



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO: CONHECIMENTO E INCLUSÃO
SOCIAL



IVAN DE PINHO ESPINHEIRA FILHO

AS POÉTICAS NEGRAS BRASILEIRAS NOS LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA
PORTUGUESA DO ENSINO MÉDIO: AUSÊNCIAS, PRESENÇAS E POSSIBILIDADES
DE UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA.

Belo Horizonte, MG

IVAN DE PINHO ESPINHEIRA FILHO

AS POÉTICAS NEGRAS BRASILEIRAS NOS LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA
PORTUGUESA DO ENSINO MÉDIO: AUSÊNCIAS, PRESENCAS E POSSIBILIDADES
DE UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA.

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em
Educação: Conhecimento e Inclusão Social, Faculdade de
Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, como
requisito parcial para obtenção do grau de Doutor em
Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Míria Gomes de Oliveira

Belo Horizonte

2020

E77p Espinheira Filho, Ivan de Pinho, 1967-
T As poéticas negras brasileiras nos livros didáticos de língua portuguesa do ensino médio : ausências, presenças e possibilidades de uma educação antirracista [manuscrito] / Ivan de Pinho Espinheira Filho. - Belo Horizonte, 2020.
308 f., enc.: il.
Orientadora: Miria Gomes de Oliveira.

Tese – (Doutorado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

Inclui bibliografia

1. Livros didáticos – Ensino médio - Teses. 2. Racismo nos livros didáticos - Brasil - Teses. 3. Negros nos livros didáticos - Teses. 4. Racismo na educação - Teses. 5. Antirracismo - Teses. 6. Racismo na literatura - Teses. 7. Literatura brasileira – Ensino médio - Teses. 8. Poética - Teses. 8. Livros didáticos – Avaliação – Teses.

I. Oliveira, Miria Gomes de. II. Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Educação. III. Título.

CDD : 371.320981



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - CONHECIMENTO E
INCLUSÃO SOCIAL



FOLHA DE APROVAÇÃO

AS POÉTICAS NEGRAS BRASILEIRAS NOS LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA DO ENSINO MÉDIO: AUSÊNCIAS, PRESENCAS E POSSIBILIDADES DE UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA.

IVAN DE PINHO ESPINHEIRA FILHO

Tese submetida à Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em EDUCAÇÃO - CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL, como requisito para obtenção do grau de Doutor em EDUCAÇÃO - CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL.

Aprovada em 17 de fevereiro de 2020, pela banca constituída pelos membros:

Prof(a). Miria Gomes de Oliveira - Orientador
UFMG

Prof(a). Guilherme Trielli Ribeiro
UFMG

Prof(a). Florentina Da Silva Souza
UFBA

Prof(a). Maria Nazareth Soares Fonseca
PUC Minas

Prof(a). Telma Borges da Silva
UFMG

Professora Dra. Andrea Moreno
Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação:
Conhecimento e Inclusão Social - FAE/UFMG

Belo Horizonte, 26 de fevereiro de 2021.

Ao Naasson, pela nossa história.

AGRADECIMENTOS

Nos quatro anos em que mergulhei nesta pesquisa de doutoramento, eu me renovei a cada encontro, a cada desafio e a cada momento de aprendizagem, sobretudo porque pude contar com a parceria, a dedicação, o amor e a energia de pessoas que estiveram a meu lado. A elas agradeço.

A Naasson de Oliveira pelo amor, pelo cuidado, pelas ausências, pelo incentivo de construirmos juntos novos olhares e novas conquistas.

A minha irmã e companheira, Maria do Carmo Oliveira Espinheira, pela motivação e pela generosidade durante esse período de mudanças.

A minha orientadora, Prof.^a Dra. Míria Gomes de Oliveira, pelo acolhimento, pela dedicação, pela confiança no meu trabalho. Meu obrigado sempre.

Aos professores que, com suas palavras e orientações, nortearam o resultado desta pesquisa: Prof. Dr. Eduardo de Assis Duarte (UFMG, FAE), Prof. Dr. Luís Alberto Gonçalves (UFMG, FAE), Prof.^a Dr.^a Aracy Alves Martins (UFMG, FAE), Prof.^a Dr.^a Shirley Miranda (UFMG, FAE), Prof. Dr. Guilherme Trielli Ribeiro (UFMG, FAE), Prof.^a Dr.^a Aparecida de Jesus Ferreira (UEPG), Prof.^a Dr.^a Íris Amâncio (UFF), Prof.^a Dr.^a Isabel Caldeira (CES, Universidade de Coimbra), Prof.^a Dr.^a Marta Araújo (CES, Universidade de Coimbra).

Aos colegas de pós-graduação pelas palavras, sugestões e acolhimento que fortaleceram meu trabalho: Michely Lopes da S. Alves, Raquel Baêta Barbosa, Carmen Gonçalves, Silvia Regina Costa, Ana Paula Rodrigues, Paula Cristina Silva e Eliana Guimarães.

Aos funcionários da Faculdade de Educação da UFMG e do Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social.

Aos colegas e professores do CEALE, Grupo de Pesquisa do Letramento Literário (GPELL).

Às professoras que contribuíram com a doação das coleções didáticas que constituíram os *corpora* da pesquisa, Ana Claudia Lima da Silva e Gilvanete Santos.

À professora Ana Maria de Carvalho Luz pela generosa e competente revisão de minha escrita.

À professora Nadja Maria Amado de Jesus, Coordenadora do Programa de Apoio aos Municípios (PROAM) da Secretaria de Educação do Estado da Bahia, que não mediu esforços legais para que eu pudesse realizar essa pesquisa-sonho, quando o Secretário de Educação da Bahia negou minha licença para estudo.

A meu advogado, Dr. Ângelo Dantas, que mobilizou judicialmente a garantia de meu direito ao afastamento do cargo de professor da SEC-BA para a realização de meus estudos de doutoramento.

Aos amigos que cultivei em Belo Horizonte e trago até hoje em minhas melhores lembranças, José de Oliveira (Dedé), Lucimar M. Rezende de Oliveira, Gesner Russo Torres, Guilherme Quintino Soares, José Lopes Sobrinho, Paulo César Rodrigues, Bruno Ferreira e D. Nélia Santos (meu anjo da guarda).

Aos amigos que fiz e me acolheram em Coimbra, no período do Doutorado Sanduíche, Roberta Lordelo, Gonçalo Cholant e Raquel do Sêro.

Às amigas que me abraçam sempre para o melhor de mim: Rita Alves e Dora Pratt.

A meus colegas da Secretaria de Educação da Bahia que sofreram, torceram e me amaram muito nesse processo de doutoramento: Elisa Araujo, Gilbene Esquivel, Márcia Mendes, Vagner Matos, Denise de Oliveira e Cristiane Moreira.

À CAPES pelo apoio, com bolsa de estudos, para a realização da pesquisa.

A Deus, a Xangô e à Iemanjá, forças que me iluminam e me tranquilizam sempre.

“Escrevo o que a vida me fala, o que capto de muitas vivências. Escrevivências. Ah, digo mais. Cada qual crê em seus próprios mistérios.”

Conceição Evaristo.

RESUMO

A presente tese buscou ampliar as discussões sobre o papel do livro didático (LD) nos debates sobre as relações raciais no tocante à presença e à ausência de poéticas negras brasileiras (PNB) nos projetos didáticos de cinco coleções que circulam em escolas públicas do Brasil, publicadas no ano de 2013. Buscamos levantar reflexões acerca das abordagens didático-estética e ideológico-discursiva dirigidas às PNB que pudessem oportunizar aos estudantes-leitores, seus principais interlocutores, uma apropriação crítica das questões pertinentes à sua realidade histórico-cultural e à sua identidade étnico-racial, especialmente à discussão sobre raça, racismo e antirracismo. Para investigar esse problema, optamos por uma abordagem discursiva, visto se tratar de uma pesquisa qualitativa de orientação sócio-histórica. Essa escolha atende mais adequadamente a nossos propósitos analíticos, devido ao fato de se concentrar na análise e na reflexão sobre traços, e não em processos descritivos ou estatísticos de informação. Os manuais didáticos selecionados que constituem os *corpora* constam da lista sugerida no *Guia de Livros Didáticos* do Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLD-EM) do Ministério da Educação, responsável pela avaliação, compra e distribuição de livros didáticos nas escolas públicas de Educação Básica. Diante dos dados levantados, identificamos que as questões referentes à cultura negra não são visibilizadas e, quando presentes, não há, no tratamento didático, uma valorização crítica e estética, conforme determina a Lei 10.639/2013. Os pressupostos de compreensão dos dados foram inspirados na análise crítica do discurso (FAIRCLOUGH, 2001; VAN DIJK, 2008), na teoria social crítica (THOMPSON, 2011) e na teoria decolonial (QUIJANO, 2005; MALDONADO-TORRES, 2019), com o objetivo de problematizar e discutir discursos e ideologias tratados de forma naturalizada, dissimulada, e como forma simbólica de poder que marcam o discurso de colonialidade nas abordagens didáticas dos LD. Os dados foram analisados levando-se em consideração seu contexto de produção e o discurso como prática social, incluindo as relações de poder, domínio, discriminação e controle. Após a análise dos dados, constatamos a manutenção do racismo estrutural, pois as PNB, como materialidade de corpos negros, não se fazem presentes em espaços oficiais de conhecimento. Ao mesmo tempo, o racismo epistêmico está presente na maioria das propostas didáticas, pois a cultura negra não é referência de conhecimento e fator de prestígio para quem estuda língua portuguesa. No entanto, em um número insignificante, as PNB se presentificam com abordagens didáticas que anunciam discretamente a superação do discurso de silenciamento e (ou) racista em uma das coleções analisadas. Assim, o racismo estrutural e o racismo epistêmico, presentes nas coleções didáticas mais distribuídas no país, possibilitaram-nos inferir que o *status* intelectual da autoria negra e sua poética antirracista não são considerados como referência epistêmica para a formação leitora e cultural dos estudantes-leitores que utilizam o LDLP, contrariando os pressupostos da Lei 10.639/2013. Essa violência simbólica, produzida pelo LDLP, nós a denominamos de racismo intelectual.

Palavras-chave: poéticas negras brasileiras; livro didático de língua portuguesa; racismos e antirracismo.

ABSTRACT

The present thesis sought to broaden the discussions on the role of teaching materials in the debates regarding race relations concerning the presence and the absence of Brazilian Black Poetics (BBP) in the didactic projects of five collections that circulate in public schools in Brazil, published in the year of 2013. The research focused on raising reflections about the didactic-aesthetic and ideological-discursive approaches aimed at the BBP, which could provide students-readers, the main interlocutors, with a critical appropriation of the issues that are relevant to their historical-cultural reality and their ethnic-racial identity, especially about discussions of race, racism, and anti-racism. In order to investigate the problem, a discursive approach was chosen, since it is a qualitative research with a socio-historical orientation. This choice serves our analytical purposes more adequately due to the fact that it focuses on the analysis and reflection on features, not on descriptive or statistical information processes. The selected didactic manuals that make up the *corpora* are included in the list suggested in *Guia de Livros Didáticos* (Guide of Teaching Material) from the *Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio* (National Program for High School Teaching Material) of the Ministry of Education, responsible for the evaluation, purchase and distribution of didactic material in public schools of Basic Education. In view of the data found, it has been identified that issues related to black culture are not made visible and, when present, there is not critical and aesthetic value in the didactic treatment, as determined by the law 10.639 / 2013. The assumptions for understanding the data were inspired by critical discourse analysis (FAIRCLOUGH, 2001; VAN DIJK, 2008), critical social theory (THOMPSON, 2011), and decolonial theory (QUIJANO, 2005; MALDONADO-TORRES, 2019), with the objective of problematizing and discussing speeches and ideologies, tackled in a naturalized and masked way, also as a symbolic form of power that marks the discourse of coloniality in the didactic approaches of the teaching material. The collected information was analyzed taking into account the context of production and discourse as a social practice, including the relations of power, dominance, discrimination, and control. After the analysis, it was noticed the maintenance of structural racism, as the Brazilian Black Poetics, representing the materiality of black bodies, is not present in official spaces of knowledge. Concurrently, epistemic racism is present in most didactic proposals, as black culture is not a reference of knowledge and a prestigious factor for those who study Portuguese. However, in an insignificant number, the material presents itself with didactic approaches that discreetly announces the overcoming of the silencing and (or) racist discourse in one of the analyzed collections. Thus, the structural racism and the epistemic racism, existent in the most widely distributed didactic book collections in the country, allowed us to infer that the intellectual status of black authorship and its anti-racist poetics are not considered as an epistemic reference for the reading and cultural formation of student-readers who use didactic books of Portuguese, contrary to the assumptions of the law 10.639 / 2013. This symbolic violence, produced by the didactic books of Portuguese, should be called intellectual racism.

Keywords: Brazilian Black Poetics; Portuguese language teaching material; racism, and anti-racism.

RESUMEN

La presente tesis buscó ampliar las discusiones sobre el papel del libro didáctico (LD) en los debates sobre las relaciones raciales con respecto a la presencia y la ausencia de poéticas negras brasileñas (PNB) en los proyectos didácticos de cinco colecciones que circulan en las escuelas públicas de Brasil, publicadas en el año de 2013. Buscamos plantear reflexiones sobre los enfoques didáctico-estéticos e ideológico-discursivos dirigidos a las PNB que pudieran proporcionar a los estudiantes-lectores, sus principales interlocutores, una apropiación crítica de temas pertinentes a su realidad histórico-cultural y a su identidad étnico-racial, especialmente la discusión sobre raza, racismo y antirracismo. Para investigar este problema, optamos por un enfoque discursivo, ya que es una investigación cualitativa de orientación sociohistórica. Esta opción se adapta mejor a nuestros propósitos analíticos porque se centra en el análisis y en la reflexión sobre los rasgos, en lugar de los procesos de información descriptivos o estadísticos. Los manuales didácticos seleccionados que componen los corpus están en la lista sugerida en la *Guia de Livros Didáticos del Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio* (PNLD-EM) del Ministerio de la Educación, responsable de la evaluación, compra y distribución de libros didácticos en las escuelas públicas de Educación Básica. Teniendo en cuenta los datos recopilados, identificamos que los problemas relacionados con la cultura negra no son visibles y, cuando están presentes, no hay apreciación crítica y estética en el tratamiento didáctico, según determina la Ley 10.639 / 2013. Los presupuestos de comprensión de los datos se inspiraron en el análisis crítico del discurso (FAIRCLOUGH, 2001; VAN DIJK, 2008), en la teoría social crítica (THOMPSON, 2011) y en la teoría decolonial (QUIJANO, 2005; MALDONADO-TORRES, 2019), con el objetivo de problematizar y debatir discursos e ideologías tratados de forma naturalizada, disimulada, y como una forma simbólica de poder que marca el discurso de la colonialidad en los enfoques didácticos de los LD. Los datos se analizaron teniendo en cuenta su contexto de producción y el discurso como práctica social, incluidas las relaciones de poder, dominio, discriminación y control. Después de analizar los datos, encontramos el mantenimiento del racismo estructural, porque las PNB, como materialidad de los cuerpos negros, no están presentes en los espacios oficiales de conocimiento. Al mismo tiempo, el racismo epistémico está presente en la mayoría de las propuestas didácticas, puesto que la cultura negra no es una referencia de conocimiento y un factor prestigioso para quienes estudian el idioma portugués. Sin embargo, en un número insignificante, las PNB se presentan con enfoques didácticos que anuncian discretamente la superación del silenciamiento y (o) discurso racista en una de las colecciones analizadas. De esa manera, el racismo estructural y el racismo epistémico, presentes en las colecciones didácticas más ampliamente distribuidas en el país, nos permitieron inferir que el estado intelectual de la autoría negra y su poética antirracista no se consideran una referencia epistémica para la lectura y la formación cultural de estudiantes-lectores que utilizan el LDLP, en contra de lo que supone la Ley 10.639 / 2013. Esta violencia simbólica, producida por el LDLP, la denominamos racismo intelectual.

Palabras clave: Poéticas negras brasileñas; Libro didáctico de lengua portuguesa; Racismo; Antirracismo.

LISTAS DE FIGURAS

Figura 1 – Questões sobre texto literário	132
Figura 2 – Atividades	132
Figura 3 – Seção Vivências	139
Figura 4 – Seção Fique Ligado	140
Figura 5 – Capas da coleção Linguagens	141
Figura 6 – Seção Literatura	141
Figura 7 – Seção Contextualização de Época	142
Figura 8 – Seção Literatura Africana	142
Figura 9 – Seção Primeira Leitura	145
Figura 10 – Seção Leitura de Imagem	145
Figura 11 – Seção E mais	146
Figura 12 – Seção Navegar é preciso	146
Figura 13 – Seção Atividades	147
Figura 14 – Seção Periodização	148
Figura 15 – Capas da coleção Novas Palavras	148
Figura 16 – Seção Leitura de Imagem	149
Figura 17 – Seção Ícones	151
Figura 18 – Seção Panorama	152
Figura 19 – Seção Na bagagem	152
Figura 20 – Seção Interdisciplinaridade	152
Figura 21 – Capas da coleção Linguagens em Conexão	153
Figura 22 – Seção Objetivos	154
Figura 23 – Seção Da imagem para o Texto	155
Figura 24 – Capas da coleção Contexto, Interlocução e Sentido	156
Figura 25 – Seção Para começo de conversa	157
Figura 26 – Seção Agora é com você	158
Figura 27 – Seção E a conversa chega ao fim	158
Figura 28 – Organização das seções	159
Figura 29 – Informações de estilos de época	160
Figura 30 – Capas da coleção Linguagem e Interação	160
Figura 31 – Proposição	182
Figura 32 – Proposição	182
Figura 33 – Lima Barreto 1	183
Figura 34 – Lima Barreto 2	183
Figura 35 – Proposição	188
Figura 36 – Proposição	189
Figura 37 – Gravura de 1783	190
Figura 38 – Cruz e Sousa	192
Figura 39 – Atividades	193
Figura 40 – Proposição	194
Figura 41 – Lima Barreto	196
Figura 42 – Machado de Assis	198
Figura 43 – Cruz e Sousa	199
Figura 44 – Interações	201
Figura 45 – Interações II	203
Figura 46 – Nota	207

Figura 47 – Quarto de despejo	207
Figura 48– Quarto de despejo	208
Figura 49 – Carolina Maria de Jesus I	209
Figura 50 – Carolina Maria de Jesus II	209
Figura 51 – Carolina Maria de Jesus III	209
Figura 52– Carolina Maria de Jesus IV	210
Figura 53 – Proposição	211
Figura 54 – Proposição	211
Figura 55– Nota Cidade de Deus	213
Figura 56 – Cidade de Deus I	213
Figura 57 – Cidade de Deus II	214
Figura 58 – Cidade de Deus III	214
Figura 59– Proposição	215
Figura 60– Proposição	215
Figura 61 – Machado de Assis	216
Figura 62 – Cruz e Sousa	217
Figura 63 – Lima Barreto	218
Figura 64 – A Obra de Machado de Assis	220
Figura 65 – Jean-Michel Basquiat	222
Figura 66 – Basquiat, o hip-hop e o grafite.	222
Figura 67 – Flash back	225
Figura 68 – Adão Ventura	225
Figura 69 – Nas trilhas do texto	226
Figura 70 – Nas trilhas do texto	226
Figura 71 –Slim Rimografia	226
Figura 72 – Proposição	227
Figura 73 – Fique Ligado	227
Figura 74– Proposição	228
Figura 75 – Proposição	229
Figura 76 – Na bagagem	229
Figura 77– Poema Minha Mãe	230
Figura 78 – Luís Gama	231
Figura 79 – Nas trilhas do texto	232
Figura 80 – Canção Batuque	233
Figura 81 – Na bagagem	234
Figura 82 – Itamar Assumpção	234
Figura 83 – Nas trilhas do texto	235
Figura 84– O vergalho	236
Figura 85– O vergalho	236
Figura 86 – Proposição	237
Figura 87– Proposição	237
Figura 88 – Panorama	238
Figura 89 – O assinalado	239
Figura 90 – Nas trilhas do texto	240
Figura 91 – Cruz e Sousa	240
Figura 92 – Notas de Cidade de Deus	241
Figura 93 – Cidade de Deus	242
Figura 94– Paulo Lins	242
Figura 95 – Fique Ligado	243
Figura 96 – Nas trilhas do texto	243

Figura 97– Proposição	244
Figura 98 – Na trilha do texto	245
Figura 99 – Na trilha do texto	245
Figura 100 – Na trilha do texto	245
Figura 101 – Passos Largos	247
Figura 102 – Proposições	249
Figura 103– Proposição	250
Figura 104 – Proposição	250
Figura 105 – Na bagagem	251
Figura 106 – Nas trilhas do texto	252
Figura 107 – Polifonia em Conceição Evaristo	252
Figura 108 – Passos Largos	254
Figura 109 – Passos Largos	254
Figura 110 – Rubem Valentim	255
Figura 111– Manifesto ainda que tardio	256
Figura 112 – Panorama	257
Figura 113 – Passos largos	257
Figura 114 – Proposição	258
Figura 115 – Proposição	259
Figura 116 – Proposição	260
Figura 117 – Proposição	260
Figura 118 – Proposição	261
Figura 117 – Vozes afrodescendentes e africanas	262

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Modos de Operação da ideologia	32.
Quadro 2 – <i>Literatura Negro-Brasileira, Coleção Novas Palavras</i>	185.
Quadro 3 – <i>Literatura Negro-Brasileira, Coleção Linguagem e interação</i>	206.
Quadro 4 - <i>Literatura Negro-Brasileira, Coleção Linguagens em conexão</i>	223.
Quadro 5– <i>Literatura Negro-Brasileira , Coleção Linguagens em Conexão</i>	247.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Dados I/Categoria 01: coleção Português Linguagens	163.
Tabela 2– Dados II/Categoria 01: coleção Novas Palavras	163.
Tabela 3– Dados III/Categoria 01: coleção Português Linguagens em Conexão	163.
Tabela 4– Dados IV/Categoria 01: coleção Português contexto, interlocução e sentido	164.
Tabela 5– Dados V/Categoria 01: coleção Língua Portuguesa: Linguagem e interação.	164.
Tabela 6 – Dados VI/Categoria 02: coleção Português Linguagens	164.
Tabela 7 – Dados VII/Categoria 02: coleção Novas Palavras	164.
Tabela 8– Dados VIII/Categoria 02: coleção Português Linguagens em Conexão	165.
Tabela 9– Dados IX/Categoria 02: coleção Português contexto, interlocução e sentido	165.
Tabela 10– Dados X/Categoria 02: coleção Língua Portuguesa: Linguagem e interação	165.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AC – Análise de Conteúdo
ACD – Análise Crítica do Discurso
CN – Cadernos Negros
CNE - Conselho Nacional de Educação
DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais
ECD – Estudos Críticos do Discurso
EM – Ensino Médio
LAB – Literatura Afro-Brasileira
LD – Livro Didático
LDLP – Livro Didático de Língua Portuguesa
LDLP-EM - Livro Didático de Língua Portuguesa do Ensino Médio
LDBNE – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LN – Literatura Negra
LNB – Literatura Negro-Brasileira
LRC – Letramento Racial Crítico
LRL – Letramento Racial e Literário
MN – Movimento Negro
MNU – Movimento Negro Unificado
MSN – Movimento Social Negro
PCN – Parâmetro Curricular Nacional
PCNB – Poética do Cinema Negro Brasileira
PLAN – Poética Literária Negra Brasileira
PMNB – Poética da Música Negra Brasileira
PNB – Poética Negra Brasileira
PNLD – Programa Nacional do Livro Didático
TDAL - Teoria Decolonial da América Latina
TRC – Teoria Racial Crítica
TSC – Teoria Social Crítica

SUMÁRIO

1 EM CENA A TESE: APRESENTAÇÃO, OBJETIVOS E REFLEXÃO SOBRE O OBJETO INVESTIGADO	01.
1.1 A PESQUISA <i>VERSUS</i> O PESQUISADOR: CAMINHOS E BIFURCAÇÕES EM BUSCA DE QUESTIONAMENTOS SOBRE O JOGO PERVERSO DA INDIFERENÇA ÀS DIFERENÇAS	01.
1.2 A TESE E SEU OBJETO: DESENHOS EPISTÊMICOS	07.
1.2.1 O livro didático de língua portuguesa: modo de ver, de ler e de questionar as relações étnico-raciais no Ensino Médio e sua relevância para o debate pedagógico.	07.
1.2.2 O livro didático e suas nuances políticas: o movimento negro da década de 1980 até o Brasil do golpe de 2016.	10.
1.2.3 O livro didático: como se vê, se consome e se organiza.	13.
1.3 A INVESTIGAÇÃO E SEUS OBJETIVOS.	21.
1.4 CAMINHOS A SEGUIR NO DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA	22.
1.5 O ESTÁGIO SANDUÍCHE E SUAS IMPLICAÇÕES NO PROCESSO METODOLÓGICO DA PESQUISA.	37
1.6 A CONSTRUÇÃO DO CAMPO TEÓRICO PARA SUSTENTAR A ARGUMENTAÇÃO DA TESE.	41.
1.7 ESTRUTURA DA TESE	44.
2 POÉTICAS NEGRAS BRASILEIRAS: ARTE, IDENTIDADE, EDUCAÇÃO EM RESISTÊNCIA – POSSIBILIDADES DE DESEMUDECER VOZES.	47.
2.1 EDUCAÇÃO, ARTE, RESISTÊNCIA E IDENTIDADE: A FORMAÇÃO DAS POÉTICAS NEGRAS BRASILEIRAS.	47.
2.2 O QUE SE ENTENDE POR POÉTICA.	56.
2.3 POÉTICAS NEGRAS BRASILEIRAS: SUBJETIVIDADES DE RESISTÊNCIA EM FRONTEIRAS.	59.
3 AS POÉTICAS NEGRAS BRASILEIRAS NO CONTEXTO DE UMA EDUCAÇÃO INTERCULTURAL: UMA POSSIBILIDADE EM TENSÕES NO LIVRO DIDÁTICO.	67.
3.1 AS POÉTICAS NEGRAS BRASILEIRAS: UMA “DECLARAÇÃO DE IDENTIDADE” NO CONTEXTO DIDÁTICO-PEDAGÓGICO.	67.
3.1.1 As poéticas negras brasileiras num projeto de educação intercultural.	68.
3.1.2 As poéticas negras brasileiras: um passeio pela poética literária de autoria negra no contexto dos livros didáticos de língua portuguesa.	80.
4 LETRAMENTO RACIAL E LITERÁRIO NO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA DO ENSINO MÉDIO: POÉTICAS LITERÁRIAS NEGRAS - RACISMO, ANTIRRACISMO E IDENTIDADES NA SALA DE AULA.	92.

4.1 LETRAMENTOS: EXERCÍCIOS DE COMPREENSÃO DO MUNDO PELOS REGISTROS DAS PALAVRAS.	92.
4.1.1 O letramento racial crítico e a teoria racial crítica: diálogos de fortalecimento.	99.
4.1.2 Letramento e interculturalidade: negociações de fala e leitura.	101.
4.1.3 Letramento literário: ler e compreender as formas de construção da escrita literária.	103.
4.2 LETRAMENTO RACIAL E LITERÁRIO: EVENTO CRÍTICO DE LEITURA SOBRE ESTRATÉGIAS DE EMANCIPAÇÃO CRÍTICA INDIVIDUAL E COLETIVA DO CONHECIMENTO.	106.
4.2.1 Episteme e letramento racial e literário no livro didático de língua portuguesa do Ensino Médio.	113.
4.2.2 Ressignificações do sujeito através de trocas de conhecimento: uma rede em construção.	120.
4.3 LETRAMENTO RACIAL E LITERÁRIO: CAMINHOS DE UMA POSSÍVEL PRÁTICA	124.
4.4 ENSINAR PARA EMANCIPAR: TRANSGREDIR ATRAVÉS DA ESCRITA LITERÁRIA DENTRO DE UMA LÓGICA DE DOMINAÇÃO.	133.
5 OS <i>CORPORA</i>, SUAS MATERIALIDADES E SINGULARIDADES: ANÁLISE E PARTICULARIDADES DOS LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA	138.
5.1 <i>CORPUS</i> 1	138.
5.2 <i>CORPUS</i> 2	143.
5.3 <i>CORPUS</i> 3	149.
5.4 <i>CORPUS</i> 4	154.
5.5 <i>CORPUS</i> 5	157.
6 A PRESENÇA OU AUSÊNCIA DAS POÉTICAS NEGRAS BRASILEIRAS NOS CONTEXTOS DIDÁTICO-PEDAGÓGICOS DOS ESTUDOS DE LITERATURA: O QUE NOS DIZEM OS LIVROS DIDÁTICOS.	162.
6.1 DADOS QUANTITATIVOS	162.
6.1.1 Categoria 1	162.
6.1.2 Categoria 2	163.
6.2 DO QUANTITATIVO PARA O QUALITATIVO	165.
7 A AUTORIA NEGRO-BRASILEIRA E A ABORDAGEM “CONSTRUTIVA-REFLEXIVA” NO PNLD 2015 E SUA AUSÊNCIA NO ESPAÇO DE FORMAÇÃO DE LEITORES CRÍTICOS: INSCRIÇÕES OU NÃO DE UM COLONIALIDADE DE SABERES	174.
7.1 O LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA E A COLONIALIDADE DE SABERES: INSCRIÇÕES AINDA PRESENTES NO MODO DE APRESENTAR, VALORIZAR E SOCIALIZAR OS CONHECIMENTOS DENTRO DA LÓGICA EURO(BRANCO)CENTRADA	174.

7.2 - O LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA E A DECOLONIALIDADE DE SABERES: TENTATIVAS DE PROMOVER OUTRAS LEITURAS DE MUNDO COMO CONDIÇÃO DE VALORIZAR E SOCIALIZAR OS CONHECIMENTOS PRODUZIDOS PELOS INVISIBILIZADOS DO PROJETO DE MODERNIDADE	219.
CONSIDERAÇÕES FINAIS	264.
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	272.

1 EM CENA A TESE: APRESENTAÇÃO, OBJETIVOS E REFLEXÃO SOBRE O OBJETO INVESTIGADO.

1.1 A PESQUISA *VERSUS* O PESQUISADOR: CAMINHOS E BIFURCAÇÕES EM BUSCA DE QUESTIONAMENTOS SOBRE O JOGO PERVERSO DA INDIFERENÇA ÀS DIFERENÇAS.

Abrir uma escrita de cunho acadêmico não é uma tarefa fácil. Convencionalmente, requer um posicionamento neutro, impessoal como bem pontuou Coracini: “O sujeito-enunciador assume a postura de um observador distante do objeto observado, como que provando, com sua ausência explícita, a ausência do sujeito-pesquisador na etapa da investigação científica.” (2007, p. 104). Essa ausência, para me manter distante e impessoal diante do objeto de pesquisa e seus contextos, me traz alguns desconfortos. Afinal, o *objeto* e o *pesquisador* apresentam uma aproximação profissional muito estreita. Por isso, na construção do texto sobre o lugar das poéticas negras no livro didático de língua portuguesa do Ensino Médio, há um sujeito-pesquisador com trajetórias múltiplas e anseios, ditos por muitos de utópicos e, por que não afirmar, poéticos: ver o mundo emoldurado de fantasias e de idealismos.

O poético, na minha compreensão, está na constituição de minhas subjetividades, no modo como tento entender o mundo e seus desafios para firmar uma sociedade justa e igualitária. O poético, para mim, constitui uma estética de perceber e de desejar o mundo em transformações positivas sobre as diferenças como riqueza da humanidade. Diante da escolha temática da pesquisa, que atravessa minha trajetória de homem-histórico, professor envolvido com a arte e com o ensino da literatura, além de pesquisador, eu tento desenhar minha poética e fazê-la compreendida por meus pares ou não. Logo, o poético me projeta em representações nas quais o estado e o momento de minha ação revelam, a todo tempo, percepções subjetivas procedentes de espaços diversos de minha experiência de vida social, profissional e pessoal. As percepções subjetivas me motivaram a ser pesquisador e me trazem aqui para desconstruir e construir conceitos e inferências que minha subjetividade concebeu durante a vida,

... lembrar momentos que ficaram como marcas em seu corpo; por isso, lembrar é recuperar um amontoado de lembranças de pessoas, lugares e afetos e revolver aquilo que ficou aparentemente esvaziado de vida, mas, paradoxalmente, impregnado de vida e de vivências. (FONSECA, 2009, p. 201)

Para a compreensão do trabalho realizado, é mister fazer da escrita um espaço que expresse as vivências de minha constituição como homem-histórico, através de narrativas que se projetem até os dias atuais. Conforme nos diz Souza (2008, p.89), “a narrativa inscreve-se

na subjetividade e implica-se com as dimensões espaço-temporal dos sujeitos quando narram suas experiências”. Minha trajetória em diferentes cenários e fazeres – discência, docência, coordenação da educação básica, articulação de artes cênicas – permitiu-me cartografar emoções vivas e reprimidas, reviver angústias e alegrias, compartilhar segredos e sonhos, e levantar questionamentos sobre meu processo de formação como professor-pesquisador.

Ser professor-pesquisador é um desafio constante, cotidiano e provocador. O complexo universo da sala de aula lhe exige uma postura de observador crítico das práticas pedagógicas, dos sujeitos que circulam ou se fazem ausentes na dinâmica de aprendizagem e dos discursos produzidos por esses mesmos sujeitos, o que lhe dá a dimensão de como somos capazes de transformar o outro ou de deixá-lo estagnado na formação de sua cidadania. A escola é um espaço de tensão constante porque os atores envolvidos sempre estarão promovendo deslocamentos ideológicos e políticos em prol de suas necessidades, que nem sempre são as mesmas de seus pares. Se não formos atentos e sensíveis a esse processo, com uma negociação constante, corremos o risco de perder simbolicamente vidas e potenciais criativos que poderão nutrir uma sociedade melhor.

Ser professor-pesquisador, inconformado com a estrutura sistêmica que abraçou como projeto de vida, requer espírito de relutância e tenacidade para não se deixar reger por um sistema social dominante, disciplinador e excludente. Vivenciar a pesquisa como objeto de reconstrução e avanço do conhecimento sobre educação e, sobretudo, sobre educação das relações étnico-raciais, torna-se uma expressiva contribuição para o pesquisador e para esse relativamente recente campo de pesquisa. Pensar as relações étnico-raciais a partir das poéticas negras presentes e ausentes no livro didático de língua portuguesa do Ensino Médio é refletir sobre nossa constituição sócio-histórica, é questionar contra corpos de exploração e negação, é promover a luta por humanidades – humanidades seletivas dentro de um sistema educacional de um modelo capitalista, branco e colonizador.

Para os estudos sobre educação étnico-racial, sempre será um desafio destituir as marcas de corpos colonizadores, aqui consideradas em sua natureza material, espiritual, histórica e racional nos indivíduos. Também, dentro da dinâmica educacional racista brasileira, esses corpos colonizadores ainda demarcam espaços de segregação e preconceito através de um currículo e práticas pedagógicas que negam saberes de “Outros”¹ (SPIVAK, 2014) como legítimos. Corpos colonizadores que ainda resistem à diferença e ao valor desse “Outro”, dentro

¹ Conforme Spivak (2014), o “Outro” é um sujeito marcado pela força “da constituição imperialista do sujeito colonial” (SPIVAK, 2014, p.108), a qual não lhe permite falar ou se colocar para o conhecimento da sociedade. Assim, subalterniza-se a constituição do “Outro” como uma estratégia de poder.

da lógica de manutenção de privilégios, sempre estarão em conflito, no espaço escolar, com corpos colonizados, mas inquietos diante dessa natureza. A agência de dominação dos currículos, que sempre viabiliza afastar a diferença, nunca será total. É certo que todo processo de dominação se pauta no repúdio e no reconhecimento da diferença, dentro desse espaço liminar, tornando difícil a fixação de sentidos. Os corpos colonizadores também estarão em constante tensão como os corpos colonizados: a diferença grita, uma mais alta que a outra, uma menos forte que a outra.

Estar diante das diferenças e saber respeitá-las requer um exercício de aprendizagem que poderá ter, na formação escolar, um papel decisivo nas futuras relações interpessoais, intrapessoais e interculturais. Sem dúvida, os materiais didático-pedagógicos presentes em uma sala de aula têm interferência direta no processo de aprendizagem ética que buscamos. Mas a quem cabe promover a aprendizagem para as diferenças em um projeto antirracista?

Minhas inquietações se avolumam e busco, no processo de pesquisa, respostas inacabadas ou em processo de transformação. São constatações muitas vezes previsíveis, embora incabíveis diante de um universo plural e multifacetado. Infelizmente, minha subjetividade utópica é vencida pela constatação de que, hoje, as mudanças se fazem incipientes, mesmo com todos os investimentos legais promovidos pelo Estado até 2016, os quais procuraram redimensionar e denunciar as práticas de exclusão e de racismo. Mas, com o novo quadro político que se vivencia, talvez essa luta seja três vezes difícil ou mais labiríntica, pois os corpos de vestígios colonizadores se reinventam e persistem, declarada ou disfarçadamente, fora, dentro e entre os muros da escola. Logo é preciso resistir a essa sintaxe racista institucionalizada.

Como professor-pesquisador, testemunhei, dentro da sala de aula e fora dela, no entorno do espaço interno escolar, cenas lamentáveis de práticas de racismo, injúria racial e preconceito, quando esse conjunto ainda era coibido, entre alunos e seus pares, entre professores e alunos: eram corpos selvagens conscientes de suas expressões e retóricas mascaradas de uma consciência perversa e construídas por extorsões de regimes de poder. As cenas racistas eram muitas vezes desconsideradas racistas, pelo viés da naturalização do discurso, do “dito pelo tempo” por colegas e gestores; as injúrias raciais eram ignoradas por serem consideradas “brincadeiras de adolescente”, pois a ingênua capacidade de menosprezar as intenções vis do jogo discursivo alimentava essas percepções. E o mais grave era o exercício do silêncio sem denúncia, por medo da exposição negativa que ela poderia acarretar. Trata-se do exemplo maior de um corpo provido da ignorância e da soberba: o racismo no seu corpo de violência e vestido pela naturalização de suas ações.

Dentro do espaço escolar de uma rede pública de ensino, no seu cotidiano e nos seus embates políticos e ideológicos, o pesquisador foi se formando. A rotina em sala de aula, com um número abusivo de alunos, com péssimas estruturas, quase sucateadas, me fizeram um investigador que tentava compreender como as práticas de uma estrutura social delimitam seus sujeitos, enfraquecendo-os para uma possibilidade de resistência contra as políticas discriminatórias internas da escola e externas do poder público. A escola pública, como uma metáfora do racismo estrutural, fortalecendo práticas de negação e de exclusão, constrói-se gigantesca diante de mim, um professor-pesquisador.

Sendo testemunha de muitas cenas de racismo e injúria racial dentro da escola, procurava despertar, no corpo de muitos de meus pares, a percepção de toda a barbárie a que estávamos sendo submetidos, de toda a violência que estávamos legitimando. Assistia ao descaso e à indiferença de uma boa parte dos que, a meu lado, se definiam como educadores. E o pesquisador nasce desse conflito. Mas ainda: marcado por minha experiência de vida pessoal, quando presenciava pessoas negras próximas a mim, amigos, amigas ou companheiro afetivo, serem vítimas de práticas e injúrias racistas, isso me trazia desconforto e indignação, como testemunha. Algumas delas sofreram em silêncio; outras não. Diante da luta de muitos deles em denunciar e publicizar tais práticas, fui apreendendo os sentidos do racismo e me educando a identificar e me posicionar frente a esse problema, fui aprendendo a lutar pelo antirracismo: o pesquisador se fortalece diante da luta dos seus pares.

A motivação de combater e resistir ao racismo vivido pelo Outro me levou à academia. Com o desafio de entender todo esse processo de discriminação e exclusão, dentro e fora da escola, transformei-me em um pesquisador que acredita que seus privilégios de homem com fenotipia branca, nascido e criado em uma família de classe média, determinaram o não privilégio de muitos. E ainda adquiri a consciência de um grupo cuja branquitude (BENTO, 2005) se revela opressora, no qual estou inserido, que expressa dificuldades de se colocar contra a opressão, e (ou) alimenta tal opressão como marca de um poder historicamente construído. Procuo me engajar pela resistência aos discursos dominantes. Minha “primeira tarefa talvez seja uma dedicação individual cotidiana e, depois, a insistência na crítica e autocrítica quanto aos privilégios do próprio grupo” (CARDOSO, 2010, p. 264), que definem e se apropriam da ocupação de espaços de saber. Mas sem confundir essa apreciação política com o distanciamento crítico. Ao lado de homens negros e mulheres negras, minha consciência sobre a branquitude, como privilégio racial, e sobre os agentes de opressão foi construída e alimentou o pesquisador.

Por isso, luto ao lado dos companheiros negros, pela consciência do meu grupo sobre os privilégios opressores, pela igualdade de direitos, pela visibilidade discursiva de suas ancestralidades, de seus saberes e subjetividades; luto junto a eles pela reconstrução de humanidades dentro de uma “autoinscrição” (MBEMBE, 2014), na elaboração intersubjetiva crítica. Não busco, neste debate acadêmico, apenas denunciar as práticas racistas, mas compreendê-las em sua constituição estrutural, política e cultural. Busco a merecida divulgação das riquezas materiais e imateriais do povo negro para dialogar abertamente nas diversas esferas em que atuo como homem histórico, professor-pesquisador.

Essa clara necessidade de divulgar os bens culturais do povo negro, de rediscutir suas estéticas, de denunciar e problematizar as práticas racistas em sala de aula, me impulsionou à realização de uma pesquisa de mestrado, fruto de uma experiência vivida como professor em sala de aula, com minha incapacidade, naquele momento, de mediar conflitos de prática racista. No trabalho intitulado “Eu sou negão, meu coração é a liberdade: diálogo sobre literatura negra ou afro-brasileira em escolas de ensino médio da Bahia” (2013), tentei socializar compreensões sobre a práxis pedagógica de um grupo de professores de língua portuguesa do Ensino Médio, visando a ampliar o debate sobre a questão da literatura negra ou literatura afro-brasileira (doravante LN ou LAB, respectivamente) e seu ensino, como uma estratégia de conscientização e valorização da identidade étnica do aluno e da ampliação dos saberes sobre a produção cultural negra em nosso país. E inferi, após diálogos com 12 professores, que a construção de estereótipos a partir do que é produzido pela intelectualidade negro-brasileira reduz a autoridade e a complexidade cultural do Brasil.

O resultado dessa pesquisa de mestrado me trouxe para a investigação de outro objeto, ainda dentro do ensino de língua portuguesa no Ensino Médio: o livro didático. Durante minha pesquisa de mestrado, no diálogo com os professores participantes, constatee que muitas das discussões sobre a ausência da LN e (ou) LAB em sala de aula estaria na falta de referências literárias de uma produção artística negra nos livros didáticos que pudessem aproximar professor e aluno no debate sobre questões de identidade, cultura e história do homem e da mulher negros no cenário literário brasileiro e de África, mesmo com a vigência da Lei 10.639/2013. E quando esses autores negros e suas obras eram citados ou trabalhados didaticamente, não se faziam referências e discussões sobre a representatividade do negro no seu universo sócio-histórico e literário. Isto é, suas obras não eram problematizadas e estudadas na perspectiva de uma autoria negra e sua contribuição estética para questões pertinentes à resistência de uma cultura silenciada por séculos. Assim, legitima-se o discurso de

“branquitude” (BENTO, 2005; 2014), ou seja, “um lugar de vantagem estrutural nas sociedades estruturadas na dominação racial” (BENTO, 2014, p.312) no contexto didático-pedagógico.

Quando me vejo diante de meu objeto de pesquisa de doutoramento, deparo-me com minha memória como discente, docente e coordenador de área. O Livro Didático de Língua Portuguesa (doravante LDLP) não me dizia tudo que eu precisava saber como aluno, por não me ver culturalmente dialogando com ele; como professor, percebia que seu espaço de divulgação e compreensão sobre a cultura literária não abarcava pensamentos outros e me aprisionava em uma erudição literária que não dialogava com os seus principais leitores, os estudantes; e, como coordenador de professores da área de linguagem, buscava, diante de meus colegas de área, possibilidades de uma revisão sobre o conteúdo e as abordagens na prática pedagógica, com pouco sucesso. Entretanto esse LDLP que não me atendia, como foi dito anteriormente, completava e orientava muitos que não conseguiam ver sua prática pedagógica além dele mesmo e tinham, no material impresso, uma possibilidade de atualização profissional: um livro didático com dupla formação no mesmo espaço pedagógico.

Segundo Mariza Lajolo (2001), o livro didático tornou-se importante referencial na prática de ensino brasileira, nesses últimos anos. Isso é notável, principalmente em países como o Brasil, onde "a precaríssima situação educacional faz com que ele acabe determinando conteúdos e condicionando estratégias de ensino, pois, de forma decisiva, define o que se ensina e como se ensina o que se ensina." (LAJOLO, 2001, p. 43).

Como ter espaço para abrir discussões críticas sobre o LDLP na solidão de minha compreensão e na limitada percepção do outro sobre diversidade étnico-cultural, levando-o a depreender que ele é muito mais que um livro didático? Como questionar com colegas de trabalho que o LDLP nos engessa, muitas vezes, em nossas subjetividades culturais e identitárias, não nos oferecendo, dentro de seu projeto didático, abertura para compreender o ensino da língua e da literatura no Brasil como um campo marcado pela diversidade e por conhecimentos múltiplos? Como debater o respeito à diversidade e a vasta dimensão identitária tanto dos estudantes-leitores² quanto dos próprios professores, quando eles resistem a novas compreensões e discussões sobre cultura, escola, aprendizagem e diferenças étnico-raciais?

Certamente as questões acima elencadas não deverão ser respondidas diretamente por mim neste campo de pesquisa. São indagações que fazem parte de minha memória docente,

² Adotarei as expressões estudante-leitor ou estudante-leitora para demarcar os espaços de gênero presentes na escola e por considerar que esses sujeitos, como estudantes, se fazem leitores constantemente na interação com o livro didático de Língua Portuguesa.

mas poderão estar implicitamente pontuadas dentro da especificidade da problematização que trago para esta investigação.

Este projeto de doutorado convida a ampliar as discussões sobre o papel do livro didático como um gênero do discurso (BUNZEN; ROJO, 2008), portador de ideologias, a partir da problemática do tratamento dispensado à poética negra, de autoria negro-brasileira, destacando-se sua ausência ou presença no contexto de produção dos livros didáticos de língua portuguesa para o Ensino Médio, de circulação em escolas públicas do Brasil. Levanto questões que apontam para o tratamento discursivo-didático e estético-ideológico dispensado à poética negra brasileira (doravante PNB) na escola, que deveria proporcionar uma apropriação crítica, por parte de estudantes, negros ou não, das questões pertinentes à sua realidade histórico-cultural, sua identidade étnico-racial. Indago sobre os desdobramentos possíveis hoje, para um leitor ou uma leitora, especialmente negro ou negra, em formação, de um projeto didático que, historicamente, se esquiva ou distorce valores ao tratar das questões referentes à cultura afro-brasileira, conforme é atestado por largas pesquisas acadêmicas sobre o assunto, (SILVA, 1988; SILVA, 2008; MUNAKATA, 1997; BITTENCOURT, 1993). Por conseguinte, averiguamos a manutenção, a transformação ou a superação do discurso de silenciamento e (ou) do discurso racista nos livros didáticos de língua portuguesa do Ensino Médio.

1.2 A TESE E SEU OBJETO: DESENHOS EPISTÊMICOS.

1.2.1 O livro didático de língua portuguesa: modo de ver, de ler e de questionar as relações étnico-raciais no Ensino Médio e sua relevância para o debate pedagógico.

Podemos conceber o livro didático de Língua Portuguesa (LDLP) como um objeto complexo e multifacetado (BUNZEN, 2005), pois ele se projeta na dinâmica escolar para atender a várias esferas de nossa cultura, visto que incide no âmbito decisivo “das práticas de letramento e do campo da produção editorial e compreende, conseqüentemente, diferentes dimensões de nossa cultura, de suas relações com a escrita e com o letramento.” (BATISTA, 1999, p. 543). Esse princípio complexo e multifacetado do LDLP fomenta um produto carregado de bens simbólicos, determinados pela cultura hegemônica e estruturados em currículos produzidos pela elite e para a elite. Pensar as poéticas negras no LDLP é, também, desvelar o conhecimento escolar e sua relação com as diferenças étnico-raciais e culturais dentro de nossa sociedade.

Conforme Apple (1995), o livro didático (LD) frequentemente define a cultura legítima, ou seja, determina “a escolha de conteúdos particulares e das formas como devem ser abordados na escola” e essa opção “está relacionada tanto com as relações de dominação existentes quanto com as lutas para alterar essas relações.” (APPLE, 1995, p. 84), condicionando boa parte das definições de ensino e aprendizagem em muitos países. Por essa razão, o LD torna-se objeto de estudo e reflexão de pesquisadores, movimentos sociais e do próprio Estado (PINTO, 1987), tendo em vista o combate às desigualdades socioculturalmente construídas. Nesta investigação, toma-se o combate às desigualdades socialmente construídas como protagonista da cena de uma discussão acadêmica, ao lado da condução didático-ideológica dada à poética negra brasileira nos estudos iniciais de literatura brasileira por jovens e adultos, no último ciclo da formação básica.

No campo acadêmico, torna-se importante pensar o livro didático como uma mídia (VAN DIJK, 2015; SILVA, 2008), pois ele atua com um “papel fundamental na produção, transmissão e recepção das formas simbólicas.” (SILVA, 2008, p.107), o que favorece a conscientização sobre as pluralidades e diferenças culturais e identitárias que configuram a realidade social, por meio de políticas culturais comprometidas com a difusão dos valores de diversos saberes. Ou ainda, podemos pensar sua utilização como mecanismo de manutenção de preconceitos e fortalecimento dos valores culturais hegemônicos, principalmente no que tange ao “silenciamento” sobre determinadas culturas (SILVA, 1988). Principalmente sobre aquelas culturas consideradas “minoritárias” e sobre outras realidades diversas, o que constitui “parte da retórica da dominação (a da opressão)”, na definição de Orlandi (2007, p. 29), e que está presente na discussão de diversas pesquisas na área da linguagem e educação, sem muitos resultados efetivos ou específicos sobre o tema que nos é caro.

Logo tornou-se imperativa a realização de um estudo pontual sobre a presença, a ausência e os silenciamentos das poéticas do povo negro brasileiro no LDLP, pois “uma das principais reivindicações do movimento negro é alteração no ensino, particularmente a extirpação de passagens discriminatórias dos livros e material didático.” (GUIMARÃES, 2002). Certamente, com esta investigação, pretendemos problematizar e publicizar características de LDs destinados ao Ensino Médio que porventura continuem a praticar qualquer forma de discriminação contra a população negra e sua cultura. Buscamos, assim, dar visibilidade às produções artísticas e literárias de autoria negra que possam promover “uma compreensão dos processos de subjetivação tornados possíveis (e plausíveis) através do discurso do estereótipo” (BHABHA, 2014, p.118). Os discursos estereotipados produzem imagens “cristalizadas ou idealizadas de indivíduos ou grupos de indivíduos que cumprem o

papel social de produzir os preconceitos” (SILVA, 2010, p.21). O estereótipo é uma estratégia discursiva negativa sobre o outro, assentada no princípio de promoção e de justificativa para a violência. Quase sempre a estereotipia é normatizada e naturalizada politicamente. Logo, é preciso rompê-la:

[...] não deslocá-la, o que é só é possível ao se lidar com sua eficácia, com o repertório de posições de poder e resistência, dominação e dependência, que constrói o sujeito da identificação colonial (*tanto colonizador como colonizado*). (BHABHA, 2014, p. 118, grifos do autor)

Sobre a vertente desta pesquisa, Vasconcellos (2000, p. 78) considera que a utilização do livro didático deve apresentar um debate crítico que envolva escola e alunos, para que possam ser adotados livros que contemplem questões de gênero, etnia, classe social, multiculturalismo, culturas locais, dentre outras. Tal debate deve se empenhar em desmistificar supostas verdades absolutas, que coincidentemente procuram legitimar os valores e ideais de culturas hegemônicas, visto que, segundo Faria (1994), o LD, muitas vezes, atua como difusor de preconceitos, através das ideologias que veiculam em seus discursos.

Na dinâmica de uma sociedade construída sob o sistema do capital e de uma perspectiva sociocultural eurocêntrica, os estudos sobre educação também refletem esse modo de pensar e conceber saberes dentro do espaço escolar. Dessa forma, mantêm-se práticas que produzem e reproduzem as ideologias excludentes que regem o mercado de trabalho brasileiro. A colonialidade de saberes (QUIJANO, 2002, 2005, 2007; MALDONADO-TORRES, 2007; MIGNOLO, 2005, 2011; WALSH, 2008) praticada pela hegemonia europeia atuou (e atua) em todas as áreas, em especial, as das ciências e da cultura, reformulando-se e reinventando-se através da educação. Certamente o LD é fruto de uma colonialidade de saberes, visto que propõe, historicamente, uma seleção de conhecimentos que visibiliza a ordem eurocêntrica de como a cultura precisa ser projetada e assimilada pelos seus interlocutores.

No contexto sociopolítico das sociedades contemporâneas, redimensionar a constituição ideológica do LD se torna imprescindível para pensarmos sua decolonização (QUIJANO, 2002; WALSH, 2008) e aproximá-lo de interlocutores que se sintam representados e respeitados em sua historicidade. As tensões entre as fronteiras de disputas da autonomia e do reconhecimento de saberes de grupos sociais subalternizados historicamente, negros, índios e mulheres, em seus “percursos humanos, tensos, truncados, segregados, articulados com a vulnerabilidade e a precariedade da sobrevivência e trabalho” (ARROYO, 2009, p. 175) aparecem nitidamente dentro dos espaços escolares.

A decolonização do LDLP pode fomentar e tensionar novos espaços de conhecimento e reconhecimento sobre língua, literatura e cultura, problematização que trago com fundamentação na análise dos *corpora* desta pesquisa.

1.2.2 O livro didático e suas nuances políticas: o movimento negro da década de 1980 até o Brasil do golpe de 2016.

Conforme Nilma Lino Gomes, o Movimento Negro, ao trazer o debate sobre o racismo na dinâmica social brasileira, consolidou um espaço de “existência afirmativa no Brasil” (2017, p. 21). Por meio de questionamentos sobre políticas públicas e, conseqüentemente, propugnando pelo fim das desigualdades raciais, o Movimento Negro expõe e reivindica a ressignificação do espaço social, político e cultural do povo negro brasileiro, ou seja:

[...] ressignifica e politiza afirmativamente a ideia de raça, entendendo-a como potência de emancipação, e não como uma regulação conservadora; explicita como ela opera na construção de identidades étnico-raciais. (GOMES, 2017, p. 21)

O Brasil, até 2016, ano do golpe contra a democracia brasileira, criou forças para combater esse modo de gerar desigualdades e discriminações no espaço escolar, reverberando, conseqüentemente, para o espaço social. O Conselho Nacional de Educação (CNE) interpretou as determinações da Lei nº 10.639/2003, que introduziu na Lei nº 9.394/1996 – das Diretrizes e bases da Educação Nacional – a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileiras e Africanas possibilitando novas compreensões sobre políticas curriculares ao colocar no centro das discussões as possíveis ordens de uma educação das relações étnico-raciais. Para Gomes (2011, p. 694), essa lei configura-se como uma política pública não só de educação, mas também de afirmação da identidade, da memória e da cultura negra.

§1º A Educação das Relações Étnico-Raciais tem por objetivo a divulgação e produção de conhecimento, bem como de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos quanto à pluralidade étnico-racial, tornando-se capazes de interagir e de negociar objetivos comuns que garantam, a todos, respeito aos direitos da democracia brasileira. (CNE nº3/2004 (BRASIL, 2004 a))

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, nos termos do Parecer CNE nº3/2004 (BRASIL, 2004a) e da respectiva Resolução CNE/CP1/2004, inauguram a possibilidade de a educação das relações étnico-raciais ser considerada como um eixo dos projetos políticos-pedagógicos das instituições de ensino, seja no ensino básico ou no superior. Ao se “avaliar a qualidade das condições de oferta de educação

por escolas e universidades, tem-se, entre os quesitos a observar, a realização de atividades intencionalmente dirigidas à educação das relações étnico-raciais.” (GONÇALVES E SILVA, 2011, p. 12).

A citada legislação destaca que o processo de uma educação das relações étnico-raciais pretende romper com sentimentos de inferioridade e superioridade, desabonando quaisquer julgamentos sustentados em preconceitos e rescindindo posições hierárquicas forjadas em desigualdades raciais e sociais.

A problematização que trago para esta tese se sustenta na reflexão da Prof. Nilma Lino Gomes, ao afirmar que “os saberes histórico-culturais de expressão afro-brasileira ainda se encontram ausentes ou mal discutidos nos currículos oficiais e podem ser entendidos como uma ausência ativa e, muitas vezes, intencionalmente produzida.” (2010, p. 71). Frente à omissão, nos livros didáticos, de textos de escritores canônicos negros, intelectuais mediadores, em seu tempo, de uma leitura crítica de si e do mundo (Cf. Machado de Assis, Luís Gama, Cruz e Sousa e Lima Barreto), que problematizaram o tema da negritude e o “conjunto dos valores culturais do mundo negro” (SENGHOR, 1934, apud DAMÁSIO, 2004), “impôs-se, mapear esse monstruoso silêncio, com o intuito de se criar uma outra perspectiva de historicidade de escritores e obras.” (LIMA, 2010, p. 389).

A atitude de interpretar e desvelar essa invisibilidade se torna um ato necessário e significativo para superar o racismo no plano discursivo-didático, epistêmico e institucional do sistema educacional brasileiro, no âmbito do reconhecimento da intelectualidade negra.

Gonçalves (1988) nos traz também considerações sobre uma questão que se torna pertinente à nossa pesquisa, quando afirma que, “em uma análise sobre as manifestações da discriminação racial, na escola, é preciso que se atente não só para o que se transmite, mas para o que se impede de transmitir.” (GONÇALVES, 1988, p. 61). Nossa pesquisa tem muito a dizer sobre a poética negra brasileira no LDLP, justamente sobre aquilo que se “impede de transmitir” (GONÇALVES, 1988, p. 61) e suas consequências numa formação excludente, que desconsidera a presença das diferenças como pauta de educação.

O livro didático, material de grande influência no fazer pedagógico, se institui fortemente como um suporte de uso pelos educadores para sua atualização profissional, para planejar e colocar em prática aulas, como já mencionamos anteriormente. Não se pode negar, hoje, a importância social e cultural do livro didático. Mais do que um material pedagógico para o ensino da língua portuguesa, ele é fonte de vastos estudos acadêmicos que analisam e questionam sua qualidade e seu uso na educação básica e pública brasileira. Conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), o LD deve abordar temas sociais que levem a

reflexões e a novas compreensões que assegurem o exercício da cidadania e o domínio sobre a língua visto como forma de ampliar a cidadania. Assim, é patente a importância social e cultural atribuída, nas últimas décadas, ao livro didático. As discussões a seguir ensejam avaliar um pouco mais a respeito desses fatos, principalmente no que concerne à educação das relações étnico-raciais.

Muitos estudos sobre o livro didático, nessa perspectiva crítica sobre as relações étnico-raciais (PINTO, 1999; ROSENBERG, 1987; A. SILVA, 2001, P. SILVA, 2005), consideram que mudanças positivas no discurso sobre o negro se edificaram nos manuais didáticos. Essas modificações pontuais não significaram um tratamento adequado da questão racial, ou a ausência de discurso racista, visto que o LD ainda insiste em abordagens sob o viés monocultural, ou seja, privilegiando sempre um segmento sociocultural (APPLE, 1996; MUNAKATA, 1997; SILVA, 2001; FREITAS, 2009) e emudecendo velhas e novas expressões culturais e sociais ditas minoritárias – negros e índios. De acordo com Candau:

Hoje esta consciência do caráter homogeneizador e monocultural da escola é cada vez mais forte, assim como a consciência da necessidade de romper com esta e construir práticas educativas em que a questão da diferença e do multiculturalismo se faça cada vez mais presente. (CANDAU, 2010, p. 15)

Um dado importante que devemos salientar sobre as pesquisas citadas anteriormente, entre outras (CRESTANI, 2002; COSTA, 2004; SILVA, 2005; QUEIROZ, 2008; FREITAS, 2009; SOUZA, 2013), é a predominância do interesse dos pesquisadores em investigar o tema nas séries iniciais e finais do Ensino Fundamental. Dentre os resultados de pesquisa citados anteriormente, apenas uma apresentou interesse em analisar as questões das relações étnico-raciais no livro didático de língua portuguesa do Ensino Médio (FREITAS, 2009). Acreditamos não poder desconsiderar, nas pesquisas no âmbito da educação e da linguagem, os jovens estudantes do EM, em especial os negros, que, nesse período da vida, experienciam, em maior intensidade, todos os reflexos de discriminação e preconceito iniciados na infância, os quais produzem marcas e consequências mais danosas nessa fase da vida. Portanto, ações contrárias precisam ser fortalecidas para que esses jovens não se tornem vítimas inconsequentes de um sistema educacional distante de sua realidade ou conivente com esse sistema eurocêntrico de se ver e pensar a sociedade. Quando discutimos esse tema que aqui trago para investigação, evidentemente, precisamos contemplar todos os segmentos para que um deles não se enfraqueça nas conduções de uma transformação positiva. É necessário que o universo da educação do Ensino Médio também seja investigado, com destaque para a busca de respostas a respeito das

compreensões sobre identidade e valorização étnica da faixa etária que compõe esse ciclo da educação, mais vulnerável à evasão (MUNANGA, 2005).

Considero a discussão sobre as relações étnico-raciais no campo do LDLP do Ensino Médio, no campo dos estudos da linguagem e da educação, de extrema importância para

[...] desconstruir as narrativas étnico-raciais dominantes e oficiais que têm buscado omitir e negar as contribuições de outros grupos étnicos, particularmente, dos indígenas e dos afrodescendentes, na tentativa de privá-los de suas memórias e histórias. (ZUBARAN & GONÇALVES E SILVA, 2012, p. 56)

Somada a essa questão, constatamos a realidade da evasão escolar nesse ciclo da educação, proveniente, em muitos casos, da circunstância de o jovem estudante negro não internalizar um sentimento de pertença ao espaço escolar, em consequência de relações de preconceito e discriminação. Conforme Munanga:

Não precisamos ser profetas para compreender que o preconceito incutido na cabeça do professor e sua incapacidade em lidar profissionalmente com a diversidade, somando-se ao conteúdo preconceituoso dos livros e materiais didáticos e às relações preconceituosas entre alunos de diferentes ascendências étnico-raciais, sociais e outras, desestimulam o aluno negro e prejudicam seu aprendizado. O que explica o coeficiente de repetência e evasão escolar altamente elevado do alunado negro, comparativamente ao do alunado branco. (MUNANGA, 2005, p. 16)

O alto índice de evasão desse público, pontuado por Munanga (2005), pode também ser justificado parcialmente por um sistema educativo que não contempla uma educação antirracista, em que a cultura e a identidade dos estudantes negros não são valoradas e adequadamente colocadas na prática pedagógica. Além disso, diante da importância de se analisar o LDLP do Ensino Médio no contexto das relações raciais e suas implicações na formação de estudantes-leitores, negros ou não, no debate antirracista, seria importante destacar que a produção e o tratamento ideológico dos LDs estão imbricados no modelo capitalista que os projeta como mercadoria, logo como um produto de consumo. Um produto de consumo que projeta, subliminarmente, valores culturais eurocêntricos dentro de uma lógica da branquitude, criando referências de conhecimentos válidos ou inválidos a serem seguidos e determinando comportamentos de consumo.

1.2.3 O livro didático: como se vê, se consome e se organiza.

Podemos ver o livro didático como um produto de consumo e, como tal, inserido em um jogo mercadológico capitalista. O *LD-produto* resulta de pesquisas de mercado, como qualquer outro item de consumo diário, inserido nas “leis” do *marketing*. Sua concepção e

elaboração obedecem às indicações e orientações das políticas educacionais e das discussões pedagógicas do momento, ambas forjadas dentro do princípio da igualdade e do respeito pela diversidade que compõe o país, uma mercadoria que sintetiza os valores da nação.

