

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE ARTES E LETRAS
CURSO DE LETRAS PORTUGUÊS E LITERATURA
LTV 1219 / TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO II**

Guilherme Afonso da Silva Chaves

**ENTRE CÂNONE E MARGINALIZAÇÃO: O ENSINO DE LITERATURA
AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA NO LIVRO DIDÁTICO DO ENSINO
MÉDIO**

Santa Maria, RS

2023

Guilherme Afonso Chaves

**ENTRE CÂNONE E MARGINALIZAÇÃO: O ENSINO DE LITERATURA AFRICANA
E AFRO-BRASILEIRA NO LIVRO DIDÁTICO DO ENSINO MÉDIO**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Letras Licenciatura - Habilitação em Português e Literaturas de Língua Portuguesa, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para a obtenção do grau de Licenciatura em Letras.

Orientadora: Profa. Dra. Eni Paiva Celidonio.

Santa Maria, RS
2023

Às histórias oralizadas por minha avó Dorilda, às dificuldades enfrentadas por minha mãe Angela para concluir seus estudos básico e superior, à minha amiga de 1999 e à liberdade de identificar possibilidades e caminhos proporcionada pela minha orientadora neste trabalho. Que todos possam vivenciar tais experiências, libertando-se do comum.

RESUMO

ENTRE CÂNONE E MARGINALIZAÇÃO: O ENSINO DE LITERATURA AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA NO LIVRO DIDÁTICO DO ENSINO MÉDIO

AUTOR: Guilherme Afonso Chaves
ORIENTADORA: Profa. Eni de Paiva Celidonio

Este trabalho de conclusão de curso tem como objetivo investigar o letramento em literatura afro-brasileira por meio do livro didático no ensino médio, embasando-se na lei n. 10.639/2003, que torna obrigatório o ensino da cultura africana e afro-brasileira na educação básica. Intitulado "Entre Cânone e Marginalização: o ensino de literatura africana e afro-brasileira no livro didático do ensino médio", o estudo aborda a importância do livro didático no desenvolvimento literário dos alunos e a compreensão da literatura afro-brasileira e sua classificação. A pesquisa analisa dois capítulos do livro didático do ensino médio, que buscam promover a diversidade cultural. Para isso, a pesquisa é dividida em três capítulos: 1. Relação entre o livro didático e o letramento literário; 2. Conceito de literatura afro-brasileira; 3. Análise das unidades do livro didático do ensino médio. Os resultados esperados revelam que o livro didático ainda prioriza predominantemente obras de autores brancos, apesar da tentativa de abordar a diversidade cultural, evidenciando a dificuldade em trabalhar e abordar obras de origem africana. Destaca-se, assim, a importância de compreender, disseminar e promover o letramento, além de modernizar e consolidar práticas relacionadas às literaturas africanas e afro-brasileiras no ambiente escolar, seja por meio dos professores ou de ferramentas educacionais consideradas padrão e fundamentais.

Palavras-chave: Literatura Afro-brasileira. Literatura Marginal. Letramento Literário. Livro didático. Lei 10639/2003. Ferramenta educacional.

ABSTRACT

BETWEEN CANON AND MARGINALIZATION: TEACHING AFRICAN AND AFRO-BRAZILIAN LITERATURE IN THE HIGH SCHOOL TEXTBOOK

AUTHOR: Guilherme Afonso Chaves

ADVISOR: Eni de Paiva Celidonio

This undergraduate thesis aims to investigate literacy in Afro-Brazilian literature through the use of the textbook in high school, based on Law No. 10,639/2003, which makes the teaching of African and Afro-Brazilian culture mandatory in basic education. Titled "Between Canon and Marginalization: Teaching African and Afro-Brazilian Literature in the High School Textbook," the study addresses the importance of the textbook in students' literary development, the understanding of Afro-Brazilian literature and its classification. The research analyzes two chapters of the high school textbook that seek to promote cultural diversity. For this purpose, the research is divided into three chapters: 1. Relationship between the textbook and literary literacy; 2. Concept of Afro-Brazilian literature; 3. Analysis of the units in the high school textbook. The expected results reveal that the textbook still predominantly prioritizes works by white authors, despite attempts to address cultural diversity, highlighting the difficulty of working with and addressing works of African origin. Therefore, it emphasizes the importance of understanding, disseminating, and promoting literacy, as well as modernizing and consolidating practices related to African and Afro-Brazilian literatures in the school environment, whether through teachers or educational tools considered standard and essential.

Keywords: Afro-Brazilian literature. Marginal literature. Literary literacy. Textbook. Law 10639/2003. Educational tool.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO E JUSTIFICATIVA.....	7
2. CORRELAÇÃO ENTRE O LIVRO DIDÁTICO E O LETRAMENTO LITERÁRIO.....	10
3. ACEPÇÃO DE LITERATURA AFRO-BRASILEIRA.....	13
4. ANÁLISE DAS UNIDADES DO LIVRO DIDÁTICO DO ENSINO MÉDIO.....	16
4.1. Unidade 1 - Ancestralidade e passado.....	18
4.2. Unidade 3 - Preconceito e desigualdade social.....	24
5. RESULTADOS.....	32
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	34
REFERÊNCIAS.....	38

1. INTRODUÇÃO E JUSTIFICATIVA

Considerando o contexto histórico da comercialização humana e a disseminação de cultura afro pelos continentes europeu e americano, além da forte relação entre os países falantes da língua portuguesa — Portugal, Brasil e diversos países do continente africano — sabe-se que os termos e histórias desse povo contribuíram para a consolidação da cultura brasileira. Mesmo assim, a literatura com temática negra foi fixada ao grupo considerado escória para a sociedade e, principalmente, para o considerado cânone ou clássico.

Nesse viés, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), por meio do Ministério da Educação do Brasil, baseada na Lei 10.639/2003, Art. 26-A incentiva o ensino de história e cultura africana no ensino básico. Tal prática completa 20 anos em 2023. Dessa forma, é possível questionar se esse ensino está presente nos livros didáticos de literatura, via língua portuguesa na atualidade, partindo do pressuposto de que a prática já tem tempo suficiente para ser implementada e desenvolvida pelo governo federal e estadual, uma vez que a BNCC estabelece a imposição da introdução de literatura afro-brasileira e africana, para aprofundar suas relações com o contexto histórico, artístico e cultural. Partindo dessas especificações, diferentes questionamentos surgem sobre como esse tipo de obra vem sendo introduzido nas salas de aula: será que o sistema demonstra importância para o meio? O tempo empregado para desenvolver esse conteúdo é necessário? E, principalmente, como os livros didáticos abordam esses temas?

Para que tais questionamentos se tornem objeto de pesquisa e para que possamos compreender o uso desse conteúdo no livro didático do ensino médio, é importante relacionarmos o papel da escola nessa disseminação social e literária, como afirma Luciane Maria Nicolau Anghinoni:

[...] devemos compreender que o letramento literário é uma prática social e, como tal, responsabilidade da escola. A questão a ser enfrentada não é se a escola deve ou não escolarizar a literatura, como bem nos alerta Magda Soares, mas sim como fazer essa escolarização sem descaracterizá-la, sem transformá-la em um simulacro de si mesma que mais nega do que confirma seu poder de humanização. (ANGHINONI, 2014, p. 10)

É dessa maneira, que a acepção dessa literatura oralizada pelo seu contexto histórico, sendo ele no continente africano ou atravessando os mares por meio do

tráfico negreiro, é socialmente viabilizada, afinal entendemos a literatura como forma de expressão, recapitulação histórica, provocação de sensações e o efeito do que somos ou buscamos ser. Dessa maneira, compreender literatura africana e afro-brasileira representa o vislumbre do eu, já que faz parte da construção dessa sociedade, ora justa, ora injusta.

Nessa perspectiva, a utilização de alguns autores que trabalham tanto o letramento literário, o ensino através do livro didático e a abordagem de literatura de origem africana, como Márcia de Paula Gregório Razzini (2002), Rildo Cosson (2021), Karine Lobo Magalhães Castro e Paulo Nunes (2014), Luciane Maria Nicolau Anghinoni (2014), Anderson Novaes Soares (2020), Eduardo de Assis Duarte (2014), Ana Paula Teixeira Porto (2015), Enderson de Souza Sampaio e Maria Luiza Germano de Souza (2015) e Eliane Debus (2020) se tornaram fundamentais para que fossem estabelecidos critérios de avaliação desse material didático, além do cenário do tipo literário abordado, sem desdenhar-se do foco principal do projeto: a real aplicação da Lei 10.639/2003.

É considerando as perspectivas levantadas no avançar desse texto sobre a forma como a temática negra na literatura é abordada, baseando-se nas normas estipuladas pela BNCC, apoiada pela Lei 10.639/2003, já mencionada nos parágrafos acima, que torna-se importante a pesquisa desenvolvida neste trabalho: “Entre Cânone e Marginalização: o ensino de literatura africana e afro-brasileira no livro didático do ensino médio”, a fim de perceber as lacunas deixadas pelo material norteador na sala de aula: o livro didático.

Isso posto, seriam literaturas consideradas marginais, como a africana, não cânones, sendo que desenvolvem o mesmo papel de expressar valores essenciais para a humanidade? Não, se considerássemos essa definição. Porém, é sabido que o cânone é aquilo considerado “grande”, escolhido por grupos de críticos no decorrer da história brasileira. Assim, tendemos a reproduzir esse conceito, deixando tudo o que não faz parte desse grupo de lado, em nossas práticas como estagiários ou professores, e talvez como editores:

[...] Literatura Africana, que por muito tempo foi (ou ainda é?) marginalizada, talvez pelos resquícios de posturas colonizadoras eurocêntricas que a consideram literatura menor, hoje representa um importante papel para o universo literário assim como para educação, não somente pela

obrigatoriedade imposta pela Lei 10.639/03, mas pela necessidade de se (re)estabelecer uma conexão entre o Brasil e a África, essencial para um entendimento e construção identitária do povo brasileiro [...] (CASTRO; NUNES, 2014, p:5).

O tema foi escolhido refletindo não só sobre o ensino e a desvalorização da cultura afro-brasileira nas disciplinas do ensino básico, mas principalmente na de literatura no decorrer do ensino médio em escolas públicas, considerando o contexto na cidade de Santa Maria, Rio Grande do Sul. Além das motivações sociais, o tema começou a surgir como reflexão, que partiu da fala de uma ativista pelas causas afro-brasileiras durante o mês de novembro, mês da consciência negra, num período em que o autor deste trabalho frequentava o ensino médio como estudante, em que o questionamento final permeou um eco abafado: Onde está a valorização da cultura negra durante o restante do ano letivo?

Considerando o Livro Didático como uma ferramenta de auxílio, que ajuda o(a) professor(a) a delimitar os caminhos para a aprendizagem do aluno, sua análise fez-se fundamental na disciplina de literatura, com o viés de identificar o auxílio e fácil acesso ao ensino de literatura afro-brasileira e africana, revelando seu conteúdo e principalmente sua metodologia. Além disso, a sistematização da pesquisa servirá à alguns critérios apresentados pelos autores mencionados anteriormente, a fim de facilitar o andamento do mesmo e a compreensão do leitor, visando identificar se há a apresentação da história e culturas de origem afro através da literatura no livro didático, como esses textos estão sendo abordados, em que medida o cânone é mais utilizado do que essas literaturas e, por fim, se há a possibilidade de que haja um movimento contrário ao questionamento anterior, lembrando:

Num contexto tão adverso, duas tarefas se impõem: primeiro, a de levar ao público a literatura afro-brasileira, fazendo com que o leitor tome contato não apenas com a diversidade dessa produção, mas também com novos modelos identitários; e, segundo, o desafio de dialogar com o horizonte de expectativas do leitor, combatendo o preconceito e inibindo a discriminação sem cair no simplismo muitas vezes maniqueísta do panfleto. (DUARTE, 2010, p. 134)

Por fim, considerando tais questionamentos, é esperado que seja identificada a não abordagem das literaturas objetos deste trabalho nas unidades analisadas do livro didático, constatando o não cumprimento da Lei 10.639/03 e a própria abordagem proposta pelo livro, a pluralidade, ou que vão ao encontro de “ideias enraizadas como aquelas que trazem os personagens negros em papéis de

submissão e/ou retratando o período escravista [...]” (DEBUS, 2020, p.37). Também, através da relação entre marcar em quais momentos o clássico ou cânone poderiam ter dado espaço ao africano e afro-brasileiro, é esperada a construção de sugestões que poderiam ou não substituir o molde padrão da literatura brasileira.

2. CORRELAÇÃO ENTRE O LIVRO DIDÁTICO E O LETRAMENTO LITERÁRIO

Partindo dos raciocínios levantados na introdução deste trabalho, podemos começar a pensar e entender o conceito da utilização do livro didático¹ na sala de aula, onde sua função seria de um material auxiliar para o professor construir e ministrar suas aulas. No entanto, sabemos que nem sempre essa definição inicial se faz valer, considerando que muitos professores se distanciam disso e acabam alçando no livro didático um provedor universal de conhecimento, algo que acaba por ser o objeto fundamental de sua aula, desconsiderando o conhecimento prévio como professor e o interesse/atenção do aluno.

Em um mesmo raciocínio, De Souza Sampaio e De Souza enfatizam que “o livro didático serve como suporte às aulas, não podendo este tornar-se protagonista delas, uma vez que nem o professor, nem os alunos devem ser reféns deste” (DE SOUZA SAMPAIO, DE SOUZA, p. 25, 2015). Nessa perspectiva, podemos considerar que não só o LD deve ter o papel de trazer as literaturas de cultura afro em suas páginas, mas que o professor precisa saber avaliar e escolher o objeto coerente a ser levado para sala de aula.

Ainda, compreendendo o papel do livro didático como objeto auxiliar na sala de aula, percebe-se que se colocarmos em foco a contextualização histórica do ensino de literatura brasileira junto ao objeto em questão, conseguiremos encontrar resíduos sólidos do modelo de ensino europeu português, onde há a disseminação dos clássicos da literatura brasileira e portuguesa, inferindo certa repulsa em relação ao ensino das obras de contexto africano. Tal visão pode ser percebida também no Brasil, quando tratamos de literatura afro-brasileira, pois desligam-se do considerado clássico e cânone, tornando-se pertencente a um grupo fechado, que emprega nela

¹ Partindo deste ponto, será utilizada a sigla LD para sinalizar ou mencionar o livro didático.

influências culturais e ancestrais, dificultando a aproximação ao restante do mundo por estarem familiarizados a obras de características europeias.

Aqui, o objetivo não é considerar o afinamento da literatura afro como negativo para a disseminação das obras africanas, mas sim ressaltar que a relação literária à cultura europeia acaba por distanciar o leitor da mesma forma que a acomodação ao cânone age. É partindo desse pensamento que o papel do livro didático é novamente ressaltado, só que dessa vez ligando-se ao letramento literário, buscando não historicizar a literatura, mas oportunizar que alunos trabalhem com novos tipos de leitura, e aos professores que consigam sair de suas “caixas” e desenvolver um material plausível através das sugestões empregadas no LD. Oliveira (2010) desenvolve discussão ao ensino histórico da literatura, percebendo a limitação causada por tal prática, com a seguinte reflexão:

O enfoque histórico dado à literatura no ensino médio acarreta um sério problema: o professor tende a apresentar o maior número possível de autores para dar conta de todos os movimentos literários no pouco tempo de que dispõe. Em decorrência dessa diferença quantitativa entre tempo disponível e conteúdo a ser apresentado, o tratamento dado a obras e autores é inevitavelmente superficial. (OLIVEIRA, 2010 apud DE SOUZA SAMPAIO, DE SOUZA, p. 23, 2015).

Sendo assim, percebe-se a importância de o LD apresentar em suas páginas obras literárias que sejam relevantes para o aluno, que sejam adaptáveis a diversas realidades e contextos, fazendo com que ele se insira na comunidade que o recebe. Partindo disso, é possível considerá-lo como objeto importante no letramento literário do aluno, utilizado por professores e escola, mesmo ambos o desconsiderando por vários momentos, fazendo com que algo que poderia estreitar os laços entre o estudante e a leitura detalhada/reflexiva se torne um acumulador de poeiras.

Essa vivência se dá quando nos propomos a compreender que muitos professores descartam a utilização do livro didático fornecido pelo estado ou prefeitura, o que ocorre ao serem entregues materiais diferentes dos solicitados pelo educador, fazendo com que ele opte por elaborar seu próprio material. Outra possibilidade para a não utilização do LD em sala de aula é que educadores - e agora focalizando o professor de língua e literaturas - possam considerar o material entregue ultrapassado, onde a literatura é ensinada como linha temporal,

transformando a disciplina em apenas longas horas de história, estilismo ou escansão.

As práticas que buscam empregar o ensino de literatura são diversificadas, possibilitando que o professor entenda e adapte o melhor de cada uma para aplicar em sala de aula, mas diante disso surgem reflexões sobre o ensino de literatura e de que forma esse ensino influencia verdadeiramente na tentativa de formar um aluno leitor interessado, que consiga observar detalhes, reflexões e contexto de determinada obra e, ao mesmo tempo absorva o conhecimento, interesse-se, construa conexões e divirta-se durante a leitura. Partindo disso, podemos colocar em destaque o letramento literário abordado por Rildo Cosson (2021), onde a literatura tem um papel socializador, em que a didática deve movimentar-se para construir o chamado “leitor literário” e, ao mesmo tempo, a relação entre literatura e a educação.

Para Cosson (2021), a literatura também permite que o leitor amplie as possibilidades e perspectivas, assim como desenvolva sua criatividade e, principalmente, desenvolva empatia, relação com o mundo à sua volta. A partir dessa premissa, é ressaltado o papel socializador desempenhado pelos textos literários, enfatizando a importância que tem do ser estar em par com a cultura, fortalecendo sua relação com o seu contexto, experienciando não só a teoria, mas também a prática. Tudo isso se desenvolve não só dos conhecimentos e interesses do aluno, mas também do papel mediador e incentivador do professor, assim como as variações de textos escolhidos para a sala de aula, algo muitas vezes deixado de lado quando se toma o LD como principal fonte de ensino, ao invés de uma ferramenta auxiliadora.

Partindo dos contextos apresentados aqui - relação de língua, de história, de colonização, do papel da inclusão empregado pela pluralização presente na escola pública, construção do leitor literário através do seu letramento - é perceptível a necessidade do ensino de literatura afro-brasileira e africana nas escolas de ensino infantil, fundamental e médio através do livro didático e seus anos decorrentes, além da reafirmação do livro didático como objeto fundamental para que isso aconteça, com sua utilização ou instigação ao uso por meio dos professores. É através desses pontos, principalmente do papel socializador da literatura, que conseguimos definir a

necessidade do LD na disseminação do ensino de literaturas de origem africana, mas quais seriam essas literaturas? A seguir buscaremos definir isso para compreender seu papel, definições e estudos levantados a seu respeito.

3. ACEPÇÃO DE LITERATURA AFRO-BRASILEIRA

Embora o conceito de literatura afro-brasileira seja novo e a nomenclatura não seja totalmente aceita pelo grupo em questão, é possível ligar seu surgimento à mudança estrutural da chamada literatura marginal. Essa literatura provém do período pós-abolição da escravatura no Brasil, em que muitos negros migraram para as encostas dos morros, movimento que ocorreu principalmente na região sudeste do país, além da forte popularização da educação pública que resultou no ingresso do povo “favelado” às instituições de ensino. Enfim, a literatura marginal era constituída por pessoas que estavam à margem da sociedade, geralmente provenientes de grupos sociais marginalizados, como moradores de favelas, periferias urbanas, jovens da classe trabalhadora, negros, mulheres e LGBTQ+, com pouca ou nenhuma alfabetização, como, por exemplo, Carolina Maria de Jesus².

Com as mudanças da sociedade brasileira e a diversificação no regime político do país, diversas políticas públicas foram criadas para retirar os grupos mencionados acima da marginalidade social, seja para facilitar o acesso ao mercado de trabalho ou, principalmente, o acesso à educação, como diz a lei n.º 12.288/2010, como exemplo o art. 2º:

É dever do Estado e da sociedade garantir a igualdade de oportunidades, reconhecendo a todo cidadão brasileiro, independentemente da etnia ou da cor da pele, o direito à participação na comunidade, especialmente nas atividades políticas, econômicas, empresariais, educacionais, culturais e esportivas, defendendo sua dignidade e seus valores religiosos e culturais. (BRASIL, 2010)

Partindo dessas políticas, da aceitação individual dos integrantes negros desse grupo e da valorização de suas raízes, a literatura marginal começou a se ramificar significativamente no Brasil, dividindo-se não só em literatura marginal, mas

² Carolina Maria de Jesus, escritora brasileira que se destacou em 1960 com a produção do livro autobiográfico **Quarto de Despejo: Diário de uma Favelada**. A obra retrata sua vida na favela e aborda questões sociais, sendo o último uma das principais razões para o sucesso e exportação do livro. Mesmo não sendo analfabeta, a autora vivenciou escolaridade formal por apenas três anos, algo que ficou marcado em sua escrita (OPENAI, 2021).

também em outros movimentos, em especial a literatura afro-brasileira. A divisão orgânica feita aqui se equivale ao ocorrido na década de 1980 nos países de língua portuguesa do continente africano, onde a literatura se dividiu em colonial, obras desenvolvidas e publicadas anteriores a 1975, e africanas, como obras que ressaltam as raízes africanas como, por exemplo, **Meio Sol Amarelo** de Chimamanda Ngozi Adichie.

Essa divisão histórica proporciona o surgimento de tentativas de definições para o que seria literatura afro-brasileira. Nas palavras de Zilá Bernd, a “utilização de uma linguagem marcada, tanto no nível vocabulário, quanto no dos símbolos” (BERND, 1988, p.22) se liga à valorização da memória afetiva do ser afrodescendente, onde haja a desconstrução do mundo “branco” e assim resulte em uma obra rica em aspectos linguístico-sociais e sábia da cultura negra. Ainda, se levantarmos o questionamento sobre a legitimidade da literatura negra, escrita por brancos, visando Maria Nazareth Soares Fonseca em seu artigo “Literatura negra: os sentidos e as ramificações” (2011, p. 250) sobre a obra de Castro Alves, “Navio Negreiro”, onde resalta a importância do escritor ao trazer as percepções sobre os escravizados, mas ainda com marcas textuais de ideologia de afirmação da escravidão, entendemos o quão complexo a nomeação deste termo pode ser e, assim, sua definição também se torna inconsistente.

Ainda é possível perceber que, assim como o movimento africano em apresentar resposta à narrativa colonial eurocêntrica, que apagava até certo ponto a raiz negra de suas linhas, a partir de 1970, liga-se o contexto brasileiro, uma vez que a literatura africana surgiu com o papel de resgatar a voz, a identidade e as experiências vivenciadas pelos povos africanos, por meio da valorização das perspectivas desses povos. Tanto a divisão entre literatura colonial e africana na África, quanto a marginal e afro-brasileira são importantes para evidenciar as diferentes percepções, ampliar a diversidade literária e, principalmente, dar valor a vozes que ainda são marginalizadas.

Na busca de uma definição ou aceção do que seria uma literatura realmente afro-brasileira, Eduardo de Assis Duarte (2010) liga-se às percepções de Bernd e outros autores, evidenciando cinco fatores que ajudam a ocasionar o surgimento desse tipo de literatura, sendo eles: temática, autoria, ponto de vista, linguagem e

público. O primeiro busca ressaltar o resgate da história do povo negro, evidenciando a importância dos mitos, religiões, culturalidade e historicidade para que haja uma temática. Contudo, não há um apagamento à ideia de denúncia seja à contemporaneidade ou ao período de escravidão brasileira, pelo contrário; o autor busca enfatizar o quanto a denúncia se faz importante para a temática afro-brasileira, sendo ela a principal, se não a fundamental para que a literatura em questão tenha surgido e permanecido, mesmo com mudanças, desde os tempos do rei.

Considerando os fatores acima, Duarte ressalta que os pontos temáticos não podem e nem devem ser obrigatórios para que não se tornem impositivos a autores, uma vez que isso resultaria “em visível empobrecimento” (DUARTE, 2010, p.124). O segundo fundamento abordado pelo autor é a autoria, assunto que gera diferentes debates, uma vez que aqui não se sobressai apenas as vivências do emissor, mas também características físicas do indivíduo. Sabe-se que assuntos de cunho social não precisam ser debatidos apenas entre seus interlocutores, mas que é fundamental que sua discussão seja com a sociedade em geral, alcançando o máximo de agentes para tais causas. Sendo assim, a literatura afro-brasileira não se distancia disso, mas se prende a algo também importante: até que ponto o debate sobre questões raciais e de negritude, partindo de pessoas brancas, retiram o papel de autoria de pessoas negras?

Aqui, relembremos Castro Alves, poeta já citado anteriormente, ou Marcelino Freire, autor de diversos contos com temáticas de marginalização, pobreza e desigualdade social, e principalmente desenvolvendo o negro como centro. Enfim, partindo das colocações anteriores, os dois autores não teriam em suas obras o título de afro-brasileiras, uma vez que, mesmo apresentando marcas linguísticas e historiográficas, eles não apresentam traços fenotípicos compatíveis com o grupo em questão. Porém, se ainda considerarmos as questões do que é literatura, retornamos ao entendimento de que esta não está pronta, mas é construída, elaborada e requer pesquisa de quem a quer dominar, onde a escrita seria a consolidação de um objetivo e a experiência o caminho percorrido para se chegar a esse objetivo.

Assim, saímos não só da concepção de autoria, mas pulamos o ponto de vista para chegarmos à linguagem, o quarto fator que estabelece as colocações sobre terminologias de origem africana ressaltadas anteriormente, uma vez que estas aproximam o leitor das narrativas propostas pelos autores em suas histórias e estórias. Assim sendo, há a necessidade de rememorar termos que acabam sendo marginalizados por diversos falantes, como “mulata”, ou caracterizações marginais de personagens afrodescendentes, que diante da literatura afro-brasileira recebem ressignificação, voltando não só a sua origem africana, mas também reavaliando significados, conforme conclui Duarte (2010, p.131).

Contudo, ressaltando a legitimidade da escrita negra/afro e o papel de autoria, em que o escritor transcreve aquilo que busca conhecer, que experiencia e rememora, é possível acrescentar às definições de Bernd, Soares Fonseca e outros, que a literatura afro-brasileira provém de povos e pessoas de ancestralidade africana, que buscam enfatizar a sua ancestralidade através de suas obras literárias, apresentando o ser negro de forma que esteja à frente de suas escolhas e história, e que essa não esteja representada de forma degradante ou inconsistente à retidão africana. Por fim, sobre a legitimidade ou não da escrita negra feita por brancos, não terá vez ou aprofundamento no decorrer deste trabalho, mesmo que a temática seja interessante e possa ser debatida em novas publicações, não nos deteremos mais nesse assunto.

4. ANÁLISE DAS UNIDADES DO LIVRO DIDÁTICO DO ENSINO MÉDIO.

Para que se respondesse aos questionamentos levantados na introdução e justificativa deste trabalho de conclusão de curso, além das colocações sobre o papel do livro didático de língua e literaturas portuguesas na disseminação das obras literárias de cultura africana, fez-se necessária a análise de um livro didático que estivesse em vigor nas escolas de ensino público do Brasil e apresentasse a Língua Portuguesa e suas Literaturas em um único livro, indo à oposição da prática recente de unir todas as linguagens em uma, num mesmo material didático.

Dessa forma, na construção do projeto deste trabalho havia sido selecionado o livro **Português Conexão e Uso** - 9ºano, de Dieta Delmanto e Laiz B. de

Carvalho, publicado e reeditado pela editora Saraiva em 2018, utilizado nas redes de ensino estadual e municipais do Rio Grande do Sul na área do conhecido fundamental II, do 6º ao 9ºano, entre 2018 e 2021. Porém, considerando o afinilamento na rede de ensino médio estadual por considerar a temática “Novo Ensino Médio” extremamente necessária para ser estudada e discutida, o objeto de pesquisa foi atualizado para o livro didático **Identidade em Ação** - Linguagens e suas tecnologias, de Thelma de Carvalho Guimarães, Diego Moschkovich, Luiz Pimentel, Kelly Sabino e Felipe Pagliato, publicado em 2020 pela editora Moderna, no volume 4: Linguagens e vida em sociedade.

Além das colocações acima, o livro também foi escolhido por considerar em suas páginas temas contemporâneos transversais propostos pela Base Nacional Comum Curricular³, que incluem multiculturalismo (diversidade e valorização), meio ambiente (ambientalidade, educação para o consumo), ciência e tecnologia, economia (trabalho, educação financeira e fiscal), saúde (educação alimentar e nutricional), cidadania e civismo (vida social e familiar, direitos humanos, da criança e do adolescente, envelhecimento e valorização do idoso).

Considerando que o livro não apresenta apenas conteúdos relacionados a Literatura e Língua Portuguesa, e a área direcionada a literatura se divide entre as outras disciplinas e capítulos, foi necessário concentrar a pesquisa em unidades que tenham por temática a diversidade, ancestralidade e desigualdade social, sendo elas:

Quadro 1 — Sobre as unidades analisadas

Unidade	Temáticas
Unidade 1 – Ancestralidade e passado	1 – Capoeira e ancestralidade 2 – O tempo eo espaço na literatura 3 – Meus ancestrais falam por mim
Unidade 3 – Preconceito e desigualdade social	7 – A literatura de denúncia 8 – Língua e preconceito 9 – Arte engajada

Fonte: elaborado pelo autor a partir das informações do livro didático

³ Partindo deste ponto, a Base Nacional Comum Curricular será tratada e rememorada pela sigla BNCC.

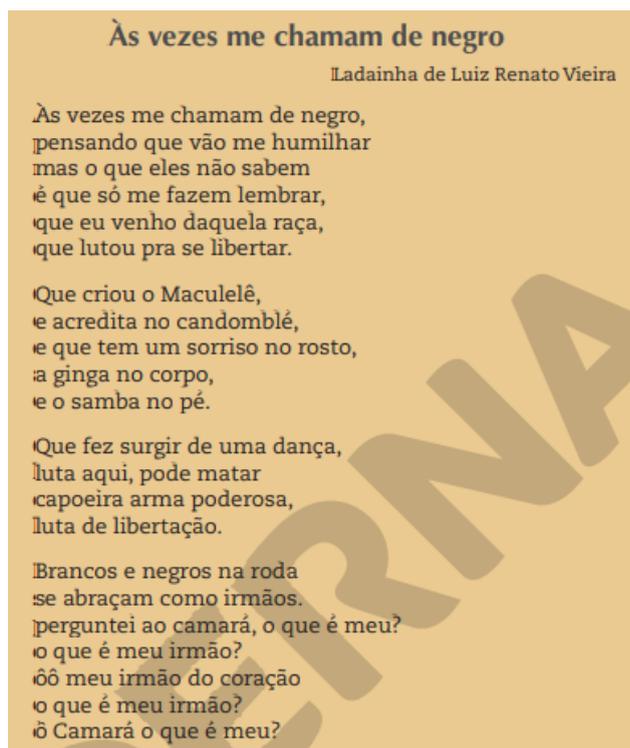
Essas nos auxiliam a perceber a coloquialidade da literatura afro-brasileira e africana dentro do livro didático. Também no livro há uma unidade sobre pluralidade, porém mediante uma visão geral sobre ela, foi possível perceber que não trabalha a pluralidade dentro da literatura, mas sim nas artes ligadas a pintura e expressão corporal. Além disso, é perceptível a construção das competências propostas pela BNCC, sejam elas específicas ou gerais que auxiliam na aquisição das habilidades necessárias para a construção intelectual, educacional, social e familiar do aluno/estudante. Assim, colocaremos nossa análise de forma “corrida”, buscando apresentar primeiramente a unidade primeira e posteriormente a terceira, finalizando com uma visão geral e única sobre as duas.

4.1. Unidade 1 - Ancestralidade e passado

A primeira unidade busca focalizar seus estudos nos temas “capoeira e ancestralidade”, “o tempo e o espaço na literatura” e “meus ancestrais por mim”, destacando a relevância do povo negro para a consolidação da sociedade brasileira, inicialmente abordando a capoeira como tema central. Diante disso, é possível perceber nas palavras dos organizadores que há convicção de que milhões de pessoas do continente africano foram escravizadas e trazidas para trabalhar forçadamente no Brasil, focalizando a necessidade de relembrar sua cultura.

Por conseguinte, nas páginas 12, 13, 14, 15 e 16, a Capoeira é abordada como meio de busca a valorização da ancestralidade, ressaltando seu papel de dança que se transforma em luta libertadora, apresentando a letra “Às vezes me chamam de negro” de Luiz Renato Vieira para enfatizar a temática, como nos mostra a imagem abaixo:

Figura 1 — Letra da canção de Ladainha de Luiz Renato Vieira



Fonte: GUIMARÃES, et al. 2020, p. 14

A fim de consolidar as práticas abordadas dentro do primeiro tema, as autoras buscam por atividades para apresentar e fomentar pensamentos aos alunos, destacando uma pesquisa sobre manifestações culturais e aspectos históricos encontrados através dela, onde seu meio é a internet, propondo que posteriormente ela seja debatida em sala de aula. No entanto, tudo sobre a mediação do professor de educação física, prática válida, mas uma perda de oportunidade em unir as disciplinas para focalizar em um assunto tão pluralizado: a cultura.

Não distante, acredito que as práticas abordadas no tema primeiro da unidade 1 não apresentam critérios mínimos para serem considerados padrões de letramento literário ou literatura de origem africana, mesmo com a disposição da letra de Luiz Renato Vieira, que trabalha os movimentos corporais da capoeira. No entanto, ao sermos introduzidos na temática 2 da unidade em questão, é perceptível uma quebra repentina de temática, ao levarem nossa visão para outra temática sem uma preparação prévia ou a construção de uma ponte entre as temáticas, ao tempo e espaço na literatura. Assim, é possível considerar que partiremos do papel da literatura na aquisição de material histórico, fazendo uma correlação ou

distanciamento entre passado e contemporaneidade, como enfatiza Ferreira ao tentar contrastar o espaço em que literatura está inserida:

Os cuidados e os esmeros do sujeito enunciador são os de organicamente moldar o enunciado com os integrantes significativos e representativos da especificidade africana. Se colocados lado a lado dois textos, um de literatura colonial e outro de literatura africana, é como se procedemos a uma justaposição de brusco contraste (DA COSTA, 2011 apud FERREIRA, 1987)

Contudo, o papel proposto pela temática se mostrou distante das questões de “racialidade” através do tempo, tencionando ao tema que se ancorasse aos costumeiros clássicos, Clarice Lispector, Carlos Drummond de Andrade, Machado de Assis, José de Alencar, Gil Vicente e Gregório de Matos.

No primeiro momento da segunda temática da unidade, a autora apresenta o poema “Memória” de Carlos Drummond de Andrade (2017), buscando fazer com que o leitor centralizasse sua percepção pela relação do eu lírico entre a memória e a experiência afetiva, utilizando o texto para despertar um caráter analítico no leitor via questões postas após o poema, quase que fazendo parte de um mesmo bloco de sentido. No entanto, como sabemos, o poeta em questão faz parte dos clássicos de literatura de língua portuguesa, distanciando-se da literatura africana ou afro-brasileira, pois essa “utiliza-se de linguagem específica, impregnando o texto com as marcas linguísticas herdadas da África” (SOARES, 2020, p. 10) para que assim, consiga atingir o peso e padronização da cultura afro.

Partindo da consolidação de parâmetros de comparação entre temática e obras escolhidas para cada inserção da unidade, é possível questionar se o cânone deve ou não ser estudado e a resposta é simples: sim. Porém, aqui o objetivo não é traçar se ele deve estar em uso, mas sim comparar se a temática abordada, à qual foi proposta pela editora Moderna e autores do livro, está sendo realmente abordada, uma vez que a ideia é trazer capoeira (dança de origem africana) e ancestralidade, levando os alunos/estudantes aos seus pensamentos, a fim de recapitular a memória, a afetividade e experiências vivenciadas por seus próximos e contadas à eles.

Assim, como pressuposto ou de costume, no segundo momento houve a introdução de trechos do conto “O enfermeiro” de Machado de Assis (1896) com o

intuito de construir o entendimento relacionado à noção de tempo literário, padrão característicos das narrativas e romances, buscando, mediante perguntas, fazer com que o aluno identifique três momentos de variação temporal, para perceber qual deles é predominante no texto. Mesmo que a obra seja de autoria do escritor brasileiro Machado de Assis, mesmo que seja apontado como afrodescendente, não há marcas linguísticas que apontam herança de África dentro do texto, dessa forma a obra se aproxima do cânone e, novamente, escanteia autores que poderiam trabalhar assuntos relacionados a sociedade atual, reafirmando o preconceito estrutural à literatura marginal.

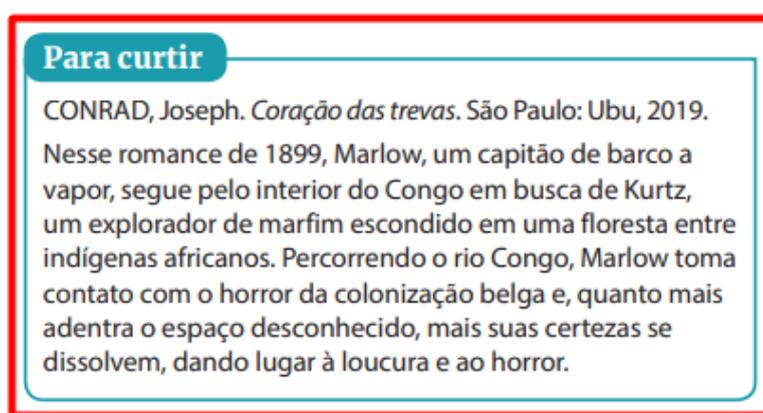
A partir disso, faz-se necessário retomarmos a definição, ou tentativa dela, do que é literatura africana e afro-brasileira levantadas na temática “Acepção de literatura afro-brasileira”, presente no início do presente trabalho, em que há a concepção ainda prematura da ideia de literatura negra como o ser que busca ressaltar a ancestralidade africana, demonstrando isso por marcas textuais e linguísticas no decorrer de sua obra. Assim, compreendemos que mesmo sendo conhecida a etnia do escritor Machado de Assis, suas obras se distanciam da escrita definida aqui, aproximando-se da escrita comum, que orientou a construção dos clássicos brasileiros, e é claro, do cânone em nosso país.

Tais posicionamentos são afirmativos, considerando que no decorrer do conteúdo temporalidade, o livro contém outra obra de Machado de Assis, sendo ela **Memórias póstumas de Brás Cubas** (1994), em que o material desperdiça um espaço que poderia ser de outro autor, com um papel social mais relevante na atualidade, que aproxime o leitor-estudante à literatura. Ainda, para evidenciar essa teoria, há a inclusão da autora Clarice Lispector, em razão de sua exploração da marcação temporal de forma peculiar (GUIMARÃES, et al. 2020, p. 21), algo que poderia ser tratado através dos contos de Lília Momplé, autora de Moçambique, que trazem à suas construções uma temporalidade diversificada e menos melancólica.

Enfim, no quarto momento da temática 2 da unidade 1, é-nos apresentado o conceito de espaço, explicando que o espaço escolhido por determinado autor pode evidenciar posicionamentos, características e antecipar elementos relacionados às personagens. A obra escolhida para introduzir o tema foi de José de Alencar, **Senhora** (1875), que novamente faz parte do cânone nacional, sendo de extrema

relevância para a consolidação do romance nacional. Ainda, numa aba nomeada “Para curtir” é sugerido o romance **Coração das Trevas** (1899), de Joseph Conrad, conhecido mundialmente por apresentar uma romantização do papel colonizador, além de colocar o povo nativo do Congo como “selvagens locais”, retratando o branco europeu como alguém culto que vai se desconstruindo até cometer um “pecado” contra a religião cristã, como se as mortes que ele havia causado já não tenham sido.

Figura 2 — Seção “Para curtir” sobre o romance *Coração das Trevas*



Fonte: GUIMARÃES, et al. 2020, p. 22

É visível no decorrer do romance a luta entre a luz e a escuridão, ressaltando que a luz seria a vida do homem branco e suas atividades sociais, e a escuridão fosse a proximidade desse homem com os cidadãos, ao conviver com a sociedade do Congo. É através dessa dualidade que Conrad ressalta a supremacia europeia sobre culturas menos desenvolvidas ou menos brancas, conforme inferido no decorrer do capítulo, desconsiderando o posicionamento do Ministério da Educação, enfatizado por Castro e Nunes (2014), que afirma:

O jovem “como sujeito ativo criador do seu universo plural” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2006, p. 25), assim como diz também que a escola do Ensino Médio deve ser um ambiente de construção e desenvolvimento das identidades de negros(as), construindo um currículo voltado para atender à diversidade e à pluralidade das culturas africana e afro-brasileira. E nesse ponto há ainda, infelizmente, uma grande inadequação das escolas a tal necessidade, visto que, muitos educadores ainda não se sentem confortáveis para trabalhar com esses temas, alegando falta de formação e capacitação adequada para trabalhar os conteúdos, assim como a falta de material didático específico. (CASTRO; NUNES, 2014, p. 5 - 6)

Assim, a falta de um ambiente onde a construção de identidades próprias seja fomentada acaba por dificultar ainda mais o acesso ao próprio ser do aluno negro, ao não apresentar ou pior, preferir uma obra que menospreza a cultura ancestral desse, colocando-o como negativo no contexto em que estava inserido.

Para finalizar a temática 2, o tempo e o espaço na literatura, o livro disponibiliza trechos do “Auto da Índia”, obra de Gil Vicente (1509) a fim de exemplificar a ruptura do padrão/continuidade do tempo nas obras literárias. Também, na página seguinte (27) há a inserção de Gregório de Matos, renomado poeta do Brasil Colônia, para disponibilizar ao aluno a aplicação do conteúdo assimilado em um contexto diferente dos apresentados na temática. Concluindo o tema em questão, acredito que não houve uma preocupação relevante para a inserção de literatura afro-brasileira e africana, como já foi ressaltado aqui, a única representação do negro na temática é a de retratá-lo com papel modificador negativo, por meio de uma caixa de rodapé.

Na próxima e última temática da unidade 1, são disponibilizados aos alunos e professores materiais relacionados a Artes, direcionando a mediação ao professor de artes. Nessa temática, por título “meus ancestrais falam por mim”, algumas obras expressivas de dança, música e artísticas são relacionadas a estados brasileiros e suas culturalidades, seja através do samba e carimbó, entre as páginas 28 até 32. Ao ingressar na literatura, a partir da página 33, foi escolhida a apresentação do escritor Mário de Andrade e sua viagem pelo norte e nordeste do Brasil, visando registrar a diversidade musical das regiões em 1938.

Mesmo com a inserção do poeta na temática 3 da unidade, não houve a aquisição de suas obras literárias, sejam elas poesia ou não, mas sim a disposição do relato e uma simples biografia. Dessa forma, além de não apresentar a obra do poeta, a autoria do LD não demonstrou domínio, nem interesse em ressaltar através da literatura em questão as especificidades da literatura negra, seja ela afro-brasileira ou africana. Pelo contrário, houve certa divisão entre elas se considerarmos que questões raciais foram comentadas nas áreas de educação física e artes, mas não na área de Língua portuguesa e Literatura.

Concluindo, a primeira unidade analisada no decorrer da segunda parte deste trabalho enfatiza obras conhecidas da literatura nacional, consideradas não apenas como canônicas, mas também como clássicos brasileiros. Tais obras são, sim, fundamentais para a construção do conhecimento literário, quando tratamos de temporalidade literária - algo não agradável ou usual atualmente, se considerarmos a literatura contemporânea - e estabelecidas como necessárias para a participação no conhecido Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), ano após ano. No entanto, ao verificar a proposta estabelecida pelo material didático, é perceptível a tentativa de inclusão social, econômica e étnica, mas constatatadamente sem sucesso.

Isto posto, já foi esperado que os objetivos dispostos anteriormente não fossem alcançados, uma vez que mesmo tentando chegar ao escopo da pluralidade étnico-literária, a unidade não alcança tal centralidade, distanciando-se de seus próprios pré-requisitos estipulados não só pela competência geral 1 (CG1) da BNCC, mas também por seu prefácio da unidade:

A ancestralidade nos conecta ao passado para que possamos refletir sobre o presente e transformar o futuro. É pensando em nossas origens que conseguimos também entender nossa identidade. Compartilhamos um mundo no qual o diálogo entre as diversas maneiras de existir torna-se imprescindível para a comunicação e o entendimento entre pessoas de diferentes culturas, com necessidades e modos de ser que se manifestam em cenários e contextos que se tocam no cotidiano. (GUIMARÃES, et al. 2020, p. 11)

Assim, se foram englobadas língua portuguesa, música e educação física nessa trilha, por que não a literatura expressa a pluralidade encadeada pelas outras disciplinas? Simples, porque ao invés da tão mencionada multiculturalidade, dá-se lugar às obras já conhecidas e pré-objetivadas pelo Exame Nacional do Ensino Médio⁴. E é colocando em pauta as multiculturalidades e pluralidades, sejam elas sociais, contextuais ou étnicas ligadas ao tipo de literatura esplanada no início do texto, além das tentativas de inserção dela dentro da unidade, que é visível a dificuldade em trabalhar tal temática, que mesmo quando se diz estar sendo abordada, acaba pecando em diversas partes.

É perceptível que a unidade temática, assim como o livro observado, busca apresentar exemplos que englobam a multiculturalidade brasileira, assim como os

⁴ Partindo daqui o Exame Nacional do Ensino Médio será nomeado e mencionado pela sigla ENEM.

diferentes povos que constituíram e constituem o país através de obras literárias, seguindo a perspectiva Bakhtiniana, da interdisciplinaridade de língua portuguesa e literatura. Porém, sabe-se que os apontamentos de Bakhtin não são claros e fáceis de serem aplicados, para que haja uma real aplicação são necessários anos de estudos e dedicação, a fim de que a literatura venha a se desvencilhar de uma forma distante ou abstrata, transformando-se em uma fonte de experiências vivas, ricas e autênticas.

Esta alteração se estabelece, muitas vezes, pela “dificuldade de acesso aos textos dessa literatura; fragilidade na formação docente; e poucos subsídios ao professor para atividade de mediação de literatura literária africana” como destaca Ana Paula Teixeira Porto (2015, p. 36). Assim, para ficar mais claro e arguidor os posicionamentos levantados por Porto e outros autores, a próxima unidade que foi objetificada “Preconceito e desigualdade social” terá papel confirmatório ao abordar os textos utilizados comparando-os com obras de cunho afro-brasileiro e africano, como sugestão de inserções ao clássico e cânone.

4.2. Unidade 3 - Preconceito e desigualdade social

A segunda unidade analisada busca focalizar seus estudos nos temas “A literatura de denúncia: preconceito e desigualdade social”, “Língua e preconceito” e por fim “Arte engajada”, sendo elas as temáticas 7, 8 e 9 do livro. Nos temas levantados na unidade, destacando-se a denúncia social através da literatura de romance, poesia e prosa, onde autores brasileiros consagrados têm suas obras tomadas como objeto; há o questionamento sobre os riscos da utilização da literatura como engajamento; sem distanciar-se das variações estaduais, são levantadas questões sobre o preconceito linguístico e o protesto/manifesto social através da arte; tudo distribuído entre as páginas 75 e 107 do material didático.

Entre as páginas 78 e 84 a denúncia é abordada através da escrita literária, a fim de remeter que aquela é também feita por textos. Esse conceito é abordado com a ideia de incentivar os alunos a questionar não só suas próprias convicções, mas o mundo em que estão inseridos, ressaltando o quanto a linguagem histórico-literária consegue (re)construir diversos mundos, com diversas possibilidades, evidenciando

assim o preconceito e a desigualdade social. Para deixar claro os posicionamentos, para a introdução ao tema é citada uma obra participante de tisanas (poemas curtos em prosa) de Ana Hatherly, poeta portuguesa: “Em arte, a realidade verdadeiramente possível é a que nós inventamos.” (HATHERLY, 2005).

A prosa introdutória se liga à proposta de contrapor com a ideia de Jean Paul Sartre, filósofo responsável pela conceitualização de literatura engajada, evidenciando que Hatherly acredita em uma realidade na arte inventada pelo artista, enquanto Sartre propõe que se mostre a realidade através da arte, diante da liberdade humana criativa. Os levantamentos ressaltados resultam em uma proposta de debate que visa questionar se:

Figura 3 — Proposta de debate apresentada no início da unidade no LD.

- Inventar a realidade no texto literário, com base na observação do mundo real, para recuperá-lo para o leitor, a fim de valorizar a liberdade humana e transformar a sociedade – isso é possível?

Fonte: GUIMARÃES, et al. 2020, p. 79

A questão tem grande valor, uma vez que busca fazer com que o aluno e professor repensem suas realidades, visando a elas na literatura, propagando ainda mais a ideia de literatura como forma de manifestação não só cultural, mas também social. Por conseguinte, a temática 7 “A literatura de denúncia: preconceito e desigualdade social”, apresenta o poema “O operário em construção”, de Vinicius de Moraes (1968), a fim de utilizá-lo como pretexto para análise textual. Aqui, evidencia-se algo recorrente durante o decorrer das unidades do LD, há a proposta de consolidação de letramento literário, porém os textos desenvolvidos nas unidades do material têm o papel de pretexto, para se estudar outro conteúdo específico.

Voltando ao centro desta pesquisa, o ensino de literatura afro-brasileira e africana, o poema de Vinicius de Moraes consegue de forma exemplar evidenciar as questões de desigualdade social, ressaltando a vida e dificuldades, mas principalmente exaltando o ser operário, por exemplo, através de um célebre trecho:

Que o operário faz a coisa

E a coisa faz o operário. (MORAES, 1968)

No entanto, se o objetivo foi evidenciar não só a desigualdade social, mas também a construção da realidade espelhada na literatura com viés histórico, o poema “Treze de maio”, do poeta brasileiro Oliveira Silveira, que representa sua visão sobre o prelúdio e as implicaturas da abolição da escravatura poderia, de forma mais ressaltada, conduzir os debates estabelecidos no início da temática 7. Também, faz-se necessário rememorar que tanto o presente trabalho quanto o livro didático analisado têm o objetivo de se centralizar na pluralidade de manifestações, focalizando-se nas relações interpessoais e étnico-raciais.

É claro que as obras de Oliveira Silveira e Vinicius de Moraes, mencionadas acima, retratam a desigualdade social por visões diferentes, mas com um mesmo objetivo: fazer com que o leitor analise e experiencie a realidade através da literatura. Ambas as obras não pretendem lamentar, mas sim questionar, propondo o pensamento crítico sobre os fatos, uma das consequências da abolição e outra sobre o não reconhecimento do operário. Assim, para que os pontos levantados pelo poema de Moraes permaneçam sendo abordados, a editoração da unidade didática propõe a inserção do romance de tese.

Considerando que a unidade não se preocupa em explicar notoriamente o que seria romance de tese, em suma seriam obras naturalistas que trouxessem pontos de vista, relacionados às doenças da sociedade, sendo apresentados e demonstrados através dos fatos narrativos. Para fixar na mente as relações do naturalismo, o romancista Jorge Amado é lembrado pela unidade, junto a sua obra **Capitães da Areia** (1937), uma vez que ela retrata a história de meninos conhecidos pelo mesmo nome da obra, que passam por situações de descaso e violência pelas ruas de Salvador, na Bahia.

O trecho exemplificado pela editoração da unidade, apresenta o décimo primeiro capítulo da obra de Jorge Amado, “Destino”, com o intuito de examinar a tese defendida pelo autor sobre a vivência dos adolescentes em situação de rua, a mudança de destino escolhida por um dos personagens e a relação entre a biografia do autor e a obra. A esse trecho da unidade didática não haverá crítica, uma vez que a mesma estabelece conexões de um célebre autor brasileiro, que busca por sua

vez evidenciar demasiadamente o preconceito social e cultural estabelecido em nosso país, algo recorrente.

Para finalizar o tema 7, a editoração propõe dois subtópicos, o primeiro sobre literatura engajada e o segundo evidenciando os riscos da literatura engajada. No primeiro, busca-se uma conceitualização da literatura engajada, onde a autora afirma que essa é “aquela em que o autor usa a linguagem literária para propor reflexões sobre a realidade, em um movimento que relaciona literatura, política e sociedade” (GUIMARÃES, et al. 2020, p. 82). Já a segunda busca representar os riscos de tal literatura estar em uso, ressaltando que “o filósofo Theodor W. Adorno (1903-1969) defende a ideia de que o apelo de uma obra literária, sua capacidade de levar o leitor ao questionamento do mundo, não tem relação direta com a escolha do tema.” (GUIMARÃES, et al. 2020, p. 82).

Compreende-se significativa relevância pela primeira temática da unidade 3 e como foi abordada, salientando não apenas o papel social que desempenhamos, mas também como fazemos o leitor observar e criar pensamento crítico-filosófico sobre eles, fazendo com que o ser saia de sua zona de conforto e fulgure a zona de perigo em que os que estão a sua volta vivenciam. Mesmo que não haja o anexo de obras africanizadas, o papel da temática consegue desencadear diversas reflexões, preparando caminho para a próxima temática a ser abordada, “língua e preconceito”.

Quando os estudos se detêm no tema preconceito linguísticos, há uma tendência de utilizar termos regionalistas ou coloquiais para reluzir ou exemplificar o conteúdo. Isto posto, é de se esperar que a unidade não fugiu de costumeira prática, como pode ser observado abaixo:

Figura 4 — Seção “Link de ideias”

Link de ideias Não escreva no livro.

Ver respostas e comentários no Manual do Professor – Orientações didáticas.
 Leia o cartum analisando as expectativas e percepções da personagem vestida de verde em relação ao uso da língua. Tome notas do que observar.



Fonte: GUIMARÃES, et al. 2020, p. 86

A imagem acima ilustra a introdução da temática, junto a ela existe a problematização em que sugere ao professor questionar a turma sobre o significado de preconceito linguístico, o porquê do ensino da norma-padrão na escola e o que a comunidade escolar pensa sobre o preconceito linguístico. Partindo desses pontos, já é possível visualizar que a unidade didática preparada pela editora Moderna visa seguir o ensino padronizado, o já trabalhado, o clássico.

Comprovando o já explicitado, após as perguntas sobre o cartum de Cibele Santos, é apresentado ao leitor um texto que busca fazer uma definição sobre o que seria preconceito linguístico, dentro deste estão postas duas exemplificações em formato de textos. O primeiro é intitulado “Preconceito Linguístico”, de Marcos Bagno, linguista e professor na Universidade de Brasília, onde não se estabelece o que seria, mas sim as fontes desse preconceito, tal como o porquê de seu surgimento. Já o segundo texto é de autoria de Paula Calçade para o portal Nova Escola, intitulado “As crianças agora vão poder falar e escrever errado?”, onde o foco é ressaltar debates que ocorrem tanto nas redes sociais quanto em universidades sobre o mito do “certo” e “errado”, tratando de como a mudança da língua portuguesa impactaria na alfabetização escolar.

Avançando na análise da unidade, é-nos apresentado Patativa do Assaré, poeta cuja escrita é rica em características e termos regionais, diante do poema “O poeta da roça”. No entanto, apenas essa de tantas outras possibilidades literárias nos é apresentada, não havendo na sequência do tema 8 outro poema, narrativa, ou texto de caráter literário. A temática finaliza com a ideia de língua como pesquisa, incentivando o estudante a pesquisar com pessoas próximas sua compreensão sobre preconceitos linguísticos, quase que aos moldes da problematização inicial, porém seguindo a quadro:

Figura 5 — Quadro norteador para pesquisa

Informações apresentadas no relato da pesquisadora	
1. Tema da pesquisa	
2. O que motivou a pesquisa	
3. Objetivo da pesquisa	
4. Metodologia	
5. Resultados	
6. Contribuições	

Fonte: GUIMARÃES, et al. 2020, p. 92

Sabendo que nem sempre a literatura estará à frente quando falamos em unidades mescladas a disciplina de língua portuguesa, mas encarando que através do texto literário o debate pode se valer de forma fluente, esta pesquisa oferece outra alternativa ao trabalhar preconceito linguístico, estendendo à problemática as perguntas: de quem aceitamos equívocos ou formas linguísticas diferentes? Quais equívocos linguísticos aceitamos? Será que ele se estabelece ao indivíduo pela forma que fala ou pelo local da sociedade que está inserido?

Retomemos Carolina Maria de Jesus, autora já mencionada no tópico “Acepção de literatura de origem africana” deste trabalho, cuja escrita provém do contexto social em que estava inserida, colocando em pauta seu pouco conhecimento linguístico seja de forma escrita ou oral. A autora construiu a obra **Quarto de despejo: diário de uma favelada** (1960), com termos majoritariamente da favela em que viveu, assim como outros termos de origem africana, sendo duramente repreendida pelos renomados críticos da época:

Como apontaram alguns críticos puristas, a obra de Carolina Maria de Jesus possui diversos termos que faziam parte de sua regionalidade; tal preconceito linguístico ultrapassa a avaliação gramatical, pois liga-se ao fato de a autora não fazer parte da mesma classe social, não possuir a mesma cor de pele e não ter o mesmo conhecimento linguístico que os autores consagrados da época. (CHAVES, 2021, p. 132).

Assim, para retornar à temática de preconceito linguístico, exemplifico uma razoável sugestão literária, a fim de incluir não só a literatura no capítulo, mas um debate mais expressivo entre alunos-estudantes e professor: comparar-se o porquê de Carolina Maria de Jesus ainda sofrer represália por meio da crítica literária, enquanto o autor João Guimarães Rosa hoje é considerado cânone ou clássico, quando fixada a sua obra **Grande sertão: veredas**, sendo que ambas apresentam marcas linguísticas que ressaltam seu contexto, regionalismo e a busca por validação social, mesmo que por classes diferentes.

Diante do debate sugerido, a unidade poderia ter trabalhado todos os tópicos abordados sem prender o aluno a um simulacro corriqueiro sobre regionalismo, expandindo não só os subtópicos, mas adicionando novos questionamentos relevantes para a conscientização linguístico-social e, ainda, possibilitando a pesquisa final da temática. Tudo isso se ligaria ainda a prática de ação sugerida no final do tema 8, a criação de um podcast com as informações coletadas através da pesquisa com pessoas próximas sobre preconceito linguístico, possibilitando a adição de trechos do debate sugerido no parágrafo anterior que, segundo já explicitado, seria realizado no decorrer do tema e durante a aula.

Para finalizar a análise da unidade 3, a temática 9 se estabelece no título “Arte engajada”, designando sua mediação ao professor(a) de artes. O tema busca visitar artistas como Marta Minujín que em 1983 recriou o Partenon com livros censurados pela ditadura militar argentina e ao final desmontou a obra e doou 12 mil livros para as pessoas presentes no ato, enquanto 8 mil foram levados para bibliotecas públicas. Partindo disso, a análise atribuída ao tema resultou na percepção de que o assunto deste é política, dividido nos subtópicos “arte como protesto” e “arte e questões sociais”. Dentro deles, há a inserção das canções “Bela, tchau”, símbolo de resistência italiana, além de “O povo unido jamais será vencido” de Sérgio Ortega, símbolo de resistência no Chile ao golpe do general Augusto Pinochet.

Figura 6 — O Partenon de livros, remontado na Alemanha.



MINUJÍN, Marta. *Partenon de livros*. 2017. Aço, livros e folhas de plástico, 19,5 m x 29,5 m x 65,5 m. A artista argentina remontou sua obra de 1983 no festival de arte Documenta 14, de 2017, em Kassel, na Alemanha. A estrutura é composta de mais de 100 mil livros, obtidos por meio de doações, que correspondem a mais de 170 títulos proibidos em vários países em todo o mundo. Esses livros foram amarrados à estrutura de aço e revestidos com folhas plásticas, que os protegem e permitem a entrada da luz solar no edifício.

Fonte: GUIMARÃES, et al. 2020, p. 96

Mesmo tendo cunho artístico, as obras trabalhadas acima foram de extrema valia e relevância para o cenário proposto desde o início da unidade, fechando ao visualizar o “Preconceito e desigualdade social”, onde a arte se apresenta mais do que como contemplação, mas sim como objeto de importância política, capaz de não só incentivar a liberdade de expressão, mas desencadear o letramento literário, tornando-se uma das mais variadas fontes/bases de conhecimentos. Ou seja, ao unir a luta pela liberdade de expressão, o letramento literário e a valorização da literatura afro-brasileira, o “Partenon de Livros” de Marta Minujín enfatiza a importância de reconhecer e combater qualquer forma de censura, silenciamento e exclusão literária, promovendo a diversidade e a igualdade de oportunidades de acesso à literatura para todos os indivíduos.

Sendo assim, é possível delimitar uma linha tênue e linear entre a obra de Marta Minujín e a literatura afro-brasileira, demonstrando uma dimensão necessária para a percepção humana. A literatura afro-brasileira tenta reafirmar a história e

identidade dos afrodescendentes, ampliando as narrativas e representações dessas comunidades na literatura. Já quando tratamos do Partenon de Minujín, por se tratar de uma construção de livros censurados, há apresentação de desafios enfrentados pela literatura, e em destaque, à literatura afro-brasileira ao longo do tempo, com a marginalização, a invisibilidade e a supressão de vozes negras, quase como se um grito de pedido de liberdade, não só ao povo, mas à forma como esse povo se estabelece e se manifesta para a sociedade.

5. RESULTADOS

As unidades aqui apresentadas por Thelma de Carvalho Guimarães, Diego Moschkovich, Luiz Pimentel, Kelly Sabino, Felipe Pagliato e editoradas por Olivia Maria Neto, estabelecem objetivos simples: abordar as portarias estipuladas pelo Ministério da Educação (MEC) às competências e habilidades especificadas pela BNCC, utilizando-se de um caráter social e multicultural para que assim consigam adaptar o livro didático a questões atuais de debate, tentando de certa forma reafirmar leis que sugerem tais práticas, como a Lei 10.639/03 art. 26-A.

A primeira unidade desempenha papel norteador, a fim de apresentar ao leitor o que será trabalhado no decorrer do material didático, representando a essência do livro didático. Seu tema central é a ancestralidade e o objeto escolhido para relembra-lo é a capoeira, dança altamente disseminada não só nas comunidades afro-brasileiras como na cultura nacional. Já na segunda unidade abordamos como tema central o preconceito linguístico e o objeto escolhido para exemplificá-lo é o regionalismo.

Contudo, é relevante ressaltar que os assuntos abordados acima foram destacados de forma rasa e corriqueira pela editora, uma vez que poucas literaturas de cunho africano são trabalhadas no decorrer das unidades, como sugere a lei já mencionada. Além disso, é visível a inclusão de autores majoritariamente brancos, de classe média alta e participantes do cânone ou clássico nacional, algo que se descola, e muito, da proposta inicial do livro.

Ao desenvolver esta obra, procuramos ter em mente esse mundo novo e, assim, sugerir processos, dinâmicas, pesquisas e estudos que possam não

apenas potencializar e dar significado ao seu aprendizado por meio da ação e do engajamento, mas também incentivar o acesso às ferramentas contemporâneas de empoderamento pessoal e coletivo. (GUIMARÃES, et al. 2020, p. 3)

Assim, faz-se necessário perceber que para haver o “empoderamento pessoal” o ser precisa sentir-se incluso, e isto não se detém a matérias ou disciplinas específicas, mas sim a um todo, seja esse a relação social ou a comunidade escolar de que este aluno faz parte. Então, se onde o indivíduo está inserido é a escola e essa junto à família é responsável pela consolidação do caráter do sujeito, além da apresentação de possibilidades de conhecimento, por que uma das principais fontes de saber escolar não se preocupa em expor essas novas nuances?

Seguindo o letramento literário, evidenciado por Rildo Cosson (2021), a utilização do cânone é necessária, uma vez que ele trabalha a herança cultural brasileira, mas também é papel do professor, seja por meio de livros ou sequências didáticas, “partir daquilo que o aluno já conhece para aquilo que ele desconhece, a fim de se proporcionar o crescimento do leitor por meio da ampliação de seus horizontes de leitura” (COSSON, 2021, p.35), oportunizando que o aluno vá além da capoeira, por exemplo, e conheça termos, ritos e historização da cultura negra.

Para refletir sobre esse apagamento da africanidade em nossa formação ou a pouca importância dada a ela (inclusive na literatura brasileira em geral, na qual poucos personagens negros aparecem como protagonistas, por exemplo), ler textos literários afro-brasileiros torna-se relevante. Peixoto (2003) assinala que a abordagem de histórias e escritas literárias afro-brasileiras e africanas, no processo de exploração da literatura na sala de aula, pode ser uma forma de rompimento com a perspectiva tradicional do ensino de literatura no Brasil, que, segundo ele, apresenta o negro de forma negativa e estereotipada. Além disso, seria uma possibilidade de ir contra o apagamento de ‘textos afro-brasileiros, através dos quais escritores assumidamente negros expõem literariamente ideias acerca do racismo e das experiências sociais do negro’ na sociedade brasileira. (PEIXOTO, 2013 apud PORTO, 2015, p. 37-38)

Portanto, a presente pesquisa evidenciou que sim, as unidades trabalham temáticas negras, mas através da música e dança, não da literatura. Exemplo disso, são as diversas sugestões de alterações no decorrer da análise, mas principalmente as feitas nos subtópicos do tema que aborda a literatura de denúncia. Além disso, o resultado esperado não só se confirmou como demonstrou outra questão: nas unidades trabalhadas há apenas um autor/escritor negro utilizado, o conhecido Machado de Assis, sendo que no Brasil existem ou existiram diversos autores negros que abordam ou não a temática ancestral, por exemplo, Lima Barreto,

Oliveira Silveira, Jarid Arraes, Luis Gama, Ruth Guimarães, Cruz e Sousa, entre outros reconhecidos por suas obras, mas principalmente por suas vozes.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho demonstrou-se desafiador desde sua idealização, busca de materiais teóricos, pesquisa de material a ser objetificado, questões levantadas durante reuniões, delimitação de tópicos a serem abordados e a consolidação da pesquisa em si. Uma vez que o resultado alcançado já era esperado, o desafio seria idealizar de que forma ele seria apresentado e por consequência disso, o material analisado se alterou por diversas vezes em busca de algo que estivesse atualizado com o período da pesquisa e que se apresentasse como um objeto “inovador” ou “pluralizado”.

Seguindo a linearidade estabelecida durante a aquisição dos resultados do exame realizado nas duas unidades do livro didático, é importante ressaltar que a pesquisa reafirma questões levantadas por diversos autores negros ou não, que defendem a temática étnica na sala de aula, local onde se consolidam nossas percepções de mundo, em que há sim um afastamento do jovem ao letramento literário ligado a esse tipo de literatura, uma vez que ela não está consolidada ao clássico nacional ou ao padrão literário estipulado pela temporalidade.

Além disso, se considerarmos que o período literário contemporâneo, abrangendo o período de 1960 a 2023, não se define por modelos de escrita, mas sim por características textuais e sociais, torna-se evidente a necessidade do ensino de literatura afro-brasileira e africana nas escolas. É nesse contexto que questões relacionadas à classe média-alta são deixadas de lado, enquanto questões sociais, que têm um impacto direto na vida de indivíduos que são considerados e ainda são tratados como excluídos em uma sociedade majoritariamente branca, são levantadas. Isso inclui a representação nas obras literárias em todas as esferas sociais.

Assim, percebeu-se que, mesmo com a Lei 10.639/03 em vigor durante as últimas duas décadas, pouco se fez para que essa lei estivesse realmente posta em

prática. Se considerarmos que nem os livros didáticos distribuídos pelas editoras ou governos federais e estaduais estabelecem realmente tal obrigatoriedade, de que forma o professor atuante será incentivado a levar obras africanizadas para a sala de aula? Não há como cobrar de um professor de ensino básico em sala de aula durante 60 horas semanais algo que não é incentivado em sua formação ou por seus contratantes em outros meses do ano que não seja o de novembro, conhecido como mês da consciência negra.

É de se esperar que aqui, caro leitor, já tenha se tornado visível que o presente trabalho de conclusão de curso não trata apenas de analisar um livro didático, mas sim de perceber quais são as possibilidades ou caminhos que facilitam o acesso do jovem que está sendo letrado literariamente, a fim de que conheça e desenvolva interesse por essa categoria literária que, assim como o cânone, consolidou a história da cultura brasileira. Também, a pesquisa não se resume ao papel da lei estipulada em 9 de janeiro de 2003, mas em como as editoras se comportam na mudança de papéis e assuntos abordados.

Como o estabelecido pela pesquisa, a editoração do livro analisado busca apresentar um conceito, uma ideia, onde exista aceção de pluralidade social, cultural, étnico e contextual, mas na realidade se torna um livro que trata dos mesmos assuntos corriqueiros, alternando os termos ou nomenclaturas, de forma que os mesmos autores aparecem e reaparecem, ano após ano, edição após edição. Pode ser que se levante o questionamento de não termos autores negros ou que tratem de literatura afro-brasileiras popularizados; o que torna tal questionamento irrelevantes são os autores abordados, sugeridos e mencionados no decorrer da análise, os quais foram escolhidos mediante evidente crítica, considerando não só sua comercialização, mas principalmente a riqueza em suas obras escritas.

Mesmo que andemos a passos lentos que vão ao encontro da aceitação geral de obras africanas e afro-brasileiras, assim como de autores negros que não tratem apenas de questões machadianas, é imprescindível ressaltar as palavras de Eliane Debus:

A sociedade brasileira não é homogênea, embora as marcas das diferenças, muitas vezes, tenham sido apagadas em nome de uma política

de branqueamento que, de certo modo, contribui para a construção de uma imagem idílica de uma sociedade não racista, o mito da democracia racial. Nos embates étnico-raciais vividos por crianças, jovens e adultos negros, por certo o do espaço escolar é o mais visível [...]. Desse modo, a escola é um dos lugares privilegiados para a discussão [...]. (DEBUS, 2020, p. 39)

Essa discussão, se estabelece partindo do movimento geral da escola, não só de artes, educação física, língua portuguesa e literatura, mas de todas as outras disciplinas, pois não está separada por nomenclaturas, áreas ou ciências. A aquisição étnica está ligada a pessoas que necessitam rememorar e visualizar suas possibilidades mediante os contextos que estão inseridos, para se tornarem inerentes às suas identidades.

Depois de tantas colocações que se fizeram necessárias, retomo à percepção inicial, em que os questionamentos esperados, referentes a não abordagem de literatura afro-brasileira e africana, foram constatados junto a não aplicação da Lei 10.639/03 na disciplina de literatura ou língua portuguesa, desvinculando-se da própria abordagem inicial do livro, a pluralidade. Também, não foram apresentadas obras que estabelecem o negro em papéis de submissão ou que remetesse ao período escravista brasileiro. Durante a análise das unidades didáticas, foram sugeridos diversos textos e autores que poderiam ter tomado o lugar do cânone ou clássico, a fim de incluir a literatura negra nos conteúdos abordados. Por fim, é fundamental sintetizar resultados e considerações em um trecho do poema de Jarid Arraes, “Nunc obdurat et tunc curat” (2019):

“[...]”

eu deveria estar feliz

porque ocupei esse espaço

montei essa ocupação

solitária

de uma bandeira

parda

[eu quebrei
em mil pedaços]
[...]” (ARRAES, 2019)

REFERÊNCIAS

ANGHINONI, Luciane Maria Nicolau. **O letramento literário através do estudo da poesia**. In: Paraná. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. Os Desafios da Escola Pública Paranaense na Perspectiva do Professor PDE, 2014. Curitiba: SEED/PR., 2016. V.1. (Cadernos PDE). Disponível em: <http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=1684>. Acesso em 10 Abr. 2023. ISBN 978-85-8015-080-3.

BERND, Zilá. **Introdução à literatura negra**. Editora Brasiliense, 1988.

BRASIL. Lei Nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2023.

CASTRO, Karina Lobo Magalhães; NUNES, Paulos M. **A literatura africana no ensino médio como instrumento para a mudança de postura na direção de uma educação antirracista**. In: Encontro da ABRALIC, XIV., 2014, Belém. Anais eletrônicos [...] Belém: ABRALIC, 2014. p. 714-725. Disponível em: <https://abralic.org.br/anais-artigos/?id=677#>. Acesso em: 15 fev. 2023.

CHAVES, Guilherme Afonso. **Reler a nação a contrapelo**. Revista dos Cursos de Letras Ideias, Santa Maria, n. 30, p. 131-133, set. 2021. Disponível em https://issuu.com/revistaideiasletras/docs/revista_ideias_n.30_-_arquivo_de_diagrama_o_texto. Acesso em 15 fev. 2023

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. 2. ed., 12. reimpressão. São Paulo: Contexto, 2021.

DEBUS, Eliane. **A temática da cultura africana e afro-brasileira na literatura para crianças e jovens**. São Paulo: Cortez, 2020.

DE SOUZA SAMPAIO, Enderson; DE SOUZA, Maria Luiza Germano. **A perspectiva do ensino de literatura nos livros didáticos de português: o que se ensina quando se ensina literatura?** Entreletras, Araguaína, v. 6, n. 1, p. 22-33, jan/jun. 2015.

DUARTE, Eduardo de Assis. **Por um conceito de literatura afro-brasileira**. Estudos Avançados, São Paulo, v. 17, n. 49, p. 211-222, 2003. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/tm/article/view/10953/8012>. Acesso em: 24 fev. 2023.

DUARTE, Eduardo de Assis (coord.). **Literatura afro-brasileira: Abordagens na sala de aula**. 2. Ed. Rio de Janeiro: Pallas, 2014.

FONSECA, Maria Nazareth Soares. **Literatura negra: os sentidos e as ramificações**. Literatura e afrodescendência no Brasil: antologia crítica, v. 4, p. 245-278, 2011.

GUIMARÃES, Thelma de Carvalho et al. **Identidade em ação: linguagens e suas tecnologias: manual do professor**. 1. ed. São Paulo: Moderna, 2020.

PORTO, Ana Paula Teixeira. **Literatura afro entre nós: algumas reflexões sobre literatura afro-brasileira e africana na sala de aula**. Revista de Educação Dom Alberto, Santa Cruz do Sul, v. 1, n. 7, p. 35-45, jan/jul. 2015. Disponível em: <https://revista.domalberto.edu.br/educacaodomalberto/article/view/231>. Acesso em 15 fev. 2023.

RAZZINI, Márcia de Paula Gregório. **O livro didático e a memória das práticas escolares**. DIONÍSIO, AP; MUNAKATA, K.; RAZZINI, M. de PG O livro didático e a formação de professores. Simpósio, v. 6, p. 94-102, 2002.

SOARES, Anderson Novaes. **Literatura afro-brasileira na sala de aula: Concepção, planos de aula e outras ideias**. Dissertação (Mestrado Profissional em ensino) - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais, Campus Rio Pomba. Rio Pomba, 2020.

SOARES FONSECA, Maria Nazareth. **Brasil Afro-brasileiro**. 3. Ed. São Paulo: Autêntica, 2007.