Nilda de Carvalho Mota (Dinha), apresentado anteriormente.

Na outra seção, no volume 3, p. 517, que encerra o estudo do capítulo sobre Pré-modernismo, os alunos são apresentados a três poemas: “Que país é este?”, de Affonso Romano de Sant’Anna, “Fui feto feio feito no ventre-brasil [...]”, de Paulo Lins e “À sombra de um pé de Pau-Brasil”, de Bernardo Vilhena.

A proposta introduz a maneira crítica de retratar a sociedade brasileira inaugurada pelo Realismo e pelo Naturalismo, passando, depois, pelo Modernismo, pela geração de 1930 e alcançando a literatura contemporânea. Após a leitura dos poemas, os alunos devem identificar as personagens e as situações retratadas nos textos e pesquisar imagens que possam ilustrá-los.

Não há enfoque à literatura afro-brasileira e suas características.


Na coleção **Se liga na língua**, a atividade proposta no volume 3, p. 129, é a construção de um poema a partir da lombada de diferentes livros empilhados (Fig. 8). Segue reprodução da página com a atividade.

Figura 8 – Livros empilhados

Aktividade Poema de lombada

Você já ouviu falar em poesia de lombada? Num procedimento próximo ao *ready-made* dadaísta, alguns títulos localizados nas lombadas dos livros podem formar um poema, como o de Sérgio Rodrigues, abaixo.

Monte o seu poema de lombada! Combine com a turma que todos tragam livros de casa (ou retire-os da biblioteca de sua escola), depois organize os livros de tal forma que seus títulos se transformem em poemas. Se for possível, fotografe seu poema ou poste-o no mural da sala ou no *blog* da turma.



O país do Carnaval
Toda terça
O amor acaba
Um passeio pela cidade do Rio de Janeiro
Cidade de Deus
Inferno
Asfalto selvagem
Onde estivestes de noite
No shopping
Depois que acabou
Abraçado ao meu rancor
Um beijo de Colombina

(ORMUNDO e SINISCALCHI, 2016, L3, p. 129)

Não há enfoque à literatura afro-brasileira e suas características.

4.4 Literatura afro-brasileira escrita por mulheres

Apenas cinco autoras afro-brasileiras aparecem nos livros didáticos observados nessa pesquisa: Ana Maria Gonçalves, Carolina Maria de Jesus, Conceição Evaristo, Elisa Lucinda e Maria Nilda de Carvalho Mota (Dinha). Não poderíamos concluir a análise desses dados sem antes tecer comentários sobre a presença, ou melhor, sobre a ínfima presença da literatura afro-brasileira de autoria feminina nos livros didáticos. Quais seriam as dificuldades específicas que as mulheres enfrentariam para se tornarem escritoras e serem reconhecidas em uma

sociedade patriarcal¹⁷¹ em que, culturalmente¹⁷², são encaradas como propriedade¹⁷³?

Para Virginia Woolf, a produção intelectual das mulheres está relacionada a suas condições materiais. Para escrever, elas deveriam ser donas de seus recursos:

[...] uma mulher precisa ter dinheiro e um teto todo seu, um espaço próprio, se quiser escrever ficção [...]. (WOOLF, 2014)¹⁷⁴

A autora afirma que a independência financeira possibilitaria às mulheres acesso aos espaços artísticos e educacionais e o exercício de sua arte literária. Porém, reconhece o quanto isso seria difícil, pois o papel conferido às mulheres (de esposa, mãe e cuidadora do lar) consumia as forças e o tempo de quem já estava submetida a uma condição desigual. A realidade vivenciada por Virginia Woolf na Inglaterra, no início do século XX, pode ser contextualizada à essa pesquisa, mas com um agravante: o racismo. Se era difícil para mulheres brancas daquela época conseguirem emancipar-se por meio da literatura, para mulheres brancas de nossa época continua sendo. Se tal emancipação é difícil para mulheres brancas, de classe

¹⁷¹ “O patriarcado refere-se a milênios da história mais próxima, nos quais se implantou uma hierarquia entre homens e mulheres, com primazia masculina. [...] o conceito de gênero carrega uma dose apreciável de ideologia. E qual é esta ideologia? Exatamente a patriarcal, forjada especialmente para dar cobertura a uma estrutura de poder que situa as mulheres muito abaixo dos homens em todas as áreas da convivência humana. É a esta estrutura de poder, e não apenas à ideologia que a acoberta, que o conceito de patriarcado diz respeito.” (SAFFIOTI, 2004, p. 136.)

¹⁷² “A cultura não é uma prática; nem apenas a soma descritiva dos costumes e ‘culturas populares [folkways]’ das sociedades [...]. Está perpassada por todas as práticas sociais e constitui a soma do inter-relacionamento das mesmas. [...] A cultura é esse padrão de organização, essas formas características de energia humana que podem ser descobertas como reveladoras de si mesmas [...] dentro ou subjacente a todas as demais práticas sociais. A análise da cultura é, portanto, ‘a tentativa de descobrir a natureza da organização que forma o complexo desses relacionamentos’.” (HALL, 2013, p. 147)

¹⁷³ “Marx questiona o poder patriarcal absoluto dos homens sobre as mulheres chamando atenção para a atitude dos maridos, como possuidores zelosos de uma propriedade privada, a esposa.” (PEREIRA, 2018, p. 31)

¹⁷⁴ Sobre essas palavras de Woolf, Eduardo de Assis Duarte acrescenta: “Eleitos como pressupostos básicos para a atividade literária, a *renda* e a *propriedade* surgem não como dádivas da natureza, mas como determinantes primordiais propiciadores da *instrução* e do *quarto próprio*, de preferência com chave na porta. O essencialismo responsável pelo confinamento da mulher à esfera doméstica vê-se questionado em seus fundamentos. O talento criador não é exclusivo dos homens bem postos na escala social, mas os meios para desenvolvê-lo, quase sempre, sim. Logo, o imperativo de se ter um teto todo seu vincula-se não apenas ao aprimoramento de uma vocação artística. Mais que isto, diz respeito à própria afirmação da mulher como sujeito de sua história.” (DUARTE, 2005, p. 81)

média, de nossa época, quanto mais para mulheres negras brasileiras. Nas palavras de Conceição Evaristo,

Quando mulheres do povo como Carolina [Maria de Jesus], como minha mãe, como eu também, nos dispomos a escrever, eu acho que a gente está rompendo com o lugar que normalmente nos é reservado. A mulher negra, ela pode cantar, ela pode dançar, ela pode cozinhar, ela pode se prostituir, mas escrever, não, escrever é alguma coisa... é um exercício que a elite julga que só ela tem esse direito. Escrever e ser reconhecido como um escritor ou como escritora, aí é um privilégio da elite.¹⁷⁵

Sabemos que as opressões não devem ser hierarquizadas¹⁷⁶, porém, é necessário reconhecer que há grupos que experenciam opressões de maneiras específicas. E, apesar de tantas opressões vivenciadas pelas mulheres negras, elas escrevem, rompem com um padrão estabelecido e assumem um discurso próprio em meio a um campo hegemônico.

Conclui-se que a escrita das mulheres negras pode ser entendida como algo além de uma produção literária: é um posicionamento social de enfrentamento ao patriarcado acentuado pelas questões raciais (ou de enfrentamento do racismo acentuado pelo patriarcado).

Não podemos perder de vista, contudo, as divergências presentes nesse sub-campo do campo literário. Estamos em um terreno contraditório em que o elemento identitário coloca, de certa forma, a legitimidade da escrita e a visibilidade das produções em polos opostos no cenário literário nacional. Destacamos a fala da autora Cidinha da Silva:

Para discutir a questão proposta “o que minha identidade negra representa para a literatura que produzo”, é mister contextualizar brevemente o lugar ocupado pelas mulheres negras no sistema literário brasileiro, que inclui o mercado editorial e livreiro, as políticas públicas para o livro, leitura, literatura e bibliotecas – a produção autoral dessas mulheres, sua recepção e crítica.

Somos poucas. Somos raras. Mas isso não é o suficiente para sermos consideradas em nossa singularidade. Ao contrário, o sistema racista vale-se do expediente de agrupamento, com o objetivo de dizer que “somos todas a mesma coisa e por isso podemos ser colocadas na

¹⁷⁵ EVARISTO, Conceição. Entrevista concedida a Bárbara Araújo Machado. “Escre(vivência)”: a trajetória de Conceição Evaristo Bárbara Araújo Machado. Rio de Janeiro, 30 set. 2010. Disponível em: <https://daffy.ufs.br/uploads/page_attach/path/9129/Sociologia_1e.pdf>. Acesso em: 4 out. 2020.

¹⁷⁶ “Não existe hierarquia de opressão. [...] Não tenho como achar que estar livre da intolerância é direito apenas de um grupo específico. E não tenho como escolher em que frente vou lutar contra essas forças discriminatórias, independente de que lado elas estejam vindo para me derrubar.” (LORDE, 1983)

mesma prateleira e tratadas como o bloco monolítico *mulher negra*". Em atitude complementar, existe uma forte tendência de um conjunto de mulheres negras escritoras de se apresentarem coletivamente como estratégia de proteção e fortalecimento. (SILVA, 2019)

Entendemos ser possível, no tratamento dado à literatura afro-brasileira nos livros didáticos, priorizar a estética literária, questionar os essencialismos que podem comprometer e limitar as produções e, concomitantemente, promover a visibilidade de autoras que ainda não estão devidamente inseridas no cânone nacional.

Escrever também é um ato político¹⁷⁷. Oportunizar o contato dos alunos com a literatura afro-brasileira escrita por mulheres democratiza a literatura, amplia a diversidade e revela pontos de resistência e enfrentamento de sujeitos.

¹⁷⁷ "Para a mulher negra, escrever é um ato político", afirma escritora Conceição Evaristo no 6º Festival Latinidades. BRASIL. *Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos*. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/politicas-para-mulheres/arquivo/area-imprensa/ultimas_noticias/2013/08/01-08-2013-para-a-mulher-negra-escrever-e-um-ato-politico2013-d-afirma-escritora-conceicao-evaristo-no-6o-festival-latinidades>. Acesso em: 4 jan. 2021.

Considerações finais

*Em cima dos ossos
o homem montou casa.
Dentro de uma cabaça
prende a ciência do mundo.
Uma árvore parece o lugar
seguro, ele pensa.
Ao subir nos ramos, a cabaça
se parte: ele não sabia.*

(Edimilson de Almeida Pereira)¹⁷⁸

A elaboração dessa pesquisa foi uma longa caminhada. A ideia inicial estava circunscrita à representatividade negra nos livros didáticos de literatura, que foi amadurecendo e tentando compreender o material em suas diferentes facetas. A partir da análise dos livros didáticos e dos estudos que construíram o embasamento teórico dessa dissertação, foi identificado de fato o espaço de prestígio relacionado ao campo literário nos materiais didáticos. Assim, a literatura afro-brasileira passou a nortear a observação, considerando o papel do ensino da literatura e as especificidades do livro didático.

Nesse sentido, foram propostas as seguintes questões que direcionaram a pesquisa: 1. Quais são os critérios utilizados pelos livros didáticos para classificação da literatura como afro-brasileira? 2. Como estes volumes abordam a literatura afro-brasileira? 3. Essa abordagem contribui para o respeito às diversidades étnico-raciais? 4. Quais são os autores e textos mencionados? 5. Há conteúdo específico, sistematizado, referente à literatura afro-brasileira ou esta aparece como constitutiva da literatura brasileira? 6. Quando se apresenta como parte orgânica da literatura brasileira, há menção de que se trata de literatura afro-brasileira ou não há essa informação? 7. Como os autores estão representados em fotografias constantes em boxes biográficos? 8. O que motiva as escolhas de autores e textos literários, considerando os aspectos editoriais e os profissionais envolvidos? 9. Em que medida a Lei 10.639/2003 está realmente sendo atendida?

As perguntas 1, 2, 4, 5, 6, 7 foram respondidas no capítulo dedicado à análise de dados. No capítulo 3 desta dissertação, em que refletimos sobre as características do livro didático, apresentamos informações que visavam atender à oitava pergunta.

¹⁷⁸ Sabedoria. In: SANTOS, Luiz Carlos dos (Org.). *Antologia da poesia negra brasileira: o negro em versos*. São Paulo: Moderna, 2005.

As indagações 3 e 9 serão respondidas neste momento, juntamente com as considerações finais referentes à pesquisa.

Diante das informações apresentadas nos capítulos anteriores, concluímos, primeiramente, que é impossível não reconhecer a literatura afro-brasileira como elemento significativo no campo literário nacional. Mesmo sendo uma ideia, um conceito em construção ou tendo seu caráter deslizando como característica fundamental, ela está presente em diferentes épocas e estéticas, expressando sua visão de mundo e rompendo modelos. Ela está presente. Divulgá-la e analisá-la nos espaços destinados à troca e construção de conhecimentos não é simplesmente colocar alunos em contato com a literatura do Outro, mas com a literatura brasileira feita por todos. A literatura afro-brasileira não apenas faz parte da literatura brasileira, mas é a literatura brasileira também.

Entretanto, como observado nesta pesquisa, os livros didáticos analisados dedicam estudo mais aprofundado a apenas três autores que produziram literatura afro-brasileira considerados canônicos: Cruz e Sousa, Machado de Assis e Lima Barreto. Apenas duas coleções apresentaram conteúdo exclusivo referente à expressão negra na literatura (de maneira mais abrangente), mas, ainda assim, com as ressalvas conceituais comentadas. E foi, justamente, nesses casos, que aspectos da literatura afro-brasileira e os seus autores contemporâneos mais aparecem (muitas vezes, apenas mencionados). Ou seja, tal produção, nos livros didáticos, encontra-se à margem.

E isso faz com que, novamente, estejamos diante do conflito: segmentação x legitimação da literatura. Por mais que a busca seja pela legitimação, a segmentação, ainda, acaba promovendo a pouca visibilidade. Assim, concluímos que é necessário dar um passo anterior à análise da abordagem, mas questionar a visibilidade da literatura afro-brasileira. Reconhecer que há problemas a serem sanados é o primeiro passo. É inaceitável, por exemplo, que Luís Gama seja apresentado apenas em duas das obras didáticas analisadas e de maneira tão breve.

Para que de fato a literatura seja brasileira, comum, é necessário que todos tenham a mesma possibilidade de participação. A literatura acaba por refletir as práticas culturais. Por outro lado, pode também produzir significados e moldá-la. Estamos vivenciando um processo histórico. Esses movimentos de desconstrução e reconstrução revelam que o cenário social está sendo remodelado.

Obviamente, não queremos colocar aqui o livro didático como único e suficiente subsídio e nem a literatura como arte responsável pelas transformações sociais e políticas ou imputá-la um caráter salvador da humanidade. Entendemos que a literatura nos oferece a possibilidade de estabelecer contatos e que, em muitos casos, alunos a conhecerão por meio do livro didático; isso é o começo para tudo o que a experiência literária possa representar. Dessa maneira, que não seja esse material um dos responsáveis por apresentar aspectos relacionados à cultura negra de maneira que sejam desqualificados o valor e a contribuição desses aspectos na construção da cultura nacional. Para isso, é necessário lidar com a diversidade no contexto escolar, e, conseqüentemente assumir seus conflitos. Incluir a diversidade é entender ser possível que a sociedade conviva com as diferenças e que essas diferenças podem, também, representar questões universais de maneiras diversas.

Vejamos o posicionamento avaliativo oficial/governamental, divulgado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, quanto à presença da literatura afro-brasileira nas três coleções analisadas nessa pesquisa, distribuídas pelo Programa Nacional do Livro Didático.

Português contemporâneo

Entretanto, merece registro a pouca inserção de textos das literaturas indígenas, africanas, afro-brasileiras, bem como a limitação, no que diz respeito à escrita produzida por mulheres, às autoras já canonizadas como representantes da literatura de expressão feminina produzida no Brasil.¹⁷⁹

Moderna plus

Também se nota a afirmação do cânone na seleção dos autores, o que exclui muitos autores e obras importantes para uma representação equânime da diversidade sociocultural do País.¹⁸⁰

Se liga na língua

Registre-se, todavia, que, como a coleção se orienta pelo estudo de autores do cânone, são relativamente poucos os textos de autores indígenas ou afro-brasileiros, assim como são poucos os

¹⁷⁹ Disponível em <<https://www.fnnde.gov.br/pnld-2018/>>. Acesso em 26 fev. 2022.

¹⁸⁰ Idem.

textos de escrita feminina, embora já não seja pouca a bibliografia crítica sobre essa produção à margem do cânone.¹⁸¹

Esses posicionamentos podem ser muito bem ampliados às demais obras analisadas por essa dissertação. Verifica-se a necessidade urgente não somente de incluir nos volumes o estudo de autores afro-brasileiros, principalmente contemporâneos, mas também consolidar conhecimentos teóricos relacionados à literatura afro-brasileira.

No Brasil, a Lei nº 10.639/2003, que inclui conteúdo obrigatório de história e cultura afro-brasileiras, especialmente nas áreas de Educação Artística, História e Literatura, foi sancionada há quase duas décadas. Outras pesquisas também se dedicaram a analisar obras didáticas observando o cumprimento ou não da lei durante esse período. Isso demonstra um problema profundo: a existência de uma lei não determinou que o conteúdo alcançasse o material didático de maneira satisfatória e, provavelmente, também não alcançou a prática docente. Por isso é necessário um esforço constante para que as expressões artísticas de todos que fazem parte da formação da identidade nacional sejam incluídas nos livros didáticos de maneira igualitária e democrática, para que as práticas a serem realizadas nas salas de aula não dependam da legitimação legal para acontecerem.

Entendemos que a escola (e, conseqüentemente, o currículo e o material didático), é um importante espaço de compartilhamento não só de conhecimentos científicos, mas de crenças, valores e hábitos. E é no cotidiano da sala de aula que o livro didático está inserido. Apesar de reconhecermos sua função ideológica na sociedade, que resulta, muitas vezes, na manutenção e reprodução de ideias de agentes específicos vinculados ao poder, mesmo com todas suas contradições, a escola é uma das instituições que, por meio de ações políticas, pode promover a formação de cidadãos críticos, garantindo sua emancipação e autonomia, em um processo de desenvolvimento integral a partir de um repertório que considere todas as manifestações culturais possíveis.

Para isso, a formação de profissionais que elaboram o material didático deve estar no centro do debate. É preciso conhecer o que é a literatura afro-brasileira, as ideias que ela expressa, suas contradições, como ela se manifesta nas obras de

¹⁸¹ Idem.

diferentes autores até culminar nos movimentos que tentam organizá-la. Autores, editores, consultores, leitores técnicos e demais profissionais envolvidos na produção de materiais didáticos devem investir na busca por formação que envolva as especificidades do campo literário para que ela seja suficientemente compreendida. De igual modo, a formação dos professores também deve ser observada para que se garanta o conhecimento necessário para o desenvolvimento de um trabalho que reconheça as diferentes manifestações presentes na literatura brasileira. Apenas assim, o ensino da literatura proposto pelos livros didáticos poderá oferecer aos jovens a possibilidade de conhecimento, reflexão, questionamento e ampliação da participação na sociedade porque as diferentes vozes que a constituem se farão presentes.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABREU, Márcia. *Cultura letrada: literatura e leitura*. São Paulo: Editora Unesp, 2006.
- ALMEIDA, Silvio de. *O que é racismo estrutural*. São Paulo: Pólen, 2019.
- ALTHUSSER, Louis. *Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado*. Lisboa: Presença, 1970.
- AMARAL, Emília; PATROCÍNIO, Mauro Ferreira do; LEITE, Ricardo Silva e BARBOSA, Severino Antônio Moreira. *Novas palavras*. São Paulo: FTD, 2016.
- BARRETO, Lima. *Contos completos*. SCHWARTZ, Lilia Moritz (Organização e introdução). São Paulo: Companhia das Letras, 2010.
- BASTIDE, Roger. *A poesia afro-brasileira*. São Paulo: Martins Fontes, 1943.
- BATISTA, Antônio Augusto Gomes e GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. *Livros escolares de leitura no Brasil: elementos para uma história*. Campinas: Mercado de Letras, 2009.
- BERND, Zilá. *Introdução à literatura negra*. São Paulo: Brasiliense, 1988A.
- _____. (Org.). *Poesia negra brasileira*. Porto Alegre: AGE/IEL, 1992.
- _____. *O que é negritude*. São Paulo: Brasiliense, 1988B.
- BITTENCOURT, Circe. A história do livro didático brasileiro. s.d. *Abrelivros*. Disponível em: <<https://abrelivros.org.br/site/>>. Acesso em: 22 jan. 2022.
- _____. *Livro didático e conhecimento histórico: uma história do saber escolar*. Tese (Doutorado) – Departamento de História da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. São Paulo, 1993.
- BLOOM, Harold. *O cânone ocidental – Os livros e a escola do tempo*. São Paulo: Objetiva, 1995.
- BOSI, Alfredo. *Dialética da colonização*. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.
- BOURDIEU, Pierre. *A dominação masculina*. 11. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.
- BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Censo Demográfico 2010. Características da população e dos domicílios. Resultados do universo. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/93/cd_2010_caracteristicas_populacao_domicilios.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2022.

_____. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Síntese de indicadores sociais – Uma análise das condições de vida da população brasileira – 2019. Disponível em: <<https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101678.pdf>>. Acesso em 4 out. 2020.

_____. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Pesquisa nacional por amostra de domicílios contínua. Terceiro trimestre de 2021. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/2421/pnact_2021_3tri.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2022.

_____. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA). *Atlas da Violência*. Disponível em: <<https://www.ipea.gov.br/atlasviolencia/download/24/atlas-da-violencia-2020>>. Acesso em: 4 out. 2020.

_____. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em: 28 nov. 2019.

_____. Ministério da Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 28 nov. 2019.

_____. Ministério da Educação. *Edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas para o Programa Nacional do Livro Didático PNLD 2018*. Disponível em: <<https://www.fnde.gov.br/programas/programas-do-livro/consultas/editais-programas-livro/item/7932-pnld-2018>>. Acesso em: 28 nov. 2019.

_____. Ministério da Educação. *Edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas para o Programa Nacional do Livro Didático PNLD 2021*. Disponível em: <<https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/consultas/editais-programas-livro/item/13106-edital-pnld-2021>>. Acesso em: 22 fev. 2022.

_____. Ministério da Educação. *Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação*. Disponível em: <<https://www.fnde.gov.br/>>. Acesso em: 16 fev. 2020.

_____. Ministério da Educação. *Guia de Livros didáticos – Língua portuguesa, PNLD 2018*. Disponível em: <<https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/pnld/guia-do-livro-didatico/item/11148-guia-pnld-2018>>. Acesso em: 16 fev. 2020.

_____. Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>>. Acesso em: 28 nov. 2019.

_____. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. *Linguagens, códigos e suas tecnologias. Orientações curriculares para o Ensino Médio (volume 1)*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006. p. 8.

_____. Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/politicas-para-mulheres/arquivo/area-imprensa/ultimas_noticias/2013/08/01-08-201cpara-a-mulher-negra-escrever-e-um-ato-politico201d-afirma-escritora-conceicao-evaristo-no-6o-festival-latinidades>. Acesso em: 4 jan. 2021.

_____. Presidência da República. *Estatuto da Igualdade Racial*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Lei/L12288.htm>. Acesso em: 28 nov. 2019.

_____. Presidência da República. Lei 9.394/1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 28 nov. 2019.

_____. Presidência da República. Lei 10.639/2003. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/LEIS/2003/L10.639.htm>. Acesso em: 28 nov. 2019.

_____. Senado Federal. Constituição da República Federativa do Brasil. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf>. Acesso em: 14 mar. 2022.

BUNZEN JÚNIOR, Clecio dos Santos. *Livro didático de língua portuguesa: um gênero do discurso*. Dissertação (Mestrado) – Departamento de Linguística Aplicada Educação da Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2005.

_____. (Org.). *Livro didático de português: políticas, produção e ensino*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020.

CANDIDO, Antonio. A literatura e a formação do homem. *Revista Ciência e Cultura*, vol. 24, n. 9. São Paulo, set. 1972.

_____. Literatura e cultura de 1900 a 1945. In: *Literatura e sociedade*. 8. ed. São Paulo: T. A. Queiroz, 2000; Publifolha, 2000. p. 123.

_____. *Literatura e sociedade*. 8. ed. São Paulo: T. A. Queiroz/Publifolha, 2000.

_____. *O direito à literatura*. Vários escritos. 5. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011.

CARVALHO, José Murilo de. *Cidadania no Brasil*. O longo caminho. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

CASSIANO, Célia Cristina de Figueiredo. *O mercado do livro didático no Brasil: da criação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) à entrada do capital internacional espanhol (1985-2007)*. Tese (Doutorado) – Departamento de Educação da Pontifícia Universidade Católica. São Paulo, 2007.

CAVALCANTE, F. C. Literatura afro-brasileira: um processo de afirmação identitária e de resistência negra na poesia de Cuti. *Opiniões*, (10), 86-102. 2017. Disponível em: <<https://doi.org/10.11606/issn.2525-8133.opiniaes.2017.122432>>. Acesso em: 28 nov. 2019.

CEREJA, William. *Conecte – Português linguagens*. São Paulo: Saraiva, 2018.

_____; VIANNA, Carolina Dias e DAMIEN, Christiane. *Português contemporâneo – diálogo, reflexão e uso*. São Paulo: Saraiva, 2017.

CEVASCO, Maria Elisa. *Dez lições sobre estudos culturais*. São Paulo: Boitempo, 2003.

CHARTIER, Roger. *A história cultural – entre práticas e representações*. 2. ed. Lisboa: Difel, 2002.

CHOPPIN, Alain. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. *Educação e pesquisa*, v. 30, n. 3, set./dez. 2004, p. 549 a 566.

_____. Les manuels scolaires: histoire et actualité. Paris: Hachette Éducation, 1992. p. 16. In: BATISTA, Antônio Augusto Gomes e GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. *Livros escolares de leitura no Brasil: elementos para uma história*. Campinas: Mercado de Letras, 2009.

COSTA, Marisa Vorraber, SILVEIRA, Rosa Hessel Silveira e SOMMER, Luis Henrique. Estudos culturais, educação e pedagogia. *Revista Brasileira de Educação*, n. 23, maio/jun./jul./ago. 2003. p. 56.

CULLER, Jonathan. *Teoria literária: uma introdução*. Sandra Vasconcelos (tradução). São Paulo: Beca, 1999.

CUTI. *Literatura negro-brasileira*. São Paulo: Selo Negro, 2010.

DALCASTAGNÈ, Regina. Entre silêncios e estereótipos: relações raciais na literatura brasileira contemporânea. *Estudos de literatura brasileira contemporânea*, n. 31. Brasília, janeiro-junho de 2008.

DERRIDA, Jacques. *Paixões*. Campinas: Papirus, 1995.

DUARTE, Eduardo de Assis. Feminismo e desconstrução: anotações para um possível percurso. *Literatura, política, identidades: ensaios*. Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2005.

_____. (Org.). *Literatura e afrodescendência no Brasil: antologia crítica*. Belo Horizonte: UFMG, 2011A. 4 v. Colaborou na organização do v. 4: FONSECA, MARIA Nazareth Soares. Conteúdo: v. 1. Precusores; v. 2. Consolidação; v. 3. Contemporaneidade; v. 4. História, teoria, polêmica.

_____. Literatura e afrodescendência. *Literatura, política, identidades: ensaios*. Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2005.

_____. *Machado de Assis afrodescendente*. 3. ed. Rio de Janeiro: Malê, 2020.

_____. O negro na literatura brasileira. *Navegações* v. 6, n. 2, jul./dez. 2013. p. 146-153.

_____. Por um conceito de literatura afro-brasileira. 2011B. *Literafro*. Disponível em: <<http://www.letras.ufmg.br/literafro/artigos/artigos-teorico-conceituais/148-eduardo-de-assis-duarte-por-um-conceito-de-literatura-afro-brasileira>>. Acesso em: 4 fev. 2020.

EVARISTO, Conceição. Da calma e do silêncio. *Poemas da recordação e outros movimentos*. Rio de Janeiro: Malê, 2017.

_____. Literatura negra: uma poética de nossa afro-brasilidade. *Scripta*. Belo Horizonte, v. 13, n. 25, 2009. p. 17-31. Disponível em: <<http://periodicos.pucminas.br/index.php/scripta/article/view/4365>>. Acesso em: 15 fev. 2022.

_____. Literatura negra: uma voz quilombola na literatura brasileira. In: PEREIRA, Edimilson de Almeida (Org.). *Um tigre na floresta de signos: estudos sobre poesia e demandas sociais no Brasil*. Belo Horizonte: Mazza, 2010.

FISCHER, Luís Augusto. *Duas formações, uma história: das ideias fora do lugar ao perspectivismo ameríndio*. Porto Alegre: Arquipélago, 2021.

FORQUIM, Jean-Claude. *Escola e cultura – as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Porto Alegre: Artes médicas.

FONSECA, Maria Nazareth Soares. Literatura negra, literatura afro-brasileira: como responder à polêmica? In: SOUZA, Florentina e LIMA, Maria Nazaré (Orgs.). *Literatura afro-brasileira*. Salvador: Centro de Estudos Afro-Orientais; Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2006.

_____. Poesia afro-brasileira – vertentes e feições. *Literafro*. Disponível em: <<http://www.letras.ufmg.br/literafro/artigos/artigos-teorico-conceituais/160-maria-nazarethsoares-fonseca-poesia-afro-brasileira-vertentes-e-feicoes>>>. Acesso em: 31 mar. 2022.

FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*. 5. ed. São Paulo: Loyola, 1999.

GOMES, Nilma Lino. *Alguns termos e conceitos presente no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão*. Ação educativa, 2012. Disponível em: <http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/10/Alguns-termos-e-conceitos-presentes-no-debate-sobre-Relações-Raciais-no-Brasil-uma-breve-discussão.pdf>. Acesso em: 2 fev. 2020.

_____. Educação e identidade negra. Palestra Educação e identidade étnico/racial, proferida no dia 18 de dezembro de 2001, na Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, durante o I Colóquio NEIA, Alteridades em Questão, promovido pelo Núcleo de Estudos Interdisciplinares da Alteridade. *Aletria: Revista de Estudos de Literatura*, v. 9. 2002. Disponível em: <<http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/aletria/article/view/1296/1392>>. Acesso em: 2 fev. 2020.

_____. *Indagações sobre currículo: diversidade e currículo*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

GONZALEZ, Lélia. A categoria político-cultural da Amefricanidade (texto originalmente publicado em 1992/1993). In HOLLANDA, Heloisa Buarque. *Pensamento feminista: conceitos fundamentais*. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2019.

GROSSBERG, Lawrence. *Estudio culturales em tempo futuro*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno, 2012.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

_____. *Cultura e representação*. Rio de Janeiro: PUC-Rio: Apicuri, 2016.

_____. *Da diáspora: identidades e mediações culturais*. 2. ed. Belo Horizonte: Editora UFMG; Brasília: Representação da Unesco no Brasil, 2013.

_____. Raça, o significante flutuante. Liv Sovik (tradução) em colaboração com Katia Santos. *Z Cultural – Revista do Programa Avançado de Cultura Contemporânea*, ano VIII, 2, 2015, p. 1.

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

IANNI, Octavio. Literatura e consciência. *Revista do Instituto de Estudos Brasileiros*, n. 28, 1988. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/rieb/article/download/70034/72674/>>. Acesso em: 28 set. 2020.

LEMES, Lezinete Regina. O livro didático de língua portuguesa e a autoria. *V Simpósio internacional de estudos de gêneros textuais*, ago. 2009. Disponível em: <https://www.ucs.br/ucs/extensao/agenda/eventos/vsiget/portugues/anais/arquivos/o_livro_didatico_de_lingua_portuguesa_e_a_autoria.pdf>. Acesso em: 22 jan. 2022.

LIMA, Carina Bertozzi de. Literatura negra – uma outra história. *Terra roxa e outras terras – Revista de Estudos Literários*, v. 17, dez 2009. Disponível em: <http://www.uel.br/pos/letras/terraroxa/g_pdf/vol17A/TRvol17Af.pdf>. Acesso em 16 fev. 2020.

LORDE, Audre. Não existe hierarquia de opressão (texto originalmente publicado em 1983). In: HOLLANDA, Heloisa Buarque. *Pensamento feminista: conceitos fundamentais*. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2019.

MARCÍLIO, Fernando. *Vereda digital literatura – Formação do leitor literário*. São Paulo: Moderna, 2017.

MARSARO, Fabiana Panhosi. Projeto gráfico-editorial de livros didáticos de língua portuguesa: pressupostos teóricos para análise. In: BUNZEN, Clecio. *Livro didático de português: políticas, produção e ensino*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020.

MARTIN, Vima Lia. A Lei 10.639/03 e a abordagem da literatura no Ensino Médio. *In: BUNZEN, Clecio (Org.). Livro didático de português: políticas, produção e ensino*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020.

MASSUELA, Amanda. Quem é e sobre o que escreve o autor brasileiro. *Revista Cult*. Disponível em: <<https://revistacult.uol.com.br/home/quem-e-e-sobre-o-que-escreve-o-autor-brasileiro/>>. Acesso em: 29 set. 2020.

MELLO, Jefferson Agostini e BARRETO, Ricardo Gonçalves. Novas paisagens e passagens da literatura brasileira contemporânea. *Estudos de literatura brasileira contemporânea*, n. 38, jul./dez. 2011.

MUNAKATA, Kazumi. O livro didático como mercadoria. *Pro-Posições*, v. 23, n. 3, set./dez. 2012. p. 51-66.

_____. *Produzindo livros didáticos e paradidáticos*. Tese (Doutorado) – Departamento de História e Filosofia da Educação da Pontifícia Universidade Católica. São Paulo, 1997.

MUNANGA, Kabengele. *Negritude: usos e sentidos*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

_____. *Superando o racismo na escola*. 2. ed. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade: Brasília, 2005.

_____. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. *In: Inclusão social: um debate necessário?*. Disponível em: <<https://www.ufmg.br/inclusaosocial/?p=59>> Acesso em: 24 fev. 2022.

NASCIMENTO, Abdias do. *O negro revoltado*. Rio de Janeiro: Edições GRD, 1968. p. 50 e 51. Disponível em: <https://issuu.com/institutopesquisaestudosafrobrasile/docs/o_negro_revoltado>. Acesso em: 28 set. 2020.

OLIVEIRA, Clenir Bellezi. *360º – Literatura em contexto: a arte literária luso-brasileira*. São Paulo: FTD, 2015.

OLIVEIRA, Luiz Henrique Silva de. *O negrismo e suas configurações em romances brasileiros do século XX (1928-1984)*. 2013. Tese (Doutorado em Teoria da Literatura e Literatura Comparada) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/ECAP-9ARHQK/1/tese_final_corrigida_14_09_2013.pdf>. Acesso em: 4 out. 2020.

OLIVEIRA, Rosenilton Silva de. Educação para a diversidade racial no contexto brasileiro: o contexto das leis 10.639/2003 e 11.645/2008. *Argumentos*, v. 15, n. 1, jan./jun. 2018.

ORMUNDO, Wilton e SINISCALCHI, Cristiane. *Se liga na língua – literatura, produção de texto, linguagem*. São Paulo: Moderna, 2016.

PEREIRA, Edimilson de Almeida. *Malungos na escola* – Questões sobre culturas afrodescendentes e educação. 2. ed. São Paulo: Paulinas, 2010A.

_____. Negociação e conflito na construção das poéticas brasileiras contemporâneas. *In: Um tigre na floresta de signos* – Estudos sobre poesia e demandas sociais no Brasil. São Paulo: Mazza, 2010B.

_____. Panorama da literatura afro-brasileira. *Literafro*. Disponível em: <<http://www.lettras.ufmg.br/literafro/artigos/artigos-teorico-conceituais/147-edimilson-de-almeida-pereira-panorama-da-literatura-afro-brasileira>>. Acesso em: 12 fev. 2022.

_____. Sabedoria. *In: SANTOS, Luiz Carlos dos (Org.). Antologia da poesia negra brasileira: o negro em versos*. São Paulo: Moderna, 2005.

PEREIRA, Inaiá Souza. *De contos a depoimentos: memórias de escritoras negras brasileiras e moçambicanas*. Tese (Doutorado). Universidade de São Paulo, 2018.

PILETTI, Nelson. *Estrutura e funcionamento do Ensino Fundamental*. 26. ed. São Paulo: Ática, 1999.

PROENÇA FILHO, Domício. *A trajetória do negro na literatura brasileira*. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142004000100017>. Acesso em: 28 set. 2020.

RABELLO, Rosana Baú. *Entre textos e contextos: a poesia e a crônica de Ana Paula Tavares*. Tese (Doutorado). Universidade de São Paulo, 2019.

RIBEIRO, Esmeralda. *In: Cadernos Negros: os melhores poemas. São Paulo: Quilombhoje, 1998*.

SACRISTÁN, J. Gimeno. Currículo e diversidade cultural. *In: SILVA, Tomaz Tadeu da e MOREIRA, Antonio Flávio (Orgs.). Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais*. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 89.

SAFFIOTI, Heleieth Iara B. *Gênero, patriarcado, violência*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2004.

SEMOG, Éle. Outras notícias. *Cadernos Negros*, n. 19. São Paulo: Quilombhoje, 1996. p. 55.

SILVA, Cidinha da. Um tigre não anuncia sua tigridade, ele ataca! *Geledés*. Publicado em 25 de outubro de 2019. Disponível em: <<https://www.geledes.org.br/um-tigre-nao-anuncia-sua-tigridade-ele-ataca/>>. Acesso em: 4 out. 2020.

SILVA, Mário Augusto Medeiros da. *A descoberta do insólito: literatura negra e literatura periférica no Brasil (1960-2000)*. Tese (Doutorado) – Departamento de Sociologia do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Estadual de Campinas. São Paulo, 2011.

_____. *A descoberta do insólito*. Literatura negra e literatura periférica no Brasil (1960-2000). Rio de Janeiro: Aeroplano, 2013.

SCHUCMAN, Lia Vainer. *Entre o “encardido”, o “branco” e o “branquíssimo”*: raça, hierarquia e poder na construção da branquitude paulistana. 2012. Tese (Doutorado em Psicologia Social) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2012. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47134/tde-21052012-154521/publico/schucman_resumida.pdf>. Acesso em: 2 out. 2020.

SCHWARTZ, Lilia Moritz. *Lima Barreto: um triste visionário*. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.

SOUZA, Florentina e LIMA, Maria Nazaré (Orgs.). *Literatura afro-brasileira*. Salvador: Centro de Estudos Afro-Orientais; Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2006.

TENÓRIO, Jefferson. *O avesso da pele*. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

THEODORO, Helena. Buscando caminhos nas tradições. In: MUNANGA, Kabengele (org.). *Superando o racismo na escola*. 2. ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

UNESCO. *Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural*. Disponível em: <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CLT/diversity/pdf/declaration_cultural_diversity_pt.pdf>. Acesso em: 22 fev. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. *Portal de literatura afro-brasileira (Literafro)*. Disponível em: <<http://www.letras.ufmg.br/literafro/autores?start=50>>. Acesso em: 13 fev. 2022.

VIEIRA JUNIOR, Itamar. *Torto arado*. São Paulo: Todavia, 2019.

WOOLF, Virginia. *Um teto todo seu*. São Paulo: Tordesilhas, 2014.