Nessa direção, Circe Bittencourt (2010, p. 71) afirma que “o livro didático é, antes de tudo, uma mercadoria, um produto do mundo da edição que obedece à evolução das técnicas de fabricação e comercialização” e, certamente, com conteúdos que atendam à necessidade de aquisição de conhecimento elevado ideologicamente, controlado e centrado na perspectiva do Estado, da escola e dos seus interlocutores, professores e estudantes. Logo, o LD-produto, como aparelho ideológico do Estado (Althusser), torna-se um dispositivo usado pela escola para transmitir e consolidar valores legitimamente escolhidos e se constitui como um bem simbólico com valor no mercado. Esse processo, de acordo com John Thompson, pode ser explicado porque

[...] ao produzir um bem simbólico como um livro, uma editora está transformando uma forma simbólica em mercadoria e oferecendo-a para troca no mercado. Dependendo das vendas antecipadas do livro, o editor, geralmente, atribui um certo valor econômico à forma simbólica, uma atribuição que pode, e frequentemente assim acontece, diferir da atribuição de outros, tais como os autores e os agentes. (THOMPSON, 2011, p.205)

As formas simbólicas produzidas pelo LD veiculam verdades e realizam um sistema de controles sobre o conhecimento, os bens simbólicos. A (re)produção de bens simbólicos pelo LD não está distante da ideia de que o mercado editorial promove um controle articulado de engrenagem para intervir sobre o que se escreve e o que se diz no âmbito público pela guisa de produção das “elites simbólicas” (VAN DIJK, 2010). No caso em questão, autores e editores de LD operam, com base no “capital simbólico” (BOURDIEU, 1977, 1986), o jogo de prestígio ou honra, que permite identificar os agentes no espaço social. Isso constitui um “poder simbólico” que:

[...] não se limita à articulação em si, mas também inclui o modo de influência: eles podem determinar a agenda da discussão pública, influenciar a relevância dos tópicos, controlar a quantidade e o tipo de informação, especialmente quanto a quem deve ganhar destaque publicamente e de que forma. Eles são os fabricantes do conhecimento, dos padrões morais, das crenças, das atitudes, das normas, das ideologias e dos valores públicos. Portanto, seu poder simbólico é também uma forma de poder ideológico. (VAN DIJK, 2010, p. 45)

Elucidar esses bens e poderes simbólicos produzidos pelo mercado editorial e suas relações de dominação do contexto no qual foram difundidas e recepcionadas torna-se relevante no diálogo acadêmico e escolar, visto que são estruturas simbólicas articuladas e são “também construções simbólicas complexas, por meio das quais algo é expresso ou dito, e devem ser examinadas em relação ao contexto em que são evocadas.” (SILVA, 2008, p. 55). Com isso,

podemos ter a dimensão da violência simbólica produzida, que atingirá consumidores não contemplados discursivamente na formação de suas subjetividades. Portanto devemos compreender o LDLP não apenas como um “instrumento” ou “suporte”, mas como um conjunto discursivo elaborado por uma autoria, em um sentido coletivo, produtor de conhecimento e “transmissor de ideologias” (MUNAKATA, 2009). A produção do LD compreende um jogo de poder entre autores, que propõem o conteúdo e a estratégia didática, editores, que controlam o fluxo do conhecimento, e o sistema político-governamental que normatiza e legisla sobre o quê, como e a quem o conhecimento deve servir. Esses produtores do LD, portanto, mobilizam relações de poder em tensões ou não de diversos tipos de saber, pois eles instituem o que deve ser considerado, relevado e difundido como conhecimento (CERTEAU, 1994). Conforme considerações de Chartier (1990), o produto final de uma obra didática que chega a nossas mãos passou por uma série de acordos, negociações e disputas para que se materializasse. Logo essa autoria, (autoria de conteúdo, editores e sistema político-governamental), após diversas etapas de significação e escolhas até chegar a seu resultado final, produz bens simbólicos que fortalecem ideologias dominantes.

Nesta pesquisa, considerarei o livro didático de língua portuguesa, além de um suporte (MARCUSCHI, 2003) ou instrumento difusor de conhecimento, um gênero do discurso, pois “conjuntos de sistemas de gênero fazem parte dos sistemas de atividades humanas” (BAZERMAN, 2005,p.23 apud ROJO & BARBOSA, 2015, p.20) dialogando com a proposta de Roxane Rojo e Clecio Bunzen (2008), na acepção bakhtiniana, quando eles defendem:

[...] uma unidade discursiva, autoria e estilo no LD, proporcionada via fluxos e alinhamentos do discurso autoral, responsável pela articulação de textos em gêneros diversos e que tal processo indicia muito mais a produção de enunciados em um gênero do discurso do que um conjunto de textos num suporte, sem um alinhamento específico, sem estilo e sem autoria. (BUNZEN; ROJO, 2008, p. 86)

O LD apresenta uma forma própria de apresentação, organização, intencionalidades e interlocução, propostas pela autoria, com suas políticas educacionais que especificam temas e conteúdos reconhecidos e legitimados na dinâmica do ensino-aprendizagem. Portanto, os livros didáticos de língua portuguesa não são textos dispostos aleatoriamente, sem um estilo, sem uma autoria e, principalmente, sem uma interlocução direta com editores, professores e alunos com fins didáticos. Ao contrário,

[...] o LDP como uma forma de discurso reportado típica do gênero, ou seja, como uma forma específica de apreensão didática do discurso de outrem, em que o autor constrói o seu texto através da intercalação de outros. Fato que nos faz compreender a própria estrutura composicional desse gênero do discurso como multimodal, imbricada, múltipla, uma vez que ela é composta por uma rede em que os textos/enunciados concretos produzidos pelos autores dos livros didáticos dialogam com outros textos verbais em gêneros diversos e com textos não-verbais (imagens,

ilustrações etc.) com a finalidade principal de ensinar determinados conteúdos ou de exercitar determinadas capacidades. (BUNZEN; ROJO, 2008, p. 89)

Conceber e trabalhar o livro didático como um gênero do discurso requer do pesquisador um deslocamento epistemológico, no sentido de distanciar-se de uma noção já bem estabelecida e corroborada por alguns estudiosos em compreendê-lo como um suporte, objeto constituído de textos e gêneros. Ressaltar a noção de complexidade discursiva no LD e, em específico, no livro didático de língua portuguesa é lançá-lo como objeto de pesquisa que se situa em teorias que elegem a linguagem como um trabalho sócio-histórico e que se insere nos processos de interação verbal de seu tempo.

Conforme Bunzen:

Se, quando falamos ou escrevemos, estamos atualizando formas relativamente consagradas de interação linguística, uma vez que "o querer-dizer do locutor se realiza acima de tudo na escolha de um gênero discursivo" (Bakhtin, [1952-53] 1979: 301), os autores de livro didáticos e outros agentes envolvidos em sua produção produzem sim enunciados num gênero do discurso que possui temas (os objetos de ensino), uma expectativa interlocutiva específica (professores e alunos das escolas públicas e privadas, o editor, os avaliadores do PNLD/PNLEM) e um estilo didático próprio. Resumindo: eles produzem um gênero do discurso em que determinados objetos de ensino são selecionados e organizados em uma determinada progressão levando-se em consideração a avaliação apreciativa (Bakhtin/Volochinov, 1929) dos interlocutores e dos próprios objetos de ensino. (BUNZEN, 2005, p. 131)

Fica evidente, no excerto acima, que o pesquisador advoga que o LDLP é um gênero que pertence a determinadas esferas da atividade humana, circunscritas a um momento sócio-histórico. O gênero LDLP procura, na medida do possível, “refletir as condições específicas e as finalidades de cada uma das suas esferas de origem e de circulação.” (BUNZEN, 2005, p. 27).

Ao assumirmos o LDLP como um gênero do discurso, voltamo-nos para a teoria dialógica da linguagem, (BAKHTIN, 2005), representada, nesta discussão, sobretudo no conceito de gêneros discursivos, pois passamos a compreender o LDLP em seu caráter discursivo. Cogitá-lo com uma unidade comunicacional impressa na cadeia discursiva de determinada esfera da atividade humana implica considerá-lo como um enunciado que possui um elo com outros enunciados e, por isso, é dinâmico, sócio-histórico, cultural, tematizado em sua estrutura composicional, seu estilo e seus temas específicos, além de apresentar acabamento discursivo, intercalação de gêneros e um *continuum* histórico (LEMES, 2009). Enfim, trata-se de uma unidade discursiva complexa, que se enuncia por meio de outros enunciados, possui um autor, que aqui consideramos como uma “autoria”, em um sentido coletivo, e se destina a interlocutores específicos, gerando, portanto, enunciados específicos a esse gênero do discurso.

Como isso, devemos também entender o LDLP como um produto cultural historicamente datado, que resulta de uma forma de pensar e produzir conhecimento (OLIVEIRA, 2013).

Mas também não podemos desconsiderar o LDLP como uma mídia, dentro do que nos propomos a pesquisar. Uma mídia porque se situa em um plano discursivo para influenciar e controlar, por razões ideológicas, comerciais ou mercadológicas, os conteúdos em formas simbólicas de poder “que, em sua maioria, costumam coadunar-se com os valores e interesses dos vários grupos de poder da elite.” (VAN DIJK, 2015, p. 50).

A significação midiática do LDLP produz simbolicamente conhecimentos que, direta e indiretamente, influenciam nas estratégias de elaboração de opinião entre professores, equipe técnica e estudantes. Esses conhecimentos produzidos são controlados para agências de dissidência e de resistência, impedindo a disseminação de valores outros sem que seja os das metas dos dominantes (VAN DIJK, 2015).

O LDLP, como uma mídia, resulta em um produto de comunicação de massa. Importante é entender o sentido de “massa”, como bem destacou Thompson (2011), pois as informações produzidas pelo LDLP são transmitidas e acessíveis a um público relativamente grande, não em proporção, mas “os produtos estão, em princípio, disponíveis a uma pluralidade de receptores” (THOMPSON, 2011, p. 287), embora específicos, situados em contextos sócio-históricos específicos também, em um processo ativo, crítico e socialmente produzido para a recepção simbólica de bens através de uma mediação – no caso do LDLP, a autoria, passando pelos professores, pelo corpo técnico-pedagógico e chegando ao receptor principal, o estudante. Esclarece Thompson:

[...] a mediação das formas simbólicas através da comunicação de massa, geralmente, implica um fluxo de mensagens de mão única, do produtor ao receptor, de tal modo que a capacidade do receptor de influenciar ou intervir nos processos de produção ou de difusão se torna estritamente limitada. (THOMPSON, 2011, p. 290)

No cenário de uma política educacional das relações étnico-raciais no Brasil, é necessária uma análise criteriosa do LDLP, dentro da perspectiva de um gênero do discurso e de uma mídia, porque ele ainda é um dos recursos, no âmbito pedagógico, que sacraliza e legitima a cultura do dominante e mantém o controle de delimitação do discurso hegemônico. Colabora também para afirmar e celebrar os sucessos intelectuais e epistêmicos europeus, ao passo que silencia, nega e rejeita formas outras de racionalidade e história (WALSH, 2007), através de outras intelectualidades (literatos, sociólogos, artistas, historiadores) que revelam olhares distintos sobre nossa formação cultural e identitária, tensionando o sistema através de críticas e intervenções políticas na esfera pública, mas invisibilizadas pela ordem dominante.

O livro didático, historicamente, é um produto da ordem dominante. Logo seu espírito colonizador se faz presente ou se forja embora não se explicita claramente no percurso de sua existência. Se voltarmos ao período Imperial e à República Velha, verificamos que a intenção de uso do livro didático era como uma estratégia de concretizar o ideal nacionalista do país em formação; em períodos de governos mais centralizadores e autoritários, seu uso se materializa como um instrumento de reprodução ideológica do governo em questão.

No período Imperial, os LD privilegiavam a elite, sendo a Europa a referência de cultura para esse extrato social, especificamente a sociedade francesa. Assim, era frequente a importação da França dos livros didáticos aqui utilizados (SILVA, 2012). Mas, com o advento e o fortalecimento da imprensa no Brasil e a criação do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB)³, o LD passa a servir para a construção da ideologia da identidade brasileira, tendo como autores principais intelectuais movidos pelo espírito nacionalista. Dentre esses intelectuais, destaca-se Joaquim Manuel de Macedo, romancista e autor dos primeiros livros didáticos de História do Brasil, uma evidente marca de controle em relação ao que deveria ser ensinado (BITTENCOURT, 1993).

A produção, a distribuição e o conteúdo do livro didático se tornam presentes no decorrer da História do Brasil. Entretanto, nos anos de 1930, o Estado criou uma legislação específica para o livro didático, através da institucionalização de um órgão público apto para legislar sobre tais assuntos: o Instituto Nacional do Livro (INL), cuja função era zelar pela produção do livro didático no país e ampliá-la. Com isso, o conteúdo trabalhado deveria passar pelo crivo do Estado. Essa conduta se prolongou até o período da última ditadura (anos 1960, 1970 e metade dos anos 1980). Isso não significa que seja uma exclusividade de períodos ditatoriais buscar o controle ideológico sobre os escritos utilizados culturalmente.

Com o advento da abertura política do país, o LD passou a ter, democraticamente, um espaço de circulação nas escolas por meio de um processo de escolha da qual participam os professores. É fato que os livros didáticos serviram de instrumento de propagação da ideologia do Estado em diferentes momentos da história do Brasil, por constituírem um produto cultural de reprodução ideológica das classes dominantes. Por isso, não devem ser estudados apenas como uma metodologia de trabalho em sala de aula, mas também como uma mercadoria da indústria editorial, com suas implicações ideológicas.

De acordo com Silva & Carvalho (2013), no artigo “O livro didático como instrumento de difusão de ideologias e o papel do professor intelectual transformador”, podemos conceber

³ A finalidade principal do IHGB consistia em reunir documentos sobre a história do Brasil e construir a memória do país.

duas possibilidades na condução de seu emprego na prática educativa: como instrumento que pode contribuir para a conscientização sobre as pluralidades culturais que compõem a realidade social, com a difusão de valores das diversas culturas, ou ainda como gênero discursivo de manutenção de preconceitos e estereótipos, pelo fortalecimento dos valores culturais hegemônicos, solidificando, como assim definiu o prof. Luiz Alberto Gonçalves, o “ritual pedagógico do silêncio” (1985, p. 316) que exclui da dinâmica escolar passagens da história de luta dos negros na nossa sociedade e suas contribuições culturais e “impõe nas crianças negras o ideal de ego branco” (GONÇALVES, 1985, p. 316).

Nesse debate sobre marcas de estereótipos e fortalecimento do “silêncio” sobre a cultura e a realidade de um segmento minoritário no LD, a Professora Ana Célia da Silva, em seu livro *A discriminação do negro no livro didático*, nos traz considerações importantes:

Os materiais pedagógicos têm papel fundamental na reprodução das ideologias, uma vez que expandem visões estereotipadas dos segmentos oprimidos da sociedade. Entre eles, sobressai-se pela importância que lhe é conferida pelos pais, alunos e professores, o livro didático, considerado o depositário da verdade, a memória conservada das civilizações. Contudo, muitos processos civilizatórios e muitas visões de mundo são omitidos ou minimizados pelo livro, que veicula, na maioria das vezes, a visão de mundo e o processo civilizatório das classes dominantes. (2004, p. 50-1)

Podemos compreender, também, o livro didático através, essencialmente, de algumas funções básicas: informação, formação cultural e ideológica de seus interlocutores, estruturação e organização da aprendizagem e, finalmente, a função de guia do aluno no processo de apreensão do mundo exterior, como pontua Santos e Carneiro (2006, p. 54). Logo o LD é um mediador no processo de aquisição do conhecimento, facilitando a apreensão de conceitos e o domínio de informações.

Nessa última função é que ele pode se constituir como um expediente de legitimação, discriminação e consolidação de discursos preeminentes, em que “muitos processos civilizatórios e muitas visões de mundo são omitidos ou minimizados.” (SILVA, 2004, p. 14).

Consideramos também o LD apropriando-nos do conceito da urbanidade e redimensionando-o, para concebê-lo como um espaço público de conhecimento, não somente como uma fonte de publicização do conhecimento, mas como uma fonte que requer o outro como elemento constitutivo na produção e reprodução do conhecimento, no qual a representação e as expressões individuais e (ou) coletivas interagem em um mesmo espaço. Dentro de uma interlocução direta e indireta, sujeitos (autoria, professores, estudantes e pesquisadores) são convidados a entender ou a controverter os valores, as intencionalidades discursivas e o projeto de sociedade que se esboçam no LD, permitindo-nos questionar, validar, ou reconhecer os conhecimentos socializados como referência de sociedade. Como isso, o LD,

como espaço público de conhecimento, deve ser um espaço simbólico, onde “os problemas aparecem e se transformam em debates, em diálogo e em possibilidade de ajuste e compromissos” (GOMES, 2018, p 117). Simboliza, portanto, a expressão contraditória das informações, das opiniões e das ideologias (ARENTH, 2002).

No cerne da reflexão sobre o tratamento dispensado à poética negra brasileira (PNB) nos livros didáticos de língua portuguesa que circulam no Brasil, é importante destacar a discussão sobre esse conceito. A poética negra brasileira, no contexto desta investigação, constitui um conjunto de expressões e experiências artísticas – na literatura, no cancioneiro popular, nas artes visuais, no cinema – que, no diálogo pedagógico, podem ressignificar e promover discussões estético-ideológicas sobre negros, homem e mulher, e sua contribuição positiva na formação cultural do Brasil. Esse conceito e suas especificidades serão tratados detalhadamente no capítulo 02 e 03 desta tese.

No conjunto da PNB, destacamos a literatura negra (LN) e (ou) afro-brasileira (LAB) nesse espaço de discussão, sem deixar de apreciar e evidenciar o cancioneiro popular, assim como o cinema e as artes visuais, quando apresentados nos LDLP que constituem os *corpora* desta pesquisa, visto que, hoje, os materiais didáticos usam as linguagens verbal e visual em suas atividades de leitura. Assim, apresentam uma tendência multimodal (BUNZEN & ROJO, 2005; DIONÍSIO, 2008), ou seja, assumem que todos os modos semióticos foram moldados através de seus usos cultural, histórico e ideológico para realizarem funções sociais. Os livros didáticos foram se ajustando, à proporção que foram pensados e produzidos por professores especialistas da área, sobretudo com a edição da LDB n. 5.692/71. Esse instrumento legal incidiu sobre o processo de escolarização e o currículo e articulou uma reestruturação dos conteúdos da disciplina língua portuguesa, privilegiando o ensino da linguagem e seu uso em diferentes contextos. A partir de então, surgiu a necessidade de os autores incluírem textos em variadas linguagens nos livros didáticos. Quase sempre os textos literários colocados e analisados nos LDLP do Ensino Médio estão dialogando com diversas linguagens artísticas, visual, musical e cinematográfica, estabelecendo-se uma análise comparativa para a compreensão do conteúdo. Logo, minha análise estará também sendo contemplada nesta perspectiva multimodal, destacando a literatura negro-brasileira, expressão que adotamos para referenciar as produções literárias de autoria negra, proposta por Cuti (2010), o que, conseqüentemente, nos inspirou para outras referências com autoria negro-brasileira, como o cinema negro-brasileiro, entre outras.

O livro didático, nos últimos 30 anos, apresentou diversas mudanças por influência de interesses de várias ordens: a avaliação do PNLEM, fatores de instâncias econômicas e

políticas, o público estudante e as editoras. Enfim, a indústria do livro didático, de um modo geral, tem sofrido mudanças. O PNLEM (2009) priorizou, como um dos critérios de avaliação do livro didático, a apresentação de uma seleção de textos capaz de propiciar aos alunos o contato com a diversidade de gêneros. Além disso, estabelece-se como critério de qualificação que “a obra recorra a diferentes linguagens visuais” (p.17). Dessa forma, a autoria do LDLP constrói seu discurso através da intercalação de outros discursos, fato que leva os autores a compreenderem a estrutura composicional como multimodal (BUNZEN E ROJO, 2005, p. 88).

1.3 A INVESTIGAÇÃO E SEUS OBJETIVOS.

Na discussão sobre o LDLP e sua relação com as PNB, esta tese de doutoramento tem como objetivo geral problematizar sua presença e sua ausência dessas poéticas no contexto do ensino de leitura e de literatura.

No desdobramento do objetivo geral, intencionamos:

1. Analisar a apropriação ou o silenciamento sobre poéticas negras no LDLP, a partir dos bens simbólicos (re)produzidos na condução das atividades de leitura e escrita que demarcam a linha editorial e o modo de compreensão ideológica do mercado editorial do LD, tendo em vista as relações étnico-raciais no Brasil.
2. Discutir possibilidades de um letramento racial literário que favoreça a compreensão crítica sobre raça, racismo e antirracismo na sala de aula de língua portuguesa.
3. Compreender a organização e a concepção do livro didático do Ensino Médio como um gênero do discurso e seu diálogo ou não com as poéticas negras brasileiras, ausências e presenças.
4. Analisar qualitativamente o tratamento estético-ideológico dedicado à poética negra, a partir de levantamento bibliográfico e da literatura da área, e analisar a apropriação ou silenciamento dessas poéticas nos livros didáticos recomendados pelo Programa Nacional do Livro Didático, obedecendo à Lei 10.639/2003 e às diretrizes nacionais para a educação étnico-racial.

5. Identificar, nos discursos subjacentes às atividades didáticas, pistas que favoreçam uma leitura crítica sobre as dimensões estética, cultural e histórica da mulher negra e do homem negro no Brasil e em África, assim como estereótipos e construções negativas e, com isso, fomentar discussões e apontamentos epistemológicos sobre colonialidade e a decolonialidade de saberes através das práticas de leitura e escrita propostas pelo LD.
6. Apontar criticamente traços discursivo-ideológicos dos livros didáticos do Ensino Médio que possam abrir reflexões conceituais sobre racismo e antirracismo intelectual e suas implicações na construção identitária de estudantes negros(as) ou não.

Diante desses objetivos, apresentamos discussões sobre a representatividade negra, ou seja, a qualidade da população negra em se sentir representada por um grupo, um indivíduo ou uma expressão humana, em suas características, sejam elas físicas, comportamentais ou socioculturais, em espaços de produção intelectual e cultural, no campo da educação étnico-racial e da linguagem, de modo a contribuir para o fortalecimento de poéticas que deem visibilidade às identidades negras silenciadas no LDLP.

1.4 CAMINHOS A SEGUIR NO DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA

O caminho escolhido para a investigação do problema apresentado se caracteriza pela escolha de uma abordagem discursiva e interpretativista. Trata-se de uma pesquisa qualitativa de orientação sócio-histórica (cf. FREITAS, 2003), mas com nuances quantitativas, pois, na análise da recepção das PNB pelos LDLP, a perspectiva quantitativa é adotada para ilustrar e confirmar dados, complementando a análise e a interpretação da realidade presente nos *corpora*. Segundo Gramsci, ao se “colocar o problema qualitativo da maneira mais concreta e realista [...], deseja-se desenvolver a qualidade pelo único modo no qual tal desenvolvimento é controlável e mensurável” (GRAMSCI, 1995, p. 50). Assim, trato os fenômenos reais atribuindo concretude ou sentido concreto aos dados coletados.

A relação entre quantitativo e qualitativo, entre objetividade e subjetividade não se reduz a um *continuum*, ela não pode ser pensada como oposição contraditória. Pelo contrário, é de se desejar que as relações sociais possam ser analisadas em seus aspectos mais “ecológicos” e “concretos” e aprofundadas em seus significados mais essenciais. Assim, o estudo quantitativo pode gerar questões para serem aprofundadas qualitativamente, e vice-versa. (MINAYO; SANCHES, 1993, p. 247).

Decerto, os dados quantitativos que trago para esta pesquisa permitem interpretar os fenômenos racistas ou antirracistas no LDLP e, em última instância, na educação brasileira. Conforme Mason (1998), a investigação qualitativa baseia-se num olhar interpretativista, visto que o mundo social está sendo interpretado, compreendido pelo pesquisador. No entanto, diante dos objetivos deste estudo, a quantidade é uma tradução, um significado que é atribuído à grandeza com que um fenômeno se apresenta. De outro lado, os dados também precisam ser interpretados qualitativamente, pois, sem relação a algum referencial, eles não têm significação em si (GATTI, 2002). Diante do objeto de investigação, o LDLP, abraço a perspectiva metodológica “explanatória” defendida por Creswell e Clark (2007), segundo a qual dados qualitativos são utilizados para explicar resultados quantitativos ou vice-versa.

Constituem os *corpora* desta pesquisa as seguintes coleções:

- *Português Linguagens*, de Willian Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães, da Editora Atual, 2013, PNLD 2015.
- *Novas Palavras*, de Emília Amaral, Mauro Ferreira, Ricardo Leite, Severino Antônio. 2ª edição, 2013, Ensino Médio, PNLD 2015.
- *Português Linguagens em Conexão*, Graça Sette, Márcia Travalha e Rozário Starling, 1ª edição, Editora Leya, 2013, Ensino Médio, PNLD 2015.
- *Português contexto, interlocução e sentido*, de Maria Luiza M. Abaurre, Maria Bernadete M. Abaurre e Marcela Pontara, 2ª Edição, Editora Moderna, Ensino Médio, PNLD 2015.
- *Língua Portuguesa: linguagem e interação*, de Carlos Emílio Faraco, Francisco Marto de Moura e José Hamilton Maruxo Jr., 2ª edição, Editora Ática, 2013, Ensino Médio, PNLD 2015.

Em face do *corpus* constituído por cada uma dessas coleções, assumi mais que uma pesquisa histórico-bibliográfica e (ou) documental. Isso significa que, mais do que uma análise de livros didáticos, esta pesquisa focaliza o contexto ideológico das instâncias enunciativas, dos sujeitos e discursos que dão voz ao tratamento dispensado à poética negra brasileira, ao seu ensino, em um período assistêmico, mas delineador das necessidades de leitores críticos na educação brasileira em seu período de formação. O LD é considerado um documento inserido em seu contexto sócio-histórico, e, assim como qualquer documento, apresenta um conteúdo passível de variadas análises.

Para além de uma análise documental, tomamos os discursos racistas e antirracistas presentes no LDLP para o Ensino Médio em seu papel social no contexto pedagógico, o que atribui a esta pesquisa também uma perspectiva sociodiscursiva.

O estudo desenvolvido se pauta em uma perspectiva sincrônica, pois se analisam coleções de livros didáticos do Ensino Médio publicadas no ano de 2013. Essa escolha foi respaldada por ser esse um momento em que os livros didáticos do Ensino Médio já haviam passado, durante um espaço de tempo de 10 anos, por análises do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e, com isso, são esperadas possíveis assimilações de elementos que constituem as proposições normativas da Lei 10.639/2003 no contexto dos LDLP. Também se espera um tratamento positivo dado à cultura afro-brasileira, em especial, à sua poética, nesse movimento de práticas e discursos sobre relações raciais no Brasil.

A escolha das coleções de LDLP foram pautadas nos critérios abaixo apresentados:

1. As cinco coleções mais distribuídas pelo componente “Português”, em âmbito nacional, no ano de 2015. Conforme o Fundo Nacional de Desenvolvimento Escolar (FNDE), foram elas: 1º lugar – *Português Linguagens*, de Willian Roberto Cereja, Ed. Saraiva, com 2.313.339 exemplares distribuídos em escolas públicas de todo o Brasil; 2º lugar – *Novas Palavras*, de Emília Amaral, Mauro Ferreira, Ricardo Silva Leite e Severino Antônio, Ed. FTD, com 1.548.498 exemplares distribuídos em escolas públicas de todo o país; 3º lugar – *Português Contexto, Interlocução e Sentido*, de Maria Luiza M. Abaurre, Maria Bernadete M. Abaurre e Marcela Pontara, Editora Moderna, com 822.319 exemplares distribuídos em escolas públicas de todo o país; 4º lugar – *Língua Portuguesa: Linguagem e Interação*, de Carlos Emílio Faraco, Francisco Marto de Moura, José Hamilton Maruxo Junior, Editora Ática, com 693.452 exemplares distribuídos em escolas públicas de todo o país; 5º lugar – *Português Linguagens em Conexão*, de Graça Sette, Márcia Travalha e Rozário Starling, da Editora Leya, com 677.698 exemplares distribuídos em escolas públicas de todo o país. Esses dados foram investigados nos sites do MEC, no portal do FNLD (Fundação Nacional do Livro Didático).
2. Ao escolher as cinco coleções mais distribuídas pelo FNLD, buscamos observar comparativamente como os autores dos respectivos LD interpretam e conduzem didaticamente os conteúdos literários brasileiros, obedecendo aos critérios de aprovação do PNLD, conforme está documentado pelo Guia de Livros Didáticos 2015:

Considerando-se, ainda, tanto a relevância cultural da literatura, quanto o papel específico da literatura brasileira na cultura e na vida social do País, acrescente-se, a esse *patrimônio intelectual* a ser construído, a familiaridade com a produção literária de língua portuguesa e os conhecimentos especializados decorrentes dessa experiência. (BRASIL, 2014, p. 8 – grifo meu)

Destaco a literatura como “patrimônio intelectual”, para observar a divulgação e tratamento dispensado à literatura negro-brasileira (CUTI, 2010) nas conduções de estudo da literatura brasileira realizadas pelas coleções, conforme a Lei 10.639/2003, e se essa literatura, efetivamente, é considerada pelas autorias (autores de conteúdo e editores) das coleções dos LD como “patrimônio intelectual”, ou seja, uma produção de conhecimento assimilada e processada mentalmente com a função de preservar a memória cultural da nação.

Também considero como o critério de avaliação:

[...] o diálogo efetivo e constante com as culturas juvenis é fundamental. A cultura socialmente legitimada, de que a escola é porta-voz, e na qual a literatura erudita é uma peça central, não deve se impor pelo *silenciamento* das culturas juvenis, populares e regionais que dão *identidade social ao alunado do EM*, mas como resultado de um diálogo intenso e constante, em que seus valores e sua pertinência para a vida do jovem como futuro cidadão se evidenciem para o próprio jovem. (GUIA DO LIVRO DIDÁTICO, 2014, p. 10 – grifos nossos)

Não poderia deixar de analisar cuidadosamente como o interlocutor das obras selecionadas, no caso específico o estudante-leitor, aquele sujeito construído idealmente pelo LD, é levado em consideração no quesito literatura *versus* identidade, em sua formação, no propósito de ressignificar sua autonomia e reafirmar sua diferença. De acordo com o *Guia do Livro Didático 2015*:

[...] o que caracteriza o sujeito adolescente é uma incessante busca de definições, um intenso e permanente trabalho ético, de (re)construção da própria personalidade, de sua identidade e de suas relações, tanto com os seus grupos de socialização imediata quanto com as representações que consiga elaborar sobre a sociedade em que vive. (BRASIL, 2014, p. 10)

Assim como:

[...] um diálogo o mais intenso possível com as formas de expressão e os gêneros próprios das culturas juvenis. (BRASIL, 2014, p. 12)

Consideramos relevante, de acordo com o que expressa o *Guia do Livro Didático 2015*, identificar como o jovem está sendo considerado, dentro da proposta didático-pedagógica das coleções selecionadas, na sua natureza e na sua cultura, aproximando-o de uma leitura crítica daquilo que o representa discursiva e esteticamente. Apontar criticamente esse diálogo ou não entre o clássico e o popular, entre o canônico e o não canônico só contribui para se pensar como a indústria editorial didática busca uma aproximação com seus interlocutores principais dentro de uma perspectiva formativa que abrace a diversidade como uma realidade importante.

Esta pesquisa se propõe a uma análise textual, na medida em que são observados aspectos textuais e discursivos dos livros didáticos. E é ainda uma pesquisa social, porque desvenda questões que têm impactos na ordem social: representatividade, práticas racistas e (ou) antirracistas. A análise dos *corpora* se inspira nos pressupostos da análise de conteúdo

(AC) (BARDIN, 2006), dos estudos críticos do discurso (ECD), também denominados de análise crítica do discurso (ACD), da teoria social crítica (TSC) e da teoria decolonial da América Latina (TDAL).

Compartilhando a concepção da análise de conteúdo (BARDIN, 2006), busco, dentro dos discursos criados nas abordagens didático-pedagógicas das coleções de LDLP, valorizá-los à medida que são interpretados, levando-se em consideração o contexto social e histórico sob o qual foram produzidos. E, com isso, produzimos inferências sobre o texto, em diálogo com a teoria dos estudos críticos do discurso (FAIRCLOUG, 2011; VAN DIJK, 2015), com a teoria social crítica (THOMPSON, 2011) e a teoria decolonial da América Latina (QUIJANO, 2005; MALDONADO-TORRES, 2005).

As coleções selecionadas foram, inicialmente, buscadas no acervo da Biblioteca da Faculdade de Educação da UFMG. Mas como não as encontramos, investimos na divulgação do projeto de pesquisa nas redes sociais, buscando, ao lado de companheiros de trabalho, ex-alunos e familiares, uma colaboração na reunião das coleções escolhidas. Encontrar as cinco coleções selecionadas não foi uma tarefa fácil: levamos praticamente três anos para ter todas elas em mãos para análise.

Destaco alguns aspectos importantes dessa busca:

1. Quando procuramos as editoras das coleções selecionadas para solicitar os volumes e expomos nossos motivos e objetivos de pesquisa, muitas não deram retorno e outras negaram diretamente o pedido.

2. Ao pesquisar nas bibliotecas das Universidades Públicas (UFMG e UFBA), especialmente nas Faculdades de Educação, em muitas não existe um acervo de materiais didáticos de Língua Portuguesa e, em outras, quando existe, é um acervo antigo.

3. No trânsito de investigação nas bibliotecas das escolas públicas de Salvador (quatro visitadas), o acervo é grande, porém as coleções estão incompletas, alguns volumes deteriorados e existe uma desorganização na distribuição catalográfica das bibliotecas. Algumas escolas não têm um profissional formado na área de biblioteconomia, o que dificulta a organização espacial dos livros e uma orientação para pesquisa.

4. Ao entrar em contato com o setor de organização e distribuição de livros didáticos da Secretaria de Educação do Estado da Bahia, o funcionário responsável pelo setor deixou claro que as coleções de terminado ano, quando não são distribuídas, são devolvidas às Editoras ou vão para um depósito da Secretaria de Educação, e ter acesso a esse depósito seria inviável.

5. No diálogo informal com colegas de trabalho da área de Língua Portuguesa, fontes importantes de obtenção das coleções, tive sucesso na aquisição de três coleções. As demais que faltavam muitos não as tinham completo ou nunca tiveram acesso para uso em sala de aula;

6. Em pesquisa, *online*, em lojas de livros usados, os famosos *sebos*, as duas coleções que faltavam foram encontradas.

De posse das coleções, procedemos às leituras flutuantes de todo o material, com a finalidade de apreender e organizar, de forma não estruturada, aspectos importantes para as próximas fases da análise. Na leitura flutuante, identificamos o contexto de produção, a sequência didática dos estudos voltados para a literatura brasileira, a materialidade das obras didáticas.

Várias leituras de cada *corpus* foram feitas, inicialmente sem compromisso objetivo de sistematização, mas sim tentando apreender, de uma forma global, as ideias principais e seus significados gerais. Foi um processo de interação significativa, pois, com o contato totalizante, minhas impressões afloraram em lembranças positivas e negativas, como professor e coordenador de área. No papel de pesquisador, busquei, na memória afetiva, associar o que observava com os referenciais teóricos que já tinha lido. Considerei importante abrir uma interlocução com colegas e professores sobre minhas impressões iniciais das coleções apreciadas. O *feedback* deles sobre o que eu pensava de futuras categorias de análise foi importante para a formulação de caminhos metodológicos.

Após algumas leituras flutuantes, consideramos importante analisar a estrutura e a organização das coleções didáticas, suas particularidades de linguagem para uma interlocução com seus leitores possíveis, a materialidade⁴ que compunha os volumes de cada coleção, ou seja, o que se evidencia além do conteúdo simbólico, porém que lhe serve de suporte.

Para a análise do corpus identificado, inicialmente, propus-me a fazer um levantamento quantitativo de poéticas negras brasileiras encontradas nas coleções. Diante dos dados apresentados, notamos que a presença de autores negro-africanos e suas poéticas se faziam em número significativo, então as consideramos como uma categoria importante a ser evidenciada. Com isso, esquematizamos as possíveis categorias e, logo após, sistematizamos em duas grandes categorias, divididas em subcategorias.

⁴ A materialidade estaria na hierarquização de títulos e subtítulos das unidades e dos capítulos, a forma de apresentá-los, a quantidade e a disposição de texto *versus* ilustração, a criação de seções específicas, o uso de boxes e de destaques (itálico ou negrito para determinados conceitos).

Categoria I – Autoria negra literária com escritas sobre identidade, cultura e história do povo negro.

Dentro dessa categoria, consideramos outras subcategorias:

1.1 – Textos de autoria negra brasileira – produção literária de homens negros e mulheres negras que evidenciam, em suas escritas, a subjetividade e a identidade de ser negro e suas reverberações na interação social e histórica dentro de um contexto cultural, político e estético.

1.2 – Citação de autores negros brasileiros – apresentação de autores negros e autoras negras no contexto histórico-literário e a importância de sua representatividade no debate pedagógico.

Categoria II – Poéticas negras de autoria negra (cinema, música, artes plásticas)

Dentro dessa categoria, também consideramos outras subcategorias:

2.1 – O cinema negro brasileiro como elemento de intertextualidade e contextualização histórica para discutir a cultura, a história e a identidade negra brasileira.

2.2 – A música negra brasileira como elemento de análise, de intertextualidade sobre a história, a identidade e a cultura negra no Brasil.

2.3 – As artes plásticas produzidas por negros que evidenciam a história, a cultura e a identidade negra brasileira.

Em seguida, diante das categorias desenhadas, mapeamos quantitativamente os dados encontrados. Distribuímos os dados em tabelas para melhor visualização dos resultados

CATEGORIA 01

DADOS I

Coleção: *Português Linguagens*, 9ª edição, 2013, Ensino Médio, PNLD 2015

SUBCATEGORIAS	VOLUME 01	VOLUME 02	VOLUME 03	TOTAL
1.1	00	00	00	00
1.2	00	01	01	02

CATEGORIA 02.**DADOS VII**

Coleção: *Novas Palavras*, 2ª edição, 2013, Ensino Médio, PNLD 2015.

Vol.	Subcategoria 2.1	Subcategoria 2.2	Subcategoria 2.3
01	00	00	00
02	00	00	00
03	0	00	00
Total	00	00	00

Feito isso, iniciei a análise qualitativa sobre esse resultado, destacando o papel da Lei 10.639/2003 e o discurso construído implicitamente pelas coleções didáticas, no intuito de visibilizar estereótipos e invisibilizar despretensiosamente autorias negras nos três volumes de cada coleção.

Além do discurso estereotipado (BHABHA, 2014), trago, como referência teórico-metodológica, a perspectiva de Fairclough (2001) e Thompson (2011) sobre produção ideológica discursiva dentro da categoria Hegemonia, “poder simbólico”, do Van Dijk (2015) e colonialidade do ser, do saber e do poder, de Quijano (2005) e Maldonado-Torres (2019). Essas referências sustentam as análises quantitativas sobre a presença ou ausência das poéticas negras brasileiras no LDLP.

Em seguida, consideramos o tratamento didático-discursivo, isto é, como se tratam, consciente e responsavelmente, os estudos das PNB. Isso significa, por exemplo, criar sequências didáticas nas quais se discutam eticamente as relações étnico-raciais, em uma abordagem “construtivo-reflexiva” (PNLD, 2015), quando, dentro das coleções, evidencie-se texto de autoria negra que explore questões da negritude. Para esse procedimento, estabelecemos diálogo com os pressupostos dos estudos críticos do discurso (FAIRCLOUGH, 2011; VAN DIJK, 2015), da teoria social crítica (THOMPSON, 2011) e da teoria da decolonialidade (QUIJANO, 2005), porque julgamos algumas categorias de análise das respectivas teorias pertinentes para nosso campo de análise.

Sobre o primeiro, reputamos os estudos críticos do discurso “como um movimento científico especificamente interessado na formação de teoria e na análise crítica da reprodução discursiva de abuso de poder” (VAN DIJK, 2015, p.9), cuja finalidade é evidenciar mensagens e ideologias que se encontram veladas no discurso, problematizando e discutindo questões tratadas de forma naturalizada. A ACD é uma abordagem interdisciplinar sobre o papel do

discurso como prática social e de todas as suas áreas de influência e confluência. O *contexto discursivo* é parte crucial e centro de toda a análise, bem como as ideologias nele presentes.

Conforme o método analítico de Fairclough (2001), no esquema analítico tridimensional, o discurso apresenta três áreas de análise que, juntas, possibilitam a compreensão do papel social do discurso cujos dados nos propomos a analisar:

1. *Análise de textos escritos* – Diz respeito à maneira como as informações são organizadas e relacionadas no texto, ou seja, como os enunciados informativos e de abordagem didática constroem, ideologicamente, seus discursos, ao trazerem autorias negras e suas obras. Nesse item, apontamos a interação crítica e estética presente ou ausente com os textos que compõem o gênero discursivo LDLP.

2. *Análise da prática discursiva* – Consiste na análise do processo macro de produção, distribuição e consumo dos textos apresentados e produzidos pelas autorias dos LD que nos forneçam pistas de uma prática discursiva emancipatória ou reguladora sobre o conhecimento no processo de formação leitora de jovens estudantes.

3. *Análise do discurso como uma fração da prática cultural de uma sociedade, uma tradição macrossociológica* – Analisamos a relação entre os discursos e as práticas sociais recordadas pelas autorias das coleções didáticas que podem demarcar a reprodução de ideologias racistas ou antirracistas.

No âmbito da análise dos dados, também cabe analisar, dentro do discurso proposto pelo LDLP, “como as coisas são ditas” (VAN DIJK, 2015, p.140) de modo a configurar um discurso racista ou antirracista, pois tal discurso pode ser construído de maneiras diversas, a depender dessas e de outras estruturas do contexto de produção:

Em outras palavras, a enorme variedade de discursos racistas na sociedade não apenas reflete as várias representações sociais subjacentes, mas também, em especial, adapta-se a diferentes contextos de produção: quem disse o que, onde, quando e com que objetivos. A teoria do contexto também explica em parte por que, apesar do consenso étnico dominante, nem todas as falas acerca das minorias serão as mesmas. (VAN DIJK, 2015, p. 140)

Diante dos diversos *corpus*, procuramos analisar e interpretar o tratamento didático de textos que discutam estética e historicamente a representação social e cultural do povo negro e as imagens possíveis de disseminação de preconceitos e estereótipos. Para essa análise, apoiamos-nos em alguns conceitos defendidos pela ACD, na voz de Fairclough (2011) e Van Dijk (2015), pela teoria social crítica; na voz de Thompson (2011) como *ideologia*, *hegemonia* e *naturalização* dentro do *status* das relações de poder; na teoria da decolonialidade, onde buscamos compreensão sobre *colonialismo*, *decolonialidade* e *colonialidade do poder*, do

saber e do ser no contexto do LD, nas vozes de Quijano (2005), Maldonado-Torres (2019) e Grosfoguel (2009; 2018).

O conceito de *ideologia*, como categoria, torna-se também central para a ACD e para a análise dos dados. A ideologia está relacionada às representações da realidade (semioses verbal e não verbal) e às formas e processos sociais construídos socialmente que coadjuvam, em maior ou menor grau, para a construção e a manutenção das desigualdades nas relações de poder (WODAK, 2004, p. 235). Em nossa análise, importante é apontar os desenhos discursivos ideológicos construídos pelas abordagens didáticas que poderão abrir caminhos para um propósito ideológico marcado pela formação da cultura da branquitude, quando se mascaram “desigualdades profundas e práticas de exclusão dentro da ordem social atual” (GIROUX, 1999, p. 99), invisibilizando outras formas de expressão cultural, como a cultura negra em questão, atenuando a branquitude como norma de referência e de poder.

A categoria ideologia, presente na nossa análise, conforme Van Dijk (2015), seria a capacidade de fomentar uma ideologia do poder dominante e, sobretudo, naturalizá-la como um sistema de valores, normas e objetivos gerais. Outra influência, no entendimento do conceito de ideologia, passa por uma compreensão sociocognitiva. Nos termos de van Dijk,

[...] a ideologia é uma estrutura cognitiva complexa que controla a formação, transformação e aplicação de outros tipos de cognição social [...]. Esta estrutura ideológica em si consiste em normas, valores, metas e princípios socialmente relevantes que são selecionados, combinados e aplicados de forma tal a favorecer a percepção, interpretação e ação nas práticas sociais que beneficiam os interesses do grupo tomado como um todo. (VAN DIJK, 2015, p. 48)

Conforme destacado por van Dijk (2015), sobre a estrutura ideológica, busco evidenciar, através da análise de enunciados, as propostas didáticas presentes nos LDLP em seu diálogo com as poéticas negras brasileiras, as estratégias e os processos do discurso que influenciam as construções sociais da realidade, as práticas sociais e as reproduções ideológicas.

Em outra orientação, Thompson (2011) nos apresenta um debate sobre ideologia, compreendendo-a como o uso de ideias, estratégias e formas simbólicas que, em determinados contextos, servem para estabelecer (produzir, criar, instituir e sustentar, manter e reproduzir) sistematicamente desigualdades sociais, entendidas como relações de poder ou de dominação, contribuições que ajudam a pensar e a analisar as práticas discursivas produzidas em cada *corpus* e seu reflexo para aqueles que consomem o LD.

Thompson descreve os cinco modos como a ideologia se apresenta, e alguns desses modos são compreendidos no processo de análise dos dados.

Quadro 1 – Modos de Operação da ideologia

Modos gerais	Algumas estratégias típicas de construção simbólica
Legitimação	Racionalização Universalização Narrativização
Dissimulação	Deslocamento Eufemização Tropo (sinédoque, metonímia, metáfora)
Unificação	Padronização Simbolização da unidade
Fragmentação	Diferenciação Expurgo do outro Estigmatização
Reificação	Naturalização Eternalização Passifização

(THOMPSON, 2011, p. 81)

O quadro se caracteriza como um recurso metodológico, e tais modos não devem ser identificados como os únicos. Conforme o autor, são os modos como a ideologia opera, e sua intenção é apenas exemplificar os tipicamente associados. No caso desta pesquisa, foram usadas as categorias “legitimação”, “dissimulação” e “reificação”, quando evidenciados, nas práticas discursivas, relações de dominação presentes nos LDLP.

Outro elemento que perpassa minha análise se vincula à percepção do controle das práticas discursivas que podem ser entendidas através do conceito de *hegemonia*. A hegemonia representa tanto liderança quanto dominação através dos âmbitos econômicos, políticos, culturais e ideológicos de uma sociedade, ou seja, visa a integrar os indivíduos na ordem social “e seu consentimento a, ou ‘sua constituição’ por valores ou crenças específicos” (THOMPSON, 2011, p. 127).

Nos dados da pesquisa analisados, a hegemonia é identificada e discutida quanto ao número de textos relativos à poética negra brasileira presente nos LDLP, diante dos textos relativos a uma poética que privilegia produções textuais e artísticas eurocêntricas ou de influência europeia, de autoria branca. Trata-se de um número quase totalizante, colaborando, portanto, para um discurso eurocentrado, através da seleção de textos e contextos nos quais se desconsideram outros discursos estéticos na construção de nossa nacionalidade.

A categoria *naturalização* também é compreendida e analisada como um *sentido construído* nos *corpora* da pesquisa. Essa construção de sentidos muitas vezes envolve a

aceitação das coisas como elas são, ou seja, certas premissas implícitas em um texto são entendidas como sendo naturais, parte do cotidiano, fatos da vida, inquestionáveis e inalteráveis. Observamos ainda a *reificação* (THOMPSON, 2011), no sentido da naturalização, diante da invisibilidade de autorias artístico-literárias negras, quando essas não estão no circuito canônico masculino, branco e de inspiração europeia.

Trata-se de uma naturalização discursiva explícita, que toma a forma de normatização de uma cultura literária e (ou) artística considerada padrão, a ser absorvida e consumida pelos interlocutores do LD. Logo, quanto mais naturalizadas essas pressuposições, menos perceptíveis elas serão para os escritores falantes e leitores ouvintes (FAIRCLOUGH, 2001, p. 97). No caso dos dados da pesquisa, observamos como os discursos racistas são naturalizados nos enunciados didáticos dos LDLP. Por exemplo, quando se verifica a não problematização das relações de raça e classe presentes em alguns textos literários nas produções de leitura, ou quando a autoria negra é desconsiderada de seu ponto vista identitário na sua produção literária, e a exposição de sua vida e obra não pontua questões como origem e posição social. Tais aspectos podem construir simbolicamente discursos de poder e silenciamento.

Diante dos dados que apresentam textos de autoria negra cujo discurso pode se pautar na relação de raça e classe, identidade e cultura, subjetividade e ancestralidade, procuramos analisar a posição desses textos diante da relevância do tema proposto na unidade de leitura, como sua autoria é apresentada e valorada no cenário literário e cultural e como a produção de leitura aborda criticamente aspectos da cultura negra e as relações étnico-raciais, problematizando questões de raça, racismo, antirracismo, classe e gênero quando são evidentes no discurso dos textos. Para essa análise, utilizamos as categorias *legitimação* e *dissimulação* (THOMPSON, 2011), “colonialidade do poder, do ser e do saber” (QUIJANO, 2005) para entender o discurso produzido pela autoria do LD no tratamento didático-pedagógico das poéticas negras brasileiras.

No que concerne aos conceitos de colonialismo, colonialidade do poder, do ser e do saber, que aparecem em minha análise, eles se tornaram importantes para verificar de que forma as abordagens didático-pedagógicas, dentro de uma produção de leitura, ainda conservam marcas de apagamento epistêmico, como uma violência simbólica, refletindo uma posição contra a soberania de um povo ou nação, dentro de um projeto expansivo europeu chamado de colonialismo (QUIJANO, 2005; GROFOGUEL, 2011). Por sua vez, importante também é identificar, nos contextos dos LD, como a colonialidade se presentifica nas obras didáticas, visto que ela se torna profusa e está atuante não apenas nas estratégias de delimitar, gênero e raça, mas na referencialidade de uma cultura eurocentrada. Assim, podemos entender cultura,

arte e educação, nos LD em análise, dentro de “uma lógica global de desumanização que é capaz de existir até mesmo na ausência de colônias formais” (MALDONADO-TORRES, 2019, p. 36). Dessa forma, ao analisar quanti-qualitativamente os dados, é preciso estar atento os modos como a colonialidade se manifesta: a *colonialidade do poder*, situação em que a estrutura, a cultura e o sujeito oprimem e excluem sujeitos e culturas fora do parâmetro europeu-ocidental; a *colonialidade do ser*, quando a experiência de tempo, espaço e subjetividade é negada por força do exercício de inferiorizar, subalternizar e desumanizar, distanciando o sujeito do moderno, da razão e de faculdades cognitivas (MALDONADO-TORRES, 2007; 2019), e isso refletirá na naturalização da escravidão, do racismo, das desigualdades, da violência e do genocídio; e, por fim, a *colonialidade do saber*, que se evidencia nas formas como o sujeito, o objeto e o método de conhecimento legitimam o mundo, estabelecendo fronteiras, decidindo arbitrariamente os conhecimentos e comportamentos que são ou não válidos (MALDONADO-TORRES, 2019).

Ainda na análise dos dados, abriremos espaço para pensar o conceito de decolonialidade como uma atitude e um projeto que incidem sobre a orientação do indivíduo em relação ao saber, ao poder e ao ser, abrindo caminhos emergenciais para que o sujeito historicamente excluído se presentifique em espaços públicos de conhecimento, como “pensador, criador e ativista e com a formação de comunidades que se juntem à luta pela descolonização como um projeto inacabado” (MALDONADO-TORRES, 2019, p. 46).

Analizamos as ausências explícitas das poéticas negras brasileiras em alguns contextos das coleções em estudo. Em especial, quando existe uma autoria negra, que é identificada como negra ou de descendência negra, que viveu a experiência do racismo e da exclusão social, mas não são visibilizados fragmentos ou textos completos desses autores, ou citações, cuja temática percorra as instâncias subjetivas, identitárias e sociais do homem negro e da mulher negra na formação do Brasil. Apontar essas ausências epistêmico-literárias torna-se relevante e urgente, pois consideramos o texto literário como um conhecimento experiencial de sujeitos historicamente posicionados. Torna-se relevante, no estudo, pensar como os bens simbólicos são construídos e socializados por uma elite simbólica (VAN DIJK, 2015) que é responsável pela formação intelectual de jovens estudantes. Com bem pontua Alcoff, em seu artigo “Uma epistemologia para a próxima revolução”:

A função normativa da epistemologia diz respeito não apenas à questão de como o conhecimento é produzido, de quem é autorizado a produzir, de como a presunção de credibilidade é distribuída e de como os objetos de investigação são delineados. Mais do que isso: diz respeito à forma como o conhecimento *deve ser* produzido, a quem *deve ser* autorizado, à forma como a presunção de credibilidade *deve ser* distribuída e

à forma como podemos ganhar alguma influência politicamente reflexiva sobre as delimitações da ontologia. (ALCOFF, 2016, p. 133, grifos da autora)

Analisar as ausências de autoria negra e de seus textos literários nos projetos didáticos de leitura das coleções é tentar, conforme Alcoff (2016), reivindicar politicamente sobre a nossa realidade cultural e toda sua complexidade, reavaliando os conhecimentos não contemplados pela “elite simbólica” e se posicionando a partir de um esclarecimento sobre sua invisibilidade, mesmo diante do progresso epistêmico já produzido por homens e mulheres negras.

Na análise dos dados, trazemos para discussão a questão sobre como o LDLP, produzido por “elites simbólicas”, demarca esse “poder simbólico” de construção do conhecimento, dos valores públicos e das ideologias, isto é, “o seu poder simbólico é também uma forma de poder ideológico” (VAN DIJK, 2015, p. 45) que determina o que se deve aprender e consumir no processo de formação escolar. Um exercício também da colonialidade do poder que implica “uma nova ordem de identidades sociais e geoculturais, a qual se hierarquizou em função das necessidades do padrão eurocentrista” (GROSFOGUEL, 2011, p. 44).

Thompson (2011) traduz o poder simbólico como a “capacidade de intervir no curso dos acontecimentos, de influenciar as ações e crenças dos outros e de criar acontecimentos, através da produção e transmissão de formas simbólicas.” (THOMPSON, 2011, p. 131). No processo de análise dos LDLP, observamos que a autoria desses materiais pedagógicos se utiliza do poder simbólico com o propósito de cultivar e sustentar a crença na legitimidade através de bens simbólicos que fomentam hegemonias e, ao mesmo tempo, promovem uma “violência simbólica”, ao excluir e ao ignorar outras formas de expressão cultural atuantes na sociedade. Essa violência simbólica se traduz também na forma como a *colonialidade do ser* se manifesta nas proposições didáticas, que podem ser construídas dentro de “uma degradação do status ontológico, herdado e ainda conjugado, através das relações de subalternidade deixadas pelo ocidente” (GROSFOGUEL, 2011, p. 48).

Com a coleta dos dados e seus resultados quantitativos, abrimos reflexões e compreensões qualitativas sobre os sentidos gerados a partir do número de poéticas negras brasileiras presentes nas coleções analisadas. Destacamos o valor simbólico da ausência de autorias negro-brasileiras e suas poéticas no contexto da educação literária e os impactos para a formação de leitores.

Após analisar quantitativamente os dados e qualitativamente seus resultados, decidimos dividi-los em dois grupos para poder ter uma dimensão de como as propostas didáticas se situam dentro de uma perspectiva crítica do pensamento, da criação e da ação. Dessa forma, podemos entender a colonialidade persistente na educação brasileira e apresentar uma visível postura de

decolonialidade que busque explicitar as várias expressões artístico-literárias de sujeitos excluídos historicamente num espaço público de conhecimento, o LDLP. Essa possível postura decolonial do LDLP pode perturbar e (ou) desestabilizar a colonialidade do poder, do saber e do ser (MALDONADO-TORRES, 2019) e, com isso, transformar a educação num lugar democrático em que todos se sintam responsáveis pelas mudanças do mundo.

Os dados foram assim distribuídos:

I - O livro didático de língua portuguesa e a colonialidade de saberes: inscrições ainda presentes no modo de apresentar, valorizar e socializar os conhecimentos dentro da lógica euro(branco)centrada;

II – O livro didático de língua portuguesa e a textura de decolonialidade de saberes: possibilidades de outras epistemes, de outros conhecimentos.

Ainda sobre essa análise, nos preocupamos em priorizar apenas os dados da subcategoria 01 da Categoria I: *Textos de autoria negra brasileira – produção literária de homens e mulheres negras que evidenciam, em suas escritas, a subjetividade e a identidade de ser negro e suas reverberações na interação social e histórica dentro de um contexto cultural, político e estético*. Porém não deixaremos de destacar as outras subcategorias que se mostram significativas para a reflexão sobre racismo, antirracismo e identidade étnico-racial dentro do debate pedagógico sobre o LDLP.

Sem dúvida, para a realidade educacional brasileira, em especial no campo dos livros didáticos, o ato de potencializar e problematizar os processos de construção discursiva fornece ao pesquisador ferramentas imprescindíveis para a crítica e para a denúncia, uma vez que “os livros didáticos e outros materiais pedagógicos formam o núcleo tanto do poder simbólico quanto da reprodução e da legitimação textuais do poder na sociedade.” (BOURDIEU, 1984; BOURDIEU e PASSERON, 1977, apud VAN DIJK, 2015, p. 83).

Além das coleções escolhidas, buscamos uma análise crítica de informações obtidas nas resenhas das avaliações dos livros selecionados pelo PNLD como fonte documental oficial, na edição 2015, que pudessem nos ajudar a compreender a constituição e o resultado produzido pelas coleções selecionadas no tocante a uma educação antirracista.

1.5 O ESTÁGIO SANDUÍCHE E SUAS IMPLICAÇÕES NO PROCESSO METODOLÓGICO DA PESQUISA.

Importante sobrelevar, dentro desse meu caminho de investigação, o período de sete meses em que estive, como doutorando, em estágio sanduíche no Centro de Estudos Sociais (CES) da Universidade de Coimbra com a parceria da Faculdade de Letras da mesma instituição, sob a supervisão da Prof. Dra. Isabel Caldeira, dos Estudos Afro-Americanos na perspectiva da Literatura Feminista Negra. Durante esse período, tive a oportunidade de participar de eventos acadêmicos e dialogar com professores e pesquisadores da área, uma troca de experiências e leituras no campo das relações étnico-raciais distintas, com outro olhar sobre as áfricas construídas e desconstruídas pelo campo epistemológico. É importante entender, durante esses diálogos informais com outros pesquisadores, o quanto de representações ficcionais construímos sobre as nações africanas ou representações sobre um imaginário ainda na perspectiva colonizadora de um país, o Brasil, que busca, na ancestralidade africana, fortalecimentos de identidades coletivas como formas de resistência à dominação branco-europeia.

Entretanto, ainda estamos distantes, visto que o embasamento etnográfico e antropológico sobre como vivem e como pensam esses povos, pois suas subjetividades e construções sociais são diversos e particulares, não podendo ser generalizadas e categorizadas em uma perspectiva de dominação do que supomos pensar sobre as áfricas. Estar ao lado de pesquisadores angolanos e moçambicanos trouxe-me um olhar mais crítico sobre nossas construções étnico-raciais e isso contribuiu bastante para repensar meu campo epistemológico.

Questões sobre racismo e antirracismo, em Portugal pareceram-me distantes do que aqui no Brasil nós compreendemos. Percebemos o racismo como uma prática de dominação e, ao mesmo tempo, de negação do homem e da mulher negros como seres racionalmente competentes para transitar em e construir novos espaços de conhecimento e de atuação social. Lemos nosso racismo como fruto de uma colonização que ainda resiste ao tempo, a permanente concepção de superioridade de um determinado grupo sobre o outro. O racismo português, quando problematizado, está na rejeição do sujeito imigrante que lá tenta se estruturar socialmente e não consegue. Constata-se que existem duas justiças, uma para branco e outra para negro. Normalmente, um negro tem duas vezes mais dificuldades de se colocar no mercado de trabalho do que um branco e imigrante. Segundo informações do Acervo Público Português, no tópico Racismo à Portuguesa, de uma parte da série *Racismo em Português*, a educação não

é preparada para que negros passem da escolaridade obrigatória, pois não lhes cabe um lugar nos espaços de construção de conhecimento.

Enquanto buscamos, em uma discussão teórico-prática, visibilizar e enfrentar as práticas racistas e antirracistas em uma constante luta de resistência, em Portugal, eles consideram uma discussão já ultrapassada, uma vez que, hoje, eles acreditam que tais práticas não condizem com as reais condições sociais e políticas em que eles vivem, em um imaginário não racista. Na própria Faculdade de Psicologia e Educação, onde busquei também diálogo, a questão sobre as relações étnico-raciais não é pautada no processo de formação dos futuros professores, tampouco é um campo de pesquisa acadêmica que eles abraçam.

Nas discussões de que participei no CES e na Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra (FLUC), foram pontuados alguns mitos que fazem com que eles acreditem nesse não racismo: eles se veem como “um país de brandos costumes”, com virtudes singulares como a “simpatia”, a “capacidade de acolhimento” e o “espírito aventureiro. Conforme a Prof. Dra. Marta Araújo, do CES, a produção de estudos acadêmicos sobre o tema racismo é um evento recente em terras lusitanas, especificamente há uma década, sobretudo nas áreas da Psicologia Social, Antropologia e Sociologia. Araújo nos afirma:

As abordagens destas áreas à questão da diversidade racial e étnica têm sido frequentemente criticadas. Por um lado, salienta-se o envolvimento da Antropologia na construção e hierarquização das “raças” como um conceito “científico”, e posteriormente das “etnias”, e na exotização do “outro”. Por outro, a Psicologia Social é frequentemente acusada de ter uma visão do racismo como um problema localizado no indivíduo, e não como fruto de relações de poder mais amplas, pelo que não ajuda a compreender como o preconceito gera a desigualdade. A maioria dos estudos sobre racismo na área da Sociologia em Portugal têm sido efetuados a partir de análises que tendem a atribuir um papel preponderante às questões materiais, como se todo o racismo se explicasse pela pobreza, ou como se resultasse só em desigualdades materiais (e não simbólicas ou epistêmicas, por exemplo). (ARAÚJO, 2007, p. 56)

Fica evidente, portanto, que existem pontos sobre o tema que nos distanciam e nos colocam em uma posição mais contundente sobre o problema que aflige, em Portugal, imigrantes negros das ex-colônias e a comunidade cigana. No âmbito da Educação, especificamente no ensino da linguagem, o tema racismo parece completamente inoportuno, mesmo com pesquisas (ARAÚJO, 2007) que evidenciam práticas racistas nas escolas portuguesas. Abrir discussões sobre identidade negra no contexto pedagógico, em especial nos livros didáticos, pareceu incoerente para boa parte dos profissionais da área. A supremacia colonial branca ainda se faz presente e se manifesta no silenciamento de outros contextos raciais presentes nas relações sociais em Portugal. Isso deixa evidente que os portugueses negros, lá nascidos, minoria em todos sentidos, são desconsiderados de suas ancestralidades no debate

sobre aquisição do conhecimento. Como nasceram em solo português, mesmo com uma ancestralidade negro-africana, não se torna relevante apresentar ou discutir outras formas de conhecimento que, direta ou indiretamente, formam a sociedade portuguesa.

Com isso, percebemos, em alguns portugueses e imigrantes negros, uma tendência ao branqueamento como alternativa de sobrevivência social visto que o único conhecimento válido e respeitado é o produzido pela elite intelectual portuguesa cujos valores se limitam à sua cultura e a uma tradição de desbravamentos e heroísmos. Logo a ideia de diversidade, no âmbito escolar, não é uma lógica para a educação portuguesa. Essa constatação nos põe claramente a persistente recusa em abordar o racismo como problema social e político e só fortalece a ideia histórica e coerente dos padrões de silêncio e de inércia sobre o racial no contexto dito pós-colonial.

Muitas vezes me perguntei, durante o estágio doutoral, o que estava a fazer lá em Portugal, se minhas percepções sobre as relações étnico-raciais e o meu tema de trabalho se encontravam tão distantes, mesmo dentro de um centro acadêmico respaldado pelos estudos pós-coloniais do Prof. Boaventura de Souza Santos. Mas, aos poucos, fui percebendo que essas ausências não estavam ausentes; pelo contrário, estavam em uma evidência dentro de uma produção discursiva de negação. Entender essa negação através das práticas discursivas cotidianas só alimentava a minha percepção sobre o racismo brasileiro e sobre como nós estamos mais presentes nessa discussão no âmbito educacional, em especial sobre o racismo epistêmico que se constrói no currículo escolar. Constata-se, com isso, o quanto os movimentos sociais, em especial o Movimento Negro Brasileiro, têm força política e de resistência no contexto brasileiro, pois nos abriu portas para chegar a esse nível de compreensão sobre o racismo e aventar possibilidades de intervenções de um projeto antirracista, em especial, no contexto escolar. Tal realidade é distante em Portugal, pois o Movimento Negro Português ainda engatinha em passos lentos por uma autonomia e uma presença política; suas ações ainda não trazem resultados contundentes para a população negra portuguesa.

Minha presença e a de demais pesquisadores brasileiros que discutem as relações étnico-raciais na educação e em outras áreas, no CES, promoveram um diálogo mais contundente para a instituição portuguesa. Essa presença de nossos estudos sobre o racismo no Brasil nos acolheu, como uma referência para o debate dentro das escolas portuguesas, com o projeto “CES vai à escola”, em que pesquisadores brasileiros promovem debates sobre o tema, mesmo com quase toda indiferença dos docentes que fazem parte do quadro das escolas escolhidas para o projeto.

Durante o estágio, tive a oportunidade de participar de palestras e cursos de formação oferecidos pelo CES e pela FLUC, que me permitiram refletir e redimensionar meus referenciais teóricos e metodológicos, como *Study, Know, Learn, Hear, Listen, Do? Humanities for Social Studies*, com Prof. Dr.^a Gayatri Chakravorty Spivak (Columbia University); *Para um mundo sem fronteiras*, com o Prof. Dr. Achille Mbembe (Universidade de Witwatersrand) e o Seminário *Corpos insubmissos: experiências e perspectivas da luta antirracista no século XXI*. Tais eventos me possibilitaram uma revisão epistemológica e novas aprendizagens sobre a experiência de pesquisa e o pluriolhar sensível dirigido aos *corpora* pesquisados.

No período de sete meses preparando a escrita da tese e a escrevendo, simultaneamente, no CES, tive também a oportunidade de estar inserido em um espaço de conhecimento que me proporcionou leituras de obras que, no Brasil, teria mais dificuldade de acesso de maneira mais conjunta e confortável. A Biblioteca Norte/Sul do CES é um espaço que nos acolhe muito bem e, ao mesmo tempo, nos apresenta um acervo muito diverso e rico. Nos meus dias de leitura teórica e escrita da tese, tive a oportunidade de ter, em mãos, obras, especialmente de filosofia africana contemporânea e dos pós-coloniais, que me ajudaram a redesenhar meu percurso teórico-metodológico. Foram dias de imersão nesse espaço, descobrindo e redescobrendo outros conhecimentos.

Esse período do Estágio Sanduíche no CES possibilitou-me também a ampliação de meu campo teórico para sustentar a argumentação da tese e me oportunizou compreender como o LD tem relevâncias distintas no processo de educação e formação de gerações nos dois países de língua portuguesa, no caso Brasil e Portugal. Em Portugal, o LD ainda é visto como um instrumento de sistematização da língua e dele deve se manter toda uma tradição no ensino do vernáculo. Aliado a uma cultura tradicional de leitura, através do ensino da literatura, percebe-se uma perspectiva pelo conhecimento de uma literatura clássica, cujo passado heroico e desbravador precisa ser supervalorizado. Nota-se uma tentativa de manutenção dos valores tradicionais e de um pseudopoder epistêmico do país, marcado pelo engrandecimento de uma colonização que eles consideram, muitas vezes, como benéfica para os países colonizados. Logo não se faz presente nem se cogita a possibilidade de trazer para o ensino da língua e da literatura toda a diversidade e diferença ocasionada pelo processo de colonização tão presentes na vida social dos portugueses e que, marcadamente, está presente nas salas de aula de Portugal.

No nosso caso, mantivemos alguns princípios relativos aos efeitos da colonização, supervalorizando a cultura portuguesa e seus efeitos na construção linguística do país, através de um LD ainda marcadamente tradicional no que toca o ensino de língua e literatura, embora com algumas marcas didático-pedagógicas e de conteúdo, ainda poucas, que tentam definir

mais criticamente a diversidade e as diferenças na constituição de nossa identidade nacional. Algo em comum, nos LD do Brasil e de Portugal, seria o tratamento irrelevante da divulgação e da análise das produções artístico-literárias de autores negros (brasileiros e africanos) dentro de um diálogo pedagógico como fontes importantes para se entender a construção identitária dos países.

1.6 A CONSTRUÇÃO DO CAMPO TEÓRICO PARA SUSTENTAR A ARGUMENTAÇÃO DA TESE.

Para a sustentação de meus argumentos na elaboração da tese, proponho diálogos epistêmicos basicamente em três blocos teóricos. No primeiro, o diálogo se dá com a teoria social crítica (TSC), ao buscar problematizar a realidade, desconstruindo naturalizações para redimensionar os discursos hegemônicos, e ao refletir sobre o contexto societário, na sua complexidade de relações dinâmicas e relacionadas. Logo a TSC torna-se importante ferramenta para respaldar a investigação científica na área de ciências sociais aplicadas. Especialmente, este trabalho de investigação, quando inspirado na TSC, enfatiza uma observação interpretativa da realidade na explicação das transformações e se apresenta como um desafio intelectual, visto que argumenta sobre a importância de se investigar a raiz daquela realidade que se coloca ao pesquisador e a necessidade de contextualizá-la no âmbito macro da sociedade, porque somente assim o conhecimento construído explicita sua relevância científica (KONDER, 1981). Torna-se importante evidenciar aqui uma TSC que saia de uma redoma conflitiva universalista e seja suficiente para tornar visível e manifesto o processo de dominação esquecido ou naturalizado frente ao racismo, ao patriarcado e ao colonialismo eurocêntrico.

Neste bloco, ainda me aproximo do pensamento decolonial, na perspectiva da reconstrução do pensamento negro-brasileiro no contexto da aquisição da consciência política de sua autonomia sociocultural no campo epistêmico e educacional. Além de apontar e precisar conceitos necessários para se pensar a decolonialidade no interior de uma construção gnosiológica da emancipação intelectual e política da mulher negra e do homem negro, a emancipação irrestrita de todos os tipos de opressão e dominação é o princípio da decolonialidade. Para isso, é preciso articular interdisciplinarmente cultura, filosofia, política e economia de maneira a produzir um espaço arrojado de pensamento que anteponha os elementos epistêmicos locais para a quebra dos legados impostos pela colonialidade e pela modernidade como prática política, bem como pelo colonialismo, pela modernidade,

transculturalidade e colonialidade do poder (QUIJANO, 2009: GROSFOGUEL, 2009). Com tal articulação, é possível restabelecer outros debates imprescindíveis para se pensar as culturas colonizadas, especialmente no que concerne ao LDP, objeto dessa tese.

Um segundo bloco se configura no diálogo com a filosofia afrocêntrica, quando busco trazer para o debate o protagonismo epistêmico negro para promover uma discussão conceitual de eventos e processos políticos e econômicos dentro de uma polifonia de vozes negras como sujeitos e não como objetos (ASANTE, 2009). No momento em que o espaço de diálogo e construção do conhecimento está centrado no ponto vista do sujeito negro, sua história e suas subjetividades se tornam centrais. Percebemos, então, sujeitos agentes, atores e participantes de um universo de racionalidade válida e legítima. Desconstrói-se a imagem de subalternizados e marginalizados dentro da lógica da periferia na experiência social, política e cultural. O princípio filosófico afrocentrista permite perceber os fenômenos através de sua localização. Assim, controle hegemônico da economia global, marginalização e lugares de poder são questões tocantes para se entender o subdesenvolvimento econômico do povo africano (ASANTE, 2009), e, por extensão, o do povo negro brasileiro.

Ainda nesse bloco de discussão epistêmica, trago os princípios teóricos da teoria racial crítica (TRC), ao recorrer a narrativas, autobiografias, histórias, contranarrativas e histórias não hegemônicas para demonstrar como o racismo se evidencia de modo estrutural na sociedade e também, especificamente, no espaço escolar. Portanto a tese abraçada pela TRC nos alerta para possibilidades de discussão sobre raça e racismo, com um enfoque para a análise na pesquisa em educação. Com isso, não se está desconsiderando as questões de gênero e de classe, pois elas estão entremeadas (LADSON-BILLINGS, 2002). Ao trazer a discussão sobre raça e racismo, segundo Ladson-Billings, podemos nos fundamentar na recuperação da história e da memória em oposição aos tradicionais, empíricos e estéreis argumentos: “Estes são os fatos”; “Isto foi o que aconteceu” (LADSON-BILLINGS, 2002, p.277). A TRC, através de seu olhar interdisciplinar, possibilita analisar os fenômenos educacionais, especialmente o currículo racializado (LADSON-BILLINGS, 2002), na perspectiva crítica, como uma ferramenta analítica para o exame das desigualdades.

No último bloco, fomentamos um diálogo teórico-estético para fundamentar conceitualmente uma produção poética negra, especificamente, a literatura negro-brasileira. Para esse fim, trazemos para a cena teórica de discussão vozes que se enunciam dentro dos estudos literários afro-brasileiros, cujos pesquisadores se manifestam a partir de uma cosmovisão e uma identidade negra, como a Prof. Dra. Florentina Souza, Prof. Dra. Conceição Evaristo, Prof. Dra. Leda Martins, Prof. Dr. Eduardo Assis Duarte, Prof. Dr. Luís Cuti, Prof.

Dr. Edmilson Pereira de Souza, entre outros. Esses estudiosos apresentam pontos de vista em comum nos termos de uma compreensão crítico-estética das escritas literárias negras, a contrapelo de um projeto desqualificador de uma produção literária contra-hegemônica, não no íntimo de uma ação individual de tratamento diferenciado em virtude de seus atributos, especialmente o fenótipo de seus produtores, contudo de uma ação coletiva disposta, cujos antecedentes estão presos no racismo. Trata-se de uma literatura que resulta esteticamente de um paradigma conceitual de identidade brasileira elaborado nos padrões do escravagismo e do racismo, onde a força da cor de pele se torna uma das suas maiores expressões. O compromisso crítico-estético desses pesquisadores em visibilizar as escritas literárias negras – no enfrentamento do poder de uma hegemonia cultural branca que, historicamente, elide qualquer manifestação literária de pessoas cuja produção literária não passou pelo crivo de legitimidade de elaboração discursiva do cânone branco – torna-se bastante relevante para os argumentos que aqui me proponho a elaborar.

Por fim, nesse bloco, trazemos as contribuições teóricas dos pensadores africanos MBEMBE (2016; 2017), APPIAH (1997) e CASTIANO (2010) para entender nossa produção poética negra e seu circuito ou não em espaços públicos de conhecimento predominantemente branco, como o LD. Esses pensadores nos inspiram reflexões sobre a invisibilidade dessas autorias negras no cerne do racismo, o que, além de negar a humanidade do Outro, se desenvolve como modelo legitimador da opressão e da exploração. O racismo representa a escolha de quem deve ser eliminado, numa morte que pode ser tanto física quanto política ou simbólica (MBEMBE, 2016), além do questionamento das formas mais comuns de construção de identidades étnicas, religiosas, nacionais e supranacionais (APPIAH, 1997) que estão, direta e indiretamente, na produção poética negra e na produção dos LD. Consequentemente, sobretudo na perspectiva da filosofia africana contemporânea, importa trazer e legitimar os saberes endógenos nas escolas e no mercado editorial didático. Essa legitimação só poderá se efetivar por meio de um diálogo entre sujeitos epistêmicos, intersubjetivos (CASTIANO, 2010).

Na discussão referente ao racismo e suas múltiplas faces nas relações sociais, trago para o debate ALMEIDA (2019) e sua discussão sobre racismo estrutural através de complexas respostas que perpassam aspectos históricos, políticos, sociais, jurídicos e institucionais. Recorro ainda a KILOMBA (2019) que, em sua discussão sobre racismo cotidiano, questiona o que se encontra entre as experiências e zonas subjetivas dos corpos, vozes, gestos, por entre as violências e apagamentos de corporalidades negras. Já MOREIRA (2019b), sob o olhar da hermenêutica jurídica, nos contempla com o debate sobre a racialização dos sujeitos em função

da criação e circulação de sentidos sociais derogatórios que marcam a ideia de que certos grupos não têm o mesmo valor social que outros, afetando a honra pessoal, dentro de uma dimensão que passou a ser considerada como um bem jurídico no percurso da história. MUNANGA (2005), no tocante à relação entre raça, racismo e educação, nos convida a refletir sobre a importância de se discutir o racismo, além da lógica da razão nos processos formativos e informativos, para se modificar o imaginário e as representações coletivas negativas que se tem do negro e do índio em nossa sociedade. CARNEIRO (2008), no que concerne ao racismo epistêmico ou epistemicídio, nos problematiza os processos de aniquilamento da capacidade cognitiva e da confiança intelectual de negras e negros, negando-se a eles a condição de sujeitos de conhecimento, por meio da desvalorização, negação ou ocultamento das contribuições do continente africano e da diáspora africana ao patrimônio cultural da humanidade. NOGUERA (2010), ainda na discussão sobre racismo epistêmico, nos evidencia que a intelectualidade branca insiste na recusa em considerar que a produção de conhecimento de algumas pessoas não seja válida por duas razões: por não serem brancas e por não fazerem parte de um repertório e de cânones que não são ocidentais. Portanto é preciso deslocar essa concepção do lugar de pensamento único e legítimo, pois a compreensão do mundo é muito mais ampla que a compreensão ocidental do mundo.

1.7 ESTRUTURA DA TESE

A construção das reflexões teóricas e metodológicas e o trabalho de análise de dados conferirão ao texto que ora oferecemos à leitura uma organização que se estruturou em oito capítulos

No primeiro capítulo, **Em cena a tese: apresentação, objetivos e reflexão sobre o objeto investigado**, à guisa de introdução e assentamento das características do trabalho, são apresentados os percursos desenvolvidos para que ele se realizasse, bem como o seu objeto, seus objetivos, a fundamentação teórica e a estrutura do texto final.

No segundo capítulo, **Poéticas Negras Brasileiras: arte, identidade e educação em resistência – possibilidades de desemudecer vozes**, realizamos uma reflexão sobre arte, identidade e resistência com o intuito de elaborar um conceito de *poéticas negras brasileiras*. Inicialmente, trazemos para o debate sobre arte e resistência referências epistemológicas de Adorno (1996), Benjamin (1994), Marcuse (1982), Mbembe (2014), Deleuze (1992), Galeffi (2017); na relação arte, identidade e hibridismos, nos aproximamos das ideias de Hall (2005), Bhabha (2014), Santiago (2000) e Thompson (2011).

No debate conceitual sobre “poética”, abraçamos, epistemologicamente, as ideias de Valéry (1991), Pareyson (2001), Bakhtin (2003), Ferreira (2004) e Guimarães (2014). Dialogamos com a Filosofia afrocêntrica (ASANTE, 2009; CHRISTIAN, 2009; KARENGA, 2009; e RABAKA, 2009) e a teoria pós-colonial de Fanon (2008), Appiah (1997), Mbembe (2014), Spivak (2014) como pensamento, prática e perspectiva que percebe os africanos como sujeitos agentes de fenômenos, atuando sobre sua própria imagem cultural de acordo com seus próprios interesses humanos.

No terceiro capítulo, **As poéticas negras brasileiras no contexto de uma educação intercultural: uma possibilidade em tensões no livro didático**, abrimos um espaço de discussão sobre a relação entre as PNB e o contexto escolar intercultural. Elegemos os pressupostos dos estudos decoloniais e a educação intercultural (WALSH, 2005; CANDAU, 2010, QUIJANO, 2007; MALDONADO-TORRES, 2007; MIGNOLO, 2007; e ANSIÓN, 2000). O movimento retórico da tese é o de interagir com um conjunto de discussões sobre a construção ideológica, estética e discursiva das poéticas negras brasileiras relacionada ao livro didático de língua portuguesa e sua visibilidade no debate pedagógico para se vislumbrar uma possibilidade de educação antirracista.

Após a discussão conceitual sobre as PNB e sua relação na perspectiva de uma educação intercultural e antirracista, o quarto capítulo, **Letramento racial e literário no livro didático de língua portuguesa do Ensino Médio: poéticas literárias negras – racismo, antirracismo e identidades na sala de aula**, constrói-se inicialmente com base nos estudos sobre letramento literário (PAULINO, 2009; SOARES, 1999; COSSON, 2006), letramento racial crítico e a teoria racial crítica (FERREIRA, 2014; LADSON-BILLINGS, 1995; TATE, 1995; MOSLEY, 2010) e na discussão ideológica e estética sobre literatura e negridade (CUTI, 2011; DUARTE, 2008; FONSECA, 2012; PEREIRA, 2010; SOUZA, 2006; ALVES, 2010;). Focalizamos, especificamente, a importância da poética literária negra brasileira (PLNB) para a promoção de um letramento racial e literário dentro da sala de aula, que possa contribuir para o debate sobre racismo e antirracismo, identidades e representação coletiva através de obras literárias dentro dos cânones da literatura brasileira (LB) e das obras de autores negros, cânones ou não da literatura negro-brasileira (LNB). Nesse capítulo, ainda se destacará a importância do LDLP em trazer para seus projetos didáticos a análise e discussão da LNB como um suporte de visibilização e discussão sobre literatura, tradição, memória e resistência.

No quinto capítulo, **A materialidade dos corpora: análise e particularidades dos livros didáticos de língua portuguesa**, nos dedicamos a caracterizar cada corpus da pesquisa

com suas particularidades organizacionais, paratextuais e didático-pedagógicas, situando-os no contexto do PNLD de 2015, um dos recortes da pesquisa.

No sexto capítulo, **A presença ou ausência das poéticas negras brasileiras nos contextos didáticos-pedagógicos dos estudos de literatura: o que nos dizem os livros didáticos**, faremos uma mostra quantitativa dos dados apresentados pelos *corpora* no tocante, especialmente, à presença de poéticas negras brasileiras, mas não desprezando as poéticas negras africanas quando elas forem apresentadas no contexto didático-pedagógico das coleções analisadas, por fazerem parte da categoria autoria negra. Em seguida, apresentamos uma análise qualitativa desses resultados.

No sétimo capítulo, **A autoria negro-brasileira e a abordagem “construtiva-reflexiva” no PNLD, 2015 e sua ausência no espaço de formação de leitores críticos: inscrições ou não de uma colonialidade de saberes**, diante dos dados quantitativos revelados, analisaremos qualitativamente a presença revelada das poética negras brasileiras e o tratamento didático-discursivo e estético-ideológico nas abordagens didáticas para compreender e identificar a manutenção de um discurso colonial de saberes e, conseqüentemente, os discursos racistas ou antirracistas dos projetos de ensino dos livros didáticos.

No oitavo capítulo da tese, trazemos nossas **Considerações finais**, pontuando aspectos relevantes que nos evidenciam o persistente apagamento de autores negros brasileiros e suas obras dentro dos estudos literários propostos pelas autorias do LDLP. Com isso, abrimos, ainda que de modo incipiente, uma reflexão conceitual e epistemológica sobre o racismo intelectual. Essa inferência estará pautada, inicialmente, na perspectiva do racismo estrutural e epistêmico, segundo o qual o saber é, antes de mais nada, um reflexo ou projeção de poder, considerando a intelectualidade negra e seus conhecimentos como indispensáveis na formação leitora e cultural de estudantes do Ensino Médio.

2. POÉTICAS NEGRAS BRASILEIRAS: ARTE, IDENTIDADE E EDUCAÇÃO EM RESISTÊNCIA – POSSIBILIDADES DE DESEMUDECER VOZES.

2.1 EDUCAÇÃO, ARTE, RESISTÊNCIA E IDENTIDADE: A FORMAÇÃO DAS POÉTICAS NEGRAS BRASILEIRAS.

A concepção de arte e seu modelo estético, no Brasil, se fundou e se projetou sob o viés colonizador. É fato que as expressões artísticas se materializaram sob os contornos do olhar do artista branco e de uma estética que sobrevalorizava as raízes do colonizador e se projetava como referência de beleza e harmonia estética. Esse arcabouço estético, até hoje, se faz celebrar nos espaços em que a arte se legitima. Essa dominação estética fundamenta-se nos efeitos e nas problemáticas da colonialidade, da construção da subalternização, da invisibilidade, da desvalorização, da negação e, no limite, do rechaço ao outro, ao não eurocêntrico.

No contexto atual de nossa sociedade, em que as realidades visíveis e conflitivas de diferentes grupos socioculturais e étnicos interagem e também marcam território dentro da escola, torna-se imperioso se pensar a decolonização de ideologias que regem os LDLP, de forma a promover a contribuição dos conhecimentos negros no percurso da nossa história. Tais contribuições são ainda pouco ou nada fortalecidas pelas políticas de produção de conhecimento no Brasil. Assim, urge promover uma revisão para alterar as relações tradicionais de dominação cultural, visibilizando as contribuições intelectuais negras na constituição identitária do Brasil. Há uma intelectualidade negra que produz artística e academicamente um discurso estético-epistêmico que rompe com as “ideologias teóricas positivistas, evolucionistas e unidimensionais, que recalçaram e deformaram a civilização africana” (LUZ, 1998, p. 154).

Há de se dar espaço a uma intelectualidade negra que produza saberes outros (FANON, 2008; QUIJANO, 2007) e aborde essa realidade multirracial e cultural no LDLP, problematizando-a. Essa intelectualidade, há tempos, se faz presente no Brasil, diante do fortalecimento e da luta constante dos movimentos negros, e se estampa mais incisivamente nos espaços sociais, materializada em vozes, antes desautorizadas, para transitar e marcar territorialmente o campo da educação brasileira. Ou seja, reclama a nossa atenção o efeito da apropriação e valorização simbólica de um determinado grupo, de referência a seu espaço vivido em nossa história.

Uma possibilidade de decolonizar ações e pensamentos hegemônicos instituídos está no deixar ver, na circulação, no trânsito da criação artística e na desmitificação das artes firmadas em ideias e estéticas predeterminadas como belas, puras e universais. A sociedade do capital codifica e cristaliza a ideologia artística de dominação e opressão nos territórios políticos e econômicos, instituindo sua estética como modelo. Na contramão desses trânsitos, dá-se a arte como mobilizadora de resistências: “uma ação de trabalho criador que torna a contemplação uma atividade em que o contemplado não para de agir: a arte como devir – processo e ultrapassamento” (GALEFFI, 2017, p. 23).

Consideramos a arte como um fenômeno estético, político e cultural que, com sua natureza transformadora, mobiliza, problematiza, territorializa e subjetiva trajetórias individuais e coletivas dentro das tensões e disputas de autoridade e de legitimidade artístico-social. A arte circunscreve espaços de poder e contrapoder, territórios de alteração. E, nessa disputa de territórios, a criação passa a ser o processo e o resultado de subjetividades apreendidas sob diversos prismas e formações ideológicas. O produto dessa criação entra na disputa entre legitimidade e não legitimidade, na recepção de uma sociedade moldada sob o império das verdades de uma hegemonia dominante. Em nosso entendimento, a Arte é um fenômeno societário e, como tal, precisa de resposta da sociedade, de seus sujeitos, para ser apreciada, consumida e divulgada. A relação da arte e a formação da sociedade está na vinculação da constituição dos sujeitos que estão aprisionados em um estado de libertação de um modelo preestabelecido e normativo (MARCUSE, 1982).

Pensamos, aqui, a arte como materialidade estética, expressiva, epistêmica e simbólica, produto de uma relação mais marcada e mais resultante do homem consigo mesmo e com o mundo, que delimita e, ao mesmo tempo, redimensiona as constituições do sujeito e sua relação com seu espaço social e político, recortando elementos da realidade, recombina-os a partir da imaginação e produzindo sua reconfiguração em uma nova forma (VIGOTSKY, 1990). Essa visão tem implicações subjetivas, econômicas, políticas e culturais que fundam a arte dentro de uma lógica de mercado tensionado pelo inquestionável e pelo questionável.

Os valores do mercado inquestionável, dentro do princípio capitalista, subscrevem as condições materiais e subjetivas para todo o sistema, que é submetido a uma ordem, o domínio do *homem unidimensional*, proposto por Marcuse (1982). Além do domínio territorial e econômico, que dita as condições materiais, também se colonizam os espaços de subjetividade, através da vida simbólica, projetada e marcada pela ordem hegemônica produzida pela subjetividade dita dominante. Como bem registrou Marcuse (1982), essa subjetivação dominante não só prevalece e se insurge sobre as demais, como também facilita o avanço da

unidimensionalidade em discussão, tanto através do desejo inconsciente e da vida simbólica dos indivíduos, quanto da parceria com as instituições sociais. Essa ordem do mercado de valores, na pretensão de ter o controle absoluto de tudo e de todos, propaga-se irrestritamente tanto pelo mundo dos negócios e dos lucros, quanto pelo espaço da subjetividade, com “tecnologias próprias para o lado subjetivo” (MARCUSE, 1982, p. 56), capturando as oposições e os ditos movimentos de emancipação. Com isso, acaba por mostrar forte tendência totalitária – fato questionado por Marcuse (1982).

Na contramão dos valores do mercado inquestionável, existem resistências e oposições a essa ordem ou modelo de subjetividades, além de tentativas de ruptura das pretensões totalitárias. Essas resistências, além de históricas, emergem dentro das instituições sociais, trazendo à tona as lutas de classe e as de raça que, aqui, denominamos de mercado questionável. Essa ordem de mercado nasce em uma linha de resistência à dominação capitalista e prevalecente, isto é, o indivíduo ou o coletivo que terá a necessidade de não servir ao capital e sua ordem de subjetividade buscará a oposição ao modelo de uma vida dita feliz dentro da sociedade de consumo. Essa subjetividade deve ser concebida como a produção de um modo de existência (SILVA, 2005). Então, é possível talvez considerar que todos os sujeitos e coletivos humanos, institucionalizados ou não, com maior ou menor grau de instrução e de conhecimento tecnológico, são produtores de subjetividade. Importante entender como se dá o processo de produção de subjetividade, Guattari afirma que a subjetividade é

[...] o conjunto das condições que torna possível que instâncias individuais e/ou coletivas estejam em posição de emergir como um território existencial autorreferencial, em adjacência ou em relação de delimitação com uma alteridade ela mesma subjetiva. (GUATTARI, F., 1992, p. 19)

Para Deleuze e Guattari, a subjetividade é uma composição, é um trabalho de criação, é uma invenção, ou seja, ela elabora outros modos de vida a partir de seus processos de singularidade. Nas relações dentro de um modelo hegemônico, as subjetividades são produzidas conforme valores idealmente estáticos, de acordo com as representações impostas pela máquina social, defendem os autores. Portanto, a arte pode ser criada ou intencionalmente produzida seguindo os desígnios de um corpo social que a mantém idealmente presa ao desejo do Estado (DELEUZE e GUATTARI, 1997). No entanto a criação artística pode se configurar como uma negação ao desejo do Estado, sendo sua criação, propositadamente, uma instância de resistência.

A arte, no contexto da contemporaneidade, pode estar entre espaços de uma estética de dominação hegemônica e entre territórios de resistência, como uma ordem de questionamento que envolve outra percepção epistêmica, ao impugnar a ordem do contingente e do controle. As resistências, como bem definiu Foucault, em sua obra *A História da Sexualidade* (1998), não são exteriores às relações de poder; assumem a *persona* de adversário, alvo, ou outro termo; apresentam-se plurais; e fixam-se no campo estratégico das relações de poder. É certo que a arte não se concebe única no propósito de resistência. A classe dominante é a que mais produz artistas conforme suas ideologias, pois a arte, na perspectiva marxista, integra a superestrutura e é, inevitavelmente, deliberada pelo modo de produção e pelo sistema econômico. Aqueles artistas que buscam uma estética e um pensamento que vai além ou questiona a ordem de um modelo econômico capitalista são, muitas vezes, logrados à marginalidade artística porque reconhecem mecanismos da ideologia do sistema opressor. Esse espírito marginal do artista promovido pela elite econômica impulsiona outro movimento na arte, pois ela tem o poder de mobilizar resistências. A força mobilizadora da arte pode se tornar uma investida de resistência de dentro dela:

[...] a arte como território de resistência se dá em processos de subjetivação em múltiplas circunstâncias, seja na esfera individual como na esfera coletiva, pela reunião de pessoas em torno de instintos incomuns e compartilhados. Trata-se da arte que se encontra nas margens dos processos da estética consumista dominante e que envolve atores e autores dos mais distintos registros e formas de expressão. (GALEFFI, 2017, p. 26)

A arte possui uma dimensão estética e também uma dimensão política. Ela pode gerar resistências às subjetivações pré-fabricadas pelo sistema capitalista. Dessa forma, a arte se deixa aflorar através da produção de múltiplos sentidos, seja como uma contestação ativa e propícia, passando por uma ação conservadora de si ou da maneira de se experienciar uma luta. Ao resistir, imputa-se um ponto de vista que se opõe à substancialidade das coisas, de quem nega uma doutrinação, de quem subverte a ordem, de quem corre o risco (RANCIERE, 2004).

Questionar esteticamente a vida faz da arte um princípio de resistência, pois, ao deslocar a existência, através da criação, para o campo do belo, provoca novas consciências e percepções sobre o conceito de belo nas diferentes humanidades.

A existência considerada como fenômeno estético sempre nos parece suportável e através da arte nos são dados o olho e a mão e, antes de mais nada, a boa consciência para poder criar, com nossos recursos, tal fenômeno. (NIETZSCHE, 2012, p. 120)

A criação pode ser o processo de internalizar a existência, mas também de exteriorizar subjetividades sobre o mundo e suas particularidades. Ela é o movimento que conduz à realização do produto artístico, cujas linguagens perfazem caminhos estéticos que são doutrinadas ou doutrinam. A criação é o ato de projetar tendências, racionalidades e ideologias de um determinado grupo. O resultado dessa criação pode ditar e buscar hegemonias para “dominar e manipular os seres humanos e a natureza” (RABAKA, 2009, p. 135).

A arte, muitas vezes, torna-se, simbolicamente, um império da criação incontestável para melhor se vender e, conseqüentemente, se consumir, ao tempo em que se torna, conscientemente, cúmplice do sistema hegemônico e partícipe direto de um projeto de hegemonia estética. Outras vezes, a internalização da dominação é tão presente que a criação e o criador não têm a consciência de opressão estética. Entretanto, essa mesma criação pode se utilizar das mesmas linguagens para desafiar o que se mostra hegemonicamente dentro do mercado capitalista e de consumo.

A criação, que aqui chamaremos de *liberdade de criação tensionada* (espaço de movimentos sociais, de lutas da minoria) – desenhada, na maioria das vezes, à margem do poder instituído, porque se mostra inquieta, não pertencente ao sistema e, ao mesmo tempo, incompreendida no tempo de seu acontecimento –, assume essa *persona* de resistência em nome da luta a favor do povo oprimido e desautorizado de ocupar espaços de produção intelectual. Trata-se de um fazer artístico que contraria o dito, o imposto e o comercializado, visto ser um processo facilmente mutável, e não um artefato pronto para o consumo de um mercado. Ponderar a criação artística hoje resulta em compreendê-la como um espaço amplificado, onde alguns fatores se fazem presentes, como a diversidade de culturas que gera rupturas fortemente presentes entre as fronteiras políticas, geográficas e estéticas.

A arte, como resistência, é condenada, em muitos momentos, a não ser legitimada como referência de arte, pois ela nega a própria arte fundante. Ela se percebe e se assume dissidente em relação ao modelo dominante: “a sua natureza estética e simbólica amplifica, sensibiliza, reflete e interroga temas e situações num dado contexto histórico e social, visando à mudança ou à resistência.” (RAPOSO, 2015, p. 5). Resistir com a arte impulsiona uma leitura crítica sobre o mundo e as experiências humanas do artista, cujos traços estéticos tentam dialogar com a ruptura de um modelo convencional de criação artística.

Uma arte de rompimentos – por não se expressar sob a ótica reguladora do poder – não consegue o apuro estético, na visão crítica hegemônica, a apreensão do domínio de regras e a transcendência da subjetividade imposta pelos valores do mercado. Não merece, portanto, o espaço de autoria nem de visibilidade. Quebrar com o anonimato ou a invisibilidade, dentro do

mercado consumidor capitalista e da indústria cultural, segundo Adorno (1996), seria mais uma forma de expressão dentro do totalitarismo moderno e também inspiração para a criação artística. Essa postura se configura como um desafio para uma arte pautada na *liberdade de criação tensionada*, porque ela interpela o totalitarismo moderno.

A ideia de morte da arte convertida em mercadoria do capitalismo é um dos seus traços de resistir. Em muitos exemplos, dentro das grandes metrópoles do mundo, a arte como resistência povoa “zonas de fuga em que processos de subjetivação estão além da captura dos dispositivos de controle disponíveis na semiótica monológica hegemônica” (GALEFFI, 2017, p. 24). Transgredir os limites do existir, subverter as referências preeminentes e, ao mesmo tempo, sustentar-se na tensão de agentes contrários – o Estado e o mercado – seria o exercício de resistir. Nessa lógica, a transmissão da resistência está no livramento das forças desalinhadas que ainda se fazem vivas, na interseção dos contrários que facultam o enlace com as linguagens humanas e inumanas residentes em um ser (NIETZSCHE, 2012). A arte, então, para Nietzsche, estaria em um contramovimento da decadência, um instrumento de quebra de um fluxo contínuo da realidade.

A arte se organiza também como um movimento político, um ato antagonista, pela sua existência nas relações entre os sujeitos e o mundo, o que fomenta um sentir conectado aos laços da experiência – e não a formatações abstratas –, fundindo os conhecimentos em uma nova forma de vida coletiva. Quando a arte decompõe e problematiza o sistema de colonização, ela elabora esteticamente um projeto político que pode atribuir estilo como vivência estética e ética e faz uso da arte como mecanismo de resistência contra a violência simbólica colonizadora, através dos princípios de criatividade e de desejo. Ou seja, ela é capaz de colocar em xeque as imagens de pensamento cristalizadas na cultura (DELEUZE, 1992).

A arte como resistência, portanto, pode se afastar do modelo ritualístico de criação, o que Kant definiu como função mais alta da arte, que seria produzir o *sentimento do sublime* ou de uma “aura”. Já Benjamin a define como “uma figura singular, composta de elementos espaciais e temporais: a aparição única de uma coisa distante, por mais perto que ela esteja” (BENJAMIN, 1994, p. 170), pelo propósito de, através de sua experiência estética, interpelar sobre a existência social e suas implicações positivas ou negativas na existência pessoal (ou coletiva) de quem cria. Há um aproximar-se da realidade no jogo estético de criação, ao se idear formas simbólicas (THOMPSON, 2011), “ações, objetos e expressões significativas” cuja verdade esteja em negar ou enfrentar a mentira e vice-versa.

Mas, no momento em que o critério da autenticidade deixa de se aplicar à produção artística, toda a função social da arte se transforma; em vez de fundar-se no ritual, ela passa a fundar-se em outra práxis: a política. (BENJAMIN, 1994, p. 17-172).

No entendimento de arte como um produto de resistência e mobilização individual e coletiva contra um sistema regulador e hegemônico, chegamos à reflexão sobre como a arte pode desconstruir a identidade reguladora por meio da tarefa de reconhecer identidades outras no contexto da pós-modernidade. Uma identidade assinalada por uma transformação radical de paradigma, ou seja, da maneira de pensar e de estar em sociedades que passou pela opressão colonizadora europeia.

De acordo com Hall (2005), a identidade consolida o sujeito em seu território, aferindo-lhe marcas de apoio e de justificação claras e seguros. Assim, ao territorializar identidades, a arte, dentro de um espaço específico de circulação, inscreve-se como mobilizadora e possível espelho dos grupos que buscam consolidar poderes ou contrapoderes.

Na perspectiva pós-moderna decolonial, há uma desestabilização pelos impactos de novas dinâmicas de relação. Consequentemente, as referências da realidade social e do mundo cultural sofrem mudanças, e a arte se institui como um campo aberto de tensões. A atuação da pós-modernidade promove o acesso a outros modos culturais e de comportamento, com uma lenta quebra de paradigma do modelo europeu.

A tensão entre o paradigma eurocêntrico tradicional e o paradigma cultural híbrido (HALL, 2006), quanto às identidades, se estabelece na dinâmica social globalizada, requerendo naturalmente um reequilíbrio dos sujeitos, especialmente no tocante à raça como uma “categoria discursiva” (HALL, 2006) que produz “marcas simbólicas” (HALL, 2006) e atua com narrativas contra-hegemônicas.

No entanto há resistências dos dois lados. A tensão hegemônica e a contra-hegemônica se estabelecem em relações de poder como também em novas experiências. Assim, modos de estar-no-mundo se configuram sob essas tensões, e a arte possibilita materializar outras identidades como também promover quebras de identidades através de jogos de poder e contrapoder. Hall ainda salienta que os múltiplos encontros – ou tensões de paradigmas, de hibridização ou de dominação, entre as identidades culturais – irão gerar a real crise da identidade, pois, "na medida em que áreas diferentes do globo são postas em interconexão umas com as outras, ondas de transformação social atingem virtualmente toda a superfície da terra – e a natureza das instituições modernas." (HALL, 2006, p. 15)

A arte como resistência se alia com as tensões proporcionadas pelo caráter híbrido das culturas (BHABHA, 2013). Ou seja, a noção de superioridade em relação aos colonizados e de inferioridade em relação aos colonizadores configura a experiência da ironia, na qual dois sistemas de valores e verdades, se relativizam, se indagam, se justapõem, fazendo com que a duplicidade e a ambiguidade sejam fortes características de comportamento, como um processo marcado por ambivalência e antagonismos resultantes da negociação cultural (HALL, 2000; BHABHA, 2013). O hibridismo, no contexto da arte como resistência, produz um processo resultante do choque, do embate. Não se trata de um simples processo de adaptação e ressignificação cultural, pois a arte refuta, no embate estético, traços ou marcas de uma arte hegemônica, mesmo absorvendo ou assimilando alguns deles.

De acordo com Hall (2003), o processo de hibridização se dá no contexto da diáspora e no processo de **tradução cultural**, procedimento de negociação entre novas e antigas matrizes culturais vivenciado por pessoas que migraram de sua terra natal. Elas têm, diante de si, uma cultura que não as assimila e, ao mesmo tempo, não perdem completamente suas identidades originárias. Mas os indivíduos precisam dialogar constantemente com as duas realidades que vivenciam para se adaptar às matrizes culturais diferentes da sua de origem (HALL, 2000). Lembra Hall:

O hibridismo não se refere a indivíduos híbridos, que podem ser contrastados com os “tradicionais” e “modernos” como sujeitos plenamente formados. Trata-se de um processo de tradução cultural agonístico, uma vez que nunca se completa, mas que permanece em sua indemissibilidade. (2003, p. 74)

Nessa demanda híbrida, as fronteiras se estabelecem. Como princípio de representação da realidade, geram-se sentidos culturais que posicionam demarcações de ordem hierárquica, classificações sociais que direcionam ou encaminham as identidades, ou a construção das identidades. Nesse caminho, a arte como resistência busca *um entrelugar* (BHABHA, 2013), que se une e se separa em linhas imaginárias em um processo constante de transformação. Ou como salientou Santiago (2000), o *entrelugar*, na posição de uma a cultura imbuída, colonizada, pode concorrer com a arte combatendo a cultura hegemônica, dominante. Ao questionar o estatuto da escrita e do avanço cultural colonizador ele se torna a base para os textos decolonizados. O *entrelugar* (SANTIAGO, 2002) supõe o reconhecimento da dependência e a busca da subversão desse estado no espaço específico da produção artística, pois “é preciso que assinale sua diferença, marque sua presença, uma presença muitas vezes de vanguarda” (SANTIAGO, 2000, p.16), mas uma presença fronteira. O caráter fronteira não está na dimensão de uma divisão, mas no espaço onde antigos lados se encontram. O fronteira

equivale ao híbrido, ao mestiço – aquele que perfaz em si a articulação paradoxal entre dois espaços, um interstício (BHABHA, 2013).

Importante é sobrelevar que a arte, como resistência, é a fronteira que ressalta as diferenças, diverge do imperialismo cultural, desponta as assimetrias, especialmente as identitárias. Entretanto, concomitantemente, opera como espaço para trocas, cruzamento de diferenças e, por isso, podemos localizá-la em um *entrelugar*. Bhabha (2013) chama atenção para esses entrelugares que suscitam fluxos e também conflitos: eles não podem ser lidos como locais pacíficos de trocas amistosas. Deve-se ponderar a ambivalência que os configura, assim como as implicações de cunho identitário que o contato com o Outro (SPIVAK, 2014) produz.

A interconexão entre as culturas pode gerar uma arte pertinaz, uma “poderosa fonte criativa, produzindo novas formas de culturas, mais apropriada à modernidade tardia que as velhas e contestadas identidades do passado” (HALL, 2000, p.91). Ela aflora de todas as partes e deve ser encarada como processo social, pois os elementos culturais não podem ser abalizados como expressões estáveis e imutáveis, mas como um mecanismo social a favor de novas e inesperadas conexões, que questionam a presença da autoridade dentro de um sistema de representação. Como observa Bhabha:

O hibridismo é uma problemática de representação e de individuação colonial que reverte os efeitos da recusa colonialista, de modo que outros saberes “negados” se infiltrem no discurso dominante e tornem estranha a base de sua autoridade – suas regras de reconhecimento. (BHABHA, 3013, p. 188)

Conforme Bhabha (2013), a noção de hibridismo alude tanto a uma condição quanto a um processo. A primeira está no discurso colonial de sua enunciação, dentro da qual a autoridade colonial ou cultural se constrói em situações de confronto político entre posições de poder. Já o segundo pode ser compreendido como um processo de combinação dos produtos culturais com elementos novos, para gerar efeitos diversos, em situações diversas, "um modo de apropriação e de resistência, do predeterminado ao desejado." (BHABHA, 2013, p.120).

As expressões artísticas que traduzem a experiência da diferença – vista como um “processo de significação através do qual enunciados sobre ou em uma cultura diferenciam, discriminam e autorizam a produção de campos de força, referência, aplicabilidade e capacidade” (BHABHA, 1994, p. 34) – são registros materiais e imateriais da resistência, através do imprevisto, ultrapassando o esperado e o já conhecido, possibilitando novas marcas de expressão no limiar do legítimo e do ilegítimo.

O encontro com os territórios de resistência artística com a ação da Diferença, em seu ímpeto de tudo reunir em suas singularidades, projeta a ação resistente da arte em território do imprevisível e do ainda não pensando. O que convida à experiência artística como ação transformativa e resistente o bastante para suportar a inércia da

“obrigação moral” imperante e constituir o seu próprio lugar de trabalho e recolhimento, de ação e de repouso, de criação e descreição das coisas mesmas, encontro dos desencontros de toda resistência criadora: Sim! Um mais um, mais um mais um...o infinito sentir poeticamente ser-mundo. (GALEFFI, 2017, p. 25)

Se a arte, na sua contraposição de atender a modelos preestabelecidos pelo sistema hegemônico, pode ser sinônimo de resistência criadora, pensar epistemologicamente sua constituição e função é sair de uma criação acomodada e comum, requerendo novas considerações que possam revisitar e ressignificar antigos e consolidados conceitos em nome de uma transgressão talvez comum ao ato criador: recriar o já criado, subvertendo a ordem racional de uma tradição que se propõe absoluta. Voltar-se para outros referenciais estéticos e políticos, outras formas de representar o mundo.

Então, nos propomos a pensar a construção poética como uma arte. Não a poética comprometida apenas com a composição ou a forma de um poema, mas a poética como prática artística, um “fazer” artístico que Valéry (1991) chamou de “obras do espírito”, ou seja, as modalidades do ato de produção que visam a construir um objeto em vista de um ato de consumação. Como também, podemos entender a poética como uma “atividade simbólica, tanto na literatura como noutras atividades” (FERREIRA, 2004), verbais ou não, que, no entanto, envolvam a dimensão simbólica. Logo as poéticas negras constituem o resultado de um hibridismo (BHABHA, 2014), com texturas de resistências que produzem “marcas simbólicas” (HALL, 2006) de uma identidade da diferença.

2.2 O QUE SE ENTENDE POR POÉTICA

A poética aqui pensada viola seu sentido clássico, proposto por Aristóteles, na sua *Poética*. O sentido de poética dialogará com o proposto por Valéry, Eco e Pareyson, como um processo que gerará um fazer artístico, como se faz a obra, o seu exercício estético, não seu produto final, mas o movimento que ela conduz, a busca infinita da nascente, do processo que a constitui (VALÉRY, 1991). Por isso a referência estética varia de cultura para cultura.

Como pensar teoricamente essa poética? Inicialmente, trazemos a reflexão de Araújo (2017), que conduzirá nossa compreensão epistemológica: “a poética está necessariamente associada ao aspecto da arte cuja exigência ontológica está calcada no ato da composição, ou seja, na invenção deliberada do ato criador.” (2017, p. 112). Trata-se de poética como sinônimo de ação criadora, que produz arte em suas possibilidades de linguagem, cuja matéria-prima está

além da palavra, em discordância com o que pensou Aristóteles, em sua *Poética*. O filósofo grego dava à palavra a finalidade de uma importância estética, ou seja, através da palavra poetizada se revela a obra de arte escrita.

Na matéria-prima da poética, que aqui propomos, a palavra ainda estará como fonte de criação, mas o ritmo, a sonoridade, os traços de um pincel ou de um carvão, o corpo e as imagens são formas de linguagem que materializam a arte. Principalmente, na sua produção, o relevante “é o modo com que eles são montados, a função que eles preenchem” (POUGEOISE apud ARAÚJO, 2006, p. 368) no cenário de recepção e diálogo.

Pensamos também que a poética está no campo da reflexão estética ao trazer a marca estilística da obra, sua representação estética, na ótica de quem a efetiva no tempo histórico. Conforme aponta Roberto Lyrio Duarte Guimarães, professor e cineasta, em seu artigo “Poesia. Poética. Poético”:

[...] devemos fundamentar a ideia de que o termo poética é polissêmico e que pode, de acordo com o uso e com a sofisticação do argumento, adquirir alternativamente o sentido de adjetivo, como é mais usado pelo senso comum, ou de substantivo: a poética, as poéticas. Nesta acepção, o sentido do termo é direcionado para o campo da reflexão estética e das atividades da crítica das obras de arte. (2014, s/p)

A ideia que nos mobiliza aqui sobre um possível conceito de poética abraça a acepção de Guimarães (2014), que a considera como um “campo da reflexão estética” que se substantiva na percepção de um jogo de linguagens que atendem a uma criação específica de um determinado grupo ou coletivo: o fazer que produz arte. É preciso voltar no tempo, à Grécia Antiga, e entender o sentido amplo de poética. A poesia se restringiu à criação daquilo que Paul Valéry nomeou de “obras de espírito”, que nada mais eram do que as obras de arte em geral e, depois, as obras literárias. Aqui retomamos a ideia de poética como obras de arte, sinônimo de “obras de espírito”, aquelas produzidas para serem contempladas por um outro, num estado de fruição, por meio de múltiplas materialidades de linguagem, para além da palavra escrita ou falada.

Para Pareyson, (2001, p.105), “por poética deve-se entender os programas ou projetos de formação ou estruturação da obra de arte onde se inscrevem as intenções operativas dos produtores de obra de arte, da música à literatura, da arquitetura às artes plásticas”. Nesse debate, Pareyson (2001) amplia a ideia de poética como uma produção estética. Logo “a estética não é uma metafísica da arte, mas uma análise da experiência estética, da experiência do homem enquanto faz e frui arte”. Portanto, nesse diálogo, “a Poética passa a fazer parte da estética” (GUIMARÃES, 2014).

Conforme Pareyson, a estética investiga a estrutura da experiência artística, porém não define normas para o artista nem critérios para o crítico. A estética é especulativa, filosófica. Já a poética, contrariamente, constitui um programa de arte, tem um caráter normativo e operativo. Mas, como bem postulou Suhamy (1992 apud Araújo, 2017), “A poética cria o poético”, logo o poético é a experiência estética.

A poética aqui concebida seria, então, a substantivação, a experiência, a criação, a forma para promover apreciações e reflexões estéticas de produções artísticas diversas dentro de um campo da cultura e das singularidades ideológicas, políticas e sociais. A poética apresenta um caráter normativo e empírico e é válida quando inserida em seu sentido histórico e operativo (PAREYSON, 2001), além de estar inserida em um conjunto de predileções que compõem o estilo pessoal e coletivo de artistas, dentro de contextos sociais e históricos diversos. Como afirma Araújo,

O modo como uma obra é realizada do ponto de vista estético representa, em si, o que é o seu discurso, o seu pertencimento, o seu significado e, de um ponto de vista mais amplo, carrega em si as marcas da historiografia do(s) tempo(s) presente(s) vivido(s). (ARAÚJO, 2017, p. 115)

Ao se produzir uma poética, a experiência criadora revela esteticamente outras vivências, em uma ação conjunta com a história e suas possíveis tensões com o tempo presente. Outros deslocamentos também ocorrem em sujeitos de posições imutáveis, supostamente fechadas e acabadas, ao enfrentarem a criação de uma experiência dentro de seu tempo de produção.

Para Paul Valéry (apud MARLY MEIRA, 2003), a poética estaria associada à “ciência da arte”, porque está associada a tudo que envolve o processo de criação da obra e seu cenário histórico, em “determinado gesto, que, por sua vez, é toda a espiritualidade de uma pessoa ou de uma época projetada no campo da arte” (PAREYSON, 2001, p. 11). Essa ciência englobaria, além das exigências cognitivas, as atitudes relacionais.

A poética, que aqui ideamos desloca-se de uma ideia de contemplação para um processo produtivo, ativo e reagente, cujas linguagens se moldam em *vivências criativas e artísticas* em torno da experiência humana. Em consonância com Ferreira (2004),

E também perante a poética da palavra, como produção, ação, recepção, da palavra escrita como da palavra dita, monologada ou dialogada, poética da sonoridade dos fonemas, da alacridade dos sons do cotidiano, dos ruídos habituais e dos ruídos inesperados, poética da harmonia e poética da dissonância. Uma voz, muitas vozes, uma multidão de vozes, e também o silêncio fazem a poesia. E igualmente perante a poética das imagens, das imagens de diversas proveniências, incluindo das imagens mentais que cada um de nós constrói a partir da realidade e a partir de outras imagens, a partir da memória ou da simples reminiscência, ou então a partir do puro esquecimento. Sons inteligíveis e sons codificados, sons simples, puros, ou sons associados a ideias, a conceitos, a circunstâncias, tal como imagens que significam

por si e imagens aparentemente desprovidas de significado que não seja o que lhes possa conferir um determinado contexto, todos fazem poesia. (FERREIRA, 2004, p. 70-71.)

Desse modo, uma poética, na essência de sua produção, nasce de diálogos explícitos e (ou) implícitos com a realidade e a linguagem de quem a concebe, buscando, então, um sentido, uma compreensão rastreada na filosofia e na política (PAREYSON, 2001). Traz, portanto, marcado especificamente, um “ideal de arte” (PAREYSON, 2001, p.15-16), em geral implicitamente sugerido. Assim sendo, esse “ideal de arte” tem considerações ideológicas na obra de arte, em especial nas poéticas produzidas durante o século XX e XXI como uma iniciativa de criação artístico-política. Mas, sem perder a capacidade de emocionar, de acordo com sua finalidade, no processo de interação ou na recepção, assim como de despertar um sentimento que seja possível transformar, de alguma forma.

Diante disso, buscamos delinear as poéticas negras no LD como criações artístico-políticas que poderão proporcionar outras leituras sobre mundo e humanidades sob horizontes diferentes. As poéticas negras, dentro de um espaço hegemônico de conhecimento, poderiam romper com modelos já estabelecidos de arte e fomentar outras reflexões e experiências de leitura sobre a cultura e a história do povo negro na diáspora, tensionando outras exigências cognitivas e relacionais.

2.3 POÉTICAS NEGRAS BRASILEIRAS: SUBJETIVIDADES DE RESISTÊNCIA EM FRONTEIRAS.

Por que uma poética negra e não afro-brasileira? Acreditamos que seja importante, antes de desenvolver uma reflexão estética e epistêmica sobre a poética em questão, deixarmos claro nossa posição no que se refere ao adjetivo que caracterizará nossa poética. Compreendemos que o adjetivo “negra” imprime um enfrentamento estético, ideológico e político, ou seja, responde à autoafirmação de uma ancestralidade marcada por uma diáspora violenta, ao mesmo tempo em que desconstrói a imagem pré-escrita, por séculos negativa, reafirmando-se diante da cultura branca, ocidentalizada, europeia e colonizadora. Importa também designar, de modo positivo, toda a produção estética e artística produzida por séculos pelo povo negro brasileiro, ora subalternizada, ora folclorizada e, muitas vezes, inalcançável a partir de um modelo de arte legítima, uma vez que o adjetivo negro ou negra estaria, muitas vezes, associado à negatividade, à inferioridade e à marginalidade consolidada pelo colonizador dito branco e com fetiches

ideológicos eurocentrados. Isto justifica por que “os valores estéticos negros não estão contemplados na crítica oficial” (LUZ, 2011, p. 14).

Portanto, faço uso do adjetivo “negra” como uma possibilidade de redimensionar politicamente, de modo positivo, toda a produção cultural até hoje realizada pelo homem negro e pela mulher negra no Brasil e na diáspora. Como bem defendeu Achille Mbembe, em sua obra *A crítica da razão negra* e que servirá de diálogo para pensar a poética negra brasileira (doravante PNB):

Negro já não remete para a experiência do vazio que se deve preencher. No imaginário de poetas negros, passa a ser uma “arma miraculosa” que os poetas procuram transformar numa força ativa, através da qual os Negros se apresentariam com eles mesmos na sua particularidade e conseguiriam penetrar até as fontes mais profundas da vida e da liberdade. (MBEMBE, 2014, p. 83)

Compreendemos as *poéticas negras* como um fazer artístico cuja linguagem situa, na história e na sociedade, uma estética comprometida em valorar a cultura negra brasileira, no prisma de suas subjetividades e intenções, e seus artistas “como sujeitos e agentes de fenômenos atuando sobre sua própria imagem cultural de acordo com seus próprios interesses humanos.” (ASANTE, 2009, p. 39). Ainda que ligados por interesses humanos comuns, as PNB, neste recorte teórico, demarcam, dentro de um acontecimento artístico, a consciência negra, a percepção de emancipação em uma agência antirracista, e revisitam o olhar de suas ancestralidades, uma unidade cósmica, viva e ativa, como basilar de todas as existências, com riscos de identidades e representações muitas vezes violentadas e desprestigiadas no processo de colonização branco-europeia, no seu projeto de Modernidade (MALDONADO-TORRES, 2006; QUIJANO, 2007). Logo as PNB também são frutos estéticos, ideológicos e, decisivamente, políticos de criação para a resistência a todo modo de opressão e de subalternidade vividas pela população negra em África e na diáspora. Conforme Oliveira:

Diáspora é signo de movimentos complexos, de reveses e avanços, de afirmação e negação, de criação e mimese, de cultura local e global, de estruturas e singularidades, de rompimento e reparação. (2012, p. 29)

Romper com uma estética colonizadora e de negação projetada durante séculos pelos cânones da arte europeia e brancocêntrica é o grande desafio de uma poética que se constrói historicamente no anonimato, mas resiste ao tempo e a todas as formas de exploração e silenciamento, em um ato de criação “preocupado em proteger e defender os valores e elementos culturais africanos como parte do projeto humano” (ASANTE, 2009, p. 97) e em referenciar posições de fala que mobilizem outras formas de narrativas sobre a população negra

diasporicamente. Uma poética que quebra com desenhos de projeção de uma humanidade negada e aviltada dentro de um sistema de dominação racial branca, “um processo físico de pura violência, muitas vezes extremamente brutal” (MAZANA, 2009, p. 111). Uma humanidade sempre atrelada e em defesa de sua tradição, de sua história e de seus costumes: uma humanidade pela diferença.

Importante, dentro da lógica de uma poética negra, é pensar sobre a humanidade instituída e a humanidade factual. Na dialética colonizadora, o que se percebe e acolhe como humano está ligado a uma racionalidade consentida sob a ótica e a outorga do Estado, da religião e do mercado, uma humanidade fundada para atender a um determinado grupo, para se promover a ordem e o poder. Para isso era necessário, através de mecanismos violentos, distinguir o “sujeito-humano” do “sujeito-objeto” (MBEMBE, 2014), do sujeito dotado de razão e de história, do sujeito provido de uma natureza instintiva e sem registros de uma historicidade.

Essa distinção vai ser balizada pela lógica da racialidade: aquele que não atende aos princípios fenotípicos de referência branca e ao lugar de origem civilizatória europeia não estaria inserido na categoria “sujeito humano”. Portanto seria descartável, dispensável, não formando parte da história, ou sendo rotulado como ser humano de segunda classe, como no caso dos índios e dos escravizados africanos, como assinalou Mignolo (2007). Esses povos e grupos sociais estão sob permanente suspeita e dúvida a respeito de sua qualidade de humanos (MALDONADO-TORRES, 2007).

Um projeto de pensar as poéticas negras, portanto, envolveria uma outra congruência de humanidade, uma percepção anticolonialista fronteiriça, pois, apesar do fim do colonialismo, dentro do marco histórico, a cultura colonial se preserva obstinada em desumanizar, nos esquemas culturais e de pensamento dominantes, legitimando e naturalizando as posições assimétricas em que formas de trabalho, populações, subjetividades, conhecimentos e territórios são localizados hierarquicamente no mundo contemporâneo (QUIJANO, 2000; 2005; ESCOBAR, 2003; CASTRO-GÓMEZ e MALDONADO-TORRES, 2007). *Ressignificar* essa humanidade perdida no projeto de colonialismo e da modernidade torna-se urgente hoje, dentro de um princípio de sociedade pós-moderna.

As PNB seriam um conjunto de experiências estéticas. Em outras palavras, um fazer do que somos ou do que desejamos ser dentro de uma conexão com nosso mundo, nossa realidade em estado de criação, cujas singularidades de linguagem e vozes abraçam e esboçam histórias, percepções e subjetividades da existência negra em contextos e espaços sociais distintos. As PNB podem contribuir para aproximar, reconhecer e valorizar, entre leitores, negros ou não,

novas possibilidades de apreensão de sujeitos, escritas e *performances* poéticas quase nunca apreciados, cujos valores estéticos sempre foram negados ou desqualificados face a uma estética ocidentalizada branca. Uma poética de formas subjetivas que se constroem com a essência de asseverar rupturas históricas dentro de uma oposição política e binária.

A experiência estética estaria no campo do conhecimento e da vivência, colhida em regulares ocorrências de um passado imaginário ou que não exige firmeza para se realizar e resulta em contento de resistências e consecuições no nosso tempo. As experiências estéticas são narrativas, na seara sócio-histórica, identitárias e interacionistas, com sujeitos e seus conhecimentos:

A experiência tem por função retirar o sujeito de si, de fazer com que ele não seja mais o mesmo. A experiência revela e oculta, tem espaços de luz e de sombras. A experiência não é apreendida para ser repetida, simplesmente, passivamente transmitida, ela acontece para migrar, recriar, potencializar outras vivências, outras diferenças. (LOPES, 2006, p. 120)

No campo da fenomenologia, a experiência estética se idealiza apoiada na percepção sensível imbricada na criação ou na contemplação de um objeto estético dentro de uma relação simultânea tanto social quanto individual entre o sujeito e o objeto, “pois, na percepção estética, estão envolvidos tanto significados socialmente compartilhados quanto sentidos que remetem à singularidade do sujeito dessa experiência” (REIS, 2011, s/p). Tal percepção, na experiência estética, está na produção de um sentido intrínseco à sensibilidade, ao objeto estético. Essa experiência “nos abre para aquilo que não somos” (MERLEAU-PONTY, 2005, p. 156), incorporando-nos ao contato com a alteridade e com o novo, o inédito, o único, que “exige de nós criação para dele termos experiência.” (MERLEAU-PONTY, 2005, p. 187)

A experiência estética pode ser configurada a partir de duas tendências opostas na arte (PERNIOLA, 2002, *apud* LOPES, 2006, p.126): a primeira como fonte de celebração da aparência; a segunda como a ideação de conflito, de polêmica, de choque. “Na primeira, a tarefa da arte estaria em se distanciar da realidade e se liberar de seu peso, e, na segunda, sua tarefa seria de proporcionar uma percepção mais forte e intensa da realidade.” (LOPES, 2006, p. 126)

As PNB estariam, então, na consciência da realidade, projetada em vozes imaginárias ou registradas pela ancestralidade, dentro de um conjunto das linguagens artísticas, seja a literatura, a canção, as artes visuais, o cinema, a dança e o teatro, cujas expressões particulares evidenciarium contornos históricos e estéticos do homem negro e da mulher negra, o seu estar no mundo diante das complexidades de sua negritude; e, nos seus enunciados, intentam provocar, dentro dos seus discursos, valores emocionais e subjetivos em sintonia com as comunidades às quais pertenceram e (ou) pertencem suas produções.

As PNB podem estabelecer intercâmbios entre comunidades e sujeitos que possuam um saber cultural já estabelecido e, no diálogo artístico-político, ressignificam e promovem discussões estético-ideológicas sobre a humanidade negra e sua contribuição positiva para a formação social e cultural do Brasil. Além de questionar a colonialidade presente na dinâmica da construção histórica que desvaloriza saberes outros e discrimina demais formas de pensar, sentir e conceber o mundo, seria também uma reação contra o sistema violento em que muitos são forçados a viver. Apropriando-me do discurso de Bhabha (2014, p. 290) para amplificar conceitualmente a PNB, apontaria que ela seria “uma estratégia narrativa para a emergência e negociação daquelas agências do marginal, da minoria, do subalterno ou do diaspórico, que nos incitam a pensar através – e para além – da teoria.”

Pensar nas poéticas negras brasileiras conecta-se também a uma experiência estética de resistência e afirmação artística que, através de atitudes ideológicas, sociais e criadoras, produz saberes e conhecimentos de um projeto humano até então deslegitimado pela ortodoxia estética e artística eurocentrada, como prova de um racismo estrutural não avocado por seus agentes. Essas atitudes produzem sentido através de regras discursivas que as projetam e as “presentificam” em espaços que, muitas vezes, não são autorizados por determinados grupos do capital de consumo. Consequentemente, muitos criadores buscam espaços e suportes alternativos para que possam visibilizar suas poéticas como também promover discussões sobre sua existência em uma pauta de debates de resistência. Essas posições de resistência inspiram e fortalecem uma ideologia estética cuja matriz de criação está, quase sempre, na experiência de sobreviver a toda ordem de opressão e exclusão ditada pelo Estado e pelo mercado. Como ilustra Sell (*apud* GUIMARÃES, 2006, p. 15), em *Le concept de rationalité esthétique*, essa atitude estética guia-se pelo “interesse concedido à ‘presentificação’ de conteúdos da experiência que, no interior de uma dada forma de vida, tornam perceptíveis a atualidade e a disposição interna de nossa própria experiência.” (GUIMARÃES, 2006, p. 15).

Dentro de um cenário estético de desconstrução, na possibilidade de convivência com o paradoxo, com a transformação (DERRIDA, 2001), panfletária ou não, as poéticas negras brasileiras se projetam e se firmam através de uma autoria negra que se manifesta, “uma vez que falar é existir absolutamente para os outros” (FANON, 2008, p. 33). Esse “falar” se materializa por meio da palavra escrita ou oral, pelos traços de um pincel e seus contornos de tintas na tela, na pele e nos muros, por intermédio dos ritmos e melodias que molduram as formas do corpo e da voz, no discurso de imagens contundentes e líricas produzidas por uma lente que narra histórias, ressuscita memórias: “como o não-saber que conhece, esse lugar de inscrições que restituem uma história que não foi escrita, o lugar da emergência da verdade,

dessa verdade que se estrutura como ficção” (GONZÁLES, 1984, p. 226). Logo, falar é também trazer recordações negadas pelo tempo, como também dar protagonismo a sujeitos antes emudecidos, capazes de criar a partir daquilo que experienciaram e, nesse processo criativo, deixar enraizar cada vez mais o processo civilizatório herdado de seus antepassados africanos.

Portanto trata-se um projeto de criação artística que deseja se mostrar forte e importante no contexto da história e cultura nacional. Uma poética que traz em si a resistência: “procuram transformar numa força ativa, através do qual os Negros se apresentariam como eles mesmos na sua particularidade e conseguiriam penetrar até às fontes mais profundas da vida e da liberdade” (MBEMBE, 2014, p. 83). Uma estética de si que traduz e amplifica espaços individuais e coletivos de experiências marcadas pelo silêncio, pela constância de estilhaçamentos identitários e negações de tradições herdadas do pensamento colonialista: é preciso curar a alma, o corpo e a memória de um imaginário violento da colônia:

A memória da colônia ganha, por outro lado, o ar de um *trabalho psíquico* cujo objetivo é a cura. Admitamos que a cura consiste, de maneira geral, em levar à consciência dois tipos de segredo, que Freud evoca na sua *inquiétante étrangeté*: aqueles que conhecemos e que nos esforçamos por esconder, e aqueles que não conhecemos porque não se apresentam diretamente na consciência. (MBEMBE, 2014, p. 206, grifos do autor)

Enfatizando, a produção dessas poéticas negras brasileiras estaria centrada na autoria negra, ou seja, consideramos “essa autoria”, como um sujeito que se reconhece negro no seu resumo pessoal e identitário, localizado no tempo e no espaço, na memória e na recordação que produz conhecimentos e vivencia sentimentos a partir das questões colocadas por sua experiência de ser negro no mundo. Nas poéticas negras brasileiras, o sujeito é dono de sua própria voz e experiência, racializado pelo sistema hegemônico, promovendo, em seus discursos, questionamentos epistêmicos e estéticos sobre seu “lugar de fala” (RIBEIRO, 2016), uma autoria-sujeito que infere sobre a decolonização de saberes:

[...] o que significa que o sujeito racializado se converta em sujeito de conhecimento, isto é, o que ocorre quando alguém que é considerado objeto se torna sujeito? Que sentido de subjetividade surge desde a experiência de ser objeto? Que se pode dizer sobre estruturas materiais e epistemológicas que legitimaram a produção de uns sujeitos como objeto? (MALDONADO-TORRES, 2006, p. 125).

Trata-se de sair da posição de objeto e coadjuvante do discurso de sujeitos brancos e passar para o *status* de sujeito de sua narrativa subjetiva e histórica. Além disso, protagonizar discursos críticos sobre a existência individual e coletiva abala as estruturas do modelo colonizador, os saberes do homem branco e, na sua maioria, do europeu eurodescendente. Decerto, essas estruturas colonizadoras – tão solidificadas no imaginário coletivo – não se quebram facilmente. Afinal, reacender um passado apagado pela violência física e psicológica

requer equilíbrio e enfrentamento, estudo e consciência racional. Através das poéticas negras brasileiras, podemos encontrar subsídios salutares para o diálogo e a reflexão em torno da temática da memória, “um lugar de perda, e, por outro lado, o lugar da constituição de uma dívida” (MBEMBE, 2014, p. 180). Sua produção pela intelectualidade negra – com a finalidade de abrir multirreferências e questionamentos históricos sobre a diáspora que não reproduzam o discurso hegemônico centralizador e colonizado, embora estabeleçam trocas com ele – incorpora, como princípios fundamentais, uma recepção e uma interpretação crítica da memória, ao aceitar a polifonia dos textos e contextos, bem como a “localização” dos sujeitos produtores. Como bem salientou Hall, nós somos localizados, nos originamos e falamos de algum lugar, e só podemos pensar “dentro de uma tradição”. Entretanto isso só será viável se a relação com o passado for concebida criticamente (2003, p. 83). E, dentro do LDLP, sua presença provocará outros deslocamentos de compreensão sobre uma memória silenciada, apagada e deturpada por séculos de dominação e expropriação pessoal e coletiva.

Em sua reflexão sobre “Os problemas da poética de Dostoievsky” (1997), Grossman, citado por Bakhtin, problematiza a ideia de poética que nos auxilia na ampliação das considerações sobre as PNB. Para ele, a poética “reside na violação da unidade orgânica do material, que requer um cânone especial, na unificação dos elementos mais heterogêneos e mais incompatíveis da unidade da construção do romance, na violação do tecido uno e integral da narrativa” (1997, p. 13). Ao violar uma unidade, a poética se distancia de um modelo firmado de se produzir arte, de dialogar com o fazer artístico, especialmente no tratamento dado ao conteúdo e à voz do discurso, que se tornam polifônicos pela “vontade artística” (BAKHTIN, 1997, p. 21). Assim, muitas vozes da ancestralidade, do coletivo e do sujeito negro se anunciam: “é a vontade de combinação de muitas vontades, a vontade do acontecimento” (*ibidem*)

As PNB, mesmo na tensão de um hibridismo estético, pretendem firmar suas próprias convenções estéticas de criação, por meio de uma consciência polifônica, ou seja, das “consciências” que se fazem presentes no ato da criação, “em contiguidade com outras consciências. Ela não pode se concentrar em si mesma e em sua ideia, no desenvolvimento imanente desta, e entra em interação com outras consciências” (BAKHTIN, 1997, p. 32). Quando trazem dramas individuais e coletivos vividos na diáspora por seus ancestrais, como também dramas experienciados em suas próprias vivências de um mundo projetado como branco, essa “consciência polifônica” se apresenta como uma fonte e uma base para produzir linguagens “plenivalentes” (BAKHTIN, 1997), próprias de um povo cerceado, por longos anos, de expressão libertária.

Importante é se pensar que as PNB, em muitos momentos, não têm a preocupação da voz que “anuncia em relação ao que ela é no mundo, mas, acima de tudo, o que o mundo é para ela e o que ela é para si mesma” (*ibidem*, p. 46). O que se materializa nos discursos das PNB, portanto, é a revelação do “resultado definitivo de sua consciência e autoconsciência” (*ibidem*, p. 46-47) de estar no mundo pelo traçado da intolerância, do racismo, do machismo e da misoginia. A autoconsciência estaria na representação da imagem de si, de quem produz o discurso e nele conscientiza seu interlocutor de sua experiência.

O que se fala e como se fala, dentro das PNB, pode subverter, muitas vezes, a ordem preestabelecida, legitimando e fazendo transcender, quem sabe, os entraves do tempo e do espaço. Por esse motivo, não constituem verdadeiros modelos de um cânone a ser seguido e, por conseguinte, sua visibilidade e sua projeção são comprometidas de acordo com o mercado instituído: a indústria cultural e sua mercantilização das formas culturais, que não está preocupada com “as características intrínsecas como uma forma artística, mas pela lógica corporativa da produção de mercadoria e pela troca” (THOMPSON, 2011, p. 132), cujas formas simbólicas devem atender, majoritariamente, aos princípios de um perfil consumidor *eurobranco*. Outros valores e outras apreensões do mundo são colocados esteticamente em alinhamento a uma necessidade de ir contra uma regularidade formal, rompendo com a tradição ocidental, em sua maioria. Por isso, quando abraçadas pela indústria cultural, elas são violadas em sua essência, sendo produzidas sob “constructos simbólicos que são moldados de acordo com certas fórmulas preestabelecidas e impregnadas de locais, caracteres e temas estereotipados.” (*ibidem*, p. 133).

A materialidade discursiva (PÊCHEUX, 2016) das PNB – política, simbólica ou ideológica – contraria amiúde a tradição estética europeia, que exige, muitas vezes, uma harmonia “entre os elementos construtivos de uma dada criação artística” (BAKHTIN, 1997, p. 13) e, por isso, em muitas situações, são desprezadas ou ignoradas pelo mercado de “bens simbólicos”, que não as reconhece como um produto de criação de valor simbólico (THOMPSON, 2011).

As PNB aparecem centradas, majoritariamente, no respeito à tradição ancestral, com um elevado nível de espiritualidade e percepção ética e na relação harmoniosa com a cultura da natureza e, especialmente, com a natureza social própria do indivíduo e sua identidade. Nos seus discursos poéticos matizam “os rastros e lastros pelos quais a natureza, inicialmente menos ou mais audível, em tons mais ou menos pálidos, com maior ou menor visibilidade, se inscreve, se encadeia e se postula, como experiência de linguagem” (MARTINS, 2007, p.59) e como uma experiência estético-social e cultural como referência final.

3 AS POÉTICAS NEGRAS BRASILEIRAS NO CONTEXTO DE UMA EDUCAÇÃO INTERCULTURAL: UMA POSSIBILIDADE EM TENSÕES NO LIVRO DIDÁTICO

3.1 AS POÉTICAS NEGRAS BRASILEIRAS: UMA “DECLARAÇÃO DE IDENTIDADE” NO CONTEXTO DIDÁTICO-PEDAGÓGICO.

As PNB produzem espaços de criação e de reflexão que circulam por diversos polos estéticos e estruturais, mas são centradas na linguagem, ora da memória (passado *versus* presente), ora da oralidade e dos rituais religiosos e sociais que perpassam séculos de existência, “a fim de construir instrumentos para uma análise mais efetiva da realidade” (ASANTE, 2009, p. 107). Trazer para o centro da sala de aula essa possibilidade de diálogo e experiência leitora é fomentar novas relações simbólicas de saber e, conseqüentemente, de transformação de posições frente a séculos de silenciamentos. Afinal, “o silêncio é a capacidade de o sujeito trabalhar sua contradição constitutiva, sua relação com o ‘outro’ [...] o homem em silêncio é visto como um homem sem sentido” (ORLANDI, 1997, p. 23 e 56). Romper com esse silêncio e promover a redescoberta de outros valores, dentro de um currículo escolar ainda muito tecido pela influência europeia, é fomentar tensões importantes para uma educação que se projeta (ou se deseja) emancipadora.

As PNB, no contexto didático-pedagógico, podem ser entendidas como uma “declaração de identidade” (MBEMBE, 2014, p. 59). Nelas, há o registro discursivo social e histórico, sua autoria, o seu referencial e o seu contexto político, pois a autoria negra diz de si mesma, de seu lugar de fala (RIBEIRO, 2017; SPIVAK, 2014), de seu espaço de enunciação. Com isso, registram, esteticamente, vozes em escritas, vozes em posturas e crenças que deslocam para novos cenários outras narrativas de humanidades silenciadas ou desprestigiadas por um programa político e econômico de exploração da elite simbólica, predominantemente branca e intelectualmente eurocentrada, que impôs uma racionalidade dita universal durante séculos de nossa história e que insiste em persistir até os nossos dias. Uma poética que provoca outras narrativas, subvertendo posições e a ordem do discurso. As PNB proporcionam questionamentos, deslocamentos, relocações de conceitos que eram considerados canônicos (DERRIDA, 2001) em uma atitude de desconstrução da ordem do tema, da enunciação discursiva e da estética da linguagem.

Como bem destacou Conceição Evaristo, “a palavra poética é um modo de narração do mundo” (2010, p. 133), ou seja, uma contranarrativa presa a uma escrita e a uma estética que

configura a fala do outro, aquele que se nega à subalternidade e que desconstrói um corpo-objeto, fruto de um mercantilismo secular. São poéticas, seja em sua coletividade ou não, criadas sobre memórias, afetos discordantes, identidades em devir e mundos tão importantes e valiosos quanto os mundos de uma coletividade ou territorialidade branca, europeia e colonizadora. As PNB são “afrografias”, como bem sinalizou Leda Martins, que caligrafam “a história e a memória dos sujeitos e das diversas opções textuais que a inscrevem na cartografia estética de nossa cultura” (MARTINS, 2007, p. 82).

Assim as PNB se constituem transgressoras (EVARISTO, 2010; DUARTE, 2008) porque se organizam esteticamente contra uma história e uma cultura oficial, um pensamento que oprime e desvaloriza material e simbolicamente o passado e o presente ricos de herança intelectual negra, emudecidos diasporicamente:

Através da sua literatura, das suas músicas, das suas religiões e dos seus artefatos culturais, os Negros foram desenvolvendo uma fenomenologia da colônia que lembra, a muitos respeito, aquilo que em psicanálise chamamos “experiência do espelho”, porque nela parece estar em jogo não somente o confronto do colonizado com o seu reflexo especular, mas também a lembrança da captura, que associou a sua descendência à imagem aterrorizadora e ao demônio de Outrem no espelho, como seu totem. (MBEMBE, 2014, p. 181)

As PNB podem aparecer como estéticas de ruptura, mesmo ainda trazendo traços de uma estética estrutural ocidental-europeia, seja no perfil antiautoridade e não convencional, seja dentro de dimensões da interseccionalidade. Os discursos inscritos na PNB refletem a política e a estética da sociedade em um *ruído social simbólico*, que pode não só incomodar os ouvidos polidos eurocentrados como também ecoar e ressoar outros modelos interpretativos sobre subjetividades e historicidades humanas dentro de conceitos de uma hermenêutica interpretativa.

3.1.1 As poéticas negras brasileiras num projeto de educação intercultural.

Como pensar as PNB, dentro da sala de aula, como deslocamentos diante de formas hegemônicas de criação artística, tidas como referências maiores de qualidade e prestígio para um espaço de igual importância de outras expressões artísticas que possam consolidar conhecimentos outros, antes desconsiderados, ou seja, “um novo paradigma para desafiar o eurocêntrico, responsável por desprezar os africanos, destituí-los de soberania e torná-los invisíveis” (MAZANA, 2009, p. 114)? Como aproximá-las dos atores inseridos na dinâmica da

cena pedagógica, sejam estudantes, gestores e, principalmente, os professores, pois ainda muitos deles concebem e praticam uma pedagogia sob o olhar colonial?

Teoricamente, acreditamos que uma pedagogia na perspectiva intercultural tornar-se-ia uma alternativa mais próxima e legítima de uma pedagogia decolonial, que hoje se anuncia dentro da escola, “por considerá-la um espaço privilegiado para se refletir sobre a tensão entre igualdade e diferença.” (CANDAU; OLIVEIRA, 2010, p. 15). Uma pedagogia aberta a conhecer e a ouvir novas formas de expressão capazes de interagir através de estratégias cognitivas que oportunizem aportes diferentes de perceber o outro (QUIJANO, 2007; WALSH, 2007; CANDAU, 2010) e se perceber como sujeitos que produzem simbolicamente uma cultura cujos valores estarão ligados à ancestralidade, à memória e à imaginação de uma tradição na sua relação com o mundo e suas apreensões simbólicas. Como “um intercâmbio que se constrói entre pessoas, conhecimento, saberes e práticas culturalmente diferentes, buscando desenvolver um novo sentido entre elas na sua diferença.” (WALSH, 2001, p.10).

O pensamento intercultural tem sua origem na América Latina, particularmente no Equador, num gesto de resistência histórica dos indígenas e dos negros, efetivando-se no contexto educacional indígena (CANDAU, 2010, p. 155). Uma episteme que valoriza o conhecimento, a prática política, o poder social e uma sociedade *outra* que vem em oposição ao pensamento “moderno e colonial” (QUIJANO, 2007; MIGNOLO, 2007), e busca novos paradigmas da práxis política. Destaca Catherine Walsh (2007):

[...] la interculturalidad como una perspectiva y práctica “otra”, que encuentra su sostén y razón de existencia en la colonialidad del poder. Su intención no es reificar el concepto de interculturalidad o de “pensamiento indígena” en relación con ella. Al contrario, el trabajo busca llamar la atención sobre la relación entre la interculturalidad y la colonialidad del poder con la diferencia colonial, tal como son pensadas y practicadas particularmente por el pensamiento alternativo que el movimiento indígena produce con la mirada hacia la clasificación étnico-racial, la dominación estructural y la descolonización, tanto como hacia la contestación a y la distinción sobre las discusiones relativistas que efectúan sobre la diferencia cultural y la multiculturalidad. (WALSH, 2007, p. 48)

Não obstante, no contexto brasileiro, Luiz Alberto Gonçalves e Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (2004) debatem as experiências da educação indígena e as experiências da educação de jovens e crianças negras, como movimentos por uma educação multiculturalista. Asseguram esses autores que as primeiras iniciativas dos negros brasileiros para discutirem questões referentes à pluralidade étnica do país data do final dos anos 40 do século XX.

A interculturalidade (Walsh, 2005) é um termo até então em construção, e sua complexidade não me permite defini-la, como bem defendeu Ramirez Guzmán (2011), porque

estariamos “negando um olhar desde a complexidade do termo, situando-o como uma conceitualização fixa e, por conseguinte, não dinâmica, obviando os contextos históricos, políticos, sociais e culturais onde a situamos” (RAMÍREZ GUZMÁN, p. 54). A primeira ideiação, baseada na própria Walsh (2005), seria um processo que implica uma relação entre pessoas de diferentes contextos que caracterizam seu viver cotidiano, as quais se apoiam na historicidade das pessoas e do grupo, possibilitando novas compreensões e ações de uma sociedade que se materializa politicamente multicultural.

Nesse sentido, Walsh (2005, 2007, 2009) é bem categórica quando afirma que o multiculturalismo se refere a uma multiplicidade de culturas, sem que, necessariamente, haja uma relação entre elas. Podemos entender o sentido de multiculturalismo como uma “estratégia de controle social” (RAMÍREZ GUZMÁN, 2011, p. 22), uma vez que ela é dada na esfera do poder liberal global, propondo políticas para a diversidade, mas, na verdade, são artificios que emudecem singularidades da diferença, praticando valores de respeito e tolerância.

Em uma distinção conceitual, o multiculturalismo estaria dentro de uma lógica de “interculturalidade funcional” (TUBINO, 2005; WALSH, 2005). Funcional no sentido de que desprende uma série de reivindicações identitárias e de inclusão, “mas sempre amparadas dentro de lógicas históricas de subalternização, como seria o Estado (monocultural) e o Mercado (neoliberal), pois não toca as causas das relações de assimetria engendradas por séculos e não propõe uma mudança das regras do jogo tampouco.” (RAMÍREZ GUZMÁN, 2011, p. 58). Diferentemente da “interculturalidade crítica” (WALSH, 2009), que propõe diálogos entre as culturas, na condição das dominadas, para melhor integrá-las, principalmente no espaço escolar e na vida social. A interculturalidade crítica “é também altamente descolonizadora” (GAUTHIER, 2015).

O movimento intercultural seria uma prática irremediável, vivida a cada momento, nas relações de desigualdades nas quais se desenvolve, assumindo que esse “entre” culturas é algo que historicamente existe, e que se materializa, evidentemente, na mestiçagem, no sincretismo, na hibridação e na transculturação que esse contato supõe.

Para Walsh,

O conceito de interculturalidade é central à (re) construção de um pensamento crítico-outro – um pensamento crítico de/a partir de outro modo –, precisamente por três razões principais: primeiro porque está vivido e pensado desde a experiência vivida da colonialidade [...]; segundo, porque reflete um pensamento não baseado nos legados eurocêntricos ou da Modernidade e, em terceiro, porque tem sua origem no sul, dando assim uma volta à geopolítica dominante do conhecimento que tem tido seu centro no norte global. (WALSH, 2005, p. 25)

Decolonizar o saber e o ser (QUIJANO, 2007 ; MIGNOLO, 2007; MALDONADO, 2008) será permitir que novas culturas, ditas subalternas (SPIVAK, 2014), possam ter sua legitimidade dentro de um espaço social e escolar; será pela interculturalidade crítica que outras expectativas podem se fazer presentes para abrir questionamentos mais incisivos sobre as diferenças e desigualdades delineadas ao longo da história entre diversos grupos socioculturais, de gênero e étnico-raciais, entre outros. Como bem definiu Gauthier,

A interculturalidade crítica, conforme teorizou Catherine Walsh (2009), é mais uma arma pela qual os dominados, colonizados e neocolonizados, afirmam sua cultura nativa num movimento de interpelação da cultura dominante e de desconstrução dos micropoderes e opressões instituídas. Assim os movimentos indígenas, negros, de mulheres, de sem-terra etc. contestam os padrões dominantes em nome de lógicas de libertação, onde é proclamado o igual valor das culturas, das ciências e dos saberes, sejam indígenas, afro ou eurodescendentes. (GAUTHIER 2015, p. 212)

A interculturalidade se destaca-se na busca da construção de sociedades que reconheçam e se percebam nas diferenças como constitutivas da democracia e possam conceber relações novas, igualitárias entre os diferentes grupos socioculturais, “o que supõe empoderar aqueles que foram historicamente inferiorizados” (CANDAU, 2010, p. 23). Uma construção pautada, no Brasil, por lutas e resistências de grupos e movimentos sociais que estão na contramão da *colonialidade*⁵, cujos efeitos práticos serão efetivamente visíveis ou contemplados ainda em longo prazo.

É fato que a dinâmica relacional se efetiva em um entendimento de trocas de saberes e de bens tanto culturais quanto materiais, e ela se sistematiza como processo de negociações que indicam uma vida em sociedade. Certamente é um regime que envolve interesses, poderes e saberes, caracterizando-se por processos políticos e ideológicos “que sustentam a legitimidade a oposição e a resistência contra o domínio e a injustiça social.” (VAN DIJK, 2008).

No debate pedagógico, avultar esse tema hoje é reconhecer o *outro* (WALSH 2005, 2008; CANDAU, 2010) como personagem importante na compreensão constitucional da sociedade e trazer, para o campo educacional, novas formas de interação e valorização da diversidade étnico-racial, mesmo ciente de que a escola, como sistema político-social, cumpre, muitas vezes, uma dupla função em relação aos grupos subalternizados: promove a ascensão social ao tempo que se torna difusor de discriminação. Ainda em uma lógica da modernidade e

⁵ Por colonialidade compreende-se a continuidade de um padrão de poder articulado em representações binárias e hierárquicas de construção de sentido. Excluiu outros saberes e outras formas de interpretar o mundo, desautorizando epistemologias da periferia do ocidente (QUIJANO, 2005). Esse conceito será amplamente discutido nos capítulos subsequentes.

colonialidade⁶, a escola, quase sempre, repercute mecanismos de exclusão quando ignora as diferenças como marcas de conhecimento e reproduz mecanismos discursivos que desprestigiam a diferença étnico-racial como uma escritura de negação histórica.

Essa escritura negativa só confirma o imaginário produzido pela ordem do discurso de incivilidade da população negra e indígena, projetado durante séculos como efeito oculto do poder, legitimando a cultura e o pensamento hegemônico. Uma escritura negativa que persiste na escola, em uma das ferramentas de produção de conhecimento que é o LD, em especial de língua portuguesa, onde a presença de autorias negras e indígenas e suas obras literárias são ignoradas quase totalmente, como se a produção cultural brasileira se limitasse a um universo branco, masculino e de inspiração europeia, em cujo lugar de apreciação não caberiam outros modelos estéticos e discursivos.

Uma educação que se pretende criticamente multicultural ou intercultural precisa romper com os mecanismos de opressão epistemológica e cultural em relação aos povos subalternizados. Desse modo, o LD precisa reconsiderar sua ideologia brancocêntrica e abrir espaço crítico para outras formas de conhecimento e de humanidades. Conforme o pensamento do filósofo pan-africanista Asa G. Hilliard III, o processo de educar criticamente:

[...] significa dizer a verdade, aceitar o gênio universal dos alunos, comprometer-se de forma séria em nutrir a excelência acadêmica, estimular a consciência crítica, cultivar a criatividade, contrapor-se à alienação, alimentar a solução de problemas e o conhecimento de si mesmo e do próprio povo. (HILLIARD III, 2009, p. 327)

Então, precisamos ressignificar o passado do povo negro, crítica e pedagogicamente, buscando uma abordagem *sankofa*, uma tradição da cultura africana frequentemente presente na *arte akan*, que significa literalmente “volte, procure e tome ou recupere”, segundo Niangoran-Bouach, citado por Karenga (2009, p. 350), filósofo e pesquisador de Estudos *Africanos*, que nos apresenta e nos esclarece os elementos e os processos da acepção *sankofa*, nos quais podemos nos inspirar para promover uma educação que ressignifique a história e a cultura africana:

1. Uma busca contínua do conhecimento, isto é, a procura continuada da verdade e do significado na história e no mundo.
 2. Uma volta à fonte, à história e à cultura próprias, para os fundamentos e os modelos do jeito cultural próprio de se ser humano no mundo.
 3. A recuperação e a reapropriação críticas do passado, sobretudo das verdades escondidas, negadas e não reveladas da iniciativa e da experiência africanas no mundo.
- (KARENGA, 2009, p. 351)

⁶ A lógica modernidade e colonialidade assenta na produção de ausências, na invisibilização e subalternização de outros saberes, formas de conhecimento, ou seja, de desenvolvimento de “outros modos” situados na margem da colonialidade e modernidade (QUIJANO, 2005; MIGNOLO, 2008).

Portanto, a cultura negra brasileira não deve servir de simples recurso didático ou ilustrativo nos LDLP, usado para construir narrativas pedagógicas de personagens e enredos secundários, ou unicamente uma referência folclórica imposta pela dominação intelectual branca. É preciso reconhecer a cultura negra brasileira como referência ontológica e epistêmica do povo negro diaspórico, que não só contribuiu para a formação social brasileira, mas que determinou também o organismo cultural, econômico e tecnológico do Brasil. Seu estudo, portanto, não deve ser meramente uma descrição simples da presença negra na vida social brasileira, como o antagonista de uma narrativa de exploração e de submissão, mas sim um estudo analítico-crítico com iniciativas de indagações e valorações elucidativas e incisivas para o protagonismo histórico e de tradição. Evocar o desafio “sankofa”

[...] não é um chamado a fazer de nossa história, um mero desfile de referências e fatos descritivos, mas de construir um projeto intelectual de recuperar dados essenciais e analisar criticamente as questões da verdade e do significado no que concerne à iniciativa e à experiência africanas no mundo. (KARENGA, 2009, p. 350)

Como principal dispositivo de socialização e compreensão de conteúdos na escola, pensar um livro didático que contemple e valorize a história e a cultura negra passa a ser um estratagema persistente de recuperar parâmetros e enunciados que significam ser negro e negra, ser humano e humana no seu sentido pleno, em uma lógica anticolonialista e antirracista. Reafirmamos que a pedagogia pretendida pela interculturalidade crítica, como uma ordem para combater a pedagogia moderna e colonial, a que Walsh (2017) chamou de pedagogia decolonial, poderia estar aliada a uma pedagogia considerada na produção do livro didático de língua portuguesa, trazendo a cultura negra como uma das protagonistas do currículo escolar. Para a pesquisadora, embora a pedagogia decolonial possua elementos comuns à pedagogia crítica manifestada por Paulo Freire a partir dos anos 1960, as pedagogias decoloniais agregam a categoria raça como eixo articulador, como é aventado por Frantz Fanon. É dessa forma, sugere Walsh (2007), que as pedagogias decoloniais pretendem – cruzando essas duas vertentes contextuais, do “pensar a partir da” condição ontológico-existencial e racializada dos colonizados e do “pensar com” outros setores populares – se insurgir, reviver e reexistir na reconstrução radical do ser, do poder e do saber.

Poderíamos, então, pensar um livro didático de língua portuguesa sob o olhar intercultural como “um conjunto de relações de caráter complexo e polifônico que assegurem o direito à diferença e motive a troca e partilha entre os diferentes” (CANDAU, 2010, p. 30). A diferença não pode ser tratada como um déficit. Nessa direção, pensemos a educação, em especial a produção do LDLP, contemplando a alteridade e levando em conta a influência da

diversidade e do contexto no currículo, o que inclui lazer, educação ambiental, corporeidade e violência escolar, em uma simbiose de culto ao respeito às diferenças. Desuniformizar a ideia de cultura e conhecimento seria buscar a ideia de igualdade dentro da escola. Desconsiderar a prática de coagir e agir dessa e daquela forma com grupos minoritários seria desconsiderar socialmente seu papel histórico de fracassados, humilhados e menosprezados. Logo respeitar, dentro de uma educação para alteridade, é saber respeitar o outro racionalmente, com seus direitos sendo considerados e atrelados às condições de educação e formação (PINHEIRO, 2010). Certamente o LDLP poderia contribuir bastante para isso, pois ele ainda é o protagonista e, muitas vezes, o único recurso de socialização do conhecimento na dinâmica pedagógica escolar.

No seguimento desta discussão sobre interculturalidade, espaço escolar e LDLP, temos a contribuição de Juan Ansión (2000), pesquisador peruano, com uma significativa produção bibliográfica. Ele enfatiza que a interculturalidade consiste não apenas em valorizar a diversidade cultural, assim como em respeitar o direito de cada um a manter sua própria identidade. Ela se propõe, de forma operante, a construir relações entre grupos socioculturais distintos. Resulta em uma disposição a aprender e a mudar no contato com o outro. No contexto do LDLP, significa aprender e mudar entendendo o outro através de práticas de leitura de textos com marcas identitárias e estéticas distintas.

Ansión (2000) destaca também, no debate sobre interculturalidade, que essa relação não conduz ao fortalecimento de identidades como condição para o diálogo, porém assume que as identidades se constroem na própria tensão dinâmica do encontro, que se materializa também, muitas vezes, no conflito, mas que se reconhece como fonte de desenvolvimento para todos. Acentua o pesquisador Ansión:

Una situación de interculturalidad es siempre compleja y la manera cómo se tratan los conflictos puede ser muy diversa. No corresponde precisamente a una situación de tranquilidad y completa armonía, sino más bien a una vida en medio de muchas tensiones e injusticias que, sin embargo, también abre muchas posibilidades de enriquecimiento mutuo, aun cuando este no sea fácilmente asumido y reconocido. En una situación así, en efecto, el aprendizaje no es sólo de quienes se encuentran en la situación más desventajosa o en situación de subordinación, sino también de quienes comparten la cultura de prestigio. (2007, p. 42-3)

Consoante o pensamento de Ansión (2007), acreditamos que o LDLP, em um viés intercultural, produzirá complexas recepções por parte dos sujeitos que estão envolvidos com a interação do LDLP, seja professores, alunos, pais de alunos, pois poderá provocar novos deslocamentos de se pensar a língua e a literatura, objetos principais de conhecimento

produzido pelo LDLP, sob outras formações epistêmicas e estilísticas não reconhecidas pelo sistema de educação hegemonicamente monocultural.

Conforme o filósofo, também peruano, Fidel Tubino (2005), outro pensador da temática em discussão, a interculturalidade está no segmento do discurso que procura criar oportunidades para o diálogo entre os membros das diversas culturas que coexistem num país. Convida para uma atitude dialógica e de respeito à diversidade, vista como potencial e como fonte de riqueza. Mas, considera, assim como Ansión, que os contextos sociais e políticos de tensão podem criar um diálogo intercultural, visto que, nessas tensões, o discriminado e o discriminador estão juntos dentro de um mesmo cenário de conflito, que necessita de estratégias de intervenção apropriada. Seja através do diálogo intercultural, seja nas instâncias de conflito ou não, são necessárias estratégias para combater o racismo e a discriminação no âmbito pessoal e institucional. Destaca o filósofo peruano:

Es necesario combatir la discriminación y el racismo como problemas relacionales, que tienen una dimensión interpersonal y una dimensión institucional. La primera se expresa en actitudes estereotipadas, en una estigmatización que maltrata injusta y vivencialmente a las personas por ser portadoras de una “marca” culturalmente construida, de un rasgo socialmente devaluado. En el plano interpersonal, la discriminación se manifiesta con frecuencia en la burla, la sorna, la indiferencia y el no tomar en serio al otro. Pero la discriminación tiene, además – tal como ya se señaló –, una dimensión institucional que se expresa, por omisión, en la ausencia de políticas antidiscriminatorias de inclusión de la diversidad en, por ejemplo, las instituciones de educación superior donde se aplican las acciones afirmativas. (TUBINO, 2007, p. 92)

Diante das considerações pontuadas anteriormente, é possível pensar a interculturalidade, no contexto do LDLP, como uma interseção de *saberes*, de produções dos diferentes grupos socioculturais, e de *conhecimentos*, constituídos por conceitos, ideias e reflexões sistemáticas vinculadas com as diferentes ciências, o que consolida a construção de identidades arrojadas, abertas e múltiplas. O possível diálogo intercultural, no LDLP, pode dinamizar processos de empoderamento, com destaque para vozes inferiorizadas e subalternizadas, e, com isso, aguçar regimes de ideação da autonomia em um cenário de emancipação social, de projeção de sociedades igualitárias entre diferentes sujeitos e atores socioculturais.

Dentro do contexto de uma possível articulação da educação intercultural e o LDLP no Brasil e suas prováveis tensões, o recorte da valorização e do diálogo da cultura negra com as demais culturas poderia contribuir para a produção de conhecimento outros. Muitos dispositivos legais poderão contribuir para se pensar na possibilidade de um LDLP intercultural e fortalecer diálogos que até pouco tempo não se faziam presentes no espaço escolar, como

raça, racismo, gênero e religiosidade etc. As lideranças negras, na representatividade dos Movimentos Negros brasileiros, tornam-se sujeitos importantíssimos nessa negociação (CANDAUI, 2010; GONÇALVES, 2011, GOMES, 2017), quando passam a se preocupar com os conteúdos curriculares e as relações sociais nas escolas, empenhando-se na discussão com a escola sobre os conteúdos escolares que tratam sobre a questão da negritude, principalmente na área da história, mas também nas áreas da filosofia, da sociologia e da linguagem. Ao mesmo tempo, revela-se a importância da introdução de informações sobre as raízes culturais afrodescendentes, o que denominaram (MAMA,2007; MELBER 2009) de estudos africanos. Nas décadas de 70 e 80 do século XX, tais estudos passaram a ser considerados como fundamentais para a educação de jovens e adultos afrodescendentes. Nos anos 90 do mesmo século, após a Conferência Mundial contra o Racismo, a influência política, em determinadas ações, favoreceu os primeiros passos das políticas de ação afirmativa no Brasil. Conforme Gonçalves:

Foi nesse período também (final dos anos 1990) que as organizações negras conseguiram mobilizar parlamentares da Comissão de Educação, Cultura e Desporto da Câmara dos Deputados Federais, o que redundou no Projeto de Lei nº 259/1999, que se transformou, na gestão seguinte, no projeto de Lei nº 10.639/03, que dispõe sobre a obrigatoriedade da inclusão, no currículo oficial da Rede de Ensino, da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. (GONÇALVES, 2011, p. 121)

A Lei 10.639/2003 surge como um dispositivo para consolidar maior conhecimento das raízes africanas e da atuação da população negra no processo de construção da sociedade brasileira, o que poderá contribuir para a superação de mitos negativos, como a suposta indolência do africano escravizado e o olhar selvagem e incivilizado. Como afirma Gomes,

Essa revisão histórica do nosso passado e o estudo da população negra brasileira no presente poderão contribuir também na superação de preconceitos arraigados em nosso imaginário social e que tem a tratar a cultura negra e africana como exóticas e/ou fadadas ao sofrimento e à miséria. (GOMES, 2010, p. 72)

É fato que a referida Lei sofreu, e ainda sofre, resistências, e sua implementação foi severamente criticada por alguns segmentos da sociedade, que argumentavam sobre o sentido autoritário do Estado e a quebra da autonomia no espaço escolar. Alguns críticos consideraram a proposta como engessamento do currículo. Porém, segundo Candau,

[...]com a realização de diversos fóruns estaduais e nacionais promovidos pelo Ministério da Educação e o empenho de diversos educadores e dos movimentos negros, os debates sobre o ensino da História da África e dos negros no Brasil nos

currículos escolares vêm conquistando espaços como uma das formas de luta antirracista mais presente no contexto atual da sociedade brasileira. (CANDAU, 2010, p. 30)

Por conseguinte, a Lei 10.639/2003 propõe uma nova etapa na historicidade da educação brasileira e na construção da democracia no Brasil pois, salvo conduzir uma nova episteme, preconiza a construção de uma educação antirracista na medida em que dispõe sobre o respeito à diversidade, havendo, assim, o início de uma possível educação intercultural. Revela também “[...] Um processo dinâmico e permanente de relação, comunicação e aprendizagem entre culturas em condições de respeito, legitimidade mútua, simetria e igualdade.” (WALSH, *apud* OLIVEIRA; CANDAU, 2010, p. 26) e, em vista disso, deve considerar a contribuição do negro no processo de formação da identidade nacional. Ou melhor, a pedagogia intercultural representa, aqui, uma nova perspectiva epistêmica, pois é capaz de produzir novos conhecimentos e uma outra compreensão simbólica do mundo. Assim, o LD poderia ser o principal consolidador dessa pedagogia, uma vez que muitos professores o têm como referência para desenhar seus programas pedagógicos.

Nessa trajetória, poderemos também conceber um LDLP voltado para a decolonialidade, o que “[...] representa uma estratégia que vai além da transformação da descolonização, ou seja, supõe também construção e criação. Sua meta é a reconstrução radical do ser, do poder e do saber.” (OLIVEIRA; CANDAU, 2010, p. 24). Portanto, nas discussões sobre a Lei 10.639/03,

[...] podemos observar algumas semelhanças com as reflexões sobre a colonialidade do poder, do saber e do ser e a possibilidade de novas construções teóricas para a emergência da diferença colonial no Brasil e de uma proposta de interculturalidade crítica e de uma pedagogia decolonial. (OLIVEIRA; CANDAU, 2010, p. 24)

Desponta, então, a emergência de se dar um tratamento didático-pedagógico à questão étnico-racial no ambiente escolar, porque “[...] o processo educacional também é formado por dimensões como a ética, as diferentes identidades, a diversidade, a sexualidade, a cultura, as relações raciais, entre outras” (GOMES, 2005, p. 147), e o LDLP poderia ser uma força presente nesse contexto. Nesta perspectiva, o LDLP passa a ser o espaço fronteiro⁷ para que outras culturas e linguagens, assim como outros valores e programas históricos, possam também ser conhecidos e respeitados, organizando um ambiente de promoção e vivência de diálogos entre

⁷ Entende-se por espaço fronteiro a possibilidade de construir outro imaginário social que permita criar e pensar condições para outra organização social, outra organização de saberes e modos de vida. Entretanto não pode ignorar o pensamento da modernidade, mas que também não pode se subjugar a ele. (MIGNOLO, 2013)

as diversas culturas que compõem a sociedade brasileira, uma vez que a escola tem um papel decisivo na difusão das tecnologias, das culturas e das histórias do povo que constitui essa sociedade. Mas, para que isso se efetive, seria necessário romper paulatinamente com o sistema editorial e educacional vigente e sua cultura de invisibilizar saberes de grupos subalternizados, como se eles não tivessem sua importância na dinâmica social e cultural do país.

A escola, na perspectiva intercultural, só poderá ser eficaz se não se deixar vencer pela lógica do sistema e se propuser a promover comportamentos e práticas que resultem em uma progressiva construção de conhecimentos, atitudes e práticas que conduzam à emancipação dos grupos subordinados por meio de uma transformação das relações assimétricas de poder entre os diferentes grupos socioculturais, o que pressupõe que sejam implementados processos de empoderamento. (CANDAUI, 2012, p. 190)

A arte e suas linguagens são caminhos para se discorrer sobre processos de empoderamento, de consciência étnica e de gênero, assim como para a desconstrução da cultura da violência física e simbólica contra o povo negro e seus saberes. Elas podem trazer, para o LDLP, a criação de cenas nas quais a mulher negra e o homem negro passem a ser também protagonistas do conhecimento e da transformação social. Fundar novas expressões poéticas na organização didática do LDLP é uma tarefa difícil, pois a escola, sendo um espaço fronteiro (WALSH, 2007), ainda está projetada sobre um cenário colonial e eurocêntrico que desautoriza, muitas vezes, novas formas de expressão artística que não contemplem um modelo ocidentalizado de “qualidade” estética, projetado por uma sociedade limitada ao pensamento europeizado, fonte primária da ideologia dos LDLP, no Brasil. Tal ideologia legitima uma única forma de entender e aceitar o mundo e nega outras formas de compreender o ser humano e suas subjetividades identitárias e históricas.

Romper com esse pensamento dentro da escola, através do LDLP, é criar tensões para um “pensamento crítico outro” (WALSH, 2009), contra as experiências históricas da colonialidade: corpos marcados por uma única humanidade controladora. Na perspectiva de um pensamento crítico, Walsh (2009) nos possibilita ampliar compreensões sobre os parâmetros educacionais a partir de conceitos como: pensamento-outro, decolonialidade e pensamento crítico de fronteira.

A ideia do pensamento-outro (WALSH, 2009) se origina do autor árabe-islâmico Abdelkebir Khatibi, e sugere uma possibilidade futura de pensamento a partir da decolonização, ou seja, “a luta contra a não existência, a existência dominada e a desumanização” (OLIVEIRA & CANDAUI, 2010b, p. 10). Poderíamos dizer, então, que “é uma perspectiva semelhante à proposta pelo conceito de *colonialidade do ser*, uma categoria que serve como força para

questionar a negação histórica da existência dos não europeus, como os afrodescendentes e indígenas da América Latina.” (OLIVEIRA & CANDAU, 2010, p. 10). Um reordenamento da geopolítica do conhecimento em duas vertentes: um posicionamento crítico sobre a subalternização, no viés dos conhecimentos silenciados, e a emergência do pensamento limiar, como um novo parâmetro epistêmico, na interseção da tradição ocidental com a diversidade de categorias suprimidas pela lógica ocidental e eurocêntrica (MIGNOLO, 2007).

Outro aspecto importante para se pensar a interculturalidade, também dentro do contexto do LDLP, está no “pensamento crítico de fronteira” (WALSH, 2007, GROSGUÉL, 2009). A sua compreensão nos permite visibilizar outras racionalidades e formas de pensar, diferentes da razão eurocêntrica e dominante. Esse “pensamento crítico de fronteira” se preocupa com a razão dominante, preservando-a como referência (FANON, 2005), porém sujeitando-a à constante indagação e contaminando-a com outras razões e modos de pensar. Uma nova relação entre conhecimento útil e necessário na luta pela decolonização epistêmica (WALSH, 2007) e certamente os espaços de aprendizagem (escolas, universidades, livros didáticos e associações) podem ser o caminho de propor outros conhecimentos e cosmovisões, num debate crítico, porém como conhecimentos e modos de pensar tipicamente ligados ao mundo ocidental.

Grosfoguel, em seu artigo “Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global”, nos acrescenta:

O pensamento crítico de fronteira é a resposta epistêmica do subalterno ao projeto eurocêntrico da modernidade. Ao invés de rejeitarem a modernidade para se recolherem num absolutismo fundamentalista, as epistemologias de fronteira subsumem/redefinem a retórica emancipatória da modernidade a partir das cosmologias e epistemologias do subalterno, localizadas no lado oprimido e explorado da diferença colonial, rumo a uma luta de libertação descolonial, em prol de um mundo capaz de superar a modernidade eurocentrada. (...) É uma resposta transmoderna descolonial do subalterno perante a modernidade eurocêntrica (GROSGUÉL, 2009, p. 480-481).

As PNB, no contexto dos LDLP, podem ser uma resposta “transmoderna descolonial do subalterno” (GROSGUÉL, 2009), em especial dentro desse espaço de diálogo e de construção e desconstrução de saberes, pois adentrariam para problematizar esse “ser” historicamente negado com “seus domínios de linguagem e modos de apreender e figurar o real”(MARTINS, 2007, p.57). Com isso, poderiam redimensionar práticas sociais de leitura e recepção estética através de um posicionamento crítico dos seus significados, de um ponto de vista “afrocentrado” (MAZANA, 2009; ASANTE, 2009; RABAKA, 2009).

3.1.2 As poéticas negras brasileiras: um passeio pela poética literária de autoria negra no contexto dos livros didáticos de língua portuguesa.

É de praxe existir, nos livros didáticos de língua portuguesa do Ensino Médio, no Brasil, além da sistematização sobre o uso da língua portuguesa, um conteúdo que pretende aproximar estudantes-leitores do universo da Literatura produzida em Língua Portuguesa, em especial no Brasil e em Portugal, com a intenção de ampliar a formação cultural e leitora dos jovens, divulgando autores e obras que servirão de base para a compreensão da cultura e da identidade que formam o brasileiro. Mas, quais as culturas e as identidades que são projetadas ideologicamente dentro dos estudos literários promovidos pelo LDLP?

Nos manuais escolares que até hoje são produzidos no Brasil, nossa produção literária é majoritariamente de referência branca, masculina e de classe média. Consequentemente, conteúdos e estéticas refletem a perspectiva brancocêntrica. As diferenças e as desigualdades étnico-culturais presentes em nossa constituição cultural, política e ideológica estão relegadas a uma esfera secundária ou à esfera da omissão. Trata-se de um estudo literário sobre a elite e para a elite, que se projeta como única possibilidade de entender o Brasil como uma identidade nacional.

Certamente o LDLP, dentro do olhar e do um posicionamento político intercultural, tem um papel importante e mobilizador para problematizar outras histórias e subjetividades estéticas silenciadas historicamente. Inicialmente através de experiências de leitura das *poéticas literárias de autoria negra* (PLAN), ou também conhecidas, no debate acadêmico, por *literatura negra brasileira* ou *literatura negro-brasileira* (CUTI, 2010), de poetas como Luiz Gama, Auta de Souza, Solano Trindade, José Carlos Limeira, Jônatas Conceição, Miriam Alves, Éle Semog, Abelardo Rodrigues, assim como prosadores como Machado de Assis, Maria Firmina dos Reis, Lima Barreto, Abdias do Nascimento, Maria Carolina de Jesus, Conceição Evaristo, Ana Maria Gonçalves, entre tantos outros que, em verso e prosa, nos revelam outros “Brasis” em suas complexidades étnico-raciais, com outras possibilidades de recepção, porque são obras que

[...] territorializam identidades e levantam questionamentos através de discursos simbólicos que inscrevem o enunciador no seu espaço para produzir sentidos na memória de um grupo, bem como ações e sentimentos que amenizem o racismo ainda essencializado pela nossa sociedade dita branca. (ESPINHEIRA FILHO, 2013, p. 77)

Uma literatura negro-brasileira (CUTI, 2010) busca, na sua linguagem, um afastamento da tradição ocidental europeia, em um “conjunto de textos escritos com a predisposição de

insurgir-se contra os tradicionais sistemas de representação” (SOUZA, 2005), no enfrentamento da tensão estética da hegemônica produção literária de inspiração europeia, reconhecida e firmada com suporte da matriz de escrita produzida por atores sociais privilegiados.

São textos que, utilizando linguagem e recursos literários apreendidos da tradição literária ocidental, jogam com a possibilidade de deslizar de modo produtivo entre as heranças da tradição ocidental e as heranças das tradições da literatura oral de origem africana que se transformaram na diáspora. Um deslizar que lhes permite instalarem-se em uma posição intermédia, impensável se buscada nos termos de parâmetros de qualquer pureza identitária, uma vez que aludidos textos se constituem no entrecruzamento de discursos identitários produzidos no país, na diáspora e nos centros hegemônicos. (SOUZA, 2005, p. 67-68)

As PNB, em suas expressões literárias, refletem escritas de subjetividades inspiradas e(ou) vivenciadas pela cor da pele, símbolo de exclusão e renitência, tecidas pela história não oficial através dos dramas cotidianos da cidade e das vitórias alcançadas pela resistência. São narrativas da ancestralidade presente na oralidade, na tradição religiosa e ritualística e, especialmente, na busca de uma consciência negra, já presentes em um número muito insignificante no LDLP.

áfricas noites viajadas em navios
e correntes,
imprimem porões de amargo sal
no meu rosto,
construindo paredes
de antigas datas e ferrugens,
selando em elos e cadeias,
o mofo de velhos rótulos deixados
no puir dos olhos.

(VENTURA, Adão. Flash back. In: *A cor da pele*. Belo Horizonte: Edição do Autor, 1980. [s. p], apud SETTE, *et al.*, 2013)

É a literatura que oferece possibilidades de compreensão e melhoria da condição humana e, com isso, possibilita o “enriquecimento do prospecto humano” (KARENGA, 2009, p. 349). Por fim, uma escrita literária que luta para se projetar nos sistemas de valor e de mercado. Os versos do poeta paulistano Cuti evidenciam também a tentativa de marcar uma nova escrita literária com a reatualização da consciência negra:

Enxurrada de mágoas sobre os paralelepípedos
por onde passam carroções de palavras duras
com seus respectivos instrumentos de tortura

entre silêncios
angúrios de mar e rios
o poema acende seus pavios
e se desata

do vernáculo que mata
 ao relento das estrofes
 acolhe os rios afros
 embriagados
 de esquecimento e suicídio
 no horizonte do delírio
 e do âmago do desencanto contesta as máscaras
 lançando explosivas metáforas pelas brechas dos poesídios
 contra o arsenal do genocídio.

(In: Negroesia: antologia poética, 2007)

A poética literária de autoria negra (PLAN) impulsiona análises e debates sobre a estética que se contradiz, em muitos casos, diante do discurso estético e literário da escravidão, do negro violento, subserviente, apático e resignado, no seu papel projetado pela sociedade branca e patriarcal durante séculos de uma produção literária brasileira. A autoria literária negra registra um lugar de fala, “de criação, de manutenção e de difusão de memória, de identidade” (EVARISTO, 2010, p. 133), infringindo o espaço de escrita e de interpretação sobre o negro e a negra do intelectual branco e colonizador. O branco torna-se o sistema, “ou seja, sujeito, foco, onisciência, célula de onde emanam a concepção e organização da linguagem” (CUTI, 2012, p.23). A PLAN é a ruptura pelo “direito de significar” (BHABHA, 2013, p. 321): a necessidade de se colocar materialmente pela literatura, postulando direitos de cidadania e trânsito em espaços sociais. Escritas que vão além da denúncia sobre, por exemplo, racismo e humanidades distorcidas, elas nos provocam inquietações sobre a existência humana. Escritas que podem ser exemplificadas com textos presentes em dois volumes de duas coleções de LDLP que fazem parte dos *corpora*:

RECORDAÇÕES DO ESCRIVÃO ISAÍAS CAMINHA (fragmento)

A minha situação no Rio estava garantida. Obteria um emprego. Um dia pelos outros iria às aulas, e todo o fim de ano, durante seis, faria os exames, ao fim dos quais seria doutor!

Ah! Seria doutor! Resgataria o pecado original do meu nascimento humilde, amaciaria o suplício premente, cruciante e onimodo de minha cor... Nas dobras do pergaminho da carta, traria presa a consideração de toda a gente. Seguro do respeito à minha majestade de homem, andaria com ela mais firme pela vida afora. Não titubearia, não hesitaria, livremente poderia falar, dizer bem alto os pensamentos que estorciam no meu cérebro.

O flanco, que minha pessoa, na batalha da vida, oferecia logo aos ataques dos bons e dos maus, ficaria mascarado, disfarçado...

Ah! Doutor! Doutor!...Era mágico o título, tinha poderes e alcances múltiplos, vários polifórmicos...Era um pallium, era alguma cousa como clâmide sagrada, tecida com um fio tênue e quase imponderável, mas a cujo encontro os elementos, os maus olhares, os exorcismos se quebravam. De posse dela, as gotas da chuva afastar-se-iam transidas do meu corpo, não se animariam a tocar-me nas roupas, no calçado sequer. O invisível distribuidor de raios solares escolheria os mais meigos para me aquecer, e gastaria os fortes, os inexoráveis, com o comum dos homens que não é doutor. Oh!

Ser formado, de anel no dedo, sobrecasaca e cartola, inflado e grosso, como um sapo-intanha antes de ferir a martelada à beira do brejo; andar assim pelas ruas, pelas praças, pelas salas, recebendo cumprimentos: Doutor, como passou? Como está, doutor? Era sobre-humano!...

(BARRETO, Lima. Recordações do escrivão Isaías Caminha, apud AMARAL, E. *et al.* Volume 02, 2013, p. 22)

Diariamente

[...]
 Me basta mesmo
 essa coragem quase suicida
 de erguer a cabeça
 e ser negro
 vinte quatro horas por dia.

(LIMEIRA, J.C. In: Bernd, Zilá (org.) *Poesia negra brasileira*. Porto Alegre: AGE; IEEL; IGEL, 1992, p. 15. Apud SETTE, G. *et al.*, volume 03, 2013, p. 280.)

Diante das escritas acima, podemos entender a PLAN como “um documento de identidade”(MBEMB, 2014) que nasce do sujeito circunscrito no tempo e no espaço, que frutifica conhecimentos a partir das vivências colocadas pela sua experiência no mundo de violência, de exclusão e de negação da existência histórica e se mantém pela necessidade da liberdade do silêncio imposto e pela reivindicação da representação de uma humanidade não mais tecida pelo princípio de estigmas produzidos pela sociedade escravagista e racista.

A força discursiva das PLAN ocupa outros espaços de elaboração e presença, desocupa lugares forjados pela opressão branca. Logo “o lugar enquanto espaço vivido exerce um papel revelador do espaço em que se está inserido e do espaço de que se é excluído (ALVES, 2010, p. 47), impulsionando tensões e novos registros, através da valorização do ontem e do hoje como forças matrizes de autoestima.

Canto aos Palmares

Eu sou canto aos palmares
 Sem inveja de Virgílio, de Homero
 E de Camões
 Porque o meu canto
 É grito de uma raça
 Em plena luta pela liberdade!

TRINDADE, S. In Bernd, Zilá (org.) *Poesia negra brasileira*. Porto Alegre: AGE; IEEL; IGEL, 1992, p. 15. Apud SETTE, G. *et al.*, volume 03, 2013, p. 280.)

“Canto aos Palmares”, de Solano Trindade, faz presença em um volume de uma das coleções do LDLP examinadas na pesquisa. Um poema que questiona o gosto estético através de padrões preestabelecidos pelos cânones literários, impondo-se estética e ironicamente contra

as noções de belo e harmonioso que “assumiram o sinal da lógica europeia, enquanto que a ausência de beleza e a desarmonia foram identificadas com os procedimentos de negros e índios.” (PEREIRA, 2010, p. 356).

As PLAN, em grande parte, se realizam em busca de uma estética própria na releitura da história, na construção de sentidos da sociedade, na reinvenção das metáforas que mitificam valores, aspirações e regimes que subscrevem códigos de uma identidade negra diaspórica, questões relevantes que poderiam estar presentes no LDLP e que fomentariam novos olhares e deslocamentos sobre a formação das identidades nacionais brasileiras. Exemplo ainda muito insignificante é presentificado em um dos LDLP examinados:

Vozes-Mulheres

A voz de minha bisavó
ecoou criança
nos porões do navio.
ecoou lamentos
de uma infância perdida.

A voz de minha avó
ecoou obediência
aos brancos-donos de tudo.

A voz de minha mãe
ecoou baixinho revolta
no fundo das cozinhas alheias
debaixo das trouxas
roupagens sujas dos brancos
pelo caminho empoeirado
rumo à favela

A minha voz ainda
ecoa versos perplexos
com rimas de sangue
e
fome.

A voz de minha filha
recolhe todas as nossas vozes
recolhe em si
as vozes mudas caladas
engasgadas nas gargantas.

A voz de minha filha
recolhe em si
a fala e o ato.
O ontem – o hoje – o agora.
Na voz de minha filha
se fará ouvir a ressonância
O eco da vida-liberdade.

(EVARISTO, Conceição. In: DUARTE, Eduardo Assis. Memória Viva. *Estado de Minas*, 6 maio 2006, p. 1-3. *Apud* SETTE, M. G. L *et al.*, volume 03, 2013)

A força da poesia de Conceição Evaristo, no contexto do LDLP, nos possibilita dialogar pedagogicamente com três frentes, nunca antes anunciadas: 1. ser mulher negra, 2. redimensionar a história da mulher negra no espaço histórico, e 3. promover a consciência negra em busca da verdadeira liberdade humana. Certamente, a presença de uma escrita de autoria negra, nesse universo do LDLP, é significativa, mas é preciso ir além da presença. É preciso se observar como essa presença está sendo devidamente discutida para se romper com estereótipos e negligências de interpretação sobre a força estética e de linguagem presentes no texto.

Os discursos de uma PLAN, em sua excelência, buscam a realidade circundante ou mítica como referências simbólicas para examinar a questão racial, desconstruindo o mito da democracia racial e correlacionando-o como uma prática dissimulada ideologicamente de racismo em um processo de exclusão. A negação da cidadania e a naturalização da violência contra a população negra por um sistema opressor se inserem nas poéticas literárias negras, espelho para uma reflexão e uma denúncia sobre a representação negra em uma sociedade branca, desigual e desumana para com os negros e negras, mas sem perder sua poesia e sua invenção estética. Míriam Alves e Conceição Evaristo, em muitas de suas obras, trazem referências sobre o universo de exclusão e marginalização do corpo negro e suas reflexões sobre a condição humana na história da negritude, “em contínuo processo de deslocamento e de ressignificação, torna-se ele próprio uma geografia, uma paisagem, um território de linguagens, um continente sem fim trespassado de palavras” (MARTINS, 2007, p. 56) exemplos contemplados em um dos LDLP examinados nesta pesquisa:

I. Mahin Amanhã

Ouve-se nos cantos a conspiração
vozes baixas sussurram frases precisas
escorre nos becos a lâmina das adagas
Multidão tropeça nas pedras
Revolta
há revoada de pássaros
sussurro, sussurro:
“é amanhã, é amanhã.
Mahin falou, é amanhã”
A cidade toda se prepara
Malês
bantus
geges
nagôs
vestes coloridas resguardam esperanças
aguardam a luta
Arma-se a grande derrubada branca
a luta é tramada na língua dos Orixás
é aminhã, aminhã”
sussurram

Malês
bantus
geges
nagôs
“é aminhã, Luiza Mahin falô”

(ALVES, Miriam. Mahin amanhã. In: Quilombhoje (org.) *Cadernos Negros: os melhores poemas*. São Paulo: Quilombhoje, 1998, p. 104. *Apud* SETTE, M. G. L. *et al.* Volume 03, 2013.)

II. Ponciá Vicêncio

Quando os filhos de Ponciá Vicêncio, sete, nasceram e morreram, nas primeiras perdas ela sofreu muito. Depois, com o correr do tempo, a cada gravidez, a cada parto, ela chegava mesmo a desejar que a criança não sobrevivesse. Valeria a pena pôr um filho no mundo? Lembrava-se de sua infância pobre, muito pobre na roça e temia a repetição de uma mesma vida para os seus filhos. O pai trabalhava tanto. A mãe pelejava com as vasilhas de barro e tinham apenas uma casa de pau a pique coberta de capim, para abrigar a pobreza em que viviam. E esta era a condição de muitos. Molambos cobriam o corpo das crianças que até bem grandinhas andavam nuas. Entretanto, assim que as meninas cresciam um pouco, as mães providenciavam panos para tapar-lhes o sexo e os seios. Crescera na pobreza. Os pais, os avós, os bisavôs sempre trabalhando nas terras dos senhores. A cana, o café, toda a lavoura, o gado, as terras, tudo tinha dono, os brancos. Os negros eram donos da miséria, da fome, do sofrimento, da revolta suicida. Alguns saíram da roça, fugiam para a cidade, com a vida a se fartar de miséria, e com o coração a sobrar esperança. Ela mesma havia chegado à cidade com o coração crente em sucessos e eis no que deu. Um barraco no morro. Um ir e vir para a casa das patroas. Um sobras de roupa e de alimento para compensar um salário que não bastava. Um homem sisudo, cansado, mais do que ela talvez, e desesperado de outra forma de vida. Foi bom os filhos terem morrido. Nascer, crescer, viver para quê? [...] De que valera o padecimento de todos aqueles que ficaram para trás? De que adiantara a coragem de muitos em escolher a fuga, de viverem o ideal quilombola? De que valera o desespero de Vô Vicêncio? Ele, num ato de coragem-covardia, se rebelara, matara uns dos seus e quisera se matar também. O que adiantara? A vida escrava continuava até os dias de hoje. Sim, ela era escrava também. Escrava de uma condição de vida que se repetia. Escrava do desespero, da falta de esperança, da impossibilidade de travar novas batalhas, de organizar novos quilombos, de inventar outra e nova vida.

(EVARISTO, C. *Ponciá Vicêncio*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2003, p. 82-3. *Apud* SETTE, M. G. L. *et al.*, volume 3, 2013.)

Os textos contemplados em um volume das coleções analisadas, “Mahin Amanhã”, de Míriam Alves, e “Ponciá Vicêncio”, de Conceição Evaristo, escritoras negras e militantes no Brasil, são rupturas iniciais para se entender, nas práticas de leitura do LDLP, a força histórica da mulher negra brasileira contra a escravidão e os abusos de uma violência física, psicológica e simbólica, um constructo para “tornar-se negra”(GONZÁLES, 1988, p.2), enquanto identidades, de resistência política, recusando-se deixar definir pelo olhar do outro e no rompimento com o embranquecimento. Importante é ressaltar e problematizar como essas presenças estão dispostas, especialmente no LDLP, para que possamos vislumbrar um debate justo e uma compreensão crítica por parte dos seus interlocutores sobre as obras apresentadas.

Além de se posicionar sobre a experiência de exclusão e violência vividas pelas negras e negros, as poéticas negras literárias trazem também a beleza dos rituais religiosos e a mitologia dos deuses afro-brasileiros como uma atitude política de reconhecimento e valorização de sua ancestralidade, desconstruindo a ideia de uma religiosidade demoníaca e atrasada, em uma oposição ao pensamento hegemônico, invertendo a hierarquia (DERRIDA, 2001). São escritas literárias que sublinham o mérito de valorar traços relevantes, como a noção do sagrado, a vinculação com o cosmos, com a natureza, e a relação com o princípio da ancestralidade, para a constituição das identidades no país por meio de uma linguagem da tradição oral:

Os atabaques dobravam para o senhor da guerra e caminhos naquela segunda metade do ano de 1869:

"OGUN ONIRÊ, ONIRÊ OGUN;
AKORO ONIRÊ, AGBEDÉ ORUN..."

Anió, nascido africano e batizado nestas águas longínquas pelo nome de Sérgio, olhava, com orgulho, para a cria da mulher recém-parida.

Azambrió, a mãe – jovem, acostumada a muito trabalho pesado, deixava o pensamento fluir, voltado todinho, naquela hora vitoriosa, à terra dos pais. A filha seria livre, teria nome de senhora: Eugenia Anna e poderia viver liberdade; rir, chorar, dançar, cantar, amar... Trabalharia para si, possuiria muitas roupas, joias, morada, terras para semear; ah, sua criança seria protegida por Iyá, a dona de todas as águas do mundo... Gritaria para todos, sim, que era sangue real, filha de um poderoso senhor; Eugenia Anna, nome de princesa, de gente livre.

Na noite do dia 14 de julho o galo cantou fora da hora. Forte, alvissareiro. Ouviu-se o som do trovão, terrível, anunciado pelos raios; uma coroa de vagalumes envolvia a mãe, iluminada pelo poder da criação.

E a chuva lavou a terra do sítio baiano; águas molhando a mulher, o companheiro e a criança, fruto de liberdade.

Anió, a envolver a filha, dançava, dançava ao som de tambores guerreiros, no ritmo do vento. Que a chuva batizasse a Terra; a madrinha foi a esperança.

O tempo passou, arrebatado pelo caleidoscópio mágico. Sérgio e Azambrió encantaram-se, transformando-se na luta de uma gente que faz a História, cria raízes, reencontra sua identidade.

(OXÓSSI, M. S de. **Nasce Eugenia Anna**. In: *Leituras Pretas*, 2014)

Estou de volta pra casa
Estou de volta a meu lar
A vida aqui tem sentido
Aqui é que é meu lugar

Oxum passeia na praça
Xangô conversa no bar
Hoje de volta pra casa
Convivo com os Orixás

Estou de volta pra casa
Aqui tudo é natural
Té felicidade é fruto

Que se consegue alcançar

Enfim reencontro a fonte
 Donde axé jorrando está
 Estou de volta pra casa
 Estou de volta a meu lar
 A vida aqui tem sentido
 Aqui é que é meu lugar

Aqui tem congada samba
 Batuque pra se dançar
 Tem mulheres lindas, lindas
 Lindas feito lemanjá
 Mulheres de largas ancas
 E doce encanto no olhar

Estou de volta pra casa
 Estou de volta a meu lar
 A vida aqui tem sentido
 Aqui é que é meu lugar

Agora livre de abismo
 Livre pássaro a voar
 Aqui tenho vida plena
 Com a benção dos Orixás

Estou de volta pra casa
 Estou de volta a meu lar
 Hoje vivo como vive
 Caracol no meu quintal.
 (ASSUMPÇÃO, C. Raízes. In: *Quilombo*, p. 73-74)

É importante chamar a atenção para o fato de que as obras citadas anteriormente, infelizmente, ainda não foram recepcionadas pelos LDLP. As razões que justificam essas ausências são óbvias: são escritas literárias que trazem a religiosidade de matriz africana como referência de uma estética. Uma religiosidade ainda marcada pelo preconceito, pelo racismo e pela dominação de um país que se dissimula laico, mas mantém-se em uma postura impositiva judaico-cristã, que não acolhe nem admite, implicitamente, outras formas de manifestação da fé, traços de uma herança colonial que cala e ignora, mais ainda fortificada no contexto escolar.

A PLAN, em seus discursos, não precisa necessariamente estar limitada aos temas da denúncia, ou de lamento do cativo como marca de resistência e da experiência ritualístico-religiosa. O amor, o sofrimento, a solidão, a própria poesia, o abandono, a sexualidade, etc. se instanciam em suas escritas como qualquer cidadão de seu tempo, porque, em cada palavra, verso ou sentença está uma humanidade ávida pelo direito de ser:

Billie Holliday e aquela solidão arretada,
 numa noite de sábado.
 O feriadão levou as pessoas.

Para disfarçar o tempo, queimou um comercial
e ligou a tevê sem o som.
Para ocupar suas ideias,
uma variação de literatura esotérica.
Nesta digressão filosófica, o teto começou a vibrar.
Atentou para o ruído e
Percebeu que a libido no apartamento de cima começara.

Estavam literalmente fodendo na sua cabeça.
Aqueles rangidos e gemidos ritmados
Lhe despertavam desejos adormecidos até então.
Seu corpo retesou-se e arqueou-se em ondas, enquanto a
dupla alienígena
contemplava a encenação.

Lá fora, a vida fervilha, e ela
solitariamente pegava uma carona
nesse trem de fantasias.

(VIEIRA, L. Nós Voláteis. In: *Cadernos Negros* – os melhores poemas. 1998, p. 96)

Ousando transcender uma poética negra para além da problemática social racista brasileira, alguns exemplos buscam as matrizes culturais africanas em um horizonte mais aberto à pesquisa estética do texto “criativo africano”, para além da literatura em diálogo com outras “mídias visibilizadas em *performances* que incluem o teatro, a dança, o canto, o vídeo, a computação gráfica, etc.” (PEREIRA, 2010, p. 358), muito distante da realidade do LDLP.

A PLAN ainda encontra a resistência do mercado de bens de consumo, nas políticas editoriais, nas redes de livrarias, nos circuitos de feiras e festas literárias, correndo em paralelo à indústria cultural e distante dos cânones acadêmicos, com raras exceções. Mas a resistência contra os grupos hegemônicos também é a força dessa poética literária, pois ela se alimenta desse enfrentamento através de grupos e movimentos sociais historicamente firmados. Cito a *Voz da Raça, Movimento Negro Unificado e Quilombhoje*, entre outros, que produziam e ainda produzem, através de jornais, revistas e coletâneas, formas de divulgação e materialização das escritas do não dito, concebendo contranarrativas, pois, “ao propor a valorização de uma estética negra, os escritores procuram apagar do corpo negro os estigmas produzidos pela sociedade escravocrata.” (FONSECA, 2010, p. 96). Logo rompe-se com as estereotipias que “influenciam negativamente a autopercepção das pessoas” (SILVA, 2004, p. 47). No contexto dos LDLP, temos alguns exemplos de uma tímida presença e (ou) visibilidade da PLAN, fato certamente decorrente da Lei 10.639/ 2013.

Sobre a ausência das poéticas literárias negras no mercado editorial, a escritora Cidinha da Silva levanta algumas considerações em entrevista ao *Correio Braziliense*:

[...] o não pertencimento de escritores negros aos clubinhos literários, cuja carteirinha abre portas das boas editoras, da política de distribuição eficaz, das vendas

institucionais para o Estado, da participação em feiras, festas, festivais e outros eventos literários que garantem dividendos e impulsionam a carreira de quem escreve profissionalmente. Também, porque as temáticas e os recursos estéticos escolhidos pela maioria dos escritores negros são descredenciados em sua literariedade e essa costuma ser uma justificativa para que as editoras bem estabelecidas no mercado não tenham interesse pelos literatos negros. (2014, s/p)

Aquele corpo negro que era apenas tema, ora subalternizado ora folclorizado, passa a ser sujeito da sua própria narrativa, constitui uma transgressão de fala, decolonizando marcas poéticas através da difusão da sua própria memória: “o corpo negro vai ser alforriado pela palavra poética que procura imprimir outras lembranças às cicatrizes das marcas de chicotes ou às iniciais dos donos-colonos de um corpo escravo”, ressalva Conceição Evaristo (2010, p. 134). Apresentar essas autorias negras, ainda pouco visibilizadas, com suas respectivas poéticas em diálogo com os ditos literatos canônicos da literatura brasileira, é ocasionar, dentro do LDLP, inserções de estéticas, ideologias e escritas que se entrecruzariam em prováveis tensões de fala e de discurso, ao provocar, na recepção de leitura, possíveis debates sobre as desigualdades ocultadas, as contradições e conflitos societários ontem e hoje, e, sobretudo, ressignificando nossa nacionalidade pluriétnica e cultural.

[...] é possível afirmar que a inclusão da literatura negra na educação contribui não só para o (re)conhecimento da cultura negra e suas origens entre os alunos, mas também para que os demais possam conscientizar-se do preconceito que perdura até hoje na sociedade brasileira, como legado da escravidão. (BERND, 2011, p. 23)

É preciso acreditar que um dos desafios que enfrentamos hoje, no debate das relações étnico-raciais, se quisermos promover uma educação intercultural, crítica e emancipatória, orientada a desenvolver um processo de reinvenção da escola (CANDAU, 2014), está na *desconstrução*⁸ de conceitos, e o LDLP poderia cumprir esse papel sendo um material didático com mais acesso aos estudantes-leitores. É urgente, nesse caso, aprofundar essas questões no universo de preconceitos e discriminações que domina – muitas vezes com caráter difuso, fluido e sutil – todas as relações sociais que delimitam os contextos em que existimos, entre os quais o espaço escolar e o seu principal e oficial difusor de conhecimento, o livro didático.

⁸ Conforme Derrida (2001), a desconstrução se apresentará como um trabalho *no interior* dos discursos sustentadores do pensamento metafísico ocidental, já que esta seria, então, a melhor forma de abordá-los, desestabilizá-los e, por conseguinte, ampliar seus limites ou limiares.

A categoria *naturalização* – que seria “a eliminação, ou a ofuscação, do caráter sócio-histórico dos fenômenos” (THOMPSON, 2011, p. 88), através de uma criação histórica que se cristaliza como norma – produz a invisibilização especialmente dessa complexa problemática da negação da cultura negra. Trazer para o centro do debate pedagógico, em especial no espaço do LDLP, as escritas de autorias negras, em contraponto com as escritas sobre o negro do ponto de vista de uma autoria branca, poderia alavancar processos de desnaturalização e explicitação da rede de estereótipos e preconceitos que tanto povoam nossos imaginários individuais, coletivos e sociais de educadores, como os de nossos estudantes, aspecto urgente para quem trabalha em prol da educação antirracista.

Outro desafio, dentro da perspectiva de um LDLP intercultural, estaria na problematização do caráter monocultural e do etnocentrismo que, explícita ou implicitamente, se fazem presentes na escola e, especialmente, nas políticas educativas que dominam os currículos. Sendo o LD um aparato de reprodução do conhecimento científico na escola, abrir questionamentos sobre os critérios utilizados para selecionar e justificar os conteúdos escolares no LDLP, com foco no debate sobre a “universalidade” e a “neutralidade” dos conhecimentos, pode impulsionar o debate sobre o currículo escolar antirracista. Valores, práticas, crenças e posições ideológicas já consolidadas no LDLP, que configuram racismo, devem ser questionados.

O desafio de uma educação intercultural, tendo o LDLP como eixo multiplicador, a decolonialidade implicaria, de acordo com Walsh (2012), a não desumanização do outro e passaria a considerar as lutas pela existência dos povos historicamente subalternizados, no sentido de uma construção de outros modos de viver, de poder e de saber. Logo, a decolonialidade reverbera as lutas contra a colonialidade a partir das provocações de grupos, das suas práticas sociais, epistêmicas e políticas.

4. LETRAMENTO RACIAL E LITERÁRIO NO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA DO ENSINO MÉDIO: POÉTICAS LITERÁRIAS NEGRAS – RACISMO, ANTIRRACISMO E IDENTIDADES NA SALA DE AULA.

4.1 LETRAMENTOS: EXERCÍCIOS DE COMPREENSÃO DO MUNDO PELOS REGISTROS DAS PALAVRAS.

A constituição do sistema e da política de educação brasileira despoja jovens e adultos estudantes, negros ou não, no período de formação escolar, do conhecimento de uma cultura marcadamente negra, ratificando um “consenso intersubjetivo que sustenta o domínio implícito da branquira” (NASCIMENTO, 2009, p. 191). Esse sistema deve ser entendido a partir de uma visão mais ampla da produção cultural, especialmente a produção do mercado editorial – pertencente a brancos de classe média – que, historicamente, exclui escritoras e escritores negros. Essa cadeia estrutural também está refletida no currículo escolar recém-chegado e certamente permanecerá nas próximas coleções de LDLP.

Esse mesmo sistema não aprofunda nem problematiza os discursos literários sobre o canônico, o qual propaga representações negativas sobre a população negra brasileira e diaspórica, vista como objeto do projeto de modernidade, resultado do processo histórico-cultural da formação brasileira. Ou simplesmente ignoram sua importância na formação sociocultural do país. Por isso, os pressupostos da Lei 10.639/2013, que alterou Lei nº 9.394, de 20 de novembro de 1996, vêm obrigar o sistema educacional brasileiro a trabalhar criticamente a história e a cultura das populações africanas e afro-brasileiras, como um dispositivo contra a discriminação racial vivida por homens negros e mulheres negras na cena histórico-social brasileira. Nesse sistema, é mais cômodo manter seus privilégios, reproduzindo a cultura dominante e sua episteme eurocêntrica, do que promover reflexões que nos permitam ver um país de negras e negros e assumir nossa identidade diversa. Com isso, poderíamos pensar um projeto de educação para as relações étnico-raciais no Brasil. Mais ainda: um projeto que trouxesse, ao campo dos estudos literários, liberdade para se desvencilhar do “poder de um paradigma intelectual eurocêntrico que coloca os cânones europeus do conhecimento acima de qualquer outra epistemologia possível.” (CHRISTIAN, 2009, p. 153). Lembrando OLIVEIRA (2019):

Ao assumirmos a educação étnico-racial de educadores e educandos de literatura como questão central, reportamo-nos a um tema historicamente escamoteado por manobras discursivas da elite intelectual brasileira. Presenciamos, no Brasil de hoje, a luta entre a recusa em discutir assuntos ligados a questões étnico-raciais e a proeminência da cultura popular gradativamente motivando estudantes, membros das comunidades de base e universidades, a manterem pontos de resistência antirracista. (OLIVEIRA, 2019, p. 125)

A maioria das obras literárias brasileiras ditas canônicas, legitimadas pelas instituições que constituem e suportam o Estado-nação brasileiro e eleitas a transcender as barreiras do tempo e do espaço, principalmente a partir do século XIX, constrói representações tanto do homem negro quanto da mulher negra pautadas em caricaturas, marcadas pela hiperbolização e pelos estereótipos que resvalam em desumanização perversa e consentida. Essas representações negativas repercutem em naturalizações da condição de subalternidade e inferioridade do povo negro brasileiro. Uma racialidade construída, socialmente, com a finalidade de aviltar a experiência e as expressões do povo negro em um projeto colonizador:

Tanto a subalternidade como a interdependência econômica promovem um quadro epistemológico que continuamente desqualifica as experiências e saberes das populações que foram objeto da dominação colonial. (MARTINS, 2015, p. 292)

A produção dessas escritas literárias canônicas, em muitos casos dentro do quadro que desqualifica humanidades, contribui para a formação de um olhar racializado da identidade e da cultura brasileira, influenciando o olhar de quem lê. São obras que reafirmam a inferiorização do povo negro e indígena, como se a eles restasse a subserviência social, a cordialidade perante as desigualdades, através de uma hostilidade racial bem delineada na textualidade e no discurso. A disseminação dessas obras pelo mercado editorial branco brasileiro e a sua apropriação pelos livros didáticos, a partir dos anos de 1960 e ao longo da ditadura militar até os anos 90, contribuíram de forma incisiva na construção cultural da marginalidade, da indolência e da animalização dos corpos negros, tornando natural, no imaginário social brasileiro, essa concepção do povo negro .

A perspectiva social e histórica da população negra, através do patamar da resistência pela sua dignidade humana, por suas contribuições culturais e pela valoração de sua ancestralidade, não faz parte de narrativas ficcionais que estão incluídas no mercado editorial desde o século XIX, e, quando estão, elas esbarram em estereótipos e em folclorismos que registram representações exóticas, quase sempre. Entretanto, a resistência literária, ou contranarrativa, responde à imagem anímica e corporal do ser negro que marca a produção autoral negra. Essa transição de uma poética em que o negro é apresentado na posição de objeto e passa a ser sujeito de suas próprias histórias se consolida. Essas poéticas já se faziam presentes

no cenário cultural e literário no Brasil desde o século XIX, mas foram invisibilizadas por longos anos (DUARTE, 2010; SOUZA, 2006) e, hoje, reacendem discussões e posições no cenário editorial: escritores, negros e negras, quase em sua totalidade, resistem política e ideologicamente em espaços de divulgação alternativos, em novas editoras nacionais, para terem suas obras publicadas e apreciadas por públicos diversos. Com isso, redefinem padrões estéticos, ideológicos e narrativos que conduzem a um discurso mais próximo possível do “afrocentrado”(NASCIMENTO, 2009), de um lugar de fala (RIBEIRO, 2016) que, historicamente, redefine representações de “como sujeitos e agentes de fenômenos atuam sobre sua própria imagem cultural e de acordo com seus próprios interesses humanos.” (NASCIMENTO, 2009, p. 192).

A educação, através de ações de resistência do Movimento Negro, também, vem procurando barrar, quando possível, esse movimento de regulação de um modelo hegemônico e eurocentrado de conhecimento, buscando romper com um padrão conservador de se conceber a história cultural e social brasileira apenas sob o prisma branco-centrado, eurocentrado e colonizador. O campo educacional, na nossa recente história, vem se construindo especialmente incomodado com o paradigma liberal único na educação da população brasileira. Tal paradigma é questionado por movimentos e coletivos sociais sobre a real dimensão de uma educação monocultural, em que as diferenças étnico-raciais e étnico-culturais, bastante presentes no cotidiano das salas de aula, continuam sendo invisibilizadas ou destituídas de legitimidade pelo sistema político e educacional, firmando o racismo institucional, que acentua desvantagens e privilégios com base na raça (ALMEIDA, 2019).

Essa inquietação produziu tensões e mobilizou trabalhos envolvidos na escrita de novas epistemologias sobre a educação, ou seja, toda uma ideia, refletida ou não, sobre as conjunturas de validade do conhecimento (SANTOS, 2009). Como bem salientou Nilma Lino Gomes:

Enquanto espaço de formação humana e pelo qual passam as mais diferentes gerações, grupos étnico-raciais, pessoas de origens socioeconômicas diferentes, credos e religiões, é possível refletir que tanto os processos institucionais de educação (escolas de educação básica e universidades) quanto as experiências de educação popular, social, de jovens e adultos, diferenciada e antirracista, construídas no cotidiano e nos processos de lutas sociais, são repletos, ao mesmo tempo, de um dinamismo incrível e de uma tensão conservadora. (GOMES, 2017, p. 25)

Diante da realidade acima descrita e da efetiva reivindicação da sociedade contemporânea por igualdade de direitos em defesa dos valores das minorias, torna-se um desafio compreender a complexidade das relações étnico-raciais através de lacunas que visibilizem e problematizem uma realidade silenciada e negada, vista como não existente – o

racismo e suas faces, em especial. A proposta do letramento racial e literário (doravante, LRL) vem à cena com a finalidade de conscientizar e sensibilizar os atores envolvidos no letramento literário, no contexto escolar, sobre as cristalizações de modelos hegemônicos discursivos de culturas e saberes presentes em textos literários canonizados e autorizados pela crítica. Conseqüentemente, o LRL visa a apontar, através de dispositivos teóricos sobre o letramento literário e o tema das relações étnico-raciais, os silenciamentos discursivos (GONÇALVES, 1985; SILVA, 2012) que colaboram para o racismo epistêmico e estrutural da educação brasileira.

Dentro de eventos de leitura, o LRL vem apontar e analisar configurações de discursos de exclusão e racismo que estão presentes nas escritas literárias ditas canônicas. Em que o negro e a negra, independentemente do período de produção, são representados como objetos do sistema de consumo capitalista, “fortemente trabalhado pelo vazio, e cujo negativo acabava por penetrar todos os movimentos da existência” (MBEMBE, 2014, p. 28), produzindo valores culturais e humanos condenados à marginalidade ou à inferiorização.

Mas também o conceito de LRL pretende, principalmente, oportunizar, nesse debate sobre letramento, a visibilidade de novas práticas de leitura e escrita e outras autorias, em espaços de contradiscursos poéticos, cuja autoria se autodefine como negra e, em suas escritas, nos descortina posições de resistência contra o discurso hegemônico, em uma estética híbrida, mas com uma essência político-ideológica que a diferencia. Concebemos o discurso, nesse contexto, como “uso da linguagem em práticas sociais, o qual pode ocorrer tanto como parte das atividades nas práticas ou como sua representação.” (RIOS, 2014, p. 179).

No âmbito do letramento escolar, torna-se emergencial transformar, conforme os pressupostos da “sociologia das ausências e das emergências”, propostos por Boaventura de Souza Santos (2004), as ausências em presenças. Essas ausências, ou existências negadas, são silenciadas e, quando presentes, o são com o objetivo de serem desqualificadas. Com isso, são invisibilizadas e descartadas do imaginário sociocultural brasileiro: “O que unifica as diferentes lógicas da produção da não existência é serem todas elas manifestações de uma monocultura racional.” (GOMES, 2017, p. 41). Logo, ainda inspirado em Santos (2004), pensamos o LRL como um procedimento teórico-metodológico simbólico dos saberes, das práticas e dos agentes, de forma a apontar, nele, as vertentes do amanhã (*o ainda não*), através da conscientização e do inconformismo diante da privação, cujo entusiasmo está no patamar de possibilidades e do *por-vir* de nossa democracia racial. Assim, a poética negra brasileira se dinamiza no campo das

expectativas sociais. Divulgar saberes não hegemônicos, especificamente da negritude, no contexto das práticas escolares, mesmo com toda negação do sistema regulador, o mercado ou a racionalidade científico-instrumental, além de ilustrar demandas discursivas que impulsionam as ausências, para o LRL torna-se um desafio voltado para uma educação de hoje e do futuro, que esteja comprometida com a equidade. É preciso considerar os sujeitos e os contextos reais para que possamos mobilizar a vontade de aprender e de contemplar de sentido as proposições de aprendizagem que apresentamos aos nossos estudantes.

Ao buscar uma compreensão sobre a complexidade do termo “letramento”, devemos, portanto, ampliar suas considerações epistêmicas e realocá-las em outros espaços e outras *práxis* que possam contribuir, na sua acepção teórica e prática, para o incremento intelectual e humano do povo negro brasileiro e de seus coletivos no jogo das práticas culturais e sociais. A intelectualidade negra, com sua produção artístico-literária, surge para contestar a lógica dos estigmas (MOREIRA, 2019a), quebrando construções de identidade social desprezadas historicamente.

Letrar o outro não se restringe a educá-lo com habilidades de leitura e escrita, mas apresentá-lo a um mundo de leitura, de escrita e de oralidade constituído dos contextos diversos de produção e de sentido, cujas materialidades textuais estão dispostas em práticas e discursos que marcam a diferença cultural, étnica e racial da sociedade global. Letramento, enfim, é uma prática social que vai além do saber ler e escrever: é uma prática de conhecer o mundo sob diversos textos e olhares que constituem a humanidade, é entender como os mecanismos discursivo-ideológicos das linguagens poéticas definem ou representam os propósitos de construção da sociedade como prática de liberdade (FREIRE, 2015). Tal como ocorre no letramento ideológico, em que os conhecimentos e a episteme que os rege são materializadas pela escrita ou pela oralidade, pelos modos como empregamos a escrita para interagir com as outras pessoas e as relações de poder relativas ao uso da escrita em contextos e meios determinados (STREET, 2003), o LRL se contrapõe aos padrões instituídos pelo discurso da miscigenação e da democracia racial no Brasil, que negam os conflitos e os movimentos de resistência que historicamente marcam a sociedade brasileira.

As práticas de letramento são diversificadas, inúmeras, e sua constituição pode ser bastante plural e multimodal. Portanto devemos associá-las ao termo “letramentos”, tal qual encontramos em expressões como letramento literário, letramento digital, letramento informacional, letramento visual, letramento financeiro, letramento midiático, entre outros. O

letramento é um evento que possibilita ao leitor ampliar sua compreensão sobre o mundo e suas particularidades dentro de estruturas de poder e culturas locais, em uma forma de pensar, valorizar, sentir e usar a escrita (STREET, 2003).

Nesta tese, debruçamo-nos sobre o letramento literário e sobre as práticas e expressões das poéticas negras brasileiras presentes no LDLP do Ensino Médio, acreditando que o conceito de raça se configura como construção social do projeto de colonização brancocêntrica, uma “ficção útil, de uma construção fantasista ou de uma projeção ideológica” (MBEMBE, 2014, p. 27). Essa projeção integra a ampliação do uso do termo letramento, ou seja, compreende a pluralidade dos usos sociais da escrita, das práticas orais de expressão poética. Contudo o letramento racial tem uma relação diferenciada com a escrita, com a oralidade e com as questões de autoria, tornando-se, por consequência, um tipo de letramento singular, pois, nele, outros universos discursivos, antes negados, são vivenciados através de leituras críticas e estéticas.

No contexto escolar brasileiro, notamos a multiplicidade de vozes e de realidades que compõem as práticas de letramento para uma formação humana e intelectual equânime. No entanto, como a cultura escrita presente no LDLP – através de suas ações, valores, procedimentos e instrumentos, que constituem o mundo letrado – lida ideologicamente com as diferenças de gênero, sociais e, especialmente, étnico-raciais dentro e fora do espaço escolar? A resposta pode parecer óbvia, mas é importante ressaltar: privilegiam-se algumas vozes literárias e suas realidades sociais, em esferas e posições sociais e étnico-raciais únicas – as vozes brancas –, que delimitam espaços de poder e de hegemonia do conhecimento. Portanto o letramento brancocentrado estaria contribuindo para uma geração de pessoas e de grupos sociais que não reconhecem as diferenças como traços de riqueza humana e material. Contestar a prática de letramento literário com modelos e vozes únicas da cultura escrita literária seria uma possibilidade político-pedagógica de enriquecer o debate sobre poder e escrita na formação social e cultural de uma nação como a nossa, que almeja por uma educação emancipatória.

GADOTTI (2000), sobre esse mesmo assunto, afirma: “seja qual for a perspectiva que a educação contemporânea tome, uma educação voltada para o futuro será sempre uma educação contestadora” (GADOTTI, 2000, p. 08). Trata-se de uma educação que supera os limites impostos pelo Estado e pelo mercado e, portanto, uma educação muito mais voltada para a transformação social do que para a transmissão e reprodução cultural. A partir daí, promover uma formação letrada despojada de preconceitos e discriminações, pautada no respeito às diferenças de todas as ordens, seria o ponto de partida para uma educação que

contemplaria a formação integral e humana dos sujeitos, um “projeto emancipatório” (FREIRE, 1987). Seria um letramento emancipatório, capaz de promover o pensamento crítico e libertário sobre as formas de ler a vida, de agenciar o contradiscurso e contestar o discurso de dominação. Ou seja, um letramento que “frature e transgrida as relações de poder estabelecidas” (ROJO & MOURA, 2012, p.23).

A multiplicidade semântica do termo letramento exige, hoje, outras compreensões, por envolver “sutilezas e complexidades difíceis de serem contempladas em uma única definição” (SOARES, 2009, p. 65). Temos de nos educar a pensar o letramento como uma prática de reflexão sobre a agência da leitura, da escrita e da oralidade, isto é, uma agência com “capacidade de dispor dos recursos psicológicos e culturais necessários para o avanço da liberdade humana” (ASANTE, 2009, p. 94).

A compreensão de letramento que aqui propomos se aproxima também, conceitualmente, de Barton e Hamilton (2000). Para esses autores, o entendimento sobre letramento estaria no um conjunto de práticas sociais observáveis em eventos mediados por textos – especificamente, em nossa proposta, por textos literários escritos, no contexto do livro didático de língua portuguesa, dentro da sala de aula –, através de um diálogo no qual os sujeitos estão em tensões identitárias e ideológicas em “uma produção social emergente da interação” (KLEIMAN, 2002, p. 271). O letramento, pois, se configuraria em espaços de interação, nos quais as forças ideológicas se configuram para conquistar lugares de poder. Portanto consideramos as práticas de letramento como ações “padronizadas pelas instituições sociais e relações de poder, e alguns letramentos são mais dominantes, visíveis e influentes do que outros” (BARTON e HAMILTON, 2000, p. 8). O LRL vem na contramão de um letramento padronizado, porque visibiliza práticas discursivas que o dominante, há séculos, tenta desvalorizar, destituir de legitimidade e valor cultural.

Antes de aprofundar nossa discussão sobre o letramento racial e literário na sua célula gnosiológica e metodológica, torna-se importante uma revisão também epistêmica sobre *letramento racial crítico*, *letramento intercultural* e *letramento literário*, em suas conjunturas particulares, visto que essa nova perspectiva de letramento que trago para cena se fundamenta nessas três acepções.

4.1.1 O letramento racial crítico e a teoria racial crítica: diálogos de fortalecimento.

O *letramento racial crítico*, no contexto epistemológico e educacional, surge no diálogo com a *teoria racial crítica* através das vozes de Glória Ladson-Billings e William Tate (1999), nos Estados Unidos da América, e, hoje, é um conceito trabalhado por distintas áreas do conhecimento, como a educação, a linguística aplicada e a sociologia (FERREIRA, 2015). A *teoria racial crítica* agregará, por meio de estratégias narrativas de ficção ou não, uma interação com professores para compreender as experiências de alunos, confirmar ou contra-argumentar as formas de como o espaço social funciona na articulação entre raça, história e cultura. Essas narrativas, autobiografias e narrativas ficcionais contra-hegemônicas, apresentam configurações peculiares e particulares em seus discursos. Conforme Ferreira (2015), alguns pensadores dessa questão apontam as marcas dessas narrativas:

A história de que nós falamos, sobre raça e racismo, utiliza e reflete o que é construído culturalmente e historicamente, temas estes que reconstroem, frequentemente de forma inconsciente, em indivíduos, lembranças individuais. (BELL, 2003, p. 4, *apud* FERREIRA, 2015, p. 132)

Historicamente, a narrativa [contar histórias] tem sido uma espécie de remédio para curar as feridas da dor causada pela opressão racial. A história da própria condição conduz à realização de como se chegou a ser oprimido e subjugado, permitindo assim que uma pessoa pare de infligir violência mental sobre si mesmo. (LADSON-BILLINGS, 1998, p. 14, *apud* FERREIRA, 2015, p. 132)

Nota-se, a partir dessas conceituações, que a ideia de narrativa como experiência vivenciada sobre raça e racismo pontua as escritas e as reflexões que servirão de base para outras leituras e compreensões sobre exclusão e desigualdades sociais e raciais, isto é, são narrativas não de quem testemunhou práticas de exclusão e desigualdades sociais e raciais, mas de sujeitos que viveram ou vivem todas essas práticas excludentes. São escritas de vivências. A escola, ao acolher essas narrativas e promover uma análise crítica de seus discursos, afasta-se de um modelo de branqueamento intelectual e pedagógico e de práticas pedagógicas que negam o discurso do Outro como legítimo, visto que “o ensino do letramento racial crítico interroga as ideologias que formam o conhecimento.” (MOSLEY *apud* FERREIRA, 2015, p. 137).

No nosso enfoque de pesquisa, quando a autoria do LDLP compreender a importância de divulgar e problematizar discussões sobre textos que, discursiva e esteticamente, apresentem outros lugares de fala e outras subjetividades não acolhidos por força de um racismo estrutural e institucional, poderemos pensar em um ensino de LP entendido como um dispositivo crítico sobre a complexidade da natureza humana, social e cultural de um falante e, por conseguinte,

que respeite as diferenças como constituintes das relações humanas, em um projeto de produção do conhecimento. Os pressupostos do letramento racial crítico impõem-nos a necessidade de redimensionar raça, brancos e negros, como um instrumento de controle social, econômico e geográfico. O LRC, portanto, pretende nos reeducar em uma ordem antirracista, fazendo-nos entender e reconhecer que as demandas de privilégio e do racismo estão na zona de problemas não só históricos, mas da sociedade atual.

O *letramento racial crítico*, ao se fundamentar na *teoria racial crítica*, “reconhece o conhecimento experiencial das pessoas de cor” (TATE, 1997, p. 235, *apud* FERREIRA, 2014, p. 242) e constrói perspectivas discursivas e metodológicas de combate ao silenciamento racial de negros, de negras e de indígenas, proveniente de uma longa e histórica opressão racial. No campo educacional, principalmente diante de uma sociedade que credencia e reproduz o mito da democracia racial, a *teoria racial crítica* torna-se uma diretriz epistêmica e metodológica. Conforme Ladson-Billings:

[...] torna-se uma importante ferramenta intelectual e social para a desconstrução, reconstrução e construção: desconstrução das estruturas e discursos opressivos, a reconstrução da agência humana, e construção da equidade e relações de poder socialmente justas. (LADSON-BILLINGS, 1998, p. 9, *apud* FERREIRA, 2014, p. 244)

O *letramento racial crítico* nos possibilita, então, como educadores, encaminhar discussões artístico-sociais sobre racismos explícitos em enunciados diversos, assim como identificar o silêncio discursivo-ideológico que “opera sistematicamente para manter hierarquias entre brancos(as) e negros(as)” (SILVA, 2012, p. 111), promovendo a solidificação das desigualdades sociais e raciais. Um discurso ideológico que “pode ser usado para se referir às maneiras como o sentido (significado) serve, em circunstâncias particulares, para estabelecer relações de poder que são sistematicamente assimétricas” (THOMPSON, 2002, p. 16). Portanto, através de práticas de *letramento racial crítico*, podemos verificar, nos discursos escritos ou não, grande parte da dimensão cognitiva do racismo, visto que ele é adquirido e aprendido, “e isso normalmente ocorre através da comunicação, ou seja, através da escrita e da fala.” (VAN DIJK, 2008a, p. 135).

Importante é destacar que a concepção do *letramento racial crítico* hoje já reverbera em outras nomenclaturas no campo da linguagem, que fortalecem o exercício de práticas antirracistas no jogo das complexidades social e histórica. Os *letramentos de reexistência*, discutidos por Ana Lúcia Silva e Souza (2011), dialogam epistemologicamente com o *letramento racial crítico*, uma vez que “contribuem para desestabilização do que pode ser

considerado como discursos já cristalizados em que as práticas validadas sociais de uso da língua são apenas as ensinadas e aprendidas na escola formal” (SOUZA, 2011, p. 36). Nesse viés, também se propõe redimensionar práticas de leitura e escrita cujas vozes se interligam “às matrizes e aos rastros de uma história ainda pouco contada, nos quais os usos da linguagem comportam uma história de disputa pela educação escolarizada ou não” (SOUZA, 2011, p. 37). No caso específico dos letramentos de reexistência, temos como objeto de investigação as contranarrativas do *hip-hop*, expressão de resistência negra aos problemas sociais e raciais, através da crítica social, de embates, de tensões políticas e culturais nas suas “práticas engendradas pelos movimentos sociais negros que historicamente reivindicam direitos, inclusive na área de educação” (SOUZA, 2011, p. 35).

O *letramento racial e literário*, dentro da proposta do letramento racial crítico, busca, através de eventos de leitura e escrita literárias, uma “resistência intelectual e moral à opressão” (McLaren, 2007, p. 81), especialmente, uma contingência de desconstruir modelos de pensar e agir naturalizados ao longo do tempo. A literatura produz, por meio da linguagem, mecanismos de opressão e de libertação que precisam ser compreendidos no debate pedagógico por meio de estratégias analíticas que se refletirão na formação individual e coletiva como um desafio ao *status quo*.

4.1.2 Letramento e interculturalidade: negociações de fala e leitura.

No cenário que hoje se abre, em que as culturas locais e transnacionais se cruzam em ambiente comum, torna-se emergente pensar como essas culturas dialogam em suas particularidades, quando em processo de interação no LD. Ou seja, de que forma o processo de *letramento racial e literário* presente nos LDLP do EM atende à interação de identidades ou como a hegemonia de uma determinada cultura impõe a leitura e a formação de uma única identidade, projetando, ideologicamente, em práticas de letramento, o “lugar de articulação de componentes ideológicos dominantes e subordinados” (STREET, 2007, p. 467).

A perspectiva do letramento intercultural nasce da discussão promovida por Brian Street (2007) a partir do modelo “ideológico” de letramento (1985, 1993, 2007), “o qual reconhece uma multiplicidade de letramentos; que o significado e os usos das práticas de letramento estão relacionados com contextos culturais específicos” (2007, p. 466). Nesse modelo, os letramentos estão imbricados de poder e ideologia, sem nenhuma neutralidade. As formas de

leitura e escrita aprendidas e usadas estão tecidas de modelos identitários e sociais que instituem “modelos de comportamento e papéis a desempenhar” (STREET, 2007, p. 466), isto é, as identidades são construídas e impostas a partir de valores culturais que validam *status* sociais, logo validam o que deveria ser e não o que realmente somos (JOHNSON, 1997, p. 204).

Nessa vertente, nota-se que as diferentes práticas e saberes culturais que circulam em diferentes contextos não são, em sua maioria, respeitadas nem consideradas importantes na formação de uma sociedade regida pelo capital cultural hegemônico. O letramento, em uma perspectiva intercultural, busca respeitar sua constituição nas dimensões individual e social. Conforme evidencia Barton e Hamilton (2000), as práticas de letramento devem levar em consideração histórias de vidas particulares através de interações em contextos complexos, cujo poder e ideologia se tornam presentes e se tensionam. Portanto os letramentos podem ser “lugares de negociação” (STREET, 2007, p. 470). Essas práticas vão de encontro aos propósitos de segmentos dominantes, ideologicamente fundados diante de outros segmentos:

[...] essa perspectiva foi substituída por outra que dá maior reconhecimento ao *agenciamento*, ao modo como as pessoas em diferentes posições rejeitam e negociam as posições que aparentemente lhe são atribuídas. As implicações disso para os estudos do letramento são consideráveis: a aquisição de um conjunto particular de práticas de letramento, enquanto claramente associada a identidades culturais particulares, pode de fato ser um foco para transformação e desafio. (STREET, 2007, p. 471, grifo do autor)

Mas a tensão do letramento dominante ou colonizador (STREET, 2007), praticado como padrão, igualmente associado à questão de poder, exclui e marginaliza outras formas de leitura e escrita que estão fora da língua padrão e de contextos culturais elitizados. O letramento dominante se configura-se como modelo a seguir porque ele é dotado de referencialidades que constituem uma norma cultural e só a ele se deve agenciar a leitura, um mecanismo claro de poder sobre a nossa diversidade cultural.

O letramento intercultural, que questiona e redefine o modelo dominante de letramento, ainda está a passos lentos de negociação com formas de ler e escrever, através de práticas de resistência à dominação. Leituras que valorizem saberes e conhecimentos com o propósito de não só alterar as relações, mas, especialmente, os artefatos de poder que alimentam a desigualdade, a racialização e a discriminação (WALSH, 2005). No contexto escolar, o letramento intercultural pode se configurar como uma ferramenta analítica e política para a educação das relações étnico-raciais no Brasil.

Os estudos sobre letramentos, portanto, devem ser centrados no trabalho de percepção sobre como as pessoas conseguem reconstruir, manter, negociar e resistir a identidades ou situações impostas, conforme pontuou Gee (2000). No contexto escolar, na esfera do LDLP, o letramento intercultural se torna um espaço de tensões ideológicas e de negociações discursivas através de lutas de poder e de identidades frequentemente impostas (STREET, 2014).

4.1.3 Letramento literário: ler e compreender as formas de construção da escrita literária.

Práticas de letramento mediadas por textos literários asseguram um modo extraordinário de inserção no mundo da cultura escrita, dado que deslocam o domínio da palavra a partir dela mesma. A relação entre o letramento literário e a escola requer um processo educativo específico, “um tratamento diferenciado que enfatize a experiência da literatura” (SOUZA; COSSON, 2011, p. 101). Logo o letramento literário tem a diretriz de oportunizar a leitura literária, através da escola, e suas possibilidades, por meio das palavras, de ressignificar o texto e o mundo projetado por ele, ou seja, uma “experiência de dar sentido ao mundo por meio de palavras que falam de palavras, transcendendo os limites de tempo e espaço.” (SOUZA; COSSON, 2011, p. 103)

O letramento literário está associado à escolarização da escrita literária (COSSON, 2016), ou seja, a práticas de leitura que apresentam, especialmente, a literatura canônica produzida pelo país e possam conduzir o estudante-leitor a compreender, estética e tecnicamente, uma obra literária e seu impacto de recepção na constituição sociocultural do seu receptor, permitindo “que a leitura literária seja exercida sem o abandono do prazer, mas com o compromisso de conhecimento que todo saber exige.” (COSSON, 2016, p. 23). Trata-se, portanto, de uma prática social, dentro do contexto escolar, que exercita e reflete a humanização de seus interlocutores (autores e leitores), sob o exercício a respeito do “que é que a obra exprime sobre o humano, assinalando o que era esperado na época, inédito à época e novo ainda hoje.” (JOUVE, 2012, p. 137).

A linguagem da escrita literária está na acepção de modalização, logo revela a individualidade de uma determinada realidade, mas uma real-ficcionalidade. Conforme Hansen (2005, p. 14), “um enunciado é fictício quando ele não pode ser corrigido pela realidade, mas criticado e interpretado”. Assim, a prática de leitura literária torna-se uma atualização de sentidos que o leitor extrai do próprio texto e de seus conhecimentos de mundo. Nessa interação,

cabe à escola formar leitores capazes de reconhecer os procedimentos formais e estilísticos a partir dos quais as escritas literárias foram ou são produzidas a fim de que o estudante-leitor possa adentrar naquele mundo ficcional e ocupar a posição do leitor ideal pretendido para aquela obra.

Para que uma leitura se especifique como leitura literária, é consensual que o leitor deva ser capaz de ocupar a posição semiótica de destinatário do texto, refazendo os processos autorais de invenção que produzem o efeito de fingimento, o leitor deve coincidir com o destinatário do texto para receber a informação de modo adequado. (HANSEN, 2005, p. 19-20).

O letramento literário escolar exerce papel importante na formação do gosto pela leitura literária de crianças e jovens em formação escolar. A prática da leitura literária crítica estimula o estudante a ser um leitor autônomo, crítico e diverso em seu futuro como cidadão. Cabe à escola, portanto, promover práticas de leitura que configurem estratégias de compreensão e abstração da escrita literária.

A formação de um leitor literário significa a formação de um leitor que saiba escolher suas leituras, que aprecie construções e significações verbais de cunho artístico, que faça disso parte de seus fazeres e prazeres. Esse leitor tem de saber usar estratégias de leitura adequadas aos textos literários, aceitando o pacto ficcional proposto, com reconhecimento de marcas linguísticas de subjetividade, intertextualidade, interdiscursividade, recuperando a criação de linguagem realizada, em aspectos fonológicos, sintáticos, semânticos e situando adequadamente o texto em seu momento histórico de produção. (PAULINO, 2004, p. 56)

Conforme Paulino (2004), então, a leitura literária, na escola, torna-se um procedimento metodológico capaz de aproximar leitor, autor e texto em uma interação de múltiplos saberes que possam promover ressignificações do texto literário. Exercitar, no estudante-leitor, a abertura para os múltiplos sentidos de mundo e, através da palavra, tornar a leitura literária um ato significativo e emancipador contemplaria a ideia de um letramento racial e literário. Em uma reflexão próxima, Cosson se posiciona:

Na escola, a leitura literária tem a função de nos ajudar a ler melhor, não apenas porque possibilita a criação do hábito de leitura ou porque seja prazerosa, mas sim, e sobretudo, porque nos fornece, como nenhum outro tipo de leitura faz, os instrumentos necessários para conhecer e articular com proficiência o mundo feito linguagem. (COSSON, 2016, p. 30)

Mediante o conceito de letramento literário, nós podemos conceber a escrita literária como um objeto cultural que se comunica e interage com seus leitores. Mas é preciso entender como essa comunicação se efetiva na construção da escrita e, conseqüentemente, na aquisição de saberes que promoverá ou não, dependendo de sua mediação e do conhecimento do estudante-leitor.

Entendemos *conhecimento* como “um conjunto de ideias, conceitos, representações e informações que permitem, em princípio, fazer uma leitura orientada da realidade” (FREITAS *et al.* 2006, p. 3). De acordo com Jouve (2012), na leitura literária,

[...] o leitor percebe certo número de *informações* veiculadas pelo texto; o comentador identifica ou constrói *saberes* a partir dessas informações; o professor transforma esses saberes em *conhecimentos*. Um *saber* não se torna efetivamente *conhecimento*, a não ser que seja objeto de uma reapropriação pessoal que passa pela tomada de consciência. (p. 137)

Por meio do letramento literário, podemos pensar que a construção do *saber* promove uma fusão de representações tácitas e subjetivas que nos conduz na percepção do cotidiano. Portanto, julgamos que, através do letramento literário, a produção do conhecimento mediado pelo LDLP torna-se saber.

Entender o conhecimento como um contato inicial do saber – instituído a partir de informações, o que possibilita a construção de teorias, algo da ordem do rigoroso estabelecido. Que cria um espaço reduzido para a subjetividade e o saber como experiência, da ordem da subjetividade; que necessita de uma prática – talvez seja o caminho mais privilegiado pela reflexão educacional, mesmo aquela que se faz fora dos referenciais psicanalíticos. (GOMES, 2017, p. 65)

O letramento literário, através do jogo pedagógico criado e das experiências de leitura, pode ou não prover o/a estudante-leitor/a com as informações necessárias para que as obras literárias possam dialogar com ele, respondendo a outras questões além das postas no contexto histórico e cultural de sua criação, ao tempo que lhe possibilita interrogar espaços de imprecisões e reproduções do racismo na escrita literária. O letramento literário, como uma prática escolarizada, se produz interpelando o texto sobre quem diz, quando diz, o que diz, como diz, por que diz e para quem diz. O retorno dessa abordagem efetivamente se processa quando se verificam encaminhamentos, destaques de pormenores do texto, seu contexto, estabelecendo-se um diálogo com outros tantos textos. Afinal, a leitura literária, além de promover saberes e, conseqüentemente, conhecimentos, “pode ser, em todas as idades, justamente um caminho privilegiado para se construir, se pensar, dar um sentido à própria existência, à própria vida; para dar voz a seu sofrimento, dar forma a seus desejos e sonhos.” (PETIT, 2013, p. 72).

No tocante ao percurso metodológico possível para o letramento literário, Cosson (2007) ressalta que ele deve ser acompanhado pelas três etapas do processo de leitura: antecipação, decifração e interpretação. Há de se considerar também o saber literário, o que o texto literário tem em suas particularidades, sendo a escrita literária uma expressão da linguagem que compreende três tipos de aprendizagem: da literatura (experienciar o mundo por

meio da palavra); sobre a literatura (conhecimentos da história, da teoria e da crítica); por meio da literatura (saberes e habilidades que a prática da literatura proporciona a seus usuários). Tais etapas, propostas por Cosson (2007), mostram essa escolarização da literatura voltada especialmente para o Ensino Médio.

A escolarização do texto literário precisa ser cuidadosamente pensada e estrategicamente conduzida por seus mediadores (professores, bibliotecários, familiares, amigos), para que a literatura não perca o encanto e a essência de revelar humanizações possíveis e promover sujeitos emancipados através da palavra e suas construções estéticas. Assegura Cosson:

[...] 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, [...] 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. (COSSON, 2007, p. 23)

No contexto do LDLP, é importante se identificar e, ao mesmo tempo, compreender as estratégias de letramento literário estabelecidas, para poder ter a noção de como as diferentes formas de humanização são representadas, lidas e ressignificadas nas experiências de leitura e reflexão sobre o mundo e seus interlocutores. Um letramento literário que nos possibilite também, através da palavra e do jogo multimodal, perceber as discriminações, os preconceitos e as relações de poder dentro na textura literária e de seus sentidos produzidos.

4.2 LETRAMENTO RACIAL E LITERÁRIO: EVENTO CRÍTICO DE LEITURA SOBRE ESTRATÉGIAS DE EMANCIPAÇÃO CRÍTICA INDIVIDUAL E COLETIVA DO CONHECIMENTO.

Ao conceber a discussão epistêmica sobre o letramento racial e literário, apresentamos um recorte na natureza de sua análise. Aqui, pensamos o LRL como um evento crítico de ensino da leitura literária que nos permita compreender e refletir sobre as relações étnico-raciais no Brasil e as representações da cultura e do povo negro na obra literária. Um evento que pode ocorrer em diversos contextos, mediado pela leitura ou escrita do texto literário. A dimensão ideológica da literatura é trazida ao proscênio ao ensinarmos as relações entre forma e conteúdo do texto. Faz-se necessário conceber estratégias para ler o mundo literário e a representação de pessoas que, em sua individualidade ou coletividade, foram destituídas de legitimidade social, histórica e cultural, por força de um sistema hegemônico de poder. Também, incluímos eventos

de leituras literárias que, em sua constituição colonial de pensar e conceber a sociedade, construíram identidades e histórias que alimentaram a cultura da subalternidade como força de dominação. Abraçaremos, neste momento, a importância da literatura como um caminho de conhecer o mundo e sua complexidade sociocultural, na elaboração de uma racionalidade solidificada pela experiência da raça num corpo social racializado historicamente.

Por meio do letramento racial e literário, podemos despertar a consciência crítica do/a estudante-leitor/a sobre questões sociais outras que passam pelo domínio da aprendizagem literária: indagações identitárias de classe, raça e gênero fazem-se presentes e influenciam decisivamente o processo de aprendizagem. Ele contribui, portanto, para que o/a estudante-leitor/a desenvolva a consciência crítica sobre a construção de si mesmo e de seus pares.

O foco de discussão sobre o letramento racial e literário centra-se na apreciação e na divulgação da literatura negro-brasileira (LNB) em eventos discursivos – nesta tese, especialmente no livro didático de língua portuguesa e no tratamento dado à LNB nas práticas de leitura e escrita que impõe. Consequentemente, intentamos observar as possíveis reverberações, asseverativas ou não, na formação de estudantes-leitores do Ensino Médio. Compreendemos a LNB como constituída de escritas literárias que podem ressignificar e promover discussões estético-ideológicas sobre o homem negro e a mulher negra, em suas experiências pessoais e em sua contribuição positiva na formação cultural e histórica do Brasil. Conforme CUTI:

A literatura negro-brasileira nasce na e da população negra que se formou fora da África, e de sua experiência no Brasil. A singularidade negra e, ao mesmo tempo, brasileira, pois a palavra “negro” aponta para um processo de luta participativa nos destinos da nação e não se presta ao reducionismo contribucionista a uma pretensa brancura englobaria como um todo a receber, daqui e dali, elementos negros e indígenas para se fortalecer. [...] O que há de manifestação reivindicatória apoia-se na palavra “negro”. (CUTI, 2010, p. 45)

Trata-se de uma literatura brasileira que reivindica novos contornos estéticos e discursivos, que vão além de um modelo eurocentrado ou brancocentrado (CUTI, 2010) e camufladamente diverso em sua constituição lítero-identitária. Uma literatura brasileira com narrativas e poesias que esboçam um percurso discursivo não autorizado pela crítica literária canônica, “consideradas representativas para uma determinada nação ou idioma” (COSSON, 2006, p. 32). Portanto uma crítica que, pretensamente, desconsidera as escritas literárias que fogem de um modelo instituído de padronagem europeia, com temáticas que desestabilizam a história oficial e a subjetividade dominante. A LNB contraria uma “norma” ou um “valor” preestabelecido por uma elite intelectual que, particularmente, invisibiliza as autorias

autoidentificadas como negras. Afinal, a “formação de um cânone tem uma função específica: preservar uma estrutura de valores considerada como fundamental seja para o indivíduo ou para o grupo; esses valores constituem uma norma, sob a qual este ou aquele se guia.” (CORRÊA, 1995, p. 324): uma norma branca e masculina.

Nessa disputa sobre o que se deve considerar cânone em nossa literatura brasileira e divulgá-lo como referência de uma produção de qualidade, como bem assinalou Walter Benjamin (1993), está o dominador, que evita o desenvolvimento intelectual e crítico do dominado – o povo brasileiro – para, assim, cada vez mais, deixá-lo com uma visão distorcida da realidade. Com isso, a promoção de uma *cultura de massa*, atrelada ao modo de produção capitalista, priva o/a estudante-leitor/a da experiência e da potencialidade de outra literatura que pode propiciar a difusão de saberes e conhecimentos significativos e condizentes com a realidade humana.

A LNB está na contramão dos critérios canônicos porque seus enunciados discursivos e estéticos se fazem relativamente distantes de um modelo fechado de literatura de tradição europeia, apesar de muitas das produções da LNB ainda preservarem um esquema estrutural e estilístico de literatura de inspiração europeia. No entanto sua autoria autoidentificada negra, seus temas e seus desenhos discursivos e estéticos contrariam o modelo eurocentrado. Trata-se de uma literatura brasileira que provoca e desloca as humanidades e os valores produzidos historicamente nas escritas literárias no Brasil, redefinindo espaços e discursos silenciados ideologicamente. Como bem salientou Conceição Evaristo, a LNB “apresenta um forte teor ideológico, pelo fato de lidar, de tomar como pano de fundo e de eleger como sua temática a história do negro, a sua inserção e as relações étnicas da sociedade brasileira.” (EVARISTO, 2010, p. 136).

Ao eleger como pano de fundo a história do negro na formação brasileira, conforme Evaristo (2010), temos escritas literárias que confrontam o mito da democracia racial e colocam as narrativas em posição de um enfrentamento simbólico de toda uma construção sociológica de país que preza pela harmonia racial e nega as formas sutis e, simultaneamente, escancaradas de racismo. A LNB, que teve vozes expressivas na base dos movimentos sociais (Cf. Abdias do Nascimento e *Cadernos Negros*), fomenta novas compreensões de ser negro no Brasil e assume a luta contra o preconceito e a exclusão social: “uma fortaleza contra as forças de desumanização e de morte” (MBEMBE, 2014, p. 290). Trata-se de uma literatura que nasce do desejo de falar, de se expressar em sinais explícitos e implícitos de violências internalizadas,

mas sem perder a beleza de reinventar a linguagem através da memória e o desejo de transpassar todas as formas de dominação, em especial a própria palavra. Essa traduzida, “esteticamente, a experiência negra em seus textos sob singulares e diversos matizes, percorrendo modos de elaboração, apreensão, atitudes e tendências escriturais diversos”(MARTINS, 2007, 63). O ato de criar é transgredir, individual e coletivamente, em uma práxis político-estética. Com bem pontuou Mbembe:

Na verdade, se existe um traço característico da criação artística é que, na origem do ato de criação, está sempre o jogo da violência, um sacrilégio e uma transgressão mimada, com capacidade, assim se espera, de fazer com que o indivíduo e sua comunidade se desloquem do mundo tal como ele foi ou é. A esperança de libertação das energias escondidas ou esquecidas, a esperança de um possível regresso das forças visíveis e invisíveis, o sonho secreto de ressurreição dos seres e das coisas são o fundamento antropológico e político da arte negra clássica. (MBEMBE, 2014, p. 291)

Além da literatura negro-brasileira e suas expressões, no cenário brasileiro, nos importa também, nesse processo do LRL, apreciar e promover uma discussão sobre a literatura negrista, ou o negrismo literário (OLIVEIRA, 2014), onde existe:

[...] uma voz autoral externa à afrodescendente, explícita ou não no discurso, mas que se simpatiza com o universo deste coletivo [...] Não há um projeto sistêmico de intervenção social por parte dos autores, tampouco um sentido de intervenção coletiva na cena pública. (OLIVEIRA, 2014, p. 18)

Trata-se de uma escrita literária de autoria não negra, que se apropria da temática negra, nos seus percursos históricos, sociais e culturais, “adotando o modelo ‘realista’ do negro por meio da tradução do que seria a experiência deste sujeito” (OLIVEIRA, 2014, p. 56), ainda que recaindo na “exploração fácil de motivos folclóricos” (*idem*, p. 66). O negrismo na literatura articula, em sua produção, novos modelos de representação do negro, através de uma verossimilhança, quebrando estereótipos e propondo um olhar mais crítico sobre o papel do negro na sociedade brasileira, mas sem se despojar de seu lugar de fala:

O escritor negrista, ao mesmo tempo que opera transformações no cenário social, justamente porque insere, em seu discurso e atitudes políticas, aspectos próprios de um coletivo oprimido, ainda reproduz, no âmbito do seu discurso literário propriamente dito, posicionamentos tipicamente conservadores. Até porque os escritores negristas não só advêm da camada dominante – e falam deste lugar –, mas também é notório que reproduzem, em parte, o pensamento autoritário brasileiro, recaindo, pois, na mestiçagem de vetor único em direção ao branqueamento. (OLIVEIRA, 2014, p. 83)

A literatura negrista traz para o centro do discurso literário a humanidade negra, sua realidade circundante, seus conflitos e suas lutas de resistência (Cf. Castro Alves, em *Navio Negreiro*; Mário de Andrade, em *Macunaíma*; Jorge Amado, em *Tenda dos Milagres*, *O compadre de Ogum* e *Jubiabá*; Adonias Filho, em *Luanda beira Bahia* e *O forte*; João Ubaldo

Ribeiro, em *Viva o povo brasileiro*; Josué Montello em *Os Tambores de São Luís*; Marcelino Freire em *Contos Negreiros* e *Angu de Sangue*; entre outros). Por isso, “os textos se apropriam de elementos afrodescendentes e os reelaboram, como o universo religioso, a linguagem, o ritmo, a musicalidade, os dilemas históricos e sociais” (OLIVEIRA, 2014, p. 83). Importante destacar que a temática do negro explorada por essa literatura também ganha contornos de exotismo, erotismo e comicidade. Pontua Oliveira:

[...] justamente pelas vias do cômico, do exotismo e do erotismo, as cenas pouco abordam o negro enquanto sujeito, em sua inteireza. Talvez já demasiado dizer que o objetivo é a exploração do outro a fim de torná-lo palatável ao gosto do branco ou que o desejo de romper com o passadismo e com a estética bem-comportada acabou por favorecer justamente estas imagens. Fato é, contudo, que estes percursos ambíguos, de ruptura, por um lado, e folclorização, por outro, a meu ver, encontram-se nos alicerces dos romances negristas. (2014, p. 83-84)

No contexto do LDLP, é muito frequente a presença de autores negristas na formação escolarizada da leitura literária, visto que muitos deles são tomados pela crítica literária como cânones da nossa literatura brasileira. Trazê-los como referência de leitura e compreender suas narrativas como experiências de olhares críticos sobre corpos racializados e socialmente definidos em classes subalternizadas serve como estratégia de pensar a ideia de raça e classe no imaginário de seus escritores. Ao mesmo tempo, eles problematizam suas contradições discursivas que desconstróem estereótipos e constroem outras formas de estereotípias. Isso nos mobiliza para a discussão sobre representações sociais sob a ótica do sujeito que tem a consciência do processo colonizador-opressor, mas não consegue sair do discurso opressor quando registra marcas que naturalizam determinados espaços e posições de subalternidades. Apontar essas contradições discursivas e problematizá-las criticamente contribui para a formação crítica de leitores, levando-os a perceber como os grupos sociais, histórica e hierarquicamente, se percebem e se projetam na constituição da identidade de uma nação.

Na condução de um LRL, faz-se necessário e prudente atentar para os clássicos da cultura literária, especialmente no contexto do LDLP do EM. Não é raro que a literatura brasileira canônica tome o negro e a negra como temas de muitas escritas literárias, como já foi mencionado anteriormente. Esses textos, considerados canônicos por padrões legitimados, assumem simbolicamente os valores aceitáveis da construção identitária do país, especificando uma hierarquia racial e de classe que padroniza e delimita as estruturas sociais do Brasil. Categorizamos esses textos como *literatura de dominação*. Essas obras do cânone brasileiro nos interessam também para refletir sobre discursos literários que naturalizaram e, ainda, naturalizam (THOMPSON, 2010; VAN DIJK, 2015) representações negativas sobre o povo

negro brasileiro. Trata-se de uma literatura *sobre* a objetificação do homem negro e da mulher negra, produto de uma criação de dominação, através de exclusão, segregação e ocultação: uma literatura com forte espírito colonizador, uma vez que referencia uma só cultura como a legítima e menospreza as demais que estão no circuito da formação do país; uma literatura brasileira de dominação e “traços da identidade racial do branco brasileiro a partir das ideias sobre branqueamento” (BENTO, 2002, p. 29) .

A condução discursiva produzida por essa *Literatura de Dominação* quase sempre desumaniza o povo negro como estratégia ideológica de manutenção de poder e de controle, ou quando não, os coloca como figuras assimiladas, resignadas a seu destino e contra a resistência de dominação como tática de “destituí-los de soberania e torná-los invisíveis – até mesmo aos próprios olhos, em muitos casos” (MAZANA, 2009, p. 114). São obras que refletem seu tempo e marcam ideologicamente o racismo estrutural e estruturante, normatizado, fundando as relações nos seus padrões de normalidade (ALMEIDA, 2019), e isso se reflete até hoje na nossa produção artístico-cultural, além da literatura. Há exemplos de muitas obras literárias do século XIX (Cf. *Escrava Isaura*, de Bernardo Guimarães; *As Vítimas Algozes*, de Joaquim Manuel de Macedo; *O Mulato* e *O Cortiço* de Aluísio de Azevedo; *O bom crioulo* de Adolfo Caminha) e do século XX (Cf. *Caçadas de Pedrinho* e *O presidente Negro* de Monteiro Lobato; *Nega Fulô* de Jorge de Lima; *Urucungo* de Raul Bopp, entre outras), as quais, diante dos seus projetos literários, constroem representações do negro e da negra em condições de marginalidade, subalternidade, exotismo e conformidade diante de seu *status* racial.

Essas obras, ditas canônicas, precisam ser lidas e redimensionadas estético-ideologicamente no contexto do LDLP do EM, não apenas sob a perspectiva histórica e cultural de produção, mas como obras que referenciam a vida social do homem negro e da mulher negra na construção sócio-histórica do Brasil, de maneira negativa. Esse construto ideológico racializado produz percepções desfavoráveis sobre a natureza humana, materializadas por práticas e discursos racistas até os nossos dias. Através da ideologia da branquitude, “como um lugar de privilégio racial, econômico e político, no qual a racialidade, não nomeada como tal, carregada de valores, de experiências, de identificações afetivas, acaba por definir a sociedade” (LABORNE, 2014, p. 152), muitas dessas obras literárias brasileiras se fundam.

A *literatura de dominação* apresenta uma insistente organização discursiva de naturalização da incapacidade intelectual, da índole violenta e sexualizada, além da subalternidade negra, “um estado de coisas que é uma criação social e histórica pode[ndo] ser

tratado como um acontecimento natural ou como um resultado inevitável de características naturais” (THOMPSON, 2002, p. 86). Projetaram, por longos anos, valores depreciativos “daqueles vistos como a antítese dos brancos – os negros” (RABAKA, 2009, p. 136). Essa *literatura de dominação* é o acervo que ainda predomina e define nossa cultura e identidade nos LDPL do EM.

O LRL redimensiona “a interdição de verdades alternativas em benefício da promoção da ideologia hegemônica que coordena a ordem do discurso, conforme salienta Michel Foucault (2004)” (apud SILVA, 2016, p. 134), visto que as vozes e discursos literários que estamos acostumados a ouvir e a ler não legitimam outras vozes e discursos que contrariem a ordem unilateral de uma hegemonia discursiva. Como bem questionou Benjamin, em sua obra *Sobre o conceito da história*, e que nos parece bem condizente: “não existem, nas vozes que escutamos, ecos de vozes que emudeceram?” (1994, p. 223). O LRL procurará ecoar essas vozes, para que possamos reescrever novas compreensões sobre o nosso passado e o nosso presente, ao quebrar com tradições de leitura e compreensão que negam e oprimem as diferenças existentes em um território de disputas que tentam ignorar. Estabelece-se um estado de perigo à tradição dos discursos literários racistas e não “entregar-se às classes dominantes, como seu instrumento torna-se desafiador e urgente nos tempos de hoje. Em cada época, é preciso arrancar a tradição ao conformismo, que quer apoderar-se dela”, já pontuou Benjamin (1994, p. 224). Portanto, trazer para a escola, na apropriação do LDLP do EM e outros espaços de aprendizagem, vozes e discursos literários contra-hegemônicos é retirar esse conformismo histórico.

O espaço do LRL, no contexto do LDLP do EM, torna-se, possivelmente, um espaço libertador para se compreender e pensar como o espaço da escrita é um lugar de tensões e provocações sobre a construção de poder e contrapoder na nossa História. Uma oportunidade de abrir reflexões, no campo estético e da linguagem, sobre a ideologia da “branquidade” como princípio de dominação a partir de denominações étnicas ou de classe. Como bem asseverou Frankenberg:

A branquidade é produto da história e é uma categoria relacional. Como outras localizações raciais, não tem significado intrínseco, mas apenas socialmente construído. Nessas condições, os significados da branquidade têm camadas complexas e variam localmente e entre os locais; além disso, seus significados podem parecer simultaneamente maleáveis e inflexíveis. (FRANKENBERG, 2004, p. 313).

Considerar a branquidade como um produto maleável, isso nos interessa. Observar como a escrita literária se apresenta diante dessa situação, analisando conforme o meio em que

o escritor esteja inserido, modulando ou modificando (FRANKENBERG, 2004) sua branquitude, o que resulta, em alguns casos, na dissimulação discursivo-estética do caráter racista da sociedade que nega sua negritude. Como também nos aproxima em pensar, dentro do discurso literário, a “branquitude crítica” (CARDOSO, 2008), quando poderemos analisar as autorias brancas que projetam uma escrita literária com um viés antirracista.

A possibilidade de interagir com construções discursivas que disputam verdades e legitimidades torna-se um caminho para alimentar novas formas de conhecimento entre indivíduos e coletivos cujos valores estão tensionados no espaço do LDLP do EM. Nesse tensionamento, temos a aspiração de “lançar de uma tal tensão o grande grito negro que os alicerces do mundo serão abalados” (CÉSAIRE, *apud* SARTRE, *apud* FANON, 2008, p.146) de uma posição opressora e consciente de sua barbárie epistêmica que silencia e apaga escritas que desafiam a cultura hegemônica (LADSON-BILLINGS, 2004).

4.2.1 Episteme e letramento racial e literário no livro didático de língua portuguesa do Ensino Médio.

O letramento racial e literário assume, inicialmente, o caminho proposto por por Brian Street (1994) de um modelo alternativo, chamado por ele de modelo ideológico de letramento. Buscamos esse diálogo porque consideramos esse modelo ideológico um prisma crítico sobre as práticas de leitura e a escrita, pois, segundo Street, são práticas sociais que utilizam a leitura e a escrita como um processo de socialização e construção de significado do letramento e, em especial, porque “investiga o papel de tal ensino no controle social e na hegemonia de uma classe dominante” (STREET, 2014, p. 44). Nessa perspectiva, consideram-se os contextos de produção e de recepção, pois, segundo o autor, uma leitura poderá estar sujeita a deformações e variações.

O letramento literário, dentro da escola (ROJO, 2003) e do livro didático de língua portuguesa do Ensino Médio (LDLP do EM), estaria ainda na perspectiva do “modelo autônomo” (STREET, 1994), através de habilidades “neutras”, técnicas, sem vínculo com o contexto social. Então, a escrita literária poderia ser tratada como um produto de contornos completamente definidos, no qual o sentido está preso ao texto e independe dos contextos de produção e recepção. Como é evidenciado em alguns LDLP do EM analisados:

O texto lido é um poema, um dos vários gêneros literários. Nos poemas, é comum o eu lírico expor seus sentimentos e pensamentos.

- a) Qual é o tema do poema lido?
- b) O que predomina nesse poema: aspectos individuais ou sociais?

(CEREJA, W; MAGALHÃES, T.C. *Português: Linguagens* – vol. 01, 9ed, São Paulo: Saraiva, 2013, p. 20)

1. Quais são as duas atividades que o autor interrompe ao pousar os óculos sobre a mesa? Responda traduzindo o trocadilho do primeiro parágrafo.
2. Que imagens ocorrem ao autor ao contemplar os óculos sobre a mesa?

(AMARAL. E. *et al. Novas Palavras*, vol. 01, 2ed., São Paulo: FTD, 2013, p. 18)

1. O que fez João Grilo para conseguir uma advogada de defesa capaz de livrá-los da pena do Inferno? Quem era ela?
2. Que argumentos a “Compadecida” usou para justificar sua defesa dos atos pecaminosos dos homens? Comprove sua resposta com trechos do texto.

(SETTE, M. G. *et al. Português: Linguagens em Conexão*, vol. 01, 1ed. São Paulo, Leya, 2013, p. 103)

Os exemplos apresentados nos levam a pensar que a interpretação de um texto se limitaria apenas à decodificação textual, contrariamente ao que pensa Jouve sobre o ato de interpretar, que equivaleria a “vincular a coerência da obra à coerência das representações que existem fora da obra” (JOUVE, 2012, p. 155). O modelo autônomo produz prejuízos no entendimento da escrita literária, pois o/a estudante-leitor/a perderia o contato com as nuances simbólicas da linguagem literária, ou seja, a produção de sentidos e o contexto de produção estariam excluídos do processo de mediação de leitura

A concepção de letramento autônomo evidencia-se no contexto brasileiro quando se consideram regras a serem seguidas na escrita literária, como as convenções de estilo e de época. Infelizmente, essas convenções têm autorização da crítica e se encontram materializadas, até hoje, em muitos livros didáticos e também na formação docente, o que implicará o uso de práticas pedagógicas, em um círculo vicioso.

Trata-se de uma perspectiva de letramento ideologicamente centrada em modelos eurocêntricos de análise, que baliza referências técnicas de uma cultura projetada como legítima e necessária ao reconhecimento e à ascensão sociointelectual. O letramento sob o modelo de dominação eurocêntrica é o mais comum e aceitável em espaços de educação, em especial no

LDLP, que permanece a propor práticas autoritárias de leitura, que oportunizam ao estudante-leitor apenas a função de reconhecer sentidos previamente esperados, sem a possibilidade de construção das próprias significações (JURADO & ROJO, 2006). Os textos escritos conduzem aos discursos que específicos segmentos sociais utilizam para interagir, valorizar, fazer acreditar e até mesmo falar (GEE, 2000, p. 413). Esses textos e suas práticas de letramento de modelo autônomo, portanto, organizam formas de conhecimento e suas relações com o ser e o estar no mundo, desconsiderando os contornos contextuais e as subjetividades produzidas, como podemos observar em alguns exemplos do LDLP do EM:

4. Observe a 2ª e a última estrofe do poema de Baudelaire.

a) A que é comparada a esperança na 2ª estrofe?

b) Na última estrofe, quem vence a luta entre a angústia e a esperança?

(CEREJA, W; MAGALHÃES, T. C. *Português: Linguagens*, vol. 02, 9ed, São Paulo: Saraiva, 2013, p. 358)

1. Qual o tema do poema?

2. A quem o eu lírico se dirige usando o pronome pessoal *tu*?

(SETTE, M. G. et al. *Português: Linguagens em Conexão*, vol. 02, 1ed. São Paulo, Leya, 2013, p. 162)

2. Relacione os traços estilísticos do texto com passagens nele presentes.

* Comparação. * Metáfora Religiosa

a) Dor que [...] tomou decerto outra ignota sensação da Dor, como um cego ingênuo que de tanto e tanto abismo ter de cego sente e vê na Dor uma outra compreensão da Dor e olha e palpa, tateia um outro mundo de outra mais original, mais nova Dor.

b) “O que canta Réquiem eterno e soluça e ulula, grita e ri risadas bufas e mortais no teu sangue, cálix sinistro dos calvários do teu corpo, é a Miséria humana. [...]”

(AMARAL. E. et al. *Novas Palavras*, vol. 02, 2ed., São Paulo: FTD, 2013, p. 167)

Com o modelo autônomo, o/a estudante-leitor/a de uma obra literária apenas repetiria a leitura de outro a partir de um protocolo condizente ideologicamente com uma determinada ordem e também só estaria em contato com obras consideradas pelo sistema como cânones, desatendendo a outras escritas literárias, como a literatura produzida por negros e negras, indígenas e LGBTI. Essas literaturas produzem esteticamente outros contextos de percepção sobre o mundo para nossa formação linguística, social e histórico-cultural, mas não estão inseridas dentro da tradição de crítica literária que as legitimaria a estarem em interação no cenário de uma educação escolar. Contraditoriamente, dentro de uma orientação para um

letramento literário como “processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos” (PAULINO & COSSON, 2009), no modelo autônomo, espera-se apenas do/a estudante-leitor/a que leia corretamente, seja capaz de reproduzir o sentido do texto, mediado por uma interpretação autorizada, isto é, pautada em determinados critérios possíveis de compreensão. Ele é, portanto, circunscrito em sua liberdade de interpretar e produzir inferências sobre o texto. Como encontramos em:

1. Neste capítulo, Brás Cubas descreve Virgília, a mulher com quem quis se casar e de quem se tornou amante.

Identifique dois trechos que exemplificam a situação fantástica com que o romance é construído: o ponto de vista de um defunto autor.

(AMARAL. E. et al. *Novas Palavras*, vol. 02, 2ed., São Paulo: FTD, 2013, p.121)

1. Um procedimento característico da prosa naturalista é apresentar o ambiente físico e social detalhadamente, como se o narrador estivesse munido de uma máquina fotográfica com lentes do tipo zum, que lhe permitisse compor e decompor os detalhes de cada cena. Compare os dois textos.

a) Que grupo social é retratado em cada uma das obras? O que os dois grupos têm em comum?

b) Que elementos dos dois textos comprovam que as personagens levam uma vida difícil, miserável?

(CEREJA, W; MAGALHÃES, T.C., *Português: Linguagens*, vol. 02, 9ed, São Paulo: Saraiva, 2013, p.231)

A resposta esperada, nesse evento, já foi dita. O aluno precisa apenas reproduzir os elementos naturalistas como estruturantes do texto literário. Não importa discutir de onde vêm nossas desigualdades, mas apenas retratá-las. Acreditamos que o modelo ideológico permite flexibilidade no que se refere à leitura e à compreensão de um texto, ampliando a percepção de sua construção discursiva, pois reconhecerá “a natureza ideológica e, portanto, culturalmente incrustada dessas práticas” (STREET, 2014, p. 44). O letramento racial e literário que propomos aqui, neste estudo, “vê as práticas de letramento como indissolivelmente ligadas às estruturas culturais e de poder da sociedade e reconhece a variedade de práticas culturais associadas à leitura e à escrita em diferentes contextos” (STREET, 1993, *apud* ROJO, 2009, p. 99), e, principalmente, em tensões contextuais nas relações étnico-raciais, espaço de conexão de segmentos ideológicos dominantes e subordinados no LDLP do EM. Logo o LRL, como um modelo ideológico, tem uma expectativa política, pois pretende estimular mudanças na vida

social dos estudantes-leitores, para que eles possam entender e (des)construir marcas ideológicas de opressão, a caminho da libertação.

O LRL, além do modelo de letramento ideológico, aproxima-se das discussões epistêmicas do letramento racial crítico (LRC), fonte de inspiração principal, pois também, através dele, “interroga as ideologias que formam o conhecimento” (MOSLEY, 2010, p. 453, *apud* FERREIRA, 2015, p.137). Com isso nos oportuniza a entender como o sentido de raça e racismo impinge nas identidades sociais, dentro e fora da escola, discursos que solidificam relevantes marcas de exclusão e desigualdade (FERREIRA, 2015). Portanto, o LRC vem proporcionando reflexões e mobilizações entre atores da área de educação sobre a ideia de raça como ferramenta analítica (MOSLEY, 2006), além de pensar e enfatizar o binômio raça e poder e as dimensões psicológicas, interpessoal e estrutural (GUINIER, 2006).

O LRL, por meio de contranarrativas, explora enredos e experiências que não se ajustam ao modelo hegemônico de revelar a vida, o mundo e seus atores. São contranarrativas cuja experiência de vida, marcada pelo racismo e pelo medo do racismo, inspira escrever uma “escrevivência”, como bem definiu Conceição Evaristo: “um modo de ferir o silêncio imposto [...] [é] o movimento de dança-canto que o meu corpo não executa”. Ao escrever-se, “toma-se o lugar da escrita, como direito, assim como se toma o lugar da vida.” (EVARISTO, 2005a, p. 202). Trata-se de uma ficção de resistência, que enuncia o movimento emancipatório crítico, vinculado a um devir negro, um tornar-se negro frente a uma sociedade controladamente branca, com a inspiração da voz do *griot*, a voz do passado, do ancestral. Constitui uma análise-reflexão sobre o efeito da literatura negro-brasileira como uma estética de resistência e de alteridade para o conhecimento de como o mundo se articula e como ele age frente às diferenças étnicas, centrado no conhecimento que liberta da omissão, da ignorância e do preconceito. Portanto estamos atentos para apontar e compreender a posição do agente, aquele capaz de agir em detrimento dos interesses (ASENTE, 2009) da pessoa negra no contexto literário.

O LRL articula estratégias de compreensão crítica e estética para oportunizar aos jovens e adultos estudantes leituras que os convidem “a penetrar na obra de diferentes maneiras, a explorá-la sob os mais variados aspectos” (COSSON, 2006, p. 29). Importante, nessa perspectiva de letramento, é mobilizar o aprendizado de ler um texto literário na dimensão de se identificarem os discursos literários de formulação racista e (ou) antirracista. Os eventos do LRL oportunizam reparar demandas socioculturais e identitárias de silenciamento, quando elas são omitidas como uma “estratégia para ocultar desigualdades” (SILVA, 2012, p. 114), e essa

omissão recai sobre a contribuição positiva e marcante do negro e da negra na formação histórica e civilizatória da sociedade brasileira. A invisibilização de obras literárias de autoria negra é uma outra face do silenciamento “sobre particularidades culturais do negro brasileiro” (SILVA, 2012, p. 114) e, universalmente, do ser humano, no momento que a humanidade era ou é privilégio do homem branco. Tal fato é comprovado nas apreciações dos LDLP do EM analisados.

Ler e compreender os mecanismos de silenciamento de identidades e histórias é uma das tarefas do LRL, pois, através da linguagem literária, “o silêncio não é diretamente observável e, no entanto, ele não é vazio [...] para torná-lo visível, é preciso observá-lo indiretamente por métodos (discursivos) históricos, críticos, desconstrutivistas” (ORLANDI, 1993, p. 47). Compreender os silêncios produzidos pela literatura brasileira canônica dentro de eventos de letramento é redimensionar criticamente as construções discursivas que alimentaram as desigualdades sociais e raciais. Conforme Ângela Kleiman, “a leitura é uma das maneiras que a escola tem de contribuir para a diminuição da injustiça social desde que ela forneça a todos as oportunidades para o acesso ao saber acumulado pela sociedade.” (KLEIMAN, 1999, p. 91).

É preciso reconsiderar as abordagens eurocentradas da história e da literatura sobre o negro e a negra brasileiros, de modo a se repensar a raça como um elemento político, utilizado para gerar naturalizações sobre desigualdades e legitimar a segregação e o genocídio (ALMEIDA, 2019). O letramento racial e literário estará pautado não apenas em textos de autoria negra, mas também em eventos de leitura em que caiba a denúncia de práticas discursivas de racismo que atingem o negro e a negra brasileiros nos espaços escolares e nos textos literários. O LRL estará empenhado em democratizar a presença da literatura negro-brasileira e problematizar e discutir esteticamente as desumanidades produzidas e suas distorções da realidade histórica da diáspora negra que tradicionalmente conduzem e pautam o ensino em geral. O LRL, em consonância com a ideia de letramento racial crítico, apresentado por Guinier (2004, p. 115), “lê a raça em suas dimensões psicológicas, interpessoais e estruturais”. Por isso, constitui uma oportunidade para se compreender, por exemplo, como se funda o racismo estrutural e epistemológico através de práticas de leitura literária.

O LRL destaca os mecanismos de construção discursiva de negação e desconstrução de saberes, de identidades e de historicidades de seres humanos escalados na linha socio-histórica da subalternidade e da escravidão. Como bem destacou Homi Bhabha, em sua obra *O*

Local da Cultura, é preciso revistar radicalmente a história para que outras histórias emergentes possam ser escritas, rearticulando “o ‘signo’ no qual se possam inscrever identidades culturais”. (BHABHA, 2014, p. 276)

O LRL propõe problematizar o texto desde seu contexto histórico de produção até os desdobramentos discursivos presentes nos projetos de escritas literárias brasileiras que delimitam discursos de dominação, através da homogeneização de estereótipos como estratégia de mascarar situações de exclusão, não deixando de passar pela compreensão do viés estético produzido na linguagem literária para conferir os sentidos discursivos que, por meio do LRL, poderão gerar mudanças no modo de se ler e interpretar o mundo e seus sujeitos. Afinal “interpretar é dialogar com o texto tendo como limite o contexto” (COSSON, 2016, p. 41). É preciso rever e reler o discurso literário canônico que produz valores contidos que podem constituir importantes representações simbólicas que consolidam um imaginário de exclusão e desumanização de povos que foram, no processo histórico, estrangidos através de mecanismos de opressão simbólica. Como bem destacou Cosson:

[...] não se pode pensar em letramento literário abandonando-se o cânone, pois este traz preconceitos sim, mas também guarda parte de nossa identidade cultural e não há maneira de se atingir a maturidade de leitor sem dialogar com essa herança, seja para recusá-la, seja para reformá-la, seja para ampliá-la. Até porque, admitindo ou não os críticos, haverá sempre um processo de canonização em curso quando se selecionam textos. (2016, p. 34)

Ao trazermos discursos literários comprometidos com a diversidade étnico-racial brasileira, permitimos aos estudantes-leitores a compreensão sobre como a elite intelectual literária produzia e produz uma literatura com marcas racistas. Ou como se configura a produção de uma literatura de transição, a literatura negrista, através do discurso conciliatório dos conflitos étnicos no país e, especialmente, oportunizar novas leituras de resistência através de uma literatura de autoria negra. A literatura negro-brasileira que, em muitos casos, denuncia o racismo estrutural ainda presente na nossa sociedade e desconstrói representações negativas da população negra, ideologicamente construídas através de “formas simbólicas [...] que atuam, em contextos específicos, para estabelecer ou manter relações de desigualdade no acesso aos bens, materiais e simbólicos (SILVA, 2012, p. 112). Como bem destacou Lima Barreto, em exemplo trazido por um LDLP do EM:

[...] Fui a bordo ver a esquadra partir. Multidão. Contato pleno com meninas aristocráticas. Na prancha, ao embarcar, a ninguém pediam convite; mas a mim pediram. Aborreci-me

É triste não ser branco.

[...]

Hoje, comigo, deu-se um caso que, por repetido, mereceu-me reparo. Ia eu pelo corredor afora, daqui do ministério, e um soldado dirigiu-me a mim, inquirindo-me se era contínuo. Ora, sendo a terceira vez, a coisa feriu-me um tanto a vaidade, e foi preciso tomar-me de muito sangue-frio para que não desmentisse com azedume.

(BARRETO, L. *Diário Íntimo*, Rio de Janeiro: Mérito, 1953 apud SETTE, M. G. *et al. Português: Linguagens em Conexão*, vol. 02, 1ed. São Paulo, Leya, 2013, p. 38)

4.2.2 Resignificações do sujeito através de trocas de conhecimento: uma rede em construção.

A construção do conhecimento, em uma perspectiva decolonial, se dá, especialmente, em face do processo constituído nas relações sociais, com algumas implicações no funcionamento interpessoal e na linguagem. Nesse caminho, se institui uma relação de poder entre grupos e seus pares. O propósito do “conhecer” passa por uma mediação e pela produção de significados e sentidos em relação ao produto culturalmente configurado. Assim, os sujeitos se desenvolvem cognitivamente mediante a internalização das construções sócio-históricas e culturais (PIAGET, 1977; VYGOTSKY, 1998). Nesse processo de construção do conhecimento, é preciso questionar sua elaboração a partir de intenções, tendo em vista estabelecer a distinção entre o discurso hegemônico, autorizado, e o contra-hegemônico, desautorizado.

No campo das relações étnico-raciais, os discursos autorizados se valem de uma universalidade branca e masculina, como metáfora de poder, que, em muitos exemplos, marcam, estruturalmente, opressões e construções negativas que infligem outros segmentos sociais, no caso, aqui, a população negra.

Dentro do contexto do LRL, no diálogo pedagógico, importa, inicialmente, ressignificar, de maneira positiva, a expressão “africano” e (ou) “negro”, em categorias que marcam a cultura e a sociedade hoje. Trata-se de uma expressão, vulgarmente aceita, de origem ibérica, primeiramente registrada na França do século XVI, mas que se torna de uso definitivo e corrente no século XVIII, em plena significação do tráfico negreiro, no colo do capitalismo emergente (MBEMBE, 2014). É preciso reconsiderar radicalmente esse imaginário construído pelos capitalistas escravocratas e brancos dos séculos XV ao XXI, portador de uma desumanidade intencionalmente concebida, uma bizarrice desproporcional, uma animalização estrutural, não dotado de inteligência, cujo registro se reflete na literatura ficcional como disseminador de violência contra uma humanidade simplificada em carne, corpo e força bruta. Em muitas obras literárias, essas expressões aparecem demarcando espaços negativos,

inferiorizados, ou até mesmo sexualizados, na construção de personagens, na *performance* que conduz a narrativa ou na qualificação desprestigiada de cultura. Ou seja, o ser a que elas se refere “não teria nem vida, nem vontade, nem energia própria” (MBEMBE, 2014, p. 81).

O “africano” ou “o negro” foram construções linguísticas racializadas e projetadas pelos brancos europeus para delimitar espaços de controle social e econômico como a ordem estruturante capitalista: “homem-moeda; homem-extração e homem-objeto” (MBEMBE, 2014, p. 82). Entretanto, através do LRL, é possível identificar as intenções discursivas de “objetificar” ou “coisificar” a natureza do homem e dos negros e desconstruir essas representações através de um juízo crítico sobre a própria história do povo negro na diáspora, no sentido de “vivenciar de alguma forma a marginalidade social e psicológica na interação social cotidiana com a cultura europeia majoritária.” (CHRISTIAN, 2009, p. 153). Contrariamente ao que sempre se delimitou, em ambas as expressões (africano e negro), podemos conotar a ideia de resistência à dominação europeia, à aniquilação cultural, política, religiosa e à desumanização construída criminalmente para exploração econômica. Logo, *ser africano* e *ser negro* devem arrogar-se como personas de honradez e de respeito na fundação das sociedades desenvolvidas e por serem símbolos de luta pela dignidade e liberdade de direitos. O africano ou o negro devem postular a força protagonizadora, através da qual seus descendentes atuariam como eles mesmos, “na sua particularidade, e conseguiriam penetrar até as fontes mais profundas da vida e da liberdade” (MBEMBE, 2014, p. 83).

Reforçamos que é propósito do LRL examinar e redimensionar discursos ou práticas discursivas racistas ou antirracistas como uma forma de luta e ética contra todas as possibilidades de opressão e negação humana materializada em textos literários e legitimada pela crítica literária, majoritariamente branca e omissa às questões étnico-raciais. Ler e escrever sobre práticas racistas ou antirracistas são caminhos evidentes para nossa compreensão sobre tais práticas, as quais ainda estão presentes no nosso cotidiano escolar ou fora dele, dentro do LD, e suas reverberações nas construções e projeções de identidades que se confirmam nas nossas relações sociais. O LRL produz conhecimento e, com isso, concorre para que os/as estudantes-leitores(as) ampliem sua leitura de mundo e compreendam os mecanismos de funcionamento de nossa sociedade. Anseia-se, portanto, que eles(as) se projetem mais aptos a planejarem com autonomia sua própria vida e interfiram na realidade que os cerca.

A prática do LRL pretende, através da controvérsia, do debate, do diálogo e da divulgação de escritas literárias de autoria negra, articular a emancipação do conhecimento

sobre a história, a cultura e as subjetividades de humanidades negras esquecidas ou corrompidas pelas lentes do sistema social capitalista e racista em que vivemos no Brasil. Com isso, criticamente, torna-se possível apontar “o privilégio branco como ele se manifesta e é reforçado por meio de práticas de letramento.” (MOSLEY, 2010, p. 453). E ainda interrogar as bases das epistemologias dominantes e visibilizar os saberes produzidos por segmentos que foram ou ainda são subalternizados em territórios colonizados. Portanto, o LRL, em sua essência, intenta abrir interconexões epistêmicas que possam colaborar para a desconstrução desse conhecimento único e pretensamente universal do sistema hegemônico.

O LRL apresenta-se sob uma configuração da “metáfora da rede em construção” (KLEIMAN, 1999, p. 47), ou seja, uma experiência de leitura em que outras vozes ou áreas possam interagir na construção dos sentidos, provocando outras reflexões sobre estética e outras possibilidades de conhecimento para ampliar a compreensão contextual da escrita literária e redimensionar seu papel no tempo e no espaço de produção. Através de estratégias interconexas de leitura e compreensão, o LRL propõe um debate acerca de significativos discursos sobre a destruição do perfil material e imaterial da pessoa negra e uma revisão discursiva sobre a natureza histórica e cultural do ponto de vista da pessoa negra, na análise ou na crítica de escritas literárias para o exame da temática associada tanto ao universo negro-brasileiro como ao africano.

Na dinâmica escolar, faz-se necessário analisar a linguagem produzida em textos presentes nos LDLP do EM, cuja temática explore o universo da cultura e da historicidade negra no Brasil, sob outras matrizes do conhecimento, através de uma atitude de acolher contribuições de outras disciplinas, com a finalidade de apontar e problematizar, por exemplo, como o racismo estruturante se formou em nossa sociedade, através de narrativas historicamente consolidadas e canônicas. Ou como o corpo negro, ao produzir um texto literário, constrói imaginários sociais que contradizem os discursos literários hegemônicos, fortalecendo a criticidade dos/as estudantes-leitores/as para que possam ultrapassar o consumismo simplório de texto literários (COSSON, 2016).

Por meio da interconexão, uma interseção de trocas, visando ao enriquecimento mútuo, o LRL pretende trazer outras compreensões do que seja literatura e outras interpretações do que seja obra literária, com abertura para todas as suas variáveis de construção e representação social, cultural e ideológica de sentidos. Trata-se de construir eventos de letramento que

contrariem o letramento autônomo e a regulação intelectual eurocêntrica que reduzem os cânones literários por ela produzidos como única estética literária possível:

A canonização de obras literárias tem na escola um dos seus principais contextos de legitimação desde o século XIX. Ao longo do século XX, a produção literária e o ensino da literatura no Brasil são permeados por discursos fundantes da nação brasileira como o discurso da democracia racial e do branqueamento pela miscigenação (LABORNE, 2014). A canonização da obra de Monteiro Lobato, um higienista assumido, como clássico da literatura infantil e juvenil, é um exemplo de propagação desses discursos. Práticas racistas nos âmbitos ideológicos, políticos e sociais perduram na sociedade brasileira em nossos dias e sustentam a exploração econômica em um país cuja população trabalhadora é majoritariamente preta e parda e, quanto mais escura a cor da pele, maior o risco social enfrentado cotidianamente. A negação do racismo na obra de Monteiro Lobato por críticos literários e educadores denota a reafirmação deste mito. Argumentos como literatura é somente um prazer estético ou era comum naquele tempo reafirmam o mito da democracia racial no meio acadêmico brasileiro. (OLIVEIRA, 2019, p. 148)

A escrita literária eurocêntrica ou de inspiração eurocêntrica costumava, ou ainda costuma, posicionar o negro e a negra em lugares de inferioridade ou de passividade social e ideológica “numa deliberada falsificação do registro histórico” (ASANTE, 2009, p. 99). Portanto é preciso questionar esses registros e buscar formas outras de recepcionar, analisar e discutir esses textos literários, não apenas justificar sua escrita como um fato de seu tempo, mas conduzir uma reflexão sobre o quanto essas narrativas e suas representações foram decisivas para a formação simbólica social e ideológica dos leitores que leram essas obras de ficção.

Com a proposta da rede em construção, o aprendiz é sujeito ativo engajado na construção de sua própria rede de conhecimento. Com isso, poderá estabelecer, além da área de ensino da literatura e sua estética escolar, uma interação com as áreas de filosofia, sociologia, antropologia e história, entre outras, o que pode levar a diferentes perspectivas e abordagens da temática étnico-racial na literatura brasileira, com vasta produção científica capaz de promover outras leituras e conexões sobre a obra literária, Trata-se de “passar de um saber setorizado a um conhecimento integrado” (FAZENDA, 2011, p. 80).

Ao ouvir e interagir com outras vozes do conhecimento, o LRL deslocaria o entendimento da obra literária do espaço de conhecimento único para o espaço de conhecimento ideológico, complexo e multirreferencial da natureza humana, dentro do espaço sócio-histórico, “dando oportunidade para se vivenciarem as várias práticas de forma colaborativa e com a ajuda de alguém já familiarizado com elas” (KLEIMAN, 1999, p. 99). Importa compreender, portanto, que a escrita literária é fruto de uma humanidade individual e coletiva, que está

condicionada a uma diversidade de fatores que a organizam como um sujeito histórico e vulnerável. Assim, o LRL torna-se valorosa prática de letramento e de igualdade de direitos.

Trata-se, ao mesmo tempo, de reconhecer a unidade dentro do diverso, o diverso dentro da unidade; de reconhecer, por exemplo, a unidade humana em meio às diversidades individuais e culturais, as diversidades individuais e culturais em meio à unidade humana. (MORIN, 2002, p. 25)

Ao se aproximar de *uma rede em construção*, o LRL se percebe decolonizando saberes, seres e poderes (QUIJANO, 2005), em um diálogo de saberes e vozes que nos proporcionarão outras formas de conhecimento, não em forma disciplinar, fechada nas suas próprias epistemologias, mas em rede, aberta a questionamentos, e como

[...] oposição ao dogmatismo e ao cultivo da tolerância frente à diversidade, senão uma atitude decolonial que busca o dismantling das formas de poder, ser e conhecer desumanizadoras e a criação do que Frantz Fanon nomeou como o mundo do Tu⁹. (Fanon, 2009, 190. MALDONADO-TORRES, 2016, p. 78).

Trata-se de uma atitude de letramento que buscará múltiplas estratégias (teóricas e metodológicas) através da interdisciplinaridade, para mobilizar o conhecimento em espaços de emancipação e decolonização do poder, do ser e do saber (MALDONADO-TORRES, 2016).

4.3 LETRAMENTO RACIAL E LITERÁRIO: CAMINHOS DE UMA POSSÍVEL PRÁTICA

Do ponto de vista metodológico, o letramento racial e literário se inspira na teoria crítica africana (RABAKA, 2009), quando propõe um percurso que prioriza *compreender* o espaço social, *criticar* seus conflitos e contradições e *criar* alternativas. No nosso caso, buscamos, simultaneamente, *compreender* o contexto de produção do texto literário, através dos mecanismos históricos de silenciamento da poética negra, e *criticar* enunciados diretivos no LDLP do EM que introjetam práticas racistas, além de *criar* estratégias de interpretação para identificar a dissimulação discursiva racista. Por outro lado, podem-se criar estratégias pedagógicas para apropriação discursiva antirracista, com a finalidade de transformação social. Com isso, o LRL pretende estabelecer uma reflexão crítica a respeito da dominação, da discriminação e da emancipação.

⁹ Maldonado, na sua leitura de Fanon, esclarece que o *mundo tu* é uma atitude que pretende “se apropriar criticamente do uso de múltiplas disciplinas e métodos, sobretudo nas ciências humanas e nas ciências sociais, e a construir novas categorias metodológicas, formas discursivas, práticas pedagógicas e políticas e espaços institucionais que procurem expandir os espaços de emancipação, liberação e decolonização do poder, do ser e do saber”(MALDONADO-TORRES, 2016, p. 78).

Para que o LRL se materialize como prática propositiva de transformação social, ele deve se configurar em uma ordem basilar a partir de três intervenções: *sensibilização*, *negociação de sentido em rede de interação* e *síntese crítica*. Acreditamos que o LRL – assim como o letramento literário como foi proposto (COSSON, 2015) – deve partir de um percurso metodológico, antes de qualquer coisa, capaz de mobilizar as subjetividades do estudante-leitor com problematizações sobre o tema do texto que estará em discussão em sala de aula, através ou não do LDLP, de modo a sensibilizá-lo para o processo de compreensão e interpretação do mundo (da vida) pelo texto. Importa trazê-lo para o centro do texto como uma estratégia de ele se reconhecer ou não e poder construir experiências críticas sobre o que ler.

A base da motivação para o hábito de leitura está no modo como a práxis lida com a sensibilização do outro. Apresentar a obra literária ao outro não implica que esse outro terá o interesse de ler. Mas, para chegar até esse ponto de apresentação, seria preciso utilizar estímulos visuais e auditivos que fortaleçam a vontade de o/a estudante-leitor/a estar em contato com as narrativas do livro. Como sensibilizar esse interlocutor a se envolver com a ideia da obra literária? Antes de ampliar esse questionamento, vale trazer o pensamento de Paulo Freire:

Ensinar não se esgota no tratamento do objeto ou do conteúdo, superficialmente feito, mas se alonga à produção das condições em que aprender criticamente é possível. E essas condições implicam ou exigem a presença de educadores criadores, instigadores, inquietos, rigorosamente curiosos, humildes e persistentes. (FREIRE, 2000, p. 29).

Desse modo, a formação do sujeito-leitor, na perspectiva LRL, surge com a sensibilização que o professor provoca nele. Ao se discutir sobre gosto por leitura, precisamos entender que ele perpassa um querer aprender, no desafio da curiosidade humana. Essa curiosidade está ligada intrinsecamente à necessidade de crescimento pessoal e profissional. Acreditamos que o ato de sensibilizar se efetiva através da paixão pelo objeto (literatura) e da consciência de sua importância para a transformação do outro, para que, desse modo, o estudante-leitor note que acontece, naquilo que é ensinado, algo mais do que apenas está circunscrito no currículo formal. Ou seja, a leitura e a interação com o texto podem nos abrir compreensões sobre o mundo e sobre a vida além do proposto em currículos conteudistas e duros. Certamente, nesse processo, importa compreender o objeto como alvo de transformação interna e externa, ou seja, abrir diálogo para atinar que o conhecimento do mundo pode se configurar de diversas formas, em diversas linguagens, e a apreensão dessa complexidade pode assumir uma perspectiva dialógica. Algo novo sempre é produzido nessa interação. Outras possibilidades de sentido se abrem em uma terceira via de conhecimento. O diálogo, a interação e o deslocamento de vozes podem nos levar à percepção de nós mesmos e de outras

humanidades construídas. Freire escreve que ensinar “exige disponibilidade para o diálogo (FREIRE, 2000, p. 152).

Quando o professor sensibiliza através do diálogo, ele se ocupa dos conhecimentos dos alunos. Por conseguinte, sensibilizar não se destina apenas a ser um professor-leitor, mas um professor-leitor sensível à leitura do outro, o/a estudante. Na pedagogia de Freire, o ensinar exige respeito aos saberes dos educandos. O professor-leitor precisa conhecer a realidade de seus estudantes, pois as leituras podem ser voltadas para essa realidade, e, a partir delas, os estudantes adquirem subsídios para novas leituras de mundo.

Sensibilizar está também nas tensões acerca da vivência de mundo entre o estudante-leitor e o professor, em seus lugares de fala. Escutar o outro acorda realidades próximas e distantes e, com isso, pode-se desenvolver o senso de respeito às diferenças. Com essa postura, o/a estudante-leitor/a pode perceber criticamente as diferenças culturais e étnico-raciais existentes ao seu redor e suas nuances materializadas em gestos, em discursos e em posturas. Desse modo, deseja-se que esse leitor se torne transigente com as diferenças e redimensione seu universo de leituras. Ou melhor, conhecer novas práticas culturais é se permitir a leitura de obras literárias que desvendam novas percepções de experiências humanas e não apenas de uma visão hegemônica. Perceber a realidade étnico-racial circundante dentro da escola e buscar abraçar suas possibilidades de diálogo constituiriam o ponto inicial de uma sensibilização pedagógica. Cabe ao professor compreender e aceitar as diferenças, oportunizando sua análise nas práticas de leitura, não mais fechadas em discursos unos, e trazer para o debate esse universo carregado de significações e implicações simbólicas. O professor deverá estar conectado aos princípios que respondam à pluralidade étnico-cultural. Canen denomina esse processo de construção de uma linguagem híbrida, destacando:

[...] uma linguagem que cruze as fronteiras culturais, incorporando discursos múltiplos, reconhecendo a pluralidade e a provisoriidade de tais discursos, implica uma reinterpretação das culturas, buscando promover sínteses interculturais criativas. A linguagem híbrida procura superar os congelamentos identitários e as metáforas preconceituosas (tais como a cor preta associada a uma mancha moral e física, ao erro, à negatividade, à morte, à corrupção, ao passo que a branca remeteria à vida e à pureza; provérbios como “o diabo não é tão negro como parece”, “hoje é dia de branco”, “preto de alma branca”, “serviço de branco”, “lista negra”, “mercado negro”, “judiar” etc.). (CANEN, 2002, p. 64).

Ao sensibilizar o aluno para a leitura de uma obra a ser estudada, também estaremos aguçando mentalmente seus conhecimentos adquiridos e fomentando associações possíveis que poderão contribuir para a fruição e o entendimento da obra literária (COSSON, 2016; PRESSLEY, 2002). Quando alguns elementos de pré-leitura (tema, autoria, contextualização

social e histórica) são bem trabalhados pelo mediador, o estudante-leitor poderá assimilar as possíveis ideias que o ajudarão a se mobilizar para ler e compreender o texto e, ao mesmo tempo, mostrar interesse em aprofundar a leitura. O propósito da sensibilização é também possibilitar o exercício da autonomia do leitor em querer se aprofundar ou não no assunto, abrindo espaço de interlocução sobre seus possíveis desejos ou necessidades de leitura: o estudante-leitor precisa se fortalecer em suas escolhas de leitura.

Outro momento para o LRL consiste na “negociação de sentido em rede de interação”. Essa fase se caracteriza pela mediação de leitura, quando o/a estudante-leitor/a, em seu momento de compreender e entender o texto, deverá construir sentidos. Dentro de sua ótica pessoal e também subjetiva, ele preencherá o que Umberto Eco (2000) denomina de vazios textuais. O ato de preencher vazios implica um processo de dinamizar informações culturais e vivenciais. Essa fase se torna o momento do diálogo e das inferências entre mediador e estudante-leitor/a, mediador e grupo de estudantes-leitores ou entre os próprios estudantes-leitores na produção de sentido do texto. Essa negociação de sentido, também chamada de interpretação de texto, levanta posições críticas e técnicas acerca “do que escreveu o autor, do que leu o leitor e das convenções que regulam a leitura em uma determinada sociedade” (COSSON, 2016, p. 41).

Nesse processo de *negociação de sentido*, importa chamar a atenção para o “contexto” e as “implicações ideológicas de produção”. O exercício de compreensão de um texto, a ser realizado pela leitura, é tecido na apreensão das relações entre o texto e o contexto. Afinal, a produção de textos não nasce de forma aleatória, pois sua “produção, o discurso que os veiculam e a recepção atendem a demandas geradas pelas instituições centralizadoras, num sistema de poder policêntrico.” (BATISTA JÚNIOR & SATO, 2014, p. 193).

O contexto seria a materialidade situacional do texto: o texto foi produzido em um determinado período, com específicas necessidades e intencionalidades do autor e com possíveis interlocutores específicos que interagem no momento histórico e na territorialização de produção que gera o sentido.

É o contexto investido de sentido. Sentido produzido na tradição do lugar e que, como já foi largamente demonstrado, de modo peculiar, por autores como Foucault (1996) e Geertz (1989), muda de acordo com o tempo e o espaço. É um sentido que resulta em processos múltiplos de significação. Significações frutos de tensões entre interpretações várias, interessadas em disputas pelo real. Real, por sua vez, resultado desses fluxos de informação e poder que alteram os padrões econômicos e políticos de uma dada comunidade, ou mesmo de uma sociedade inteira. (OLIVEIRA, 2012, p. 35)

Ao interpretar um enunciado literário, sugere-se, entre outras coisas, uma disposição em formular hipótese de que um detalhe não tão significativo tenha um significado intencional. Diante do contexto, é possível identificar intenções, nos traços discursivos que demarcam ideologicamente valores e posições sociais, culturais, estéticas e políticas, de quem, de onde e para quem produziu, hipoteticamente, interage com o texto. Logo a *negociação de sentido* se estabelece em processo de convergência entre autor, texto, leitores e seus contextos.

As implicações do contexto onde se produz uma ação e onde se produz um texto, ou mesmo uma obra de arte, um discurso, uma teoria, enfim, onde e quando qualquer produção ou ação humana se efetiva, devem constituir o primeiro acesso para se interpretar e entender qualquer manifestação de um sujeito, ou de uma coletividade. Na ação da leitura e na formação de um autor e de um leitor, existe sempre uma dimensão comunitária que, em princípio, imprime nesses atores valores decorrentes da comunidade. (DUMONT, 2001, p. 44)

Esses valores coletivos se incutem no modo de recepção e apreciação do texto literário, e isso nos remete às possíveis implicações entre teoria da literatura e sociologia. O texto e sua autoria são reflexões societárias, das quais a sociedade faz parte e nas quais se produz o conhecimento dessa sociedade. Portanto faz-se necessário destacar a importância dos fatores sociológicos na análise e na crítica literária, visto que existe uma relação peculiar entre a produção e a sociedade em que se insere o autor. Certamente essa relação permite manifestar as peculiaridades dessa sociedade. A escrita e sua autoria, portanto, constituem uma realidade exterior ou ainda uma organização oposta à realidade, embora em situação de dependência dessa realidade.

Na relação entre autoria e sociedade, o sujeito-autor se relaciona-se com o grupo social e busca refletir suas expectativas: a produção artística nasce como uma réplica significativa e articulada, como expressão das possibilidades objetivas presentes no grupo social. O sujeito-autor que expõe a sociedade e reflete sobre ela, seja o cientista social ou o artista, faz parte dessa mesma sociedade. Logo o ato da reflexão, “não se faz do exterior, mas do interior da sociedade” (GOLDMANN, 1967, p. 55). Ao mesmo tempo, essa reflexão “é, em grande medida, organizada pelas categorias da sociedade” (*Idem*), e o estudo do objeto “é um elemento constitutivo, e mesmo um dos mais importantes, da estrutura do pensamento” (*Idem*).

As “implicações ideológicas da produção”, portanto, precisam ser valoradas no momento da “negociação de sentidos”, uma vez que a produção das ideologias se efetiva na organização de opiniões, valores e atitudes relativas ao homem e à sociedade – uma forma de cognição social (VAN DIJK, 2015). É fato que a produção das ideologias é societária, porém ela não impacta, como defendiam Althusser (s. d.) e Arendt (1978), o indivíduo de cima para baixo. Os pensadores em questão julgam a ideologia como estratégia autoritária de governo,

quer sob regime político democrático, quer sob o de terrorismo de Estado. Mas essa produção ideológica gera resistências como tentativa de sobrestar desumanidades, fruto também de mudanças e adaptações a novas situações sociais e políticas.

Como sistemas socialmente compartilhados de ideias, as ideologias fazem parte de uma rede muito complexa de representações mentais de base neurológica armazenadas na Memória de Longo Prazo (assim chamada “semântica”). Como no caso do conhecimento socioculturalmente compartilhado das comunidades, elas são adquiridas de forma lenta e se apresentam relativamente estáveis, a fim de servirem como uma base cognitiva fundamental para a conduta social e o discurso cotidiano dos membros do grupo. Uma pessoa não se torna racista ou feminista da noite para o dia, nem antirracista ou antifeminista. (VAN DIJK, 2015, p. 54)

Na interface do LRL e sua prática, levar em consideração “as implicações ideológicas de produção” seria uma atitude de problematizar determinados discursos ideologicamente complexos dentro da escrita literária brasileira que solidificaram ou solidificam práticas racistas e antirracistas, “ou outras atitudes genéricas em relação à intervenção do governo no mercado, à imigração, ao aborto, aos casamentos entre homossexuais, à pena de morte ou às cotas para minorias, entre muitos outros assuntos.” (VAN DIJK, 2015, p. 55). É por meio do poder homogeneizador das ideologias que se estrutura o impedimento à expressão de diferenças entre os indivíduos e, certamente, isso implicará a produção de escritas literárias brasileiras que descreditam tais diferenças. Sob um processo de homogeneização, a literatura reproduz-se sem ser desvelado seu caráter autoritário e violentador, uma vez que o ato de violência é dissimulado na indução social da ideologia.

A literatura, usada como um campo da indústria cultural, torna-se um importante veículo da ideologia, concebendo saberes e objetos de desejo que são apropriados pelos indivíduos como se fossem fruto de seu entendimento e suas escolhas verdadeiras. Conforme Adorno,

Através da ideologia da indústria cultural, o conformismo substitui a consciência; jamais a ordem por ela transmitida é confrontada com o que ela pretende ser ou com os reais interesses dos homens [...]. Pretendendo ser o guia dos perplexos, e apresentando-lhes de maneira enganadora os conflitos que eles devem confundir com os seus, a indústria cultural só na aparência os resolve, pois não lhe seria possível resolvê-las em suas próprias vidas. (ADORNO, 1986, p. 97-8).

A literatura, como fruto ideológico da indústria cultural, muitas vezes barra a autonomia das pessoas em formação, põe em xeque seu valor de independência, sua capacidade de julgar e decidir conscientemente. Essa literatura conduz os sujeitos a uma “verdade” a respeito de si, de sua realidade, concebida como um princípio de “autoridade”, como ela fosse produzida por eles próprios. Essa “verdade”, quando homogeneizada, solidifica conceitos e preconceitos que podem gerar valores que excluem, marginalizam e deslegitimam grupos sociais – uma violência

simbólica (VAN DIJK, 2015) –, já que a ideologia salienta o pensamento hegemônico da sociedade, ou seja, aquele que atende aos interesses da elite dominante. Portanto, o LRL apresenta mecanismos discursivos que fortalecem o debate sobre as “implicações ideológicas de produção” na compreensão de uma obra, o que pode propiciar leituras emancipadoras.

O exercício de *negociação de sentidos*, no processo do LRL, implicará a “externalização da leitura, isto é, seu registro” (COSSON, 2016, p. 66). Para se pensar no registro de leitura, será preciso que o estudante-leitor tenha a autonomia de interpelar o que lê, aprendendo a selecionar as estratégias adequadas de compreensão e, portanto, fazer-se competente na escolha de diferentes estilos de leitura para atingir diferentes objetivos. Muitos fatores resultarão na elaboração desse registro, desde o gênero textual, passando pela idade do estudante-leitor e sua experiência leitora, o que se efetivará em uma “síntese crítica”, resultante da mediação dialógica entre professor-leitor e texto literário.

O propósito dessa última etapa do LRL é criar, através de estratégias discursivas, possibilidades de o estudante-leitor trazer à baila outras variáveis, outras incógnitas no ato comunicativo, como crenças, valores, aspirações e inquietações. Um momento de inscrição que pode sintetizar a compreensão e a abstração do texto analisado é facultar que o estudante-leitor se atreva a arriscar leituras a partir de uma interação pessoal com os textos, mas sem ser uma atividade mecanizada, desprovida de motivação, ou unicamente o registro escrito de uma compreensão rasa e pragmática da obra literária estudada. A promoção do registro de leitura precisa ser construída considerando-se os objetivos concebidos pelos mediadores, que determinam a forma como o leitor se situa diante dela e controla a consecução de seu objetivo, ou seja, a compreensão do texto (SOLÉ, 1998) e os protocolos de leitura. Aqui, lida-se com a capacidade de avaliar a própria compreensão, fazendo com que a leitura deixe de ser uma atividade mecânica para se tornar um processo consciente de construção do significado discutido, para um efetivo exercício de emancipação crítica do/a estudante-leitor/a.

É preciso fortalecer esse momento da leitura e desafiar o poder de criação e de projeção do texto lido em suportes diversos. Para isso, seria importante disponibilizar, para o estudante-leitor, um leque de opções de materialização do seu registro, de acordo com suas intenções de criação. Solicitar desse/a estudante-leitor/a apenas um registro escrito, apresentando suas impressões e reflexões sobre a obra literária estudada, não proporcionaria novas experiências de leitura, especialmente não oportunizaria sua inquietação criativa no contato com outras linguagens. Precisamos sair desse lugar comum e possibilitar outras formas de linguagem para sintetizar criticamente a leitura. Precisamos estar atentos às habilidades do/a estudante-leitor/a em externar suas subjetividades e seus valores pessoais no contato com o texto literário. Alguns

podem ser hábeis na composição musical; outros, em artes visuais; muitos, em expressão corporal; e muitos têm, na linguagem escrita, seu poder maior de comunicação. Estar atento a essas habilidades contribuirá bastante na criação de um registro crítico mais próximo e significativo para quem lê.

Vivenciar o texto literário a partir da criação torna-se uma prática bastante significativa, porque leva o leitor a vivenciar o prazer pelo apreço aos bens simbólicos e estéticos que compõem o patrimônio nacional, posto que, com a leitura, temos uma entrada para novas epistemes, novas opiniões, novos dados, novas perspectivas, novas e diferentes informações acerca do mundo, dos sujeitos, da história da humanidade, da ingerência dos grupos sobre o mundo, sobre o planeta, sobre o universo.

Uma possibilidade de vivência do texto literário que auxilia o trabalho de uma forma interativa, produtiva e motivadora está na prática de retextualização da obra lida, o que propicia a oportunidade de experimentar o uso de diferentes gêneros textuais, levando em consideração a situação de produção e os campos de atividades em que tais gêneros se organizam e atuam. Dell'Isola (2007, p. 10) sublinha essa compreensão sociopragmática do texto, facilitada pela atividade da retextualização. Para a autora, trata-se da “transformação de uma modalidade textual em outra, ou seja, trata-se de uma refacção e reescrita de um texto para outro, processo que envolve operações que evidenciam o funcionamento social da linguagem.” (DELL'ISOLA, 2007, p. 10).

A retextualização acarretará em desenvolver a proposta do texto lido em outra linguagem, ou seja, elaborar modificações profundas no texto, em função da alteração dos propósitos comunicativos ou dos gêneros envolvidos na atividade. É transformar um texto poético, sem perder o sentido geral do texto estudado, em um conto, em um quadro, em uma coreografia, em um documentário, em um texto dramático, em uma exposição fotográfica. Essas são algumas das sugestões que poderiam mobilizar o/a estudante-leitor/a a interagir com a literatura. Enfim, a síntese crítica, ou o registro, envolve muitas habilidades de expressão e deve prezar pela liberdade do/a estudante-leitor/a de se colocar diante de sua experiência leitora, que “consiste em nos interrogar sobre os lugares de ‘incerteza’ de um texto” (JOUVE, 2012, p. 150). A experiência estética e a fruição que assinalam a fluência com o literário afiguram-se facilitadas mediante práticas de mediação que propiciem compreender o texto e, mais, refletir sobre suas estratégias. Cabe ao mediador ser um ouvinte atento e generoso, sobretudo quando as leituras dos jovens não correspondem às suas.

O LDLP do EM está muito distante dessa perspectiva de práticas de letramento, pois ainda está circunscrito a uma relação entre texto, leitor e compreensão pautada em atividades de identificação do estilo individual e de época da obra, ou indagações sobre estrutura e formas prontas, direcionando e moldando a leitura do/a estudante-leitor/a, em muitos casos com o intuito de que ele responda as questões propostas a partir de fragmentos de obras. Essa prática de letramento literário nos condiciona a um perfil instrumental e de “ensinagem” de leitura, sem que, efetivamente, se leia literatura.

Figura 01 – Questões sobre texto literário

1. Um procedimento característico da prosa naturalista é apresentar o ambiente físico e social detalhadamente, como se o narrador estivesse munido de uma máquina fotográfica com lentes do tipo zoom, que lhe permitisse compor e decompor os detalhes de cada cena. Compare os dois textos.

a) Que grupo social é retratado em cada uma das obras? O que os dois grupos têm em comum?

b) Que elementos dos dois textos comprovam que as personagens levam uma vida difícil, miserável?

2. A linguagem da prosa naturalista caracteriza-se pela adoção de uma postura analítica e científica diante da realidade. Por isso, faz uso frequente da narração impessoal e de descrições minuciosas, com muitas sugestões visuais, olfativas, táteis e auditivas. Por conta desse detalhamento, a narrativa às vezes torna-se lenta.

a) Por que o foco narrativo em 3ª pessoa é o mais apropriado para esse fim?

b) Identifique em *Germinal* um exemplo de sugestão visual.

c) Identifique em *O cortiço* exemplos de sensações olfativas, auditivas, táteis e visuais.

d) Identifique em *O cortiço* um exemplo de narrativa lenta.

3. Como vimos, as obras da prosa realista retratam suas personagens por meio de um enfoque individual e psicológico, geralmente em situações de conflito com valores sociais. Compare a prosa realista aos textos naturalistas lidos.

231

(CEREJA, W.R; MAGALHÃES, T.C. *Português: linguagens*, vol 02, 2013, p. 231)

Figura 02 - Atividades

ATIVIDADES

Texto para as questões 1 e 2.

Recordações do escrivo Isaiás Caminha
(fragmento)

A minha situação no Rio estava garantida. Obteria um emprego. Um dia pelos outros iria às aulas, e todo o fim de ano, durante seis, faria os exames, ao fim dos quais seria doutor!

Ah! Seria doutor! Resgataria o pecado original do meu nascimento humilde, amaciaria o suplicio premente, cruciante e onímodo de minha cor... Nas dobras do pergaminho da carta, traria presa a consideração de toda a gente. Seguro do respeito à minha majestade de homem, andaria com ela mais firme pela vida em fora. Não titubearia, não hesitaria, livremente poderia falar, dizer bem alto os pensamentos que se estorciam no meu cérebro.

O flanco, que a minha pessoa, na batalha da vida, oferecia logo aos ataques dos bons e dos maus, ficaria mascarado, disfarçado...

Ah! Doutor! Doutor!... Era mágico o título, tinha poderes e alcances múltiplos, vários, polifórmicos... Era um *pallium*, era alguma cousa como clâmide sagrada, tecida com um fio tênue e quase imponderável, mas a cujo encarnio os elementos, os maus olhares, os excessos se quebravam. De posse dela, as gotas da chuva afastar-se-iam transidas do meu corpo, não se animariam a tocar-me nas roupas, no calçado sequer. O invisível distribuidor dos raios solares escolheria os mais meigos para me aquecer, e gastaria os fortes, os inexoráveis, com o comum dos homens que não é doutor. Oh! Ser formado, de anel no dedo, sobrecasaca e cartola, inflado e grosso, como um sapo-intanha antes de ferir a martelada à beira do brejo; andar assim pelas ruas, pelas praças, pelas estradas, pelas salas, recebendo cumprimentos: Doutor, como passou? Como está, doutor? Era sobre-humano!...

BARRETO, Lima. Recordações do escrivo Isaiás Caminha. In: VASCONCELOS, Eliane (Org.). *Prosa seleta*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 2001. p. 126.

A palavra no texto

onímodo – de todos os modos, irrestrito
estorcer – agitar
pallium – manto, capa
clâmide – manto
transido – assustado
inexorável – inflexível
infadado – inchado

1. (UERJ) A realidade social compõe a obra literária sob diversas formas. No texto de Lima Barreto, o ponto de vista do autor acerca dos efeitos da exclusão social revela-se por meio do seguinte procedimento narrativo:

a) construção simbólica de problemas existenciais do personagem-narrador.
b) descrição pormenorizada das contradições do sistema de ensino pelo narrador.
c) representação caricatural das esperanças de um personagem de origem humilde.
d) referência metafórica às dificuldades de integração entre personagens de classes distintas.

2. (UERJ) O entusiasmo do personagem com o sonho de obter o título de doutor é construído por um discurso em primeira pessoa marcadamente emotivo. Essa emotividade do discurso do personagem é realçada pelo uso de recursos, tais como:

a) estilo indireto e formas de negação. c) discurso repetitivo e inversões sintáticas.
b) registro informal e perguntas retóricas. d) pontuação exclamativa e expressões interjetivas.

(AMARAL, E. et al. *Novas Palavras*, vol.2, 2013, p.22)

Diante dos exemplos apresentados, evidencia-se a não preocupação da autoria dos LDLP em oportunizar ao estudante-leitor, através das proposições didáticas, a experiência estética, a fruição, que marcam a fluência com o literário. O LDLP não concebe a literatura como um conjunto de possibilidades de pensar e de questionar aspectos culturais, sociais e políticos que estão presentes na escrita literária, em *uma rede de interação*, cuja *negociação de sentidos* se estabelece. No encaminhamento da leitura do texto literário, não se pensa nos estudantes-leitores e suas particularidades culturais, em um diálogo que possa promover um confronto de vozes, enriquecendo o texto e os seus sentidos. Não se percebe um propósito de interação conjunta entre texto e leitores, em que a comunicação estética possa aflorar, e os interlocutores possam ser protagonistas dessa experiência de leitura: os estudantes-leitores assumem um papel passivo no processo de compreensão e interpretação dos textos literários. Parece-nos um exercício solitário e de contínuas prescrições. Retomar Cosson nos problematiza essa discussão:

O letramento literário [...] busca formar uma comunidade de leitores que, como toda comunidade, saiba reconhecer os laços que unem seus membros nos espaços e no tempo. Uma comunidade que se constrói na sala de aula, mas que vai além da escola, pois fornece a cada aluno e ao conjunto deles uma maneira própria de ver e viver o mundo. (COSSON, 2016, p. 12)

Nota-se, portanto, que o LDLP não busca formar “uma comunidade de leitores” (COSSON, 2016), mas formar a resposta única, de uma única voz que expõe e outra que reproduz o que o texto diz, conforme as prescrições realizadas através das questões diretivas e condicionadoras. O letramento literário é infringido em sua essência, pois não se percebe o espírito de autonomia do estudante-leitor.

4.4 ENSINAR PARA EMANCIPAR: TRANSGREDIR ATRAVÉS DA ESCRITA LITERÁRIA DENTRO DE UMA LÓGICA DE DOMINAÇÃO.

Quando nos propomos a pensar o LRL, coadunamos com a noção de poder transgressor da literatura como um facilitador do exercício da reflexão crítica, do autoconhecimento e da liberdade de compreender a complexidade humana. Um processo formativo em que o conhecimento se transmuda sempre e se realiza no sujeito como indispensável à construção do pensamento autônomo e responsável diante dos outros com quem se depara. O texto literário passa a ser visto como um campo de tensão entre vozes e escutas das mais variadas experiências do ser humano, uma possibilidade de formação de leitores emancipados, quando mobilizados a

ler o texto sob diversos horizontes, inclusive o sob o horizonte ao qual pertencem. Logo, acreditamos que o ensino da leitura literária pode se refletir no processo de “ensinar para emancipar”, como já se emanciparam leitores capturados pela experiência literária. Ele possibilita ao estudante entender-se como sujeito, fruto de mecanismos sociais de libertação e de opressão, ao se perceber como expediente crítico da depuração de práticas coloniais. Portanto, opera-se a uma ruptura simbólica da condição de sujeição e constitui-se uma autonomia político-social de antagonismo frente à dominação. Ter consciência, nas práticas de leitura literária, de um sistema de regulação que fortalece as desigualdades e a exclusão, do mercado editorial ou da sociedade, pode gerar um movimento de “conhecimento-emancipação” (SANTOS, 2002). Esse movimento estaria pautado em um percurso entre um estado de ignorância colonial e um estado de saber, em tensão com o “conhecimento-regulação” (SANTOS, 2002), que se define como um caminho entre um estado de ignorância, chamado de caos, e um estado de saber, denominado de ordem.

Segundo Santos (2002), nos termos do paradigma da modernidade, a vinculação recíproca entre o pilar da regulação e o pilar da emancipação implica que esses dois modelos de conhecimento se articulem em equilíbrio dinâmico. Isso significa que o poder cognitivo da solidariedade, e vice-versa. A realização de tal equilíbrio foi confiada às três lógicas de racionalidade: a racionalidade moral-prática, a racionalidade estético-expressiva e a racionalidade cognitiva-instrumental. (GOMES, 2017, p. 57)

Com o auxílio do LRL, no contexto do LDLP ou não, torna-se possível compreender, na lógica estético-estrutural e discursiva das escritas literárias canônicas, o “conhecimento-regulador” como a ordem fundante, uma ordem “hegemônica de saber (de que o cânone é exemplo) e o caos na forma hegemônica da ignorância” (GOMES, 2017, p. 58). Quando exercitamos a leitura e a fruição literária para denunciar as formas de projeção e manutenção racista no campo do discurso e, ao mesmo tempo, apontar referenciais de uma prática discursiva antirracista, nós nos posicionamos frente à ciência dos saberes e conhecimentos dicotômicos produzidos e, com isso, nos colocamos em um estado de “conhecimento-emancipador”, pois

[...] há toda uma leitura crítica dos motivos políticos, ideológicos e de poder por meio dos quais a dicotomia entre saber e conhecimento foi construída. Ele tem conhecimento dessa dicotomia; porém, não se limita a ela. Antes, tenta ultrapassá-la. (GOMES, 2017, p. 59)

No patamar das racionalidades, buscar, no “conhecimento-emancipatório”, o caminho para se pensar na educação étnico-racial no Brasil, especificamente neste trabalho, a educação literária, seria abrir-se a outras racionalidades que promovessem ações questionadoras sobre os modelos hegemônicos de aquisição do conhecimento, em confronto com modelos que ainda persistem em uma produção epistêmica calcada nos referenciais europeus, ou mesmo

referenciais norte-americanos, para legitimar razões científicas e estéticas que podemos ver nos centros acadêmicos e na educação básica, mesmo com a consciência (ou não) da importância de uma ruptura epistêmica hegemônica que possibilite o deslocamento do conhecimento eurocentrado de suas práticas centrais.

O LRL, como aporte de inspiração do “conhecimento-emancipatório”, certamente encontrará resistência para a sua efetiva realização (prática) porque, em sua essência teórica, ele abre a possibilidade para o “conflito”. Conforme Santos (2009), a experiência humana e a compreensão histórica, fontes do conhecimento veiculado em um projeto educativo, poderão desordenar a racionalidade instrumental e o pensamento único que ampara os imperialismos, para recuperar a “nossa capacidade de espanto e de indignação” (SANTOS, 2009, p. 67), mobilizando projetos educativos emancipatórios.

Diante de um sistema estruturado para manter e prestigiar um único modelo de conhecimento e racionalidade, quebrar esses princípios, através da escuta de outras vozes e lugares, gera novas apreensões sobre a realidade social e étnico-racial que experienciamos, rompendo com a normatividade-padrão de escolha, leitura e discussão de uma obra literária. Isso se dá, principalmente, quando se questiona, nos espaços do LDLP do EM o modelo hegemônico de letramento autônomo e suas propostas conformistas e pragmáticas de ler e compreender um texto literário. Em perspectivas contextuais diversas, abriremos espaço para se interpelar sobre exclusão e desigualdade dentro do espaço escolar. São fatos que a própria escola, em muitos casos, ainda não se sente confortável para abraçar e autorrefletir sobre eles e sobre sua contribuição para a promoção das desigualdades sociais e raciais, mesmo que dissimulada. O conflito, neste sentido, possibilita dissolver um sistema ou modelo já pronto e nos conduz a aceitar novas racionalidades e subjetividades fora de um único imaginário social. Isso se fortaleceria diante das circunstâncias sociais que hoje se instalaram, cujas diferenças gritam pelo mesmo espaço de visibilidade.

Consoante a Santos (2009), a ideia de conflito serve para tornar vulnerável e desestabilizar os modelos epistemológicos dominantes, obrigando-os a perceberem e reconhecerem outras formas de aprender, em uma nova relação de saberes de indivíduos e coletivos sociais.

Poderá emergir daí um relacionamento mais igualitário e mais justo que nos faça apreender o mundo de forma edificante, emancipatória e diversa culturalmente. (GOMES, 2017, p. 62)

Os eventos de LRL, dentro LDLP do EM ou não, poderão sustentar, gradativamente, uma rachadura no sistema hegemônico de educação, pois visibiliza o invisível, interroga o dito e pouco contestado da racionalidade hegemônica e protagoniza outras representações que o modelo imperialista de educação marginalizou e invalidou no processo de aprendizagem por séculos. Como bem destacou Santos, “no sistema educativo hegemônico as outras culturas ou estão ausentes ou estão merecidamente vencidas, marginalizadas, suprimidas.” (SANTOS, 2009, p. 31).

Decerto, romper com esse sistema regulador de conhecimento não se torna tarefa fácil, visto que temos o Estado como fundador de uma prescrição sobre o que, como e quando determinado conhecimento pode ou deve circular dentro dos espaços escolares, tendo como parceiros o mercado e a sociedade. Com isso, o conhecimento emancipador é mal digerido pelo sistema educacional, porque, naturalmente, ele vai questionar o Estado e buscar a transformação, em um estado permanente de inconformismo. Trata-se de uma briga inesgotável que poderá, através de brechas legislativas, conduzir eticamente novas formas de pensar e questionar o pensamento hegemônico, em um espírito coletivo contra todas as formas de desumanizar o indivíduo ou um grupo social. Como agentes políticos, podemos resgatar a esperança, o sonho e a luta por um mundo melhor, como bem ensejou Paulo Freire (2009).

Conforme Adorno (1986), em sua discussão sobre educação e emancipação, essa última seria a formação para a autonomia. Porém ela só pode ter um resultado satisfatório se for um processo coletivo, já que, em nossa sociedade, a mudança individual não provoca necessariamente a mudança social, embora ela seja pré-condição daquela. O LRL pretende contribuir, pois, para o processo de formação e emancipação, ao criar condições em que os indivíduos, socialmente, conquistem a autonomia de pensar e de intervir nas demandas de opressão racial e social. Trata-se de refletir sobre a urgência de formar um ser humano consciente e esclarecido para uma sociedade emancipada, como pensou Paulo Freire (2005), que, voltando-se especificamente para a educação latino-americana, pensou uma teoria pedagógica pautada nos valores humanistas, na perspectiva de transformação social.

Em diálogo com Freire (2000), podemos acreditar que o LRL, através de uma metodologia dialógica, crítica e interdisciplinar, questionará as diferentes formas de opressão, dominação e exclusão no mundo neoliberal. Com isso, alimentará uma reflexão sobre democracia e suas acepções de acordo com lugares de fala distintos, ensejando um processo emancipatório com a intencionalidade política de assumir um futuro voltado para a

transformação social. Seguindo, ainda, os princípios de Freire (2002), na sua discussão sobre a Pedagogia do Oprimido, acreditamos que, por meio do LRL, podemos pensar em uma educação para se emancipar, mediante uma luta libertadora, que “só faz sentido se os oprimidos buscarem a reconstrução de sua humanidade e realizarem a grande tarefa humanística e histórica dos oprimidos – libertar-se a si e os opressores” (FREIRE, 2002, p. 30). Mas estamos cientes de que, do ponto de vista lógico, no pensamento freireano, entre esses dois termos, educação e emancipação, há uma relação de possibilidades. Vale dizer que daí se constata que pode ou não ocorrer.

5 OS *CORPORA*, SUAS MATERIALIDADES E SINGULARIDADES: ANÁLISE E PARTICULARIDADES DOS LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA

Neste capítulo, nos dedicamos a caracterizar os *corpora* da pesquisa com suas particularidades organizacional, paratextual e didático-pedagógica, e notas biográficas sobre a autoria dos livros didáticos, dando especial atenção à seção *Literatura* de cada LD, situando-os no contexto do PNLD de 2015, um dos recortes da pesquisa. A materialidade do Livro Didático é concebida pelos ilustradores e impressores e estes agregam alguns elementos: a dimensão e a correlação entre texto e ilustração, o uso de símbolos e elementos gráficos, o tipo e o tamanho da letra, a disposição dos exercícios. Esses elementos orientam a leitura que é determinada por condições e recursos disponíveis para a produção. Eles, juntos, implicam e comunicam um protocolo de leitura.

5.1 *CORPUS* 1

A primeira coleção a ser analisada, *Português Linguagens*, de Willian Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães, da Editora Atual, 2013, PNLD 2015, faz parte dos *Dados I*. O primeiro autor tem a graduação em Português e Linguística e é licenciado em Português pela Universidade de São Paulo. Mestre em Teoria Literária também pela mesma universidade em que foi graduado, doutorou-se em Linguística Aplicada e Análise do Discurso pela PUC-SP. É professor da rede particular de ensino em São Paulo, capital. A segunda, é professora graduada em Português e Francês e licenciada pela FFCL de Araraquara, SP. Mestra em Estudos Literários pela Unesp de Araraquara, SP, é professora da rede pública de ensino em Araraquara, SP¹⁰.

Conforme o site do FNDE, dentro do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), esta coleção foi a primeira colocada, entre as 10 coleções aprovadas pelo PNLD 2015, com mais distribuição para as escolas do país, no total de 2.313.339 coleções. A coleção está organizada em 3 volumes e se refere ao manual do professor. Cada volume possui 4 unidades

¹⁰ As informações curriculares dos autores dos LD que fazem parte do *corpus* foram retiradas das próprias coleções selecionadas.

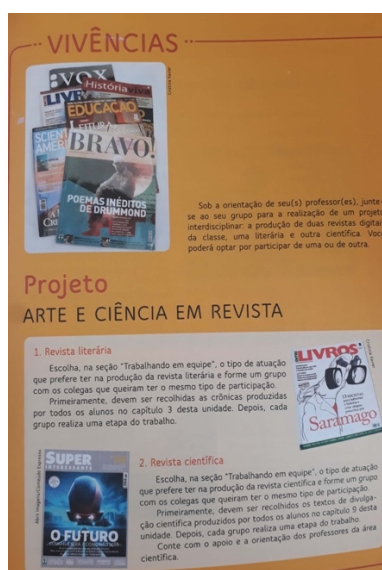
distribuídas por capítulos e apresenta 400 páginas no total da coleção. Conforme o Guia de Livros Didáticos do PNLD 2015:

O critério de organização das 4 unidades é dado pela literatura, numa ordem cronológica, isto é, baseia-se na periodização das literaturas portuguesa e brasileira, considerando os estilos de época tradicionalmente propostos. Enfatiza-se o ensino de teoria e história literária. Cada unidade traz capítulos designados como: “Literatura” (para o eixo da Literatura), “Produção de Texto” (para o eixo da Produção Oral e da Produção Escrita), “Língua: Uso e Reflexão” (para o eixo de Conhecimentos Linguísticos) e “Interpretação de Texto” (para o eixo da “Leitura” e para treinamento do ENEM e do vestibular). (BRASIL, 2014, p. 55-56).

A coleção é bem completa em relação às imagens. A cada início de unidade e capítulo, existe uma imagem que sugere o tema que será desenvolvido e que é acompanhada de uma contextualização verbal, apropriando-se e, ao mesmo tempo, aproximando-se da linguagem dos jovens interlocutores do LD. A autoria do LD utiliza-se de expressões que marcam didaticamente seções do manual didático como *Vivências*, *Fique ligado!*, *Pesquise!*.

A primeira, *Vivências*, caracteriza-se como uma seção que pretende estimular o(a) estudante-leitor(a) a produzir o conhecimento a partir de projetos temáticos que deverão ser desenvolvidos ao final de todas as unidades. Sugere atividades que permitam reflexões comparativas entre textos literários e não literários e ainda projetos que inter-relacionam a literatura com outras áreas do conhecimento, atendendo aos documentos oficiais:

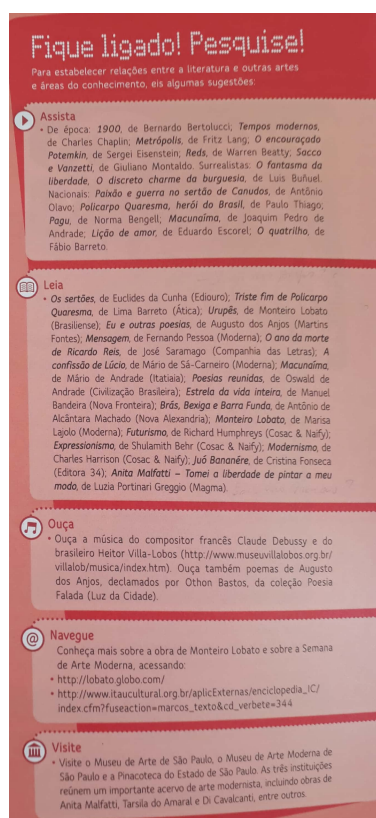
Figura 3 – Seção *Vivências*



Fonte: CEREJA; MAGALHÃES, 2013, v. 3, p. 129.

Em *Fique ligado! Pesquise!*, percebemos a intenção da autoria do LD em promover um diálogo cultural com seus interlocutores específicos, apresentando dicas de filmes, de leituras, de músicas, de sites e de locais que têm relação com os temas trabalhados, em um processo de sistematizar essas indicações com os estudos literários e outras manifestações artísticas além do contexto cultural atual. Destaca-se também o modo de linguagem trabalhado pela autoria do LD para iniciar e/ou expor cada volume através de chamadas com verbos no modo imperativo, acompanhadas de um sequência de títulos relativos às épocas e aos conteúdos estudados.

Figura 4 – Seção *Fique Ligado*



Fonte: CEREA; MAGALHÃES, 2013, v. 3, p. 11.

Trata-se de uma linguagem bem próxima da utilizada pelas mídias, especialmente do marketing, para prender e chamar a atenção dos seus interlocutores sobre um produto ou uma ideia a ser comercializada.

Os volumes apresentam um projeto gráfico arrojado, assinado por Homem de Melo & Troia Design. O volume 1 traz na capa alaranjada em tons diversos a reprodução do trabalho do artista Vik Muniz, *Catadores de lixo de Gramacho*; o volume 2 apresenta uma capa com a predominância da cor verde em tons distintos, com destaque para a reprodução do trabalho do

artista plástico Tide Hellmeister, intitulada *Brava Gente*; o volume 3 apresenta uma capa em tons de vermelho com a reprodução de um fragmento da obra do artista plástico Alex Flemming, cujo título é *Retratos*, exposto na estação Sumaré do metrô em São Paulo.

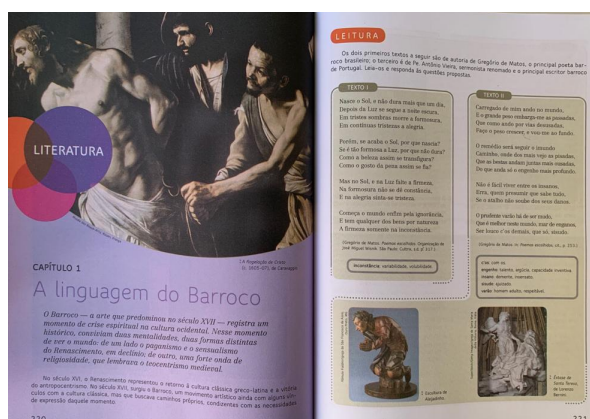
Figura 5 – Capas da coleção *Linguagens*



Fonte: CEREJA; MAGALHÃES, 2013, v. 1-3.

Para o nosso recorte de análise, escolhemos as seções que trabalham com o estudo literário, marcadas pelo projeto gráfico com a cor lilás, diferenciando-a das outras seções que apresentam as cores verde e vermelho. As seções destinadas à literatura se iniciam quase sempre com leituras de textos literários, poucas vezes com textos informativos sobre o movimento artístico-literário.

Figura 6 – Seção *Literatura*



Fonte: CEREJA; MAGALHÃES, 2013, v. 3, p. 220-221.

Os textos informativos apresentam uma contextualização da época que será estudada em relação à literatura, mas não se identifica nenhuma seção que tenha o intuito de sensibilizar o conhecimento prévio do aluno acerca dos temas abordados. Ou seja, os

conhecimentos já internalizados pelo(a) estudante-leitor(a) na sua experiência de leitura do mundo não são mobilizados.

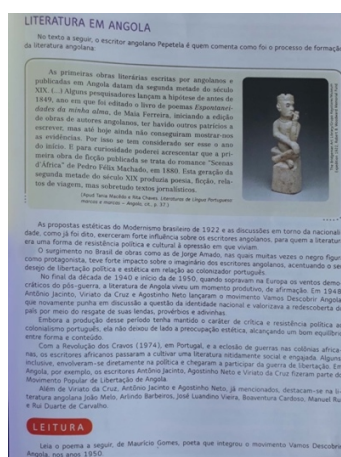
Figura 7 – Seção *Contextualização de Época*



Fonte: CEREJA; MAGALHÃES, 2013, v. 3, p. 14-15.

Todas as seções destinadas ao estudo literário, nos três volumes, partem, inicialmente, de uma abordagem histórico-social, baseada nos pressupostos canônicos da literatura produzida por autores brancos na sua quase totalidade. Portugal e Brasil aparecem mais representativos, com algumas menções a uma literatura produzida em África, em um capítulo à parte da organização do LD, especificamente no volume 3.

Figura 8 – Seção *Literatura Africana*



Fonte: CEREJA; MAGALHÃES, 2013, v. 3, p. 379.

É nítida, na condução didático-pedagógico da coleção, uma matriz de abordagem tradicional de interpretação. Baseada na historicidade e evolução dos acontecimentos literários, a coleção não oportuniza ao(a) estudante-leitor(a) uma análise e compreensão mais complexa

e crítica do texto, muito menos mobiliza o desenvolvimento de habilidades para compreendê-lo e para construir um posicionamento perante a leitura. A experiência de leitura de textos literários prescrita pela coleção se dá a partir de fragmentos, não considerando a integralidade dos textos literários em prosa, exceto no caso dos textos em verso.

Destaca-se, nesta coleção, um vasto trabalho de interpretação de texto, no entanto pouco aprofundado e problematizado de acordo com a temática e linguagem construída pelos textos. A produção de leitura, na sua grande maioria, procura que o(a) estudante-leitor(a) identifique e extraia do texto informações que possibilitam recordá-lo. Há poucas proposições de leitura em que a autoria do LD possibilita outras respostas por parte dos(as) estudantes-leitores(as), o que conseqüentemente não estimula a leitura particularizada pelo(a) estudante-leitor(a) e nem amplia o conhecimento experiencial que o interlocutor possua sobre a vida e sobre o mundo. No entanto, não há, no manual do professor, uma orientação para a recepção por parte do mediador de outras compreensões do(a) estudante-leitor(a), pois existe uma resposta já pré-formulada registrada para o(a) professor(a).

Nota-se, nas abordagens didático-pedagógicas, que o projeto do LD, no campo dos estudos literários, “pouco prioriza a experiência de leitura e de fruição do texto literário” (BRASIL, 2014, p. 57) e não potencializa uma leitura e um posicionamento crítico a respeito dos temas abordados pelos textos literários. A coleção, como um todo, pouco manifesta atividades que objetivam a reflexão crítica sobre o texto literário, comprometendo a autonomia e a criticidade do(a) estudante-leitor(a).

5.2 CORPUS 2

A coleção *Novas Palavras*, de Emília Amaral, Mauro Ferreira, Ricardo Leite, Severino Antônio, 2ª edição, 2013, Ensino Médio, PNLD 2015, está disposta como um manual. A primeira autora é graduada em Letras pela UNESP, mestre em Teoria Literária, no Instituto de Estudos da Linguagem da Unicamp, doutora em Educação e Literatura pela Faculdade de Educação da Unicamp e realizou o Pós-Doutorado no Departamento de Estudos Judaicos da USP. Além de autora de livro didático de Língua Portuguesa, atua como professora da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. Mauro Ferreira, especialista em Metodologia de Ensino pela Unicamp, é professor do Ensino Fundamental e Médio e de cursos pré-vestibulares. Ricardo Silva, terceiro autor, é mestre em Letras, na área de Teoria Literária pela Unicamp, e também professor do Ensino Básico e de

cursos pré-vestibulares. O último, Severino Antônio Moreira Barbosa, é doutor em Educação, na área de Filosofia e História da Educação, pela Unicamp e atua no ensino Médio e no Ensino Superior.

Esta coleção foi a segunda, conforme o site do FNLD, com maior distribuição para as escolas públicas do país, em um total de 1.548.498 coleções. A coleção apresenta três volumes organizados em três partes – *Literatura, Gramática e Redação e Leitura* –, divididas em capítulos. Em uma organização didática bastante conservadora, a autoria do LD não proporciona nenhuma articulação entre as partes, subdividindo o conhecimento da Língua Portuguesa em disciplinas estanques como se *Literatura, Gramática e Produção de texto e leitura* fossem eixos do conhecimento que estão desassociados do ensino de Língua Portuguesa.

Conforme o recorte de análise do *corpus*, nos fixamos na parte *Literatura*, a primeira de cada volume. Em um viés tradicional de ensino-aprendizagem, a autoria do LD encaminha o estudo de literatura a partir dos estilos de época, em ordenação cronológica crescente. Percebe-se que a coleção se propõe a privilegiar a história da literatura com alguns espaços de leitura de textos literários e de atividades, que tomam obras literárias (ou fragmentos de obras) como referências de um momento histórico, sendo, em alguns momentos, cansativos e pouco motivantes.

Os três volumes se dividem, na parte *Literatura*, em nove seções. Inicialmente, os volumes, na parte *Literatura*, começam com a seção *Primeira leitura*, que pretende, através do texto inicial do capítulo, seja ele literário ou não, representar o estilo de época que será estudado, precedido ou não de contextualização. Em seguida, temos a seção intitulada *Em tom de conversa*, que, em alguns capítulos, seção não é trabalhada. Esta seção propõe um contato dos interlocutores pretendidos, através de um diálogo oral, com as possíveis intencionalidades do texto imagético.

Figura 9 – Seção *Primeira Leitura*

Fonte: AMARAL *et al.*, 2013, v. 2, p. 98.

Na seção *Leitura*, a autoria do LD exhibe um texto com proximidades temáticas relativas ao capítulo, o qual aborda conhecimentos prévios acerca do contexto histórico em que se desenvolveu o período literário a ser estudado no capítulo. Já na seção subsequente, *Releitura*, onde se concentra a produção de leitura referente ao texto lido anteriormente, temos proposições discursivas e objetivas sobre a compreensão do texto. A seção *Leitura de imagem* só é trabalhada nos dois primeiros volumes. Esta não se encontra na proposta didática do terceiro volume. O propósito desta seção é apresentar reproduções de pinturas e fotografias de época que possam ampliar a compreensão do(a) estudante-leitor(a) sobre o texto e o seu estilo de época.

Figura 10 – Seção *Leitura de Imagem*

Fonte: AMARAL *et al.*, 2013, v. 2, p. 137.

Em sequência, a seção *E mais...* oferece ao(à) estudante-leitor(a) sugestões de algumas oficinas que envolvem expressão corporal, encenações ou debates. Esta seção não está sempre presente ao longo das sequências didáticas.

Figura 11 – Seção *E mais*

Discussão Professor, ver em *Conversa com o professor*, nas **Orientações específicas** do capítulo 5, comentários sobre esta seção.

Baseado nos fragmentos lidos, discuta com seus colegas:

1. Como os naturalistas veem a mulher e como justificam essa visão? Professor, discuta com os alunos a tendência naturalista de animalizar a mulher, reduzindo-a à condição de fêmea, descurada a produção, e de atribuir as leis da natureza essa concepção.
2. Nos trechos de *O mulato*, qual dos personagens é caracterizado de forma mais verossímil, na sua opinião? Resposta pessoal.
3. Considerando os trechos de *O cortiço*, discuta a opinião do crítico literário Antonio Candido sobre a atualidade dos temas tratados.
[...] O cortiço de Botafogo, estendendo-se rumo à pedreira [...], é uma habitação coletiva que penetrou em todas as imaginações e sempre tirou o seu prestígio do fato de parecer uma imagem poderosa e direta da realidade. Mas em outro nível, não será também antinaturalisticamente uma alegoria do Brasil, com sua mistura de raças, o choque entre elas, a natureza fascinadora e difícil, o capitalista estrangeiro postado na entrada, vigiando, extorquindo, mandando, desprezando e participando? Talvez a força do livro venha em parte da contaminação do plano real e do plano alegórico [...].
CANDIDO, Antonio. *O discurso e a cidade*. São Paulo: Duas Cidades, 1993. p. 137.
4. Em sua opinião, é possível afirmar que existem traços do escravismo no Brasil contemporâneo? Resposta pessoal.

Fonte: AMARAL *et al.*, 2013, v. 2, p. 107.

A seção *Comentário*, com informações complementares ao conteúdo do texto, pretende relacionar os textos lidos a aspectos teóricos particulares da estética literária trabalhada, como demandas singulares do texto, da autoria e do contexto de produção. Evidencia-se uma abordagem com um viés tradicional, por apresentar o texto antes da atividade de interpretação e por não propor uma pré-leitura. Os conhecimentos prévios do aluno não são considerados.

A penúltima seção, *Navegar é preciso*, abarca outras informações sobre a temática do texto em análise, associando possíveis leituras a partir de músicas em CD, de filmes e da internet.

Figura 12 – Seção *Navegar é preciso*

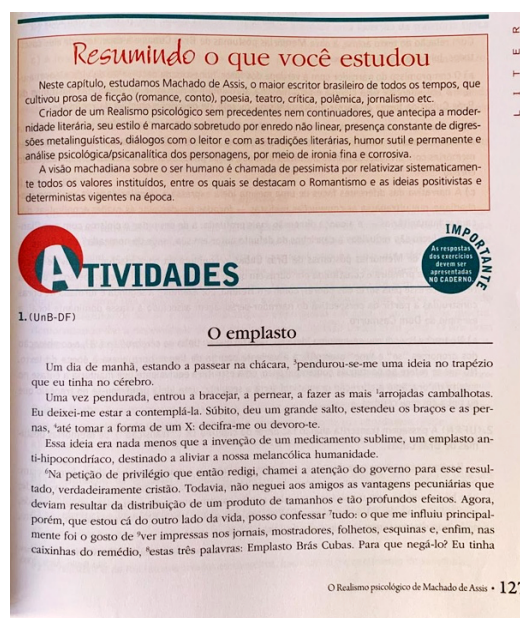
Navegar é preciso

1. Procure releituras e adaptações da obra machadiana na internet. Além de exemplos da grande mídia, busque também trabalhos escolares, representações teatrais, leitura dramática de trechos, aulas – enfim, toda sorte de comentários críticos, interpretações etc.
2. Mostre para os colegas a releitura que tenha, especialmente, chamado a sua atenção, permitindo à classe discuti-la criticamente.

Fonte: AMARAL *et al.*, 2013, v. 2, p. 119.

Após apresentar um quadro síntese dos assuntos trabalhados, tem-se, por fim, a seção *Atividades*, com o propósito de fixar o conteúdo por meio de atividade de leitura de fragmentos de obras e questões extraídas de exames vestibulares.

Figura13 – Seção *Atividades*



Fonte: AMARAL *et al.*, 2013, v. 2, p. 127.

A seção *Literatura*, recorte de análise da pesquisa, nos três volumes, prioriza a história da literatura em uma perspectiva linear, como já dito anteriormente. Entretanto, no seu conjunto, os aspectos históricos da literatura são fragilmente atenuados por produções de leitura, muitas vezes, intertextuais de textos de diferentes estilos e épocas. A autoria da coleção, através da estratégia da intertextualidade, abraça a tradição e a contemporaneidade na proposta de estudos literários, no entanto, as sequências didáticas ainda primam por uma condução conservadora e pouco reflexiva sobre os mesmos. Prioriza sempre os textos canônicos, com pouco espaço para textos contemporâneos fora da tradição dos livros didáticos.

A cultura jovem, através de uma proposta de leitura crítica de textos, não é contemplada pela coleção. Toda a organização da coleção nos estudos literários, através de capítulos, parte de uma estrutura bem tradicional: texto, questões de leitura, contextualização da obra e o estilo de época a que pertence e finaliza com atividades relativas ao estilo de época por meio de textos.

Nota-se, nos três volumes desta coleção, por parte da autoria, uma desconsideração às mais recentes discussões acadêmicas referentes ao ensino de literatura nas escolas. É notória e forte, como característica da coleção, a priorização de uma abordagem sobre a literatura pelas

periodizações, em vez de abranger o espaço da leitura literária para atingir seus objetivos, entre os quais, o de formar cidadãos leitores e críticos para a diversidade.

Figura 14 – Seção *Periodização*

QUADRO GERAL DAS LITERATURAS PORTUGUESA E BRASILEIRA										
LITERATURA PORTUGUESA										
Era Medieval		Era Clássica			Era Romântica					
Troradorismo	Humanismo	Renascimento	Barroco	Neoclassicismo	Romantismo	Realismo Naturalismo	Simbolismo	Modernismo		
Séculos XII a XIV	Século XV	Século XVI	Séculos XVII/XVIII	Século XVIII	Século XIX	Século XIX	Século XIX	Século XIX	Século XX	
• Cancioneiros • Poesia trovadoresca (cantigas)	• Cancioneiro Geral • Fernão Lopes • Gil Vicente	• Sá de Miranda • Camões	• Gilvino • Condepasso • Pe. António Vieira	• Arcádia Lusitana • Nova Arcádia • Bocage	• Almeida Garrett • Alexandre de Gusmão • Herculano • Camilo Castelo Branco • Júlio Dinis	• Queiroz • Coelho • Antero de Quental • Fça de Queiroz	• Eça de Queiroz • António Nobre • Camilo • Pessanha	• Revista Ophite • Fernando Pessoa • Revista Presença		
LITERATURA BRASILEIRA										
Era Colonial				Era Nacional						
Quinhentismo	Barroco	Neoclassicismo	Romantismo	Realismo Naturalismo	Simbolismo	Pré-Modernismo	Modernismo			
Século XVI	Séculos XVII/XVIII	Século XVIII	Século XIX	Século XIX	Século XIX	Século XX	Século XX	Século XX		
• Descobrimento • Literatura informativa • Literatura catequética • José de Anchieta	• Baltá • Gregório de Matos	• Minas Gerais • Cláudio Manoel da Costa • Tomás Antônio Gonzaga • Basílio da Gama • Santa Rita Durão	• Independência • Gonçalves Dias • Álvares de Azevedo • Castro Alves • Joaquim Manuel de Macedo • José de Alencar	• Machado de Assis • Aluísio Azevedo • Raul Pompeia Partidarismo • Olavo Bilac	• Cruz e Sousa • Alphonsus de Guimaraes	• Augusto dos Anjos • Euclides da Cunha • Lima Barreto • Monteiro Lobato • Graça Aranha	• Semana de 22 • Mário e Oswald de Andrade • Geração de 30 • Geração de 45 • Guimarães Rosa • Clarice Lispector			

Fonte: AMARAL *et al.*, 2013, v. 2, 2013, [s/p].

O projeto gráfico da coleção é pouco atraente, e é assinado por Andreia Crema e Tânia Ferreira de Abreu. Os três volumes apresentam o mesmo projeto de capa, assinado por Tânia Ferreira Abreu, com foto de Digital Vision/Getty Imagens, mudando apenas a cor para cada volume.

Figura 15 – Capas da coleção *Novas Palavras*



Fonte: AMARAL *et al.*, 2013, v. 1-3.

A concepção de imagem das capas dos volumes remete a uma teia virtual, onde se pretende estabelecer várias conexões, uma alusão ao mundo das novas tecnologias e rede de conhecimento. No tocante às imagens produzidas dentro dos volumes, quase sempre, as imagens apresentadas não são consideradas como uma possibilidade de ampliar a compreensão

do(a) estudante-leitor(a) em relação ao assunto tratado no texto. São imagens meramente ilustrativas.

5.3 CORPUS 3

A coleção *Português Linguagens em Conexão*, de Graça Sette, Márcia Travalha e Rozário Starling, 1ª edição, Editora Leya, 2013, Ensino Médio, PNLD 2015, foi a quinta mais distribuída para as escolas públicas, conforme o FNDE, em um total de 677.698 exemplares. Três mulheres assinam a sua produção: Maria das Graças Leão Sette é graduada em Letras pela PUC-MG e professora de Língua Portuguesa, Márcia Antônia Travalha é graduada em Letras pela UFMG e professora de Língua Portuguesa e Maria do Rozário Starling de Barros é graduada em Letras pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Belo Horizonte, em Jornalismo pela UFMG, mestre em Linguística pela UFMG e professora de Língua Portuguesa.

A coleção nos traz uma orientação fundada pelo sociointeracionismo, ou seja, há, na sua organização, a proposta de interação com a mediação do professor. Para o trabalho pedagógico com a leitura, essa orientação se torna mais produtiva e dinâmica, pois permite ao(à) estudante-leitor(a), em conjunto com a apropriação dos mais diversos recursos da língua, contemplar a arte e a cultura de forma interativa, com diferentes linguagens.

Figura 16 – Seção *Leitura de Imagem*



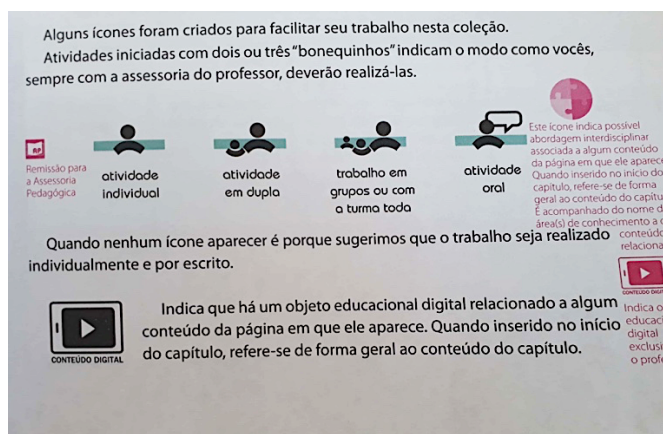
Fonte: SETTE *et al.*, 2013, v.1, p. 56.

Um aspecto peculiar dessa coleção está na produção de leitura através da literatura e da leitura de imagens. Isto é, permite aos interlocutores compreender o mundo e suas particularidades sob linguagens diferentes. Apesar de uma organização didática baseada em um trabalho com a literatura no viés cronológico dos movimentos estético-literários, a abordagem didática articula, dentro do eixo de leitura, uma aproximação com textos e autores canônicos e não-canônicos de diferentes momentos histórico-literários.

A organização da coleção está dividida em três volumes. Cada volume se dispõe pelas unidades: 1. *Literatura e leitura de imagens*; 2. *Gramática e estudo da língua*; 3. *Produção de textos orais e escritos*. Cada uma dessas, por sua vez, é apresentada por capítulos, em número variado. O volume 1 está dividido em 36 capítulos e segmentado em três partes. Em nossa análise, nos ocupamos em estudar a primeira parte, *Literatura e leitura de imagens*, com 14 capítulos distribuídos em 197 páginas. O volume 2 está dividido em 37 capítulos distribuídos em três partes. Para o nosso recorte de análise, nos detivemos também em uma das três partes, *Literatura e leitura de imagens*, composta por 12 capítulos, distribuídos em 167 páginas. Assim como nos outros dois volumes já citados, no terceiro volume, nos detivemos na análise da parte que se destina ao estudo da *Literatura e leitura de imagens*, com 14 capítulos, distribuídos em 282 páginas. Os capítulos dessa primeira parte dos três volumes são compostos de seções e boxes (biográfico/informativo). As seções são intituladas: *Na bagagem*, seção que busca o levantamento prévio de leitura; *Fique ligado*, seção que propõe sugestões de leitura e pesquisa; *Nas trilhas do texto*, seção dedicada à análise e interpretação; *Panorama*, seção volta da para a contextualização sócio-histórica e estilística de autores e obras; *Passos Largos*, seção dedicada à fixação de conteúdos através de leitura de textos diversos de acordo com o conteúdo do capítulo.

Outrossim, existe uma preocupação da autoria da coleção em orientar, através de ícones, o modo das atividades serem desenvolvidas: individual, em dupla ou grupo, se é atividade oral, ou ainda se a atividade propicia uma abordagem interdisciplinar.

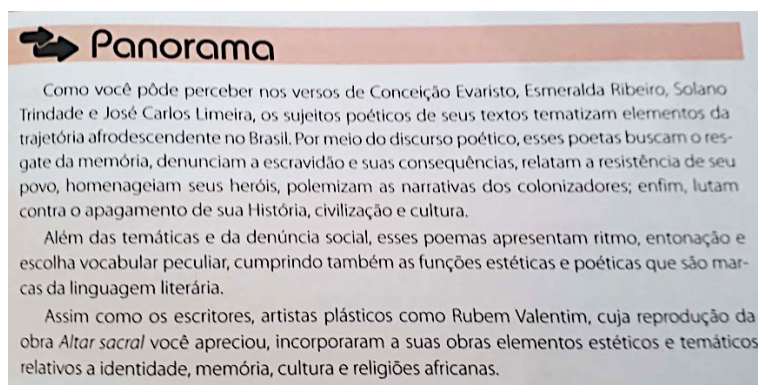
Figura 17 – Seção Ícones



Fonte: SETTE *et al.*, 2013, v.1, [s/p].

Nota-se que a autoria da coleção, no tocante ao estudo literário, salienta a compreensão dos movimentos estéticos-literários não só como um processo cultural, porém como efeito histórico, econômico e social. Aspecto importante, na abordagem didático-pedagógica da coleção, é que há uma preocupação da autoria em compreender o texto literário como campo de conhecimento. As sequências didáticas produzidas pela coleção apresentam tanto textos canônicos quanto textos não canônicos, intercalando textos clássicos e textos denominados populares. Trabalha com gêneros textuais distintos que dialogam com o propósito de compreender o homem e a mulher em contextos diferentes, produzindo efeitos de sentido da cultura como um movimento de espaços dissemelhantes de produção e de transformações da natureza humana. As atividades concebem relações entre o texto literário e o contexto histórico, social e político de sua produção, apesar de, muitas vezes, não complexificar os efeitos, especialmente, sociais e históricos do texto para a produção crítica dos seus interlocutores. Existe, nesse conjunto didático-pedagógico, junto ao texto literário, um bom acervo imagético que oportuniza tanto a contextualização dos conteúdos apresentados quanto o estudo de leitura com o objetivo de fruição estética.

A coleção em três volumes apresenta, adequadamente, propostas de atividades que aliam e problematizam o texto literário com seu contexto social de produção através do suporte teórico presente na seção *Panorama*.

Figura 18 – Seção *Panorama*


Panorama

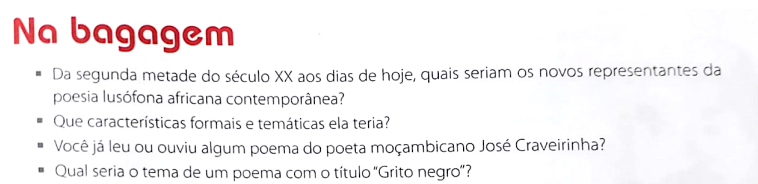
Como você pôde perceber nos versos de Conceição Evaristo, Esmeralda Ribeiro, Solano Trindade e José Carlos Limeira, os sujeitos poéticos de seus textos tematizam elementos da trajetória afrodescendente no Brasil. Por meio do discurso poético, esses poetas buscam o resgate da memória, denunciam a escravidão e suas consequências, relatam a resistência de seu povo, homenageiam seus heróis, polemizam as narrativas dos colonizadores; enfim, lutam contra o apagamento de sua História, civilização e cultura.

Além das temáticas e da denúncia social, esses poemas apresentam ritmo, entonação e escolha vocabular peculiar, cumprindo também as funções estéticas e poéticas que são marcas da linguagem literária.

Assim como os escritores, artistas plásticos como Rubem Valentim, cuja reprodução da obra *Altar sacral* você apreciou, incorporaram a suas obras elementos estéticos e temáticos relativos a identidade, memória, cultura e religiões africanas.

Fonte: SETTE *et al.*, 2013, v.1, p. 281.

É importante destacar que, em todas as propostas de produção de leitura, a autoria do LD ativa o conhecimento prévio do(a) estudante-leitor(a) acerca dos temas tratados na seção intitulada *Na bagagem*, além de contextualizar o tema foco de estudo.

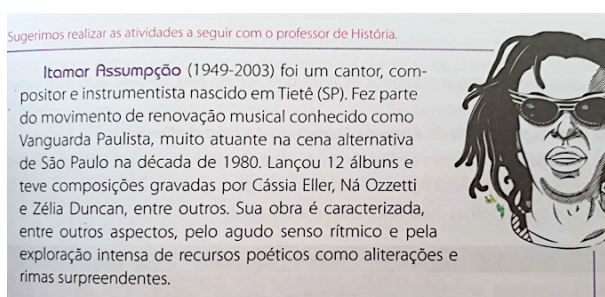
Figura 19– Seção *Na bagagem*


Na bagagem

- Da segunda metade do século XX aos dias de hoje, quais seriam os novos representantes da poesia lusófona africana contemporânea?
- Que características formais e temáticas ela teria?
- Você já leu ou ouviu algum poema do poeta moçambicano José Craveirinha?
- Qual seria o tema de um poema com o título "Grito negro"?

Fonte: SETTE *et al.*, 2013, v.1, p. 283.

Outro destaque para a coleção está na preocupação da autoria do LD em propor atividades que dialogam com a literatura e outras áreas do saber. Em determinados capítulos, existem sugestões de possibilidade de trabalho com outras disciplinas, entre elas, Arte, Filosofia, Sociologia e História.

Figura 20 – Seção *Interdisciplinaridade*


Sugerimos realizar as atividades a seguir com o professor de História.

Itamar Assumpção (1949-2003) foi um cantor, compositor e instrumentista nascido em Tietê (SP). Fez parte do movimento de renovação musical conhecido como Vanguarda Paulista, muito atuante na cena alternativa de São Paulo na década de 1980. Lançou 12 álbuns e teve composições gravadas por Cássia Eller, Ná Ozzetti e Zélia Duncan, entre outros. Sua obra é caracterizada, entre outros aspectos, pelo agudo senso rítmico e pela exploração intensa de recursos poéticos como aliterações e rimas surpreendentes.

Fonte: SETTE *et al.*, 2013, v. 1, p. 55.

A coleção, nos seus três volumes, apresenta um projeto gráfico também arrojado e bastante atraente. A coordenação de arte e capa é assinada por Thais Ometto, as ilustrações da capa são do artista plástico Ricardo Camarota e o projeto gráfico de SIC Comunicações.

A capa do volume 1 apresenta uma pintura em tons azuis, com a técnica crayon sobre o papel, com a representação de um homem negro, aludindo à imagem do sambista carioca com violão nas mãos, chapéu Panamá e camisa listrada. Tem como características físicas: brochura, 340 páginas e dimensões de 210 mm x 140 mm.

Já a capa do volume 2 apresenta uma pintura em tons de laranja, com a técnica crayon sobre o papel. Nela temos a representação de uma mulher negra com traços sugestivos de origem africana. Suas características físicas são: brochura, 340 páginas, com dimensões de 210 mm x 140 mm.

O terceiro e último volume traz, em sua capa, uma outra pintura do artista plástico Ricardo Cammarota, com a técnica crayon sobre o papel. Nesta pintura, temos a imagem projetada de uma mulher mestiça em destaque, com traços de sensualidade, em cores vibrantes, cujo verde se destaca em tons distintos. Apresenta as características físicas: brochura, 340 páginas, com dimensões de 210 mm x 140mm.

Figura 21 – Capas da coleção *Linguagens em Conexão*



Fonte: SETTE *et al.*, 2013, v. 1.

Nota-se no projeto gráfico da coleção a intenção de valorizar a cultura popular brasileira através de elementos simbólicos que remetem a uma identidade nacional, embora bastante carregada de estereótipos sobre a população brasileira.

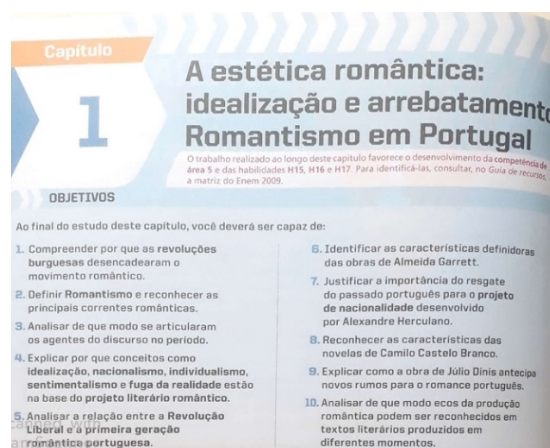
5.4 CORPUS 4

A coleção *Português: contexto, interlocução e sentido*, de Maria Luiza M. Abaurre, Maria Bernadete M. Abaurre e Marcela Pontara, 2ª edição, Editora Moderna, 2013, Ensino Médio, PNLD 2015, foi a terceira mais distribuída para as escolas públicas, conforme o FNDE, em um total de 822.319 exemplares. Três mulheres assinam a produção dessa coleção: Maria Luiza M. Abaurre é graduada em Letras pela Unicamp, Mestre em Letras na área de Teoria Literária também pela Unicamp, membro da banca elaboradora das provas de redação, língua portuguesa e literatura de língua portuguesa do vestibular da Unicamp e foi consultora do Enem/Inep/Mec (2000-2002) na área de Língua Portuguesa; Maria Bernadete M. Abaurre é graduada em Letras pela UFES, mestre em linguística pela Unicamp, doutora em Filosofia pela Universidade Estadual de New York – Buffalo, professora titular do Departamento de Linguística (IEL-Unicamp) e foi coordenadora executiva da Comissão Permanente para os Vestibulares da Unicamp entre os anos de 1988-2002; e Marcela Pontara, graduada em Letras pela Universidade Estadual Paulista Júlio Mesquita Filho (UNESP), é professora em escolas particulares de ensino há mais de 20 anos.

A coleção *Português: contexto, interlocução e sentido* está dividida em três volumes equivalentes às três séries do Ensino Médio, manual do professor. Na perspectiva dos manuais didáticos de Português e Literatura, a coleção também registra um forte embasamento na historiografia literária. O estudo literário, enquanto expressão de uma época, se projeta na apresentação de estilos ou de escolas literárias.

O contexto dos estudos literários é organizado em unidades, compostas por capítulos. Cada capítulo é introduzido por uma lista de objetivos pedagógicos que se pretendem ao longo dele.

Figura 22 – Seção *Objetivos*

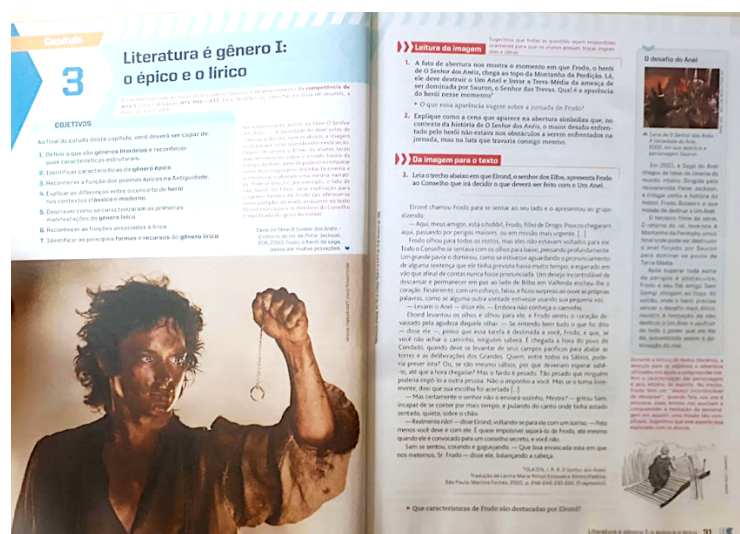


Fonte: ABAURRE, *et al.*, 2013, v. 2, p. 10.

A edição da coleção também apresenta a seção intitulada *Guia de Recursos*. Tal Guia se apresenta como uma forma de interação mais próxima entre a proposta do livro didático e a prática de ensino no ambiente da sala de aula. A seção está dividida em subseções: *Fundamentação teórico-metodológica, O trabalho com competências e habilidades, Propostas pedagógicas e reflexões sobre a prática docente e Respostas das atividades e referências*.

A coleção registra uma forte presença de imagens, bem como o indicativo de unidades temáticas por meio de cores, organizando o seu projeto gráfico. É notório, nos três volumes, que a introdução de cada capítulo se inicia com a “leitura” de uma imagem, para a qual são sugeridas perguntas para discussão oral. Posteriormente, encontra-se a subseção *Da imagem para o texto*, na qual há um texto para leitura. Por fim, segue-se a contextualização histórica do período.

Figura 23 – Seção *Da imagem para o texto*



Fonte: ABAURRE, et al., 2013, v. 2, p. 30-31.

As características, o projeto literário, os agentes do discurso e a linguagem, são tópicos teoricamente tratados, destacando os autores representativos do período com leituras de textos, bem como de fragmentos de textos, marca de registro dos volumes, a que se somam algumas atividades de interpretação.

A organização de cada capítulo está dividida em seções que sequenciam didaticamente os conteúdos: *Imagem de abertura*, uma estratégia didática de observação e análise através da linguagem não verbal que introduz o conteúdo do capítulo; *Leitura da imagem*, uma estratégia didática para auxiliar o(a) estudante-leitor(a) a compreender conceitos em torno dos quais se organiza o capítulo; *Da imagem para o texto*, pretende didaticamente

estabelecer uma leitura intertextual e multimodal, ampliando a discussão sobre como diferentes linguagens artísticas tratam os temas em contextos de época; *Contexto histórico*, literatura e contexto histórico-político; *Contexto estético*: projeto literário do período, agentes do discurso, características da produção literária e a realização da estética estudada em Portugal e no Brasil; *Texto para análise*, por meio dos textos literários de época, os alunos são levados a compreender e refletir sobre os conceitos apresentados e deles se apropriarem; *Enem e outras avaliações oficiais e vestibulares*; *Interações*; *Jogo de ideias*; *Conexões: encontros com linguagens*; *Boxes*, biográficos, de informações e tome nota.

A obra é densa como toda coleção. Há muita informação, contextualização histórica, características do estilo, sobressaindo o considerável volume de fragmentos de texto por capítulo. O viés didático da coleção em questão se ocupa das escolas literárias, considerando os princípios estéticos preditos para o momento de criação. Nota-se que a autoria da coleção pretende resgatar as características de época, o pensamento coletivo que circunda os produtores de literatura da época, os meios de produção, que variam de acordo com os avanços da tecnologia, o projeto literário dos autores de acordo com as perspectivas da sociedade. Todo este arcabouço historiográfico se faz de interesse também para os estudos literários.

Fica evidente, nos três volumes da coleção, que a sua autoria exercita a leitura na perspectiva comparada entre os estilos de época expostos. Essa opção estratégica de leitura desenha um modelo de historiografia literária fragmentada, fechada e conservadora, visto que não problematiza, na produção de leitura dos textos de época, o diálogo entre discurso, escritores e o seu tempo de produção.

A coleção, nos seus três volumes, apresenta um projeto gráfico que sugere o desenvolvimento do ser humano através do campo da leitura. A coordenação de arte é de Patrícia Costa, Tais Nakano, Wilson Gazzoni Agostinho. A capa é assinada por Everson de Paula e Marta Cerqueira Leite, as ilustrações da capa são de ImageZoo/Corbis-Latinstock.

Figura 24– Capas da coleção *Contexto, Interlocação e Sentido*



Fonte: ABAURRE, *et al.*, 2013, v. 1-3.

5.5 CORPUS 5

A coleção *Língua Portuguesa: Linguagem e Interação*, de Carlos Emílio Faraco, Francisco Marto de Moura e José Hamilton Maruxo Júnior, 2ª edição, Editora Ática, 2013, Ensino Médio, PNLD 2015, foi a quarta mais distribuída para as escolas públicas, conforme o FNDE, em um total de 693.452 exemplares. Três homens assinam a produção dessa coleção: Carlos Emílio Faraco é licenciado em Letras pela Universidade de São Paulo (USP), ex-professor do Ensino Fundamental e do Ensino Médio; Francisco Marto de Moura é licenciado em Letras pela USP e atuou como professor no ensino básico e superior e José Hamilton Maruxo Júnior, Doutor em Letras pela Universidade de São Paulo, atuou como professor de Português do Ensino Fundamental e do Ensino Médio da rede pública (SP), lecionou Francês na Faculdade Santa Marcelina (SP) e é membro pesquisador do CENPEC (Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária).

A coleção *Língua Portuguesa: linguagem e interação* está dividida em três volumes equivalentes às três séries do Ensino Médio, manual do professor. Seguindo os padrões de manual, a coleção atende aos cinco eixos de ensino: leitura, literatura, produção textual, oralidade, conhecimentos linguísticos. Nos seus três volumes, verifica-se uma organização em 4 unidades, sempre focadas por tipos textuais, gêneros e temas.

As unidades assim são elaboradas: a) uma dupla de páginas com a seção *Para começo de conversa*, que propõe o início do projeto da unidade. Nesta seção, a autoria do LD pretende, através de leituras de imagens (telas, fotografias e letras de canções), sensibilizar o(a) estudante-leitor(a) sobre o tema da unidade através de proposições que aguçam a memória afetiva e cognitiva dos interlocutores, de seus conhecimentos prévios.

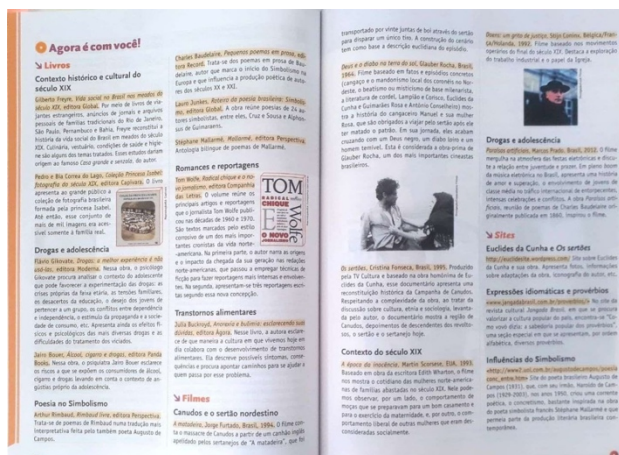
Figura 25– Seção *Para começo de conversa*



Fonte: FARACO *et al.*, 2013, v. 2, p. 112-113.

Em seguida, desenvolvem-se três capítulos. A seção *Agora é com você* se torna um mosaico de sugestões de materiais complementares, como extrapolação para o(a) estudante-leitor(a), com sugestões de livros literários e não literários, filmes e sites que abordam as temáticas trabalhadas na unidade. Trata-se de um espaço importante para a ampliação do capital intelectual do(a) estudante-leitor(a).

Figura 26– Seção *Agora é com você*



Fonte: FARACO et al., 2013, v. 2, p. 263-264.

Encerrando a unidade, temos a seção *E a conversa chega ao fim*, que sugere uma atividade que concretize o que foi aprendido durante a unidade. Na maioria dessas seções, é proposta uma estratégia de circulação de produções textuais produzidas no percurso dos três capítulos trabalhados na unidade.

Figura 27 – Seção *E a conversa chega ao fim*



Fonte: FARACO et al., 2013, v. 2, p. 336-337.

Cada unidade é estruturada em três capítulos. Cada capítulo se organiza em nove seções: *Para entender o texto*, uma sequência de proposições que centram nas habilidades de leitura; *As palavras no contexto*, propõe o trabalho com os aspectos semânticos; *Gramática Textual*, acentua a estrutura discursiva textual, o funcionamento dos gêneros e a forma composicional; *Literatura: teoria e história*, sistematização da literatura; *Linguagem oral*, o uso da oralidade através de gêneros textuais; *Língua – análise e reflexão*, estudo gramatical; *Prática da linguagem*, análise de textos para verificar como as estruturas da língua se manifestam; *Produção Escrita*, proposta de atividades de textos escritos; *Para ir mais longe*, sugestões de pesquisa para ampliação do repertório de leitura.

Figura 28 – Organização das seções

Sumário	
1	como um romance (I)
Textos, coesão e coerência	4
Texto 1 – O pai de Jesus, John Steinbeck	4
Texto 2 – Quem como Jesus? Indigo em glória	10
Texto 3 – O salmista, Dámaso Jato	15
Textos, coesão e coerência, textualidade	17
Para entender o texto	17
As palavras no contexto	17
Gramática textual	17
Literatura: teoria e história	17
Linguagem oral	17
Língua – análise e reflexão	17
Prática da linguagem	17
Produção escrita	17
Para ir mais longe	17
2	como um romance (II)
Para começar a conversa	17
Capítulo 1 – Romance (I)	17
Texto 1 – O pai de Jesus (releitura)	17
Texto 2 – Quem como Jesus? Indigo em glória	10
Texto 3 – O salmista, Dámaso Jato	15
Textos, coesão e coerência, textualidade	17
Para entender o texto	17
As palavras no contexto	17
Gramática textual	17
Literatura: teoria e história	17
Linguagem oral	17
Língua – análise e reflexão	17
Prática da linguagem	17
Produção escrita	17
Para ir mais longe	17
3	como um romance (III)
Para começar a conversa	17
Capítulo 2 – Romance (II)	17
Texto 1 – O pai de Jesus (releitura)	17
Texto 2 – Quem como Jesus? Indigo em glória	10
Texto 3 – O salmista, Dámaso Jato	15
Textos, coesão e coerência, textualidade	17
Para entender o texto	17
As palavras no contexto	17
Gramática textual	17
Literatura: teoria e história	17
Linguagem oral	17
Língua – análise e reflexão	17
Prática da linguagem	17
Produção escrita	17
Para ir mais longe	17
4	como um romance (IV)
Para começar a conversa	17
Capítulo 3 – Romance (III)	17
Texto 1 – O pai de Jesus (releitura)	17
Texto 2 – Quem como Jesus? Indigo em glória	10
Texto 3 – O salmista, Dámaso Jato	15
Textos, coesão e coerência, textualidade	17
Para entender o texto	17
As palavras no contexto	17
Gramática textual	17
Literatura: teoria e história	17
Linguagem oral	17
Língua – análise e reflexão	17
Prática da linguagem	17
Produção escrita	17
Para ir mais longe	17

Fonte: FARACO *et al.*, 2013, v. 2, p. 4-5.

Dentro do nosso recorte de análise, a seção destinada ao estudo de literatura recebe o título de *Literatura: teoria e história*. O objetivo é selecionar autores e obras mais representativas, auxiliar os alunos a desenvolverem sua capacidade de apreciação estética das obras de autores diferentes e levar à formação do leitor literário. A sua abordagem conceitual e temática se realiza, sobretudo, a partir da leitura de textos literários, pois não há um trabalho intertextual com outras poéticas (música, cinema e artes visuais) que possa ampliar a compreensão sobre estilos e posicionamentos discursivos. Os pressupostos teóricos de literatura e seu estilo aparecem de forma breve, concisa, em caixas de textos ou quadros. É importante ressaltar que o trabalho de leitura e interpretação do texto se correlaciona de maneira complementar com as informações veiculadas sobre os estilos e tendências literárias.

Figura 29 – Informações de estilos de época



Fonte: FARACO *et al.*, 2013, v. 2, p. 125.

Cada volume possui uma seção final com questões do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), organizadas de acordo com os conteúdos trabalhados no volume. O *Manual do Professor* sugere que essas questões sejam propostas ao final de cada semestre ou ano letivo, na forma de revisão. Além disso, propõe que as perguntas sejam respondidas pelos alunos de forma autônoma, para que eles próprios avaliem o aprendizado.

A coleção, nos seus três volumes, apresenta um projeto gráfico que explora diversas linguagens visuais. Os elementos selecionados sugerem a força da linguagem para a interação humana: a boca, os olhos e as mãos, ideia contida no título da coleção. A edição de arte e de criação é de Andréa Dellamagna, assim como o design gráfico. A edição de arte é de Cláudio Faustino e a supervisão de arte e produção tem a responsabilidade de Sérgio Yutaka.

Figura 30 – Capas da coleção *Linguagem e Interação*

Fonte: FARACO *et al.*, 2013, v. 1-3.

As coleções, que fazem parte do *corpus 5* da pesquisa, apresentam projetos gráficos arrojados, buscando se aproximar do público jovem através de linguagens visuais e verbais que fazem parte do universo da juventude brasileira. Entretanto, as conduções didático-pedagógicas ainda trazem uma proposta conservadora no quesito leitura, interpretação e fruição de textos.

6 A PRESENÇA OU AUSÊNCIA DAS POÉTICAS NEGRAS BRASILEIRAS NOS CONTEXTOS DIDÁTICO-PEDAGÓGICOS DOS ESTUDOS DE LITERATURA: O QUE NOS DIZEM OS LIVROS DIDÁTICOS.

Para esta análise qualitativa da presença/ausência das poéticas negras brasileiras, no contexto didático-pedagógico dos estudos de literatura dos *corpora* pesquisados, faremos uma mostra quantitativa dos dados apresentados pelos *corpora* no tocante, especialmente, à presença de poéticas negras brasileiras, mas não desprezando as poéticas negras africanas, quando essas forem apresentadas no contexto didático-pedagógico das coleções analisadas. Elencamos duas categorias, divididas em outras subcategorias.

6.1 DADOS QUANTITATIVOS

Os dados quantitativos nos darão as bases, suporte e acima de tudo confiabilidade para nossa pesquisa no tocante à presença e à ausência de poéticas negras brasileiras. Os dados quantitativos serão localizados por categorias, seguindo uma ordem de acordo com sua importância.

6.1.1 Categoria 1

1. Subcategoria 1.1: Textos de autoria negra brasileira – produção literária de homens e mulheres negras que evidenciam em suas escritas a subjetividade e a identidade de ser negro e suas reverberações na interação social e histórica dentro de um contexto cultural, político e estético.
2. Subcategoria 1.2: Citação de autores negros brasileiros – apresentação dos(as) autores e autoras negras no contexto histórico-literário e a importância de sua representatividade no debate pedagógico.

6.1.2 Categoria 2

1. Subcategoria 2.1: o cinema negro brasileiro como elemento de intertextualidade, contextualização histórica para se discutir a cultura, a história e a identidade negra brasileira.
2. Subcategoria 2.2: a música negra brasileira como elemento de análise, de intertextualidade sobre a história, a identidade e a cultura negra no Brasil.
3. Subcategoria 2.3: as artes plásticas produzidas por negros que evidenciam a história, a cultura e a identidade negra brasileira em um contexto de leitura e análise.

Os dados encontrados, por categoria, encontram-se assim distribuídos:

Tabela 1 – Dados I/Categoria 1: coleção *Português Linguagens*

SUBCATEGORIAS	VOLUME 1	VOLUME 2	VOLUME 3	TOTAL
1.1	00	00	00	00
1.2	00	01	01	02

Fonte: CEREJA; MAGALHÃES, 2013, v. 1-3.

Tabela 2 – Dados II/Categoria 1: coleção *Novas Palavras*

SUBCATEGORIAS	VOLUME 1	VOLUME 2	VOLUME 3	TOTAL
1.1	00	01	01	02
1.2	00	02	01	03

Fonte: AMARAL, *et. al.*, 2013, v. 1-3.

Tabela 3 – Dados III/Categoria 1: coleção *Português: Linguagens em Conexão*

SUBCATEGORIAS	VOLUME 1	VOLUME 2	VOLUME 3	TOTAL
1.1	00	06	10	16
1.2	00	05	17	22

Fonte: SETTE, *et al.*, 2013, v. 1-3.

Tabela 4 – Dados IV/Categoria 1: coleção Português contexto, interlocução e sentido

SUBCATEGORIAS	VOLUME 1	VOLUME 2	VOLUME 3	TOTAL
1.1	00	00	01	01
1.2	00	02	01	03

Fonte: ABAURRE, *et al.*, 2013, v. 1-3

Tabela 5 – Dados V/Categoria 1: coleção *Língua Portuguesa: linguagem e interação*

SUBCATEGORIAS	VOLUME 1	VOLUME 2	VOLUME 3	TOTAL
1.1	01	01	00	02
1.2	00	00	00	00

Fonte: FARACO, *et. al.*, 2013, v. 1-3

Tabela 6 – Dados VI/Categoria 2: coleção Português Linguagens

Volume	Subcategoria 2.1	Subcategoria 2.2	Subcategoria 2.3
1	00	00	00
2	00	01*	00
3	00	00	00
Total	02	00	02

*Apenas citação do *rap* em contexto de referencialidade comparativa com a poesia social de Castro Alves.

Fonte: CEREJA; MAGALHÃES, 2013, v. 1-3.

Tabela 7 – Dados VII/Categoria 2: coleção *Novas Palavras*

Volume	Subcategoria 2.1	Subcategoria 2.2	Subcategoria 2.3
1	00	00	00
2	01*	00	00
3	0	00	00
Total	00	00	00

*Citação do filme *Cinco vezes favela*, de Joaquim Pedro de Andrade em contexto comparativo com a obra *O Cortiço*. O filme não se encaixa na categoria autoria cinematográfica negra.

Fonte: AMARAL, *et. al.*, 2013, v. 1-3.

Tabela 8 – Dados VIII/Categoria 2: coleção *Português Linguagens em Conexão*

Volume	Subcategoria 2.1	Subcategoria 2.2	Subcategoria 2.3
1	00	00	00
2	00	02	00
3	00	00	01
Total	00	02	01

Fonte: SETTE, *et al.*, 2013, v.1-3

Tabela 9 – Dados IX/Categoria 2: coleção *Português contexto, interlocução e sentido*

Volume	Subcategoria 2.1	Subcategoria 2.2	Subcategoria 2.3
1	00	00	00
2	00	00	00
3	00	00	00
Total	00	00	00

Fonte: ABAURRE, *et al.*, 2013, v. 1-3

Tabela 10 – Dados X/Categoria 2: coleção *Língua Portuguesa: Linguagem e interação*

Vol.	Subcategoria 2.1	Subcategoria 2.2	Subcategoria 2.3
1	00	00	00
2	00	00	00
3	00	00	00
Total	00	00	00

Fonte: FARACO, *et. al.*, 2013, v. 1-3

6.2 DO QUANTITATIVO PARA O QUALITATIVO

Diante dos dados quantitativos dos *corpora* pesquisados (as cinco coleções de livros didáticos de Língua Portuguesa do Ensino Médio, do ano de edição de 2013, divulgado pelo PNLD de 2015), apresenta-se um quadro sobre a presença de poéticas negras brasileiras, no contexto de ensino de Literatura Brasileira, preocupante, mas não imprevisível. Mesmo diante de uma legislação que obrigava, até o ano de 2019, o sistema educacional a abraçar a História e Cultura Africana e Afro-brasileira, através da Lei 10.639/2003, nos seus projetos didático-pedagógicos, o cenário para a visibilidade de produções artísticas de autoria negra, no nosso caso a literatura, a música, o cinema e as artes visuais, é estreito ou até, em alguns *corpora*, imperceptível.

Se observarmos os *Dados I* (TABELA 1), a *Subcategoria 1.1* da *Categoria 1* não é representada em nenhum dos volumes, isto é, a literatura de autoria negro-brasileira é desconsiderada em um projeto didático-pedagógico que se justifica em apresentar as produções literárias que demarcam a formação da cultura e da identidade brasileira.

Tabela 11 – Dados I/Categoria 1: coleção *Português Linguagens*

SUBCATEGORIAS	VOLUME 1	VOLUME 2	VOLUME 3	TOTAL
1.1	00	00	00	00
1.2	00	01	01	02

Fonte: CEREJA; MAGALHÃES, 2013, v. 1-3.

Nos *Dados IV* (TABELA 2), a *Subcategoria 1.1* da *Categoria 1* é representada em um único texto no volume 3. Implica-se conjecturar também que a escassa presença de uma literatura de autoria negro-brasileira está distante de um propósito didático-pedagógico que considera a diversidade cultural como princípio norteador da formação leitora dos(as) estudantes-leitores(as).

Tabela 12 – Dados IV/Categoria 1: coleção *Português contexto, interlocução e sentido*

SUBCATEGORIAS	VOLUME 1	VOLUME 2	VOLUME 3	TOTAL
1.1	00	00	01	01
1.2	00	02	01	03

Fonte: ABAURRE, *et al.*, 2013, v. 1-3

Em similar construção, nos *Dados II* (TABELA 2) e *Dados V* (TABELA 5), as autorias do LD se limitam a apresentar aos estudantes-leitores e seus mediadores apenas a insignificante presença de dois textos de autoria negro-brasileira, cuja temática traz a negritude como foco estético.

Tabela 13 – Dados II/Categoria 1: coleção *Novas Palavras*

SUBCATEGORIAS	VOLUME 1	VOLUME 2	VOLUME 3	TOTAL
1.1	00	01	01	02
1.2	00	02	01	03

Fonte: AMARAL, *et. al.*, 2013, v. 1-3.

Tabela 14 – Dados V/Categoria 1: coleção *Língua Portuguesa: linguagem e interação*

SUBCATEGORIAS	VOLUME 1	VOLUME 2	VOLUME 3	TOTAL
1.1	01	01	00	02
1.2	00	00	00	00

Fonte: FARACO, *et. al.*, 2013, v. 1-3

Importa salientar que os *Dados I, II, IV e V* abarcam as coleções mais distribuídas pelo PNLD 2015, segundo informações do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - Programa Nacional do Livro Didático, em um total de 5.377.608 coleções distribuídas para as escolas públicas de todo o país.

No tocante aos *Dados III* (TABELA 3), percebemos que existe a presença de textos literários de autoria negro-brasileira em quantidade mais significativa do que o apresentado pelas quatro coleções mais distribuídas no ano de 2015. A coleção de LD dos *Dados III* está na 5ª posição em distribuição, um total de 677.698 exemplares.

Tabela 15 – Dados III/Categoria 1: coleção *Português: Linguagens em Conexão*

SUBCATEGORIAS	VOLUME 1	VOLUME 2	VOLUME 3	TOTAL
1.1	00	06	10	16
1.2	00	05	17	22

Fonte: SETTE, *et al.*, 2013, v. 1-3.

Os *Dados III* apresentam quatro vezes mais textos de autoria negro-brasileira do que as quatro coleções juntas referentes aos *Dados I, II, IV e V*. Logo, existe uma tentativa da autoria da coleção de LD dos *Dados III* de quebrar com o monopólio de uma literatura brancocêntrica brasileira, promovendo uma ruptura do modelo colonizador de entender a cultura brasileira como um padrão europeu, acentuando a diversidade e seus múltiplos olhares e sentidos sobre nossa identidade étnico-racial, quebrando a “lógica da colonialidade e seus efeitos materiais, epistêmicos e simbólicos” (MALDONADO-TORRES, 2019, p. 36).

A presença da *Categoria 2*, dentro do debate didático-pedagógico das coleções do LD, é também insignificante. Das cinco coleções analisadas, apenas três poéticas negras brasileiras desta categoria se fazem presentes: *O navio negreiro*, de Slim Rimografia (rap), *Batuque*, de Itamar Assumpção (MPB) (SETTE *et al.*, 2013, vol. 2, p. 47 e 54); *Altar Sacral*,

de Rubem Valentim (Escultura) (SETTE *et al.*, 2013, vol. 3, p. 280). Isso permite visibilizar e legitimizar uma produção artístico-visual/musical conforme os padrões europeus, de autoria branca, seguindo a mesma tendência da literatura no contexto didático-pedagógico.

Ao conceituar o LD como um gênero do discurso (BUNZEN, 2005), dentro do “discurso autoral” das coleções analisadas, na articulação de diversos textos de gêneros distintos e no viés do discurso como uma prática social/sociocultural (FAIRCLOUGH, 2001), podemos considerar que o discurso hegemônico das autorias dos LD propõe uma dominação do controle cultural de autorias e referências brancas.

Ideologicamente, as coleções definem o padrão de cultura a ser consumido pelos(as) estudantes-leitores(as). Diante dos dados apresentados, materializa-se intencionalmente a invisibilidade de poéticas negras dentro do contexto didático, em especial da autoria negro-brasileira. Essa invisibilidade reforça a ideia de que a hegemonia de poéticas não negras, em um referencial eurocêntrico, contribui para um discurso ideologicamente centrado na branquitude (GIROUX, 1999), visto que define as práticas, no nosso caso, de grupos de autores brancos que assumem e reafirmam a condição ideal e única de ser humano e de construção de saberes.

Portanto, o direito à manutenção do privilégio cultural perpetuado socialmente se mantém definido no escopo de um projeto didático-pedagógico de uma educação que desconsidera como procedentes as diferenças como pressuposto para a formação cognitiva e cultural dos(as) estudante-leitores(as) a que se destinam.

Os *Dados I, II, IV e V*, especialmente, nos revelam o controle discursivo de uma determinada elite cultural/simbólica (VAN DIJK, 2015) que, através do LDLP, legitima a cultura hegemônica de raiz eurocêntrica, uma vez que não oportuniza a presença e a análise de linguagens artísticas com outras perspectivas étnico-culturais de circulação em nossa dinâmica sociocultural, naturalizando a lógica da colonialidade de ver, sentir e experienciar subjetividades (MALDONADO-TORRES, 2019, p. 44) de uma cultura considerada universal e legítima, a eurocêntrica.

O LDLP fortalece a cultura hegemônica branca dentro de uma tradição europeia que consolida os modos e o prestígio de conhecimento da dialética colonial, silenciando as poéticas negras nos livros. Logo, o “poder simbólico” se manifesta discursivamente e “não se limita à articulação em si, mas também inclui o modo de influência” (VAN DIJK, 2015, p. 45), através do controle da quantidade e do tipo de informação que se divulga, “especialmente quanto a quem deve ganhar destaque publicamente e de que forma” (VAN DIJK, 2015, p. 45).

No tocante ao estudo da literatura brasileira, conforme os dados, percebe-se que, ideologicamente, a recepção pela literatura brasileira de autoria branca, com temáticas e subjetividades que evidenciam a história e a cultura brancocêntrica, predomina nas coleções. O fazer-se branco no discurso autoral do LD, silenciando a produção cultural da diferença étnico-racial, é a estratégia de se manter no espaço do neocolonizador. Isto é, se mantém no controle e dominação dos bens culturais, mas indiferente na discussão sobre diversidade e longe de um enfrentamento político-ideológico, efetivando o que deve ser controlado e dominado para que a coerência de uma dada ordem e visão do mundo continue estável (MALDONADO-TORRES, 2019).

Nota-se que, através da forma simbólica de “dissimulação” (THOMPSON, 2011), ou seja, por meio do silenciamento de autorias e produções literárias negras, efeito de homogeneidade social e racial entre os sujeitos (ORLANDI, 2007), constrói-se o discurso simbólico da supremacia da branquitude cultural (GIROUX, 1999), uma estratégia de fortalecimento de um discurso que nos obriga a entender a constituição de nossa cultura sob um único e legítimo olhar, visto que o LD é uma ferramenta legitimadora do saber na nossa sociedade.

O “discurso autoral” da branquitude dos LDLP, “como posicionamento de vantagens estruturais, de privilégios raciais” (BENTO, 2005, p. 175), atua, explicitamente, para fundar o discurso da produção autoral branca como norma de qualidade do texto literário e, conseqüentemente, de ideal de humanidade, de estética e de referência cultural a ser consumida por jovens e adultos em formação escolar. Essa prática discursiva se materializa, especialmente, nos *Dados I, II, IV e V*.

Os *Dados III* nos aproximam de uma tentativa de rever o discurso da branquitude nos projetos do LD. Diante do que foi computado, temos uma presença de autorias negras brasileiras em um discurso sobre a negritude, em espaços de leitura e interação que, em relação aos *Dados I, II, IV e V*, se mostra significativa, mas em uma projeção muito tímida. Nota-se, nos *Dados III*, uma valorização de uma produção de autoria negra em poéticas distintas em uma mudança de atitude, ainda frágil, na direção de um engajamento crítico contra a colonialidade do saber, em uma tentativa de colocar a decolonialidade como um possível projeto de ensino-aprendizagem.

Os *corpora* nos chamam a atenção para a presença mais significativa de poéticas negras literárias produzidas por autores do continente africano, dentro do projeto didático-pedagógico das coleções analisadas, em relação às produções poéticas de autoria negro-brasileira.

A *Subcategoria 1.2* – Citação de autores negros brasileiros – apresentação dos(as) autores e autoras negras no contexto histórico-literário e a importância de sua representatividade no debate pedagógico da *Categoria 1*, também nos apresenta dados que só reafirmam o caráter dissimulado das autorias das coleções didáticas analisadas. Nas quatro coleções mais distribuídas no país do PNLD de 2015, a *Subcategoria 1.2* apresenta o número totalizante de oito citações.

Tabela 16 – Dados I/Categoria 01: coleção *Português Linguagens*

SUBCATEGORIAS	VOLUME 1	VOLUME 2	VOLUME 3	TOTAL
1.1	00	00	00	00
1.2	00	01	01	02

Fonte: CEREJA; MAGALHÃES, 2013, v. 1-3.

Tabela 17 – Dados II/Categoria 01: coleção *Novas Palavras*

SUBCATEGORIAS	VOLUME 1	VOLUME 2	VOLUME 3	TOTAL
1.1	00	01	01	02
1.2	00	02	01	03

Fonte: AMARAL, *et. al.*, 2013, v. 1-3.

Tabela 18 – Dados IV/Categoria 01: coleção *Português contexto, interlocução e sentido*

SUBCATEGORIAS	VOLUME 1	VOLUME 2	VOLUME 3	TOTAL
1.1	00	00	01	01
1.2	00	02	01	03

Fonte: ABAURRE, *et al.*, 2013, v. 1-3

Tabela 19 – Dados V/Categoria 01: coleção *Língua Portuguesa: linguagem e interação*

SUBCATEGORIAS	VOLUME 1	VOLUME 2	VOLUME 3	TOTAL
1.1	01	01	00	02
1.2	00	00	00	00

Fonte: FARACO, *et. al.*, 2013, v. 1-3

Já nos *Dados III* (TABELA 3), a quinta coleção mais distribuída no PNLD 2015, a *Subcategoria 1.2* já apresenta um número mais sugestivo de visibilidade em citação e reconhecimento dessas autorias negras brasileiras, em um número total de 22 citações.

Tabela 20 – Dados III/Categoria 01: coleção *Português: Linguagens em Conexão*

SUBCATEGORIAS	VOLUME 1	VOLUME 2	VOLUME 3	TOTAL
1.1	00	06	10	16
1.2	00	05	17	22

Fonte: SETTE, *et al.*, 2013, v. 1-3.

Os *Dados IV e V*, na *Subcategoria 1.2*, mostram uma posição de total descaso em relação com as autorias negras brasileiras.

Tabela 21 – Dados IV/Categoria 01: coleção *Português contexto, interlocução e sentido*

SUBCATEGORIAS	VOLUME 1	VOLUME 2	VOLUME 3	TOTAL
1.1	00	00	01	01
1.2	00	02	01	03

Fonte: ABAURRE, *et al.*, 2013, v. 1-3

Tabela 22 – Dados V/Categoria 01: coleção *Língua Portuguesa: linguagem e interação*

SUBCATEGORIAS	VOLUME 1	VOLUME 2	VOLUME 3	TOTAL
1.1	01	01	00	02
1.2	00	00	00	00

Fonte: FARACO, *et. al.*, 2013, v. 1-3

Esses dados reforçam a ideia de que “parece que os negros não têm passado, presente e futuro no Brasil. Parece que sua história começou com a escravidão, sendo o antes e o depois dela propositalmente desconhecidos” (MUNANGA, 2017, p.34), visto o total descaso da autoria do LD sobre a produção cultural brasileira e suas diferenças na produção discursiva no tocante às relações étnico-raciais. Ao não citar a existência de autorias negro-brasileiras, em especial, o discurso autoral das coleções didáticas nega estruturalmente sua relevância para o conjunto de uma produção cultural do país, dentro de um discurso racista que supra-valoriza a

produção de autorias brancas e silencia e invisibiliza discursos artísticos de autorias negras no contexto escolar. Como bem pontuou Almeida (2019) na discussão sobre racismo estrutural:

[...] a escola reforça todas essas percepções ao apresentar um mundo em que negros e negras não têm muitas contribuições importantes para a história literatura, ciências e afins, resumindo-se a comemorar a própria libertação graças à bondade de brancos conscientes. (ALMEIDA, 2019, p. 65).

É importante também destacar, dentro dos corpora pesquisados, que as autorias das coleções do livro didático, diante das ausências já sentidas de autores negros nos seus projetos didático-pedagógicos, reforçam essa negação em visibilizar produções de autores negros no volume 1 das coleções, destinado à 1ª série do Ensino Médio. Em duas coleções (DADOS II e III), é zero a presença e a citação de autorias negras, o que reforça a intenção de acentuar uma naturalização da invisibilidade de autores negros com suas respectivas obras na produção cultural brasileira em um discurso simbólico “para estabelecer e sustentar as relações de dominação” (THOMPSON, 2011, p. 380). Tem-se uma contradição gritante no projeto didático-pedagógico da coleção dos *Dados III*, uma vez que os dois outros volumes da coleção nos oportunizam com a presença e a análise de textos de autoria negro-brasileira e negro-africana.

Diante da totalização dos dados, as formas simbólicas do conhecimento no LD circunscrevem as regras que autorizam um determinado saber legítimo e aproxima o(a) estudante do ideal de formação escolarizada que o constituirá como um(a) cidadão(ã) de boa formação intelectual. Nesta regra, não devem constar autorias literárias que não se encaixem no padrão da branquitude, conforme os dados apresentados, afinal “ser branco designa uma identidade e um lugar social de vantagens materiais e simbólicas” (MOREIRA, 2019a, p. 86).

Os dados quantitativos, especialmente dos *Dados I, II, IV e V*, nos revelam que o saber que dignifica e legitima a formação desse(a) cidadão(ã) tem uma matriz ideológica branca, masculina e europeia. Ao não valorar, simbolicamente, as produções de autoria negra, o LD não legitima sua existência e nem as referencia como formas de reprodução simbólica cultural e social que podem contribuir na formação intelectual e cidadã dos seus interlocutores, deixando evidente, na escolha de autores e poéticas, os sentidos culturais que podem ser entendidos e consumidos de agentes sociais capazes e talentosos. Um constructo de um racismo silencioso e, ao mesmo tempo estruturante do mercado editorial didático, porque é “uma forma de racionalidade” (ALMEIDA, 2019, p.56) que tenta normatizar quem pode ou não circular e/ou estar presente na dinâmica social, econômica e cultural, demarcando espaços de prestígio. A normatização desses espaços de prestígio para a circulação e consumo de uma determinada

produção cultural produz uma forma de violência simbólica que exclui aqueles que historicamente nunca foram preteridos de prestígios.

Entendemos, epistemologicamente, que as Poéticas Negras Brasileiras materializam simbolicamente a subjetividade positiva/negativa da história de homens negros e mulheres negras no processo diaspórico e um outro discurso sobre a existência negra, confrontando os discursos produzidos pelas autorias brancas, e que, comprovadamente, elas se fazem pouco presentes. Elas são intencionalmente esquecidas na dinâmica de formação leitora dos que usufruem desse bem simbólico que é o LD. Para os sujeitos que interagem com essas coleções, só se reforça o imaginário de que a produção intelectual brasileira se faz majoritariamente de autores brancos e que são esses que devemos ter como referência para a construção e formação dos nossos conhecimentos, reproduzindo a vida social e cultural ideal que as coleções dos LD refletem tão fielmente.

O resultado dos dados quantitativos aferidos nos comprovam que o projeto político e ideológico das quatro coleções mais distribuídas é de não marcar as diferenças existentes na produção cultural brasileira, normatizar o conhecimento pela referência de produção literária ainda calcada no prisma do dominador branco através do jogo de valorização do produto artístico preso à referência de cultura europeia, em que a estética e os contornos formais fomentam o melhor e o mais apazível para a formação de jovens estudantes.

O discurso produzido pelas autorias das coleções didáticas em questão se circunscreve, dentro de um projeto político e ideológico, interligados sempre, em “significados gerados em relações de poder como dimensão do exercício do poder e da luta pelo poder” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 98), através de práxis naturalizantes das relações de poder por meio de estratégias que se encadeiam como foco de luta (FAIRCLOUGH, 2016). Uma luta evidente para a manutenção de um racismo produzido como uma tecnologia canalizada para produzir o exercício do biopoder (FOUCAULT, 2008), por meio de uma censura velada entre aqueles que podem ser escolhidos e os que não devem ser escolhidos, “esse ancestral direito soberano à morte” (FOUCAULT, 2008, p. 214).

7 A AUTORIA NEGRO-BRASILEIRA E A ABORDAGEM “CONSTRUTIVA-REFLEXIVA” NO PNLD 2015 E SUA AUSÊNCIA NO ESPAÇO DE FORMAÇÃO DE LEITORES CRÍTICOS: INSCRIÇÕES OU NÃO DE UM COLONIALIDADE DE SABERES

Para essa análise dos dados, nos limitaremos em destacar apenas os dados referentes aos *corpora* que apresentam a *Subcategoria 1* da *Categoria I*: Textos de autoria negra brasileira – produção literária de homens e mulheres negras que evidenciam em suas escritas a subjetividade e a identidade de ser negro e suas reverberações na interação social e histórica dentro de um contexto cultural, político e estético. Porém, não deixaremos de destacar algumas outras subcategorias que se mostram significativas para a reflexão sobre racismo, antirracismo e identidade étnico-racial dentro do debate pedagógico sobre o Livro Didático de Língua Portuguesa (LDLP).

Neste capítulo de análise, refletiremos, também, sobre a existência ou não de inscrições discursivas no processo de colonialidade de saberes (QUIJANO, 1997) na condução didático-pedagógica encontradas nos *corpora* pesquisados. Para isso, dividimos a *Subcategoria 1* da *Categoria I* em dois grupos de análise: I – O Livro Didático de Língua Portuguesa e a colonialidade de saberes: inscrições ainda presentes no modo de apresentar, valorizar e socializar os conhecimentos dentro da lógica euro(branco)centrada. II – O Livro Didático de Língua Portuguesa e a decolonialidade de saberes: tentativas de promover outras leituras de mundo como condição de valorizar e socializar os conhecimentos produzidos pelos invisibilizados do projeto de modernidade.

7.1 O LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA E A COLONIALIDADE DE SABERES: INSCRIÇÕES AINDA PRESENTES NO MODO DE APRESENTAR, VALORIZAR E SOCIALIZAR OS CONHECIMENTOS DENTRO DA LÓGICA EURO(BRANCO)CENTRADA

A natureza colonizadora nasce, historicamente, de um projeto de modernidade europeia, do século XII até nossos dias, em uma configuração globalizada, em que a economia, a política, a cultura e a religião se tornaram centros de uma dominação com fins precisos: ter o poder e explorar tendo em vista enriquecer. É fato que o processo de colonização não foi obra do acaso, do destino, da sorte, da descoberta. Foi um projeto bem desenhado e planejado em

uma Europa dominada pelos povos árabes e turcos, cujo refúgio estava em aventurar-se pelo Atlântico (1453) como uma estratégia de manutenção de um poder intra e ultramarinho.

Trata-se de um projeto de modernidade atrelado a um modelo econômico, social e político, tradicionalmente reconhecido congruentemente para o desenvolvimento, avanço e racionalidade hierarquicamente instituída que impõem conceitos de progresso, “soberania, sociedade, subjetividade, gênero e razão” (MALDONADO-TORRES, 2019, p. 30). Isto é, um projeto de colonização que buscava a ruptura com o passado arcaico e primitivo dos seres humanos, na responsabilidade irônica de levar a civilização aos povos primitivos da América, Ásia e África.

A colonização se desenhou enquanto modelo político regido pela superioridade europeia, que reclamou para si o centro do mundo moderno. Um projeto sustentado e justificado no extermínio étnico e realizado pela violência física e simbólica sobre outros povos, pois a colonialidade/modernidade traria, impreterivelmente, a consolidação da razão e o desenvolvimento mesmo àqueles que não os reconhecem. Mas o verdadeiro ideal era agregar lucros, isto é, enriquecer ainda mais os enriquecidos através do acúmulo do lucro do comércio em um efeito de usura: a “usura é a grande virtude do projeto europeu, explicitada por Calvino na Genebra de 1551” (ZANOTELLI, 2014, p. 493).

Esse processo começou, então, com uma colonização interna de povos com identidades diferentes, porém que habitavam os mesmos territórios e foram convertidos em espaços de dominação interna (QUIJANO, 2005). Esse fenômeno se fortaleceu com a colonização imperial ou externa de povos que não só tinham identidades diferentes, como habitavam em territórios para além do espaço de dominação interna dos colonizadores.

Todo esse projeto se constrói no “mito da modernidade”, expressão alcunhada por Enrique Dussel (2005). Ou seja, uma modernidade que esconde o caráter violento e opressor que se assiste no processo de modernização e colonização do mundo: um território periférico colonial, o índio, o negro, a mulher e a criança oprimidos. A colonização da América (1492) se constitui junto com o projeto de modernização da Europa e nele o princípio da hierarquização étnico-racial da população mundial lança a próspera exploração colonial, que enriqueceu as metrópoles europeias e proporcionou o seu desenvolvimento industrial e econômico.

Quijano (1997), na tentativa de esclarecer os efeitos sociopolíticos da colonização, elaborou o conceito de colonialidade como um princípio que sobrepuja as especificidades do colonialismo histórico e que não se finda com o processo de independência ou decolonização. A colonialidade, enquanto pensamento que expressa o efeito da colonização histórica, propõe explicar a modernidade como um processo intrinsecamente vinculado à experiência colonial.

A busca de uma distinção entre colonialidade e colonialismo nos oportuniza, pois, explicar, mesmo com fim das gestões coloniais, a sobrevivência das formas coloniais de dominação. Nos reforça, também, que essas estruturas de poder e subordinação passaram a ser reproduzidas pelos mecanismos do sistema-mundo capitalista colonial-moderno. A noção de colonialidade subordina o processo de colonização das Américas à constituição da economia-mundo capitalista, concebendo ambos como partes integrantes de um mesmo processo histórico iniciado no século XVI (CASTRO-GOMEZ; GROSGOUEL, 2007).

Existem variadas formas de expressão e exercício da colonialidade. Assim, a colonialidade do poder se refere à interrelação entre as formas modernas de exploração e dominação e o processo europeu de expansão colonial. Conforme Quijano, a colonialidade do poder se assegura na:

[...] classificação social da população mundial de acordo com a ideia de raça, uma construção mental que expressa a experiência básica da dominação colonial e que desde então permeia as dimensões mais importantes do poder mundial, incluindo sua racionalidade específica, o eurocentrismo. (QUIJANO, 2005, p. 117).

No contexto do LDLP, objeto de análise desta pesquisa, nos interessa identificar a Poética Negra Brasileira (PNB) e os contrapontos de sua presença e ausência para entender o legado epistemológico do eurocentrismo no diálogo de ensino-aprendizagem em que o LDLP se coloca, o qual nos impede de compreender o mundo a partir do próprio mundo em que vivemos e das epistemes que lhes são próprias, uma clara vertente da colonialidade do saber. As PNB, dentro de um discurso contra-hegemônico, revisam percepções e compreensões sobre o ser negro e seu papel na construção social, política e cultural do país através de marcas estéticas e discursivas críticas sobre nossa história social oficial.

A colonialidade do saber se relaciona com a epistemologia e suas formas de reprodução de regimes de pensamento. É importante nesta análise dos *corpora* apontar a “reprodução de regimes de pensamento” eurocentrados produzidos pelo LD e se esse abre espaço para que outras/diversas epistemes dialoguem. Com isso, busca-se atestar, através do discurso produzido pelas autorias das coleções de LDLP dos *corpora* selecionados, se a colonialidade do saber e a colonialidade do ser, ou seja, a experiência vivida de colonização e seus impactos na linguagem e na visão de mundo dos povos colonizados (MALDONADO-TORRES, 2007) fortalecem o discurso didático-pedagógico produzido pelas coleções de manuais didáticos.

Nossa análise compreende que “a colonialidade é ampla, pois se faz presente não apenas nos modos de enquadrar gênero e raça, mas no referencial euro-ocidental sobre o que é cultura e educação” (OLIVEIRA, 2017, p. 15-6) dos livros didáticos em questão. As coleções selecionadas para análise deste primeiro grupo apresentaram qualitativamente um resultado que nos aproxima de um pensamento de “colonialidade do saber”, proveniente da “colonialidade do ser”, os quais suas autorias ainda assumem no modo como pensam, projetam e divulgam a cultura literária nos seus projetos de LDLP.

Como consta na Tabela 1 cujos dados quantitativos se anunciam, os *Dados I*, da coleção Português Linguagens, de Willian Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães, da Editora Atual, 2013, mostram que não há nenhum texto de autoria negro-brasileira em nenhum dos três volumes, na seção correspondente ao estudo literário brasileiro, recorte de nossa análise. A ausência de autores negros brasileiros dentro de um projeto didático que se propõe formar leitores críticos de literatura na perspectiva da formação identitária brasileira parece contraditória e ineficaz, uma vez que, ao se dirigirem aos(as) estudantes-leitores(as) no início de cada volume, seus autores afirmam que a obra didática tem “a desafiante tarefa de resgatar a cultura em língua portuguesa, nos seus aspectos artísticos, históricos e sociais, e, ao mesmo tempo, cruzá-la com outras culturas e artes” (CEREJA; MAGALHÃES, 2013, p. 1). No entanto, fica evidente, nos três volumes dessa coleção, que o propósito de “resgatar a cultura em língua portuguesa” limita-se à cultura branca, como única referência, desconsiderando a “existência e o conhecimento das tradições culturais e filosóficas que foram desprezadas pela modernidade” (BERNADINO-COSTA *et al.*, 2018, p. 16).

O LDLP está inserido dentro do currículo escolar oficial, logo, a Lei 10.639/2003 o questiona. Como resposta, temos indiferença e dissimulação quanto à visibilidade de uma literatura de autoria negra no projeto didático-pedagógico. Após dez anos de promulgação da referida lei, situando o ano de publicação da coleção em questão em 2013, a autoria do LD nem sequer traz à vista um texto literário de autoria negra que nos faça pensar e entender a importância da mulher negra e do homem negro na constituição identitária e cultural de nosso país. O negro não tem representatividade e nem anuência de ser lido e questionado sobre sua obra. Sua produção literária não se torna conhecimento relevante dentro do espaço do manual escolar.

A ausência de autorias negro-brasileiras também nos induz a acreditar que o racismo é operante dentro do projeto didático do LD, pois, quando a presença da autoria negra e sua escrita não são valoradas quanto ao seu talento, ao seu lugar de fala e à sua produção estética, sustenta-se, portanto, a falaciosa ideia de que lhes faltam inteligência, perspicácia

artística, apuro estético e originalidade que possam contribuir para a formação de leitores do LD. A ausência dessa autoria negro-brasileira, que se autoidentifica negra e projeta-se no próprio discurso, nos revela um descrédito sobre o potencial criativo e político dos discursos que não estejam em sintonia com a normatização de uma identidade legitimadora, que é formada pelas instituições dominantes e que visa à manutenção do *status quo* (MUNANGA, 2003). Problematizar essa ausência nos coloca, politicamente, dentro de um projeto de reivindicar humanidades e questionar as desumanidades construídas com o propósito de desestabilizar um sistema social que não assume seu racismo epistemológico, em uma atitude decolonial, para um engajamento crítico contra a colonialidade do poder/ser.

Portanto, dentro de um currículo cujo LD é um forte aliado na construção do conhecimento, a representação política oficialmente aceita, seja de mundo, de sociedade e de pessoas, é branca e, predominantemente, masculina, assim, o mito da civilização pelo eurocentrismo se fortalece. Mas, por que não questionar esse modelo de construção do conhecimento através de dispositivos teóricos e legais que os façam reconsiderar seus projetos de ensino-aprendizagem? Já que o(a) estudante-leitor(a) que também aprecia e estuda o mundo através do LD pode se entender ou se fazer entender como um cidadão e uma cidadã impositivamente monocultural, branco(a), e, por conseguinte, não questionador da diversidade étnico-cultural e racial. A hegemônica presença de autores brancos nas produções culturais ressalta o entendimento do valor social dos grupos historicamente minoritários a partir dos traços dos membros desse grupo (MOREIRA, 2019a). Desse modo, fere e viola simbolicamente sua dignidade como ser humano que se percebe, ou tenta se perceber, e se autodefine negro e negra.

Todavia, na interação com o manual escolar, continua-se a considerar a autoria branca e brasileira como a única legítima dentro do discurso criado pela coleção do LD, ou seja, a branquitude normativa se fortalece dentro de um discurso e de uma prática pedagógica que se propagam dentro de uma mídia (SILVA, 2008) respaldada pelos órgãos governamentais. A hegemonia de textos de autores brancos na coleção dos *Dados I* é um fato comprovado, logo, “sua visibilidade assenta na invisibilidade de formas de conhecimento que não encaixam em nenhuma destas formas de conhecer” (SANTOS, 2009, p. 23).

A coleção em questão colabora para o epistemicídio da cultura de povos historicamente excluídos, marginalizados e racializados pelo projeto de Modernidade (SANTOS, 2009), quando não se busca, dentro do contexto literário e artístico, restaurar seus elementos simbólicos positivos, dentro da espacialidade histórico-social do Brasil.

A ausência das produções literárias de autoria negro-brasileira só enfatiza o fenômeno racista do epistemicídio, que consiste na eliminação ou inferiorização ativa de algumas formas de conhecimento em favor de outras, consideradas mais desejáveis no marco de uma dada estratégia de poder (SANTOS, 2009).

A colonialidade do saber manifesta-se de diversas formas nos volumes da coleção correspondente aos *Dados I*. Destacamos, dentre elas, a manutenção de uma referencialidade literária brancocêntrica, baseada em procedimentos eurocentrados de fazer ou contar a história literária e de eleger e selecionar o que é literatura.

Ao excluir a escrita literária brasileira de autoria negra, a colonialidade do saber se aferra a formas hegemônicas de uma produção cultural, ao mesmo tempo em que explicita a negação de modos subalternos de convívio com o meio cultural, literário e educacional. A preservação e a alegação de formas assimétricas de poder, no que se refere à apropriação cultural-literária, são mantidas como exemplo da administração dos sentidos, o que “molda as sensibilidades ao estabelecer as normas do belo e do sublime, do que é arte e do que não é, do que será incluído e do que será excluído” (MIGNOLO, 2017, p. 11).

Na *Subcategoria 1.2* (Citação de autores negros brasileiros – apresentação dos(as) autores e autoras negras no contexto histórico-literário e a importância de sua representatividade no debate pedagógico, temos a presença de três autores negros, considerados canônicos da Literatura Brasileira.), o primeiro a ser destacado é o romancista Machado de Assis. Este é apresentado como:

[...] mestiço de origem humilde - filho de um mulato carioca, pintor de paredes, e uma imigrante açoriana [...], alcançou alta posição como funcionário público e gozou de considerações sociais numa posição como funcionário público e gozou de consideração social numa época em que o Brasil ainda era uma monarquia escravocrata” (CEREJA; COCHAR, 2013, v. 2, p. 288).

É relevante verificar, na descrição acima, que a autoria do LD traz como informação peculiar que o escritor “gozou de considerações sociais numa época em que o Brasil ainda era uma monarquia escravocrata”, isto é, fica subentendido que mesmo sendo afrodescendente, o romancista galgou prestígio socialmente, fato raro de acontecer em uma “monarquia escravocrata”.

Machado de Assis se tornou uma exceção, conforme a pontuação da autoria do LD, logo sua obra estaria acima de qualquer classificação racial. Em nenhum momento da descrição sobre o escritor de contos como *Pai contra mãe* e *O caso da vara* se faz referência à sua afrodescendência. É apresentado como mestiço, em um discurso que o aproxima da branquitude

aceitável para participação e representação na vida do país. O “mestiço”, aqui referido ao romancista brasileiro, opera como uma representação que, dentro da identidade brasileira, o legitima como um intelectual importante para a vida social existente, um processo de “aristocratização pela inteligência” (RABELO, 1964 *apud* BARBOSA, 2014, p. 4). Além disso, essa construção discursiva se configura como sendo “de estratégias de poder que atua sobre nossa identidade nacional, tendo por objetivo integrar e tornar dóceis as etnias que estão na raiz de nossa nacionalidade” (TADEI, 2002, p. 4) e que pode determinar nossa maneira de manter a racionalidade, projetar o Brasil e, especialmente, suas relações sociais racistas.

A respeito de suas obras, apenas são citadas as mais veiculadas e estudadas pela crítica canônica brasileira, como os romances *Memórias Póstumas de Brás Cubas*, *Dom Casmurro*, *Helena*, *Iaiá Garcia*, *Esau e Jacó*, *Memorial de Aires*, e alguns contos e novelas, como *O Alienista*, *Missa do Galo*, *A Cartomante*, *Teoria do Medalhão*, *O Espelho*, da coletânea *Papeis Avulsos*. A autoria do LD desconsidera as ironias e as críticas explícitas do texto machadiano, bem como as pesquisas acadêmicas recentes sobre a produção literária de Machado de Assis que apontam, principalmente em seus contos e crônicas publicadas em jornais da época, escritas literárias em que o autor faz críticas ao sistema escravagista e sua modulação inovadora da linguagem em denunciar a opressão escravista e o sistema do capital, numa ótica marxista (DUARTE, 2007).

Subentende-se, portanto, que o importante para o conhecimento do(a) estudante-leitor(a) sobre a literatura produzida por Machado de Assis, na construção discursiva da autoria do LD, está em entender o escritor na perspectiva de uma obra de base e inspiração europeia do seu tempo, como bem destacaram os autores do LD: “de interesse universal, conforme atestam as inúmeras traduções das suas obras mais representativas” (CEREJA; MAGALHÃES, 2013, v. 2, p. 288). Ou seja, deixa-se evidente, na formação desses leitores, que o escritor Machado de Assis, um “mestiço”, produziu uma obra digna de ser canonizada, mas não se explicita que, em suas escritas, se encontram questões políticas que estruturaram e estruturam a sociedade brasileira: a escravidão e o racismo. No entanto, contos e crônicas publicadas antes e depois da abolição da escravatura dão conta dessa dimensão discursiva até hoje silenciada pelos LD, como em *O caso da vara*, *Pai Contra Mãe*, *Bons Dias! Sabina e Mariana*.

Subtrair informações importantes sobre a obra de um grande representante da nossa literatura negro-brasileira, em nome de um projeto de branqueamento do escritor brasileiro, é reforçar o racismo epistêmico. Ou melhor, considerar que Machado de Assis, em sua literatura de caráter universal, nos moldes canonizados pela visão eurocêntrica, na sua subjetividade enquanto homem negro, não pudesse problematizar a escravidão como base de um racismo

estrutural e, por isso, não pode ser divulgada, analisada e colocada como uma crítica ao sistema social e econômico que até hoje se anuncia.

No capítulo sobre a vida e obra de Cruz e Sousa, intitulado *Cruz e Sousa: o cavador do infinito*, dentro da *Subcategoria 1.3*, este é apresentado como:

Filho de escravos, foi amparado por uma família aristocrática, que o ajudou nos estudos [...] começou a trabalhar na imprensa catarinense, escrevendo crônicas abolicionista e participando diretamente de campanhas em favor da causa negra (CEREJA; MAGALHÃES, 2013, v. 2, p. 353).

Percebe-se, nessa breve descrição sobre o poeta, que a autoria do LD destaca como algo positivo o engajamento do poeta na luta abolicionista. Traz ao(à) estudante-leitor(a) um perfil de poeta que vai além de um poeta simbolista de influência europeia, mas um artista, que na causa abolicionista, torna-se um cronista, ou seja, descreve e argumenta sobre a realidade social e racial do Brasil do século XIX.

Ainda sobre o processo discursivo de apresentação da vida e obra do poeta Cruz e Sousa, a autoria do LD chama a atenção para o reconhecimento da crítica da época e a recepção de sua obra por parte da elite intelectual: “o escritor só teve seu valor reconhecido postumamente, depois de ter sido incluído pelo sociólogo francês Roger Bastide entre os maiores poetas do Simbolismo universal.” (CEREJA; MAGALHÃES, 2013, v. 2, p. 353).

Diante do exposto acima, fica evidente o racismo sofrido pelo poeta em seu tempo e reforçado, contraditoriamente, pela própria autoria do LD. O racismo presente, quando não é divulgado e colocado para apreciação crítica do(a) estudante-leitor(a) através de textos do poeta, que tão bem descrevem esse processo de exclusão racial experienciado por ele, só fortalece o princípio de que a autoria do LD só percebe “o mundo a partir da cultura dominante, eles não notam o racismo” (MOREIRA, 2019b, p. 189). São silenciadas obras cuja linguagem está carregada simbolicamente da violência e opressão que o homem negro e a mulher negra viveram em seu tempo, como em *O Emparedado* e *Dor Negra*.

Os textos escolhidos pela autoria do LD para análise e apreciação foram *Cavador do Infinito* e *O Assinalado*. Estes são trabalhados didaticamente sob uma compreensão da subjetividade e da força das imagens produzidas pelos versos além do existencialismo sugerido pela visão de mundo do poeta, mas sem um posicionamento reflexivo sobre questões pertinentes à subjetividade negra.

Figura 31 – Proposição

1. O eu lírico do texto "Cavador do Infinito" vive um drama existencial, representado pela ação de cavar o infinito. A propósito da 1ª estrofe do soneto, responda:
- Que verbos sugerem a ação de cavar?
 - Que instrumento o eu lírico utiliza para cavar o infinito?
2. De acordo com o texto, o eu lírico, enquanto
- O que se supõe ser o "infinito" cavado?
 - O que provavelmente o eu lírico busca encontrar?
 - De acordo com a 3ª estrofe, pode-se dizer que o eu lírico encontrou o que procura?

Fonte: CEREJA; MAGALHÃES, 2013, v. 2, p. 354.

Figura 32 – Proposição

3. Releia a última estrofe e responda:
- É possível afirmar que o processo de escavação terminou ou continua? Por quê?
 - Que sentimento acompanha o eu lírico nesse processo?
4. O poema "O Assinalado" põe em destaque a própria criação poética.
- Qual é a visão do texto acerca do trabalho do poeta? Justifique sua resposta, explicando também o título do poema.
 - Considerando o contexto racionalista e científico do final do século XIX, interprete estes versos:
5. Compare os dois poemas.
- Aponte semelhanças entre eles quanto às ideias e à visão de mundo.
 - Aponte diferenças entre os textos quanto à relação do eu lírico (ou do poeta) com o mundo.
- "Tu és o Poeta, o grande Assinalado
Que povoa o mundo despovoado,
De belezas eternas, pouco a pouco."

Fonte: CEREJA; MAGALHÃES, 2013, v. 2, p. 355.

A autoria do LD se limita a uma representação do escritor Cruz e Sousa como um poeta negro cuja criação tem forte inspiração dos modelos europeus de poesia, sem problematizar sua obsessão pela cor branca em muitas de suas obras e as circunstâncias que envolveram o contexto de produção. Subentende-se que o racismo estrutural e sistêmico do Brasil do século XIX não poderia acolher um poeta de cor negra, mesmo com toda sua genialidade como artista. Reflexo perceptível até hoje inclusive na proposta de estudá-lo sob o viés racializado em um projeto de escolarização literária. Esse detalhe só reafirma a colonialidade do saber da autoria do LD através de lógicas estruturantes que se organizam e materializam (SILVA, 2015, p. 56).

O total descaso com a presença da literatura negro-brasileira, mesmo em autores declaradamente militantes das causas da negritude de seu tempo, em especial, na figura do escritor Lima Barreto, se fortalece nos LD. Contraditoriamente da maneira que é descrito e posicionado como escritor, pois "foi um dos poucos em nossa literatura que combateram o preconceito racial e a discriminação social do negro e do mulato"(CEREJA; MAGALHÃES, 2013, v. 2, p. 21). Entretanto, nenhum texto do escritor é transcrito para análise sobre o tema do preconceito racial como uma estratégia de problematizar a literatura como uma ferramenta de denúncia social. Os romances *Clara dos Anjos*, *Vida e Morte de M. J. Gonzaga de Sá* e

Recordações do Escrivão Isaías Caminha são apenas citados como obras de combate ao racismo. O destaque fica para o romance *Triste fim de Policarpo Quaresma*.

Figura 33 – Lima Barreto 1

Lima Barreto foi um dos poucos em nossa literatura que combateram o preconceito racial e a discriminação social do negro e do mulato. Essa abordagem está presente, por exemplo, nos romances *Clara dos Anjos*, *Vida e morte de M. J. Gonzaga de Sá* e no quase autobiográfico *Recordações do escrivão Isaías Caminha*. Escreveu ainda um curioso romance, *Cemitério dos vivos*, que ficou inacabado, resultado de suas observações e reflexões nas duas vezes em que, por alcoolismo, esteve internado num hospício.

Fonte: CEREJA; MAGALHÃES, 2013, v. 3, p. 21.

É interessante notar que a biografia criada pela autoria do LD acentua todo processo de discriminação e violência sofrido por Lima Barreto, em razão de sua cor, pela crítica literária e pelos próprios artistas da época, os modernistas, intitulado-a *Lima Barreto: a história dos vencidos*.

Figura 34 – Lima Barreto 2

LIMA BARRETO: A HISTÓRIA DOS VENCIDOS

O escritor carioca Lima Barreto (1881-1922) é hoje considerado um dos principais romancistas brasileiros, embora sua importância literária tenha sido reconhecida aos poucos e se firmado apenas nas últimas décadas. Mulato, pobre, orgulhoso de suas origens, ferino e severo em suas críticas, alcoólatra e subversivo, Lima Barreto foi incompreendido pela crítica de seu tempo e alcançou em vida apenas uma relativa popularidade.

Além do preconceito de que sempre foi vítima, por ser mulato e alcoólatra, sua distância em relação ao grupo paulista que daria início à revolução modernista na literatura e nas artes também pode explicar seu ofuscamento como escritor.

Fonte: CEREJA; MAGALHÃES, 2013, v. 3, p. 20.

No entanto, quando o apresenta no contexto literário, desconsidera a produção literária que reflete e critica o processo de racialização, de discriminação e de exclusão vivido pelo autor. Obras essas de qualidade estética e formal tão superior quanto a mais aclamada pelos LD, *Triste fim de Policarpo Quaresma*, que pouco ou nada critica o processo de racialização do negro e toda a exclusão promovida pela elite branca brasileira do início do século XX. Importa salientar a construção negativa recorrente sobre o escritor. O alcoolismo é pontuado duas vezes como marca da personalidade do autor: “severo em suas críticas, alcoólatra e subversivo [...] sempre foi vítima, por ser mulato e alcoólatra” (CEREJA; MAGALHÃES, 2013, v. 3, p. 20). Reforçar essa imagem negativa do escritor Lima Barreto é afirmar que “certos grupos não possuem o mesmo valor racial que outros” (MOREIRA, 2019b, p. 160).

Ao considerarmos o LD como uma mídia (SILVA, 2008), notamos como ele produz ideologias que influenciam a percepção de estudantes-leitores(as) e professores(as) de maneira ativa e convincente. A ausência de obras de Lima Barreto que tocam sensivelmente o problema do racismo e do preconceito racial deixa ver como o LD desconsidera as marcas presentes nas obras do autor, que o projetaram como um artista que enfrentava o racismo em seu tempo. O LD se torna um eficaz produto de mídia que sustenta e produz o racismo estrutural na sociedade brasileira, já que ele produz e veicula um discurso que naturaliza a superioridade branca (VAN DIJK, 2008) e acata o mito da democracia racial, discriminando assim, a população negra, o que serve apenas para perpetuar e disseminar o racismo no Brasil.

As estruturas racistas “são reproduzidas, mas também transformadas na prática” (FAIRCLOUGH, 2016, p. 88) através de mecanismos de silenciamento, de esquecimento e de aparente ignorância intelectual. São práticas racistas também que passam despercebidas pelas pessoas por causa de um fenômeno que a psicologia social (PIZA, 2002; BENTO, 2002) chama de *unconscious bias*, ou, em português, “viés inconsciente”, que é um conjunto de estereótipos sociais, astuciosos e contingentes que todas as pessoas mantêm sobre diferentes grupos de pessoas. Sem que se perceba, processos neurais e cognitivos são realizados pela pessoa. Então, se configura a discriminação disfarçada, que reverbera vigorosamente em processos culturais como o enfeitamento simbólico de tudo aquilo que é produzido e consolidado pelo negro.

Fica manifesto nesta coleção que autores como Machado de Assis, Cruz e Sousa e Lima Barreto, cânones da nossa literatura, não são representados em suas obras dentro de um discurso literário em que a poética e a identidade negra se evidenciam e se projetam como discursos de resistência contra a branquitude e o racismo estrutural dentro do Brasil de seu tempo.

Nesse diálogo, merece destaque a consideração que faz o antropólogo Kabengele Munanga (2008), quando da publicação *Cotas raciais: por que sim?*, pelo IBASE, acerca da importância de se ter um LD que desvincule o negro de estereótipos e que o apresente como agente de sua própria história, aspecto importante para a formação de estudantes de um modo geral, não apenas de estudantes negras e negros. Isso nos faz inferir, diante dos dados aqui apresentados, que a representação negro-brasileira na educação dos LD está forjada em uma produção discursiva literária que reforça a primazia de uma cultura de fragmentação (THOMPSON, 2011), na tentativa de expurgar o diferente, como resultado de uma sociedade que não se reconhece diversa, pluriétnica, e cria uma hegemonia fictícia para controlar e impor o conhecimento: uma cultura politicamente colonizadora, reforçando uma visão etnocêntrica.

A supremacia de uma escrita literária sob a ótica do homem branco se torna a condução de um projeto de internalização da cultura hegemônica branca como referência de cânone que melhor produz e traduz nossa cultura e identidade, com respingos obrigatórios e legislativos de outras perspectivas estéticas e ideológicas. É explícito, nesta coleção, a forma colonizadora de negar as diferenças culturais existentes no país e, através de sua invisibilidade, as colocarem em um patamar de descrédito, destituindo-as de soberania.

Diante do referido acima, inferimos que a coleção didática em estudo ainda produz a episteme sustentada pela estrutura de poder que garante a permanência de uma poética literária dominante, ao mesmo tempo em que deslegitima as manifestações contra-hegemônicas, em um farto exercício de colonialidade do saber no contexto do didático-pedagógico. Dessa forma, o conhecimento literário foi organizado segundo os centros de poder e subordina as regiões periféricas, quando não visibiliza produções literárias de autoria negra.

Ao não se detectar nenhuma autoria negro-brasileira, cujo texto aborda a subjetividade, a história e a cultura do homem negro e da mulher negra, segundo a *Categoria I/Subcategoria 1.1*, nos espaços destinados ao estudo da Literatura, não poderemos analisar qualitativamente o tratamento discursivo, estético e ideológico dado aos textos dessa categoria. E, conseqüentemente, operar em uma discussão antirracista no debate didático-pedagógico do LDLP.

Na coleção que se refere aos *Dados II, Novas Palavras*, de Emília Amaral, Mauro Ferreira, Ricardo Leite, Severino Antônio, de 2013, encontramos dois textos de autoria negro-brasileira a partir dos quais levantaremos algumas considerações sobre ética/estética e ideologia nos textos, focando, principalmente, nos efeitos de sentido traçados no discurso do LDLP do Ensino Médio.

Especificamente, há um (1) texto no volume 2 e um (1) texto no volume 3. No volume 1, não há presença de nenhum texto de autoria negra (brasileira ou africana).

Quadro 2 – Literatura Negro-Brasileira, Coleção *Novas Palavras*

VOLUME	TEXTO	AUTORIA	POÉTICA	CATEGORIA	PAG.
2	<i>Dor Negra</i>	Cruz e Sousa	Literatura	Literatura Negro-Brasileira	166
3	<i>Recordações do escrivão Isaias Caminha</i>	Lima Barreto	Literatura	Literatura Negro-Brasileira	22

Fonte: AMARAL *et al.*, 2013, v. 1-3.

A coleção segue um modelo conservador de escolarização da leitura literária, como já mencionado: preza, nas suas abordagens didáticas, pelo estudo formal e estrutural do texto, na divulgação e análise de texto de autores brancos europeus e autores brasileiros com base de produção estética europeia.

A coleção, no seu volume 1, desrespeita totalmente a Lei 10.639/03, quando não dialoga e nem visibiliza produções literárias que trazem a poética negra e as diferenças nas constituições étnico-raciais como fruto da complexidade da formação cultural e histórica do Brasil. Logo, no volume 1, a autoria do LD não potencializa nos estudantes-leitores negras e negros a reconhecimento, a relevância da contribuição cultural, a subjetividade negra, os bens simbólicos, nem sua importância na formação da sociedade brasileira. O livro se configura como um produto didático com referências culturais canonizadas nos princípios europeus racistas quando não considera outras formas de produção literária que compõem o cenário inicial e atual da história de nossa literatura brasileira. Com isso, reitera o discurso da crítica literária hegemônica de que não existem autores negros no Brasil. A autoria do LD desrespeita a Resolução 01, de 17 de junho de 2004, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, que dispõe no Art. 2º, §1º:

A Educação das Relações Étnico-Raciais tem por objetivo a divulgação e produção de conhecimentos, bem como de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos quanto à pluralidade étnico-racial, tornando-os capazes de interagir e de negociar objetivos comuns que garantam, a todos, respeito aos direitos legais e valorização de identidade, na busca da consolidação da democracia brasileira. (BRASIL, 2004, p. 11).

Ao excluir textos em que a autoria negro-brasileira se manifesta, a autoria do LD evidencia o projeto de colonialidade do saber na formação leitora de jovens estudantes negros e negras ou não. Dessa forma, legitima o pensamento eurocêntrico como único, da mesma forma em que deriva dele. A organização dessa proposição atua de maneira silenciosa ao calar formas de pensar à margem do estabelecido como padrão, uma metáfora da exclusão e do silenciamento de povos e culturas que foram dominados pelo capitalismo e colonialismo. Esse modelo de genocídio intelectual pretende se constituir em uma violência epistêmica. E isso reforça e

[...] encobre os conflitos raciais, possibilitando a todos se reconhecerem como brasileiros e afastando das comunidades subalternas a tomada e consciência de suas características culturais que teriam contribuído para a construção e expressão de uma identidade própria. (MUNANGA, 1999, p. 80).

No volume 2, a autoria do LD nos traz o texto *Dor Negra*, de Cruz e Sousa, trabalhado na sessão *Literatura*, que foi contemplado pela crítica como “poema em prosa”. O texto produz um cenário e, ao mesmo tempo, uma denúncia sobre o ser-negro no Brasil, através de uma linguagem rica em metáforas, em personificações e em metonímias. No seu discurso, o poeta explora a subjetividade negra, conferindo sua dignidade através da arte. Por meio da exaltação da “Dor”, o enunciador se sente perplexo diante de sua grandiosidade e perversão:

[...] Dor inconcebível, Dor que de tanto ser Dor perdeu a visão, o entendimento de o ser, tomou decerto outra ignota sensação de Dor, como um cego ingênito que de tanto e tanto abismo ter de cego sente e vê na Dor uma outra compreensão da Dor e olha e palpa, tateia um outro mundo de outra mais original, mais nova Dor (SOUSA *apud* AMARAL *et al.*, 2013, v. 2, p. 166).

Essa “Dor” é personificada, ela toma forma diante dos fatos de ser-negro escravizado, cuja condição humana se resume na miserabilidade de não ser humano:

[...] é a Miséria humana, acorrentando-te a grilhões e metendo-te ferros em brasa pelo ventre, esmagando-te com o duro coturno egoístico das Civilizações, em nome, no nome falso e mascarado de uma ridícula e rota liberdade (SOUSA *apud* AMARAL *et al.*, 2013, v. 2, p. 166).

O poema em prosa *Dor Negra* se projeta dentro de um pessimismo diante da Civilização e sua barbárie, em um cenário de revolta e denúncia sobre as mais ardilosas formas de tortura, “metendo-te ferros em brasa pela boca e metendo-te ferros em brasa pelos olhos e dançando e saltando macabramente sobre o lodo argiloso dos cemitérios do teu Sonho” (SOUSA *apud* AMARAL *et al.*, 2013, v. 2, p. 166). A desumanização do povo negro e sua objetificação são formas de denúncia que o poeta projeta em uma sociedade branca, impiedosa e indiferente ao espírito da escravidão.

As orientações de leitura e interpretação de textos apresentadas pela autoria do LD do poema em prosa de Cruz e Sousa se resumem à compreensão do texto a partir da verificação, por parte do(a) estudante-leitor(a), de afirmativas verdadeira ou falsa sobre as proposições sugeridas. A abordagem de *Dor Negra*, de Cruz e Sousa, fica bastante limitada à análise estilística do poeta com pouquíssimas referências reflexivas, por exemplo, sobre a sugestão de sentido contida no título do texto.

Figura 35 – Proposição

Releitura RESPONDA,
no caderno

1. Classifique as seguintes afirmações sobre o texto lido em verdadeiras (V) ou falsas (F).

a) A epígrafe do texto apresenta uma paisagem desértica e aterradora, na qual os elementos naturais flagelam e devoram, fazendo lembrar a África, terra de origem de muitos dos antepassados do próprio poeta.

b) No texto, imagens negativas vão se somando, para descrever um sofrimento infinito e incomparável, que leva o sujeito a questionar, em vão, a uma Natureza que se mantém muda e impassível: “que existir é esse?”.

c) Estilisticamente, o poeta se vale da repetição, da comparação e da gradação crescente para destacar a intensidade de uma dor antiga, mas que se renova e intensifica no presente, reafirmada como condição de um grupo de excluídos: é a Dor Negra.

d) Tal como nos demais textos do autor, prevalecem em “Dor negra” as metáforas que remetem ao universo simbólico da religião (Inferno, cálix, Réquiem, calvários...), sempre com o intuito de conferir à realidade mais concreta alguma dimensão transcendental, aproximando-se do texto da reflexão metafísica.

e) No texto, a Morte individual e inevitável remete ao fim do universo, como se percebe pelo seu desfecho, que apresenta uma sequência de signos apocalípticos.

f) Seguindo exclusivamente o ideário dos colegas franceses, é possível notar que Cruz e Sousa não soube fazer baixar ao chão o tom dos nefelibatas, afastando-se da realidade mais concreta, nunca focalizando aqueles para quem a arte poderia servir como legítimo instrumento de reivindicação e mudança.

2. Relacione os traços estilísticos do texto com passagens nele presentes.

- Comparação
- Metáforas religiosas

a) Dor que [...] tomou decerto outra ignota sensação da Dor, como um cego ingênito que de tanto e tanto abismo ter de cego sente e vê na Dor uma outra compreensão da Dor e olha e palpa, tateia um outro mundo de outra mais original, mais nova Dor.

b) “O que canta Réquiem eterno e soluça e ulula, grita e ri risadas bufas e mortais no teu sangue, cálix sinistro dos calvários do teu corpo, é a Miséria humana. [...]”

Fonte: AMARAL *et al.*, 2013, v. 2, p. 167.


Percebe-se na proposição anterior, no item “a”, uma referência geográfica do continente africano, como origem dos antepassados do poeta, mas não há uma indagação das condições de vida de quem lá vive, quando assinala o poeta no seu texto: “devorando com as suas mil bocas tórridas todas as rosas da Maldição e do Esquecimento infinito” (SOUSA *apud* AMARAL *et al.*, 2013, v. 2, p. 166). Ou seja, naturaliza-se, no debate pedagógico, o estado de miséria e abandono da população do continente africano, sem questionar a origem e as consequências desse fenômeno. Mas o próprio poeta as sugere: “Dor que de tanto ser Dor perdeu já a visão, o entendimento de o ser, tomou decerto outra ignota sensação da Dor” (SOUSA *apud* AMARAL *et al.*, 2013, v. 2, p. 166). Ao trazer o estado de miséria e abandono da população negra sem fomentar o debate antirracista nem desconstruir a imagem negativa da escravidão, a autoria do LD alimenta o imaginário de subalternidade e abandono como norma e conduta comum para se entender a história, naturalizando a escravidão.

Já no item “f”, há uma tentativa de problematizar a poesia simbolista de Cruz e Sousa com a “realidade concreta”, entretanto não especifica que realidade é essa e os efeitos de recepção no momento histórico de produção e de circulação do texto. Enfim, não se cogita a possibilidade de trazer para o debate pedagógico a questão de raça, racismo e literatura.

Na atividade de leitura e interpretação, nada é dito a respeito dos conflitos existenciais do poeta quanto à sua identidade negra e à importância desse debate no momento

histórico de produção da obra literária. Limita-se à orientação de que o(a) estudante-leitor(a) associe os fragmentos transcritos às figuras de linguagem produzidas:

Figura 36 – Proposição



1. Classifique as seguintes afirmações sobre o texto lido em verdadeiras (V) ou falsas (F).

- A epígrafe do texto apresenta uma paisagem desértica e aterradora, na qual os elementos naturais flagelam e devoram, fazendo lembrar a África, terra de origem de muitos dos antepassados do próprio poeta.
- No texto, imagens negativas vão se somando, para descrever um sofrimento infinito e incomparável, que leva o sujeito a questionar, em vão, a uma Natureza que se mantém muda e impassível: “que existir é esse?”.
- Estilisticamente, o poeta se vale da repetição, da comparação e da gradação crescente para destacar a intensidade de uma dor antiga, mas que se renova e intensifica no presente, reafirmada como condição de um grupo de excluídos; é a Dor Negra.
- Tal como nos demais textos do autor, prevalecem em “Dor negra” as metáforas que remetem ao universo simbólico da religião (Inferno, cálix, Réquiem, calvários...), sempre com o intuito de conferir à realidade mais concreta alguma dimensão transcendental, aproximando-se o texto da reflexão metafísica.
- No texto, a Morte individual e inevitável remete ao fim do universo, como se percebe pelo seu desfecho, que apresenta uma sequência de signos apocalípticos.
- Seguindo exclusivamente o ideário dos colegas franceses, é possível notar que Cruz e Sousa não soube fazer baixar ao chão o tom dos nefelibatas, afastando-se da realidade mais concreta, nunca focalizando aqueles para quem a arte poderia servir como legítimo instrumento de reivindicação e mudança.

2. Relacione os traços estilísticos do texto com passagens nele presentes.

- Comparação
- Metáforas religiosas

- Dor que [...] tomou decerto outra ignota sensação da Dor, como um cego ingênuo que de tanto e tanto abismo ter de cego sente e vê na Dor uma outra compreensão da Dor e olha e palpa, tateia um outro mundo de outra mais original, mais nova Dor.
- “O que canta Réquiem eterno e soluça e ulula, grita e ri risadas bufas e mortais no teu sangue, cálix sinistro dos calvários do teu corpo, é a Miséria humana. [...]”

Fonte: AMARAL *et al.*, 2013, v. 2, p. 167.

Ao não problematizar a construção discursiva da subjetividade negra exposta nos versos escolhidos na proposição anterior, a autoria do LD apaga também a dor presente na literatura de autoria negra marcada pelo racismo, reiterando a utilização do texto literário para fins de ensino da língua e apagando o racismo e o projeto de desumanização do negro, na construção simbólica da “miséria” capitalista. As questões são esvaziadas quando trazidas para o cenário didático-pedagógico. As figuras de linguagem sugeridas não são valoradas sobre os seus sentidos. A falta de questionamento ou reflexão sobre essa “Dor” tão assinalada pelo eu lírico nega a sua existência.

O texto vem acompanhado, de forma ilustrativa, de uma gravura de autor desconhecido, segundo o LD, que retrata o embarque de negros escravizados em navios negreiros. Nesta gravura, os homens negros e as mulheres negras são sugestionados plasticamente em um estado de dor pela partida dos irmãos negros dos seus lugares de origem. A imagem apresentada reflete a “Dor” pontuada pelo eu lírico em outra linguagem. No entanto, não há nenhum trabalho intertextual de compreensão, por parte da autoria do livro didático, que possa ampliar o entendimento por parte dos(as) estudantes-leitores(as) sobre escravidão, racismo e literatura.

Figura 37 – Gravura de 1783



Fonte: AMARAL *et al.*, 2013, v. 2, p. 167.

Constata-se que, no encaminhamento da produção de leitura, a discussão sobre o ser-negro escravizado e sua dor não é devidamente explorada para que se possa refletir acerca do sistema escravagista e o projeto de desumanização no Brasil, como se a literatura, a história e as condições de produção não estivessem juntas para a compreensão da obra. Apenas situar o texto como exemplo de um intenso produto de expressão literária, especialmente pela riqueza da linguagem usada, sem problematizar a relação autoria negra *versus* contexto sócio-histórico de produção, esvazia sua compreensão, especialmente, diante de uma consciência negra lancinante e da relação com o mundo do poeta. A dimensão educativa é esvaziada diante do silenciamento da poética negra e o papel da obra literária não é visto como um importante recurso para que se possa perceber a construção do racismo estrutural brasileiro.

Ainda que não haja nenhum juízo negativo patente sobre a imagem do ser negro, contraditoriamente, ao silenciar dialeticamente a constituição subjetiva do homem negro e sua dor, a autoria do LD desconsidera sua humanidade. Assim, na dimensão discursivo-pedagógica, percebemos novamente a naturalização da escravidão. Não há proposições que possam denotar um discurso racista explícito na condução da atividade didática, mas fica implícito que a identidade negra do autor e a representatividade negra no espaço canônico da Literatura não é uma questão a ser discutida. Em face do que foi marcado discursivamente pela autoria do LD, apontamos a hegemonia da elite intelectualizada que se mantém, sobretudo, presa a uma cultura que reifica a escravização.

A abordagem conteudista do texto *Dor Negra* apaga questões sobre a identidade negra do poeta, e seus reflexos na materialidade do texto se tornam incômodos. Dissimular uma problematização tão clara no título do texto é confirmar o propósito ideológico do LD de não formar leitores críticos na literatura, forjando um branqueamento do poeta e de sua obra,

estabelecido e sustentado por uma representação que nos desvia a atenção ou passa por cima de processos existentes (THOMPSON, 2011).

É importante destacar o modo como o poeta Cruz e Sousa é apresentado ao(a) estudante-leitor(a) deste volume, conforme a *Categoria 1/Subcategoria 1.2*. As informações trazidas se tornam curiosas diante do projeto, seguido pelos próprios intelectuais da época, de desabonar a luta abolicionista do poeta e sua produção literária, silenciando a denúncia do racismo em um tempo em que a elite intelectual brasileira se esforçava em construir o discurso da democracia racial brasileira como especificidade do país e contraditoriamente aliado à manutenção de estruturas socioeconômicas nas quais as desigualdades se fundamentam em bases raciais inequívocas:

As nuances do racismo a brasileira têm sido um empecilho ao crescimento do movimento negro num país no qual os negros são maioria em todos os setores e lugares socialmente desprestigiados, e são sempre vistos como suspeitos. Entretanto, se apontam o caráter racista da discriminação nos processos de exploração e competição no trabalho e nas oportunidades educacionais, são imediatamente acusados de praticar o “racismo às avessas” (SOUZA, 2006, p. 49).

Sempre embasado em modos gerais e estratégias discursivas de operação da ideologia¹¹, o discurso do LD tende a rotular como *non sense*, ou mesmo como desprezível o racismo às avessas, ao passo que silencia a opressão racista que medeia, estrutura e constitui as relações sociais no Brasil.

De fato, a sutil acusação de racismo às avessas contradiz as afirmações finais sobre o posicionamento ativo do poeta em relação ao debate abolicionista e antirracista. Essa acusação que se realiza intradiscursivamente, parece ser a estratégia da elite intelectual branca para enfraquecer a imagem do Cruz e Sousa enquanto um intelectual, cidadão e poeta engajado com as lutas do seu tempo. É como se sua obra fosse unicamente a expressão de um poeta preto obcecado pela cor branca que se sobressaiu pela precisão da forma ditada pelos simbolistas. Percebe-se, então, uma argumentação discursiva que visa reiterar a ideia de negação de sua origem racial, sugerindo racismo às avessas.

¹¹ Veja em Silva (2012) quadro síntese de modos e estratégias de operação da ideologia racista.

Figura 38 – Cruz e Sousa


Estudo dos principais autores e obras
Cruz e Sousa (1861-1898)

João da Cruz e Sousa tornou-se conhecido como o “Cisne Negro” de nosso Simbolismo, seu “arcanjo rebelde”, “esteta sofredor” e “divino mestre”, que procurou na arte a transfiguração da dor de existir e de ser excluído, provocada sobretudo pelas discriminações sociais por ser negro e filho de escravos.

Alguns autores viam no artista o poeta fechado em sua “torre de marfim”, obcecado pela cor branca e alheio às questões que lhe diziam respeito diretamente, como o Abolicionismo.

Entretanto, com o passar do tempo, foi reverenciada pela crítica a dimensão cósmica de sua obra, pela grandeza da visão transcendental que não excluía a presença dos pobres e deserdados, antes procurando poeticamente redimir as limitações da condição humana, transfigurando para uma dimensão metafísica a Dor, a Morte, o Mistério, o Inferno e o Infinito, alguns dos grandes temas aos quais se dedicou.

Suas obras principais são: *Missal*, *Broquéis* (1893); *Evocações* (poemas em prosa), *Faróis*, *Últimos sonetos*, *Litania dos pobres*, *Canção negra* (autobiografia).



Cruz e Sousa.

Poemas em prosa –

Fonte: AMARAL *et al.*, 2013, v. 2, p. 165.

Mesmo diante de toda essa descrição feita pela autoria do LD, de um poeta engajado politicamente nas causas abolicionistas, o tratamento discursivo-pedagógico sobre uma das suas obras se exaure na experiência da exclusão em razão de sua cor e no racismo às avessas como uma acusação. Ressalta-se que é considerado um grande poeta por questões formais e não pelas reflexões sobre sua identidade negra. Seguindo a lógica da colonialidade do saber, a autoria do LD descontextualiza o conhecimento e inviabiliza a contingência de outras formas de conhecimento para além das definidas pelo seu próprio paradigma.

O outro texto dentro da *Categoria I/Subcategoria 1.1*, autoria negro-brasileira, é *Recordações do escrivo Isaiás Caminha* (fragmento), de Lima Barreto, inserido no volume 3, p. 22. Primeiro romance publicado por Lima Barreto, é considerado pela crítica como uma narrativa-memória de conteúdo autobiográfico. A narrativa se centra no jovem Isaiás, inteligente e perspicaz, que ao fugir de uma projetada vida de desigualdades no seio familiar, parte para a capital da recente república brasileira. Não demora muito, o jovem Isaiás enfrenta a realidade de uma sociedade projetada para cidadãos brancos, dentro de uma lógica de manutenção de poderes: o preconceito de cor, a opressão decorrente de uma vida de privações financeiras, a mediocridade intelectual dos pasquins e jornais, a má vontade e corrupção de agentes públicos, o pouco caso das mulheres. São descrições vivas de um período histórico no Brasil da Velha República, cujo cenário político e jornalístico se destaca pela corrupção e os vícios da parcialidade.

No recorte da obra, o narrador-personagem ironiza a crença sobre o status de um título de “doutor” como condição para melhor circular e ser visto no espaço social. E a condição

de um título de “doutor” faria com que se mascarassem os preconceitos disfarçados pela sociedade diante do “suplício premente, cruciante e onímido de minha cor” (BARRETO *apud* AMARAL *et al.*, 2013, v. 3, p. 22).

Figura 39 – Atividades

Texto para as questões 1 e 2.

Recordações do escrivão Isaías Caminha
(fragmento)

A minha situação no Rio estava garantida. Obteria um emprego. Um dia pelos outros iria às aulas, e todo o fim de ano, durante seis, faria os exames, ao fim dos quais seria doutor!

Ah! Seria doutor! Resgataria o pecado original do meu nascimento humilde, amaciaria o suplício premente, cruciante e onímido de minha cor... Nas dobras do pergaminho da carta, traria presa a consideração de toda a gente. Seguro do respeito à minha majestade de homem, andaria com ela mais firme pela vida em fora. Não titubearia, não hesitaria, livremente poderia falar, dizer bem alto os pensamentos que se estorciam no meu cérebro.

O flanco, que a minha pessoa, na batalha da vida, oferecia logo aos ataques dos bons e dos maus, ficaria mascarado, disfarçado...

Ah! Doutor! Doutor!... Era mágico o título, tinha poderes e alcances múltiplos, vários, polifórmicos... Era um *pallium*, era alguma cousa como clâmide sagrada, tecida com um fio tênue e quase imponderável, mas a cujo encontro os elementos, os maus olhares, os exorcismos se quebravam. De posse dela, as gotas da chuva afastar-se-iam transidas do meu corpo, não se animariam a tocar-me nas roupas, no calçado sequer. O invisível distribuidor dos raios solares escolheria os mais meigos para me aquecer, e gastaria os fortes, os inexoráveis, com o comum dos homens que não é doutor. Oh! Ser formado, de anel no dedo, sobrecasaca e cartola, inflado e grosso, como um sapo-intanha antes de ferir a martelada à beira do brejo; andar assim pelas ruas, pelas praças, pelas estradas, pelas salas, recebendo cumprimentos: Doutor, como passou? Como está, doutor? Era sobre-humano!...

BARRETO, Lima. Recordações do escrivão Isaías Caminha. In: VASCONCELOS, Eliane (Org.). Prosa seleta. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 2001. p. 126.

A palavra no texto

onímido – de todos os modos, irrestrito
estorcer – agitar
pallium – manto, capa
clâmide – manto
transido – assustado
inexorável – inflexível
inflado – inchado

Fonte: AMARAL *et al.*, 2013, v. 3, p.22.

O texto foi trabalhado didaticamente na seção *Atividades*, com o intuito de avaliar os conhecimentos adquiridos pelo(a) estudante-leitor(a) sobre o movimento pré-modernista no Brasil, estudado no respectivo capítulo. A interpretação é conduzida a partir de duas questões de múltipla escolha, retiradas do exame de vestibular da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ). Logo, mostra-se a prática de compilação da autoria do LD, apropriando-se de um texto já elaborado para leitura do(a) estudante-leitor(a).

As questões propostas destacam do texto: a) uma compreensão sobre a realidade social que compõe a obra do Lima Barreto e os efeitos da exclusão social através da ironia e/ou da caricatura; b) a identificação, através de elementos linguísticos, do estado emocional do narrador-personagem.

A abordagem didática se caracteriza por proposições de múltipla escolha, com cinco sentenças afirmativas sobre o fragmento. No encaminhamento da atividade, propõe-se uma compreensão a partir do ponto de vista do autor sobre “os efeitos da exclusão social” (AMARAL *et al.*, 2013, v. 3, p. 22). Em seguida, em outra proposição, solicita-se que o(a)

estudante-leitor(a) identifique, a partir de usos de alguns sinais de pontuação, o sentido do entusiasmo vivido pelo personagem, discussão muito comum nas Poéticas Negras Brasileiras, como a exclusão e a desigualdade social.

Figura 40 – Proposição

1. (UERJ) A realidade social compõe a obra literária sob diversas formas. No texto de Lima Barreto, o ponto de vista do autor acerca dos efeitos da exclusão social revela-se por meio do seguinte procedimento narrativo:
 - a) construção simbólica de problemas existenciais do personagem-narrador.
 - b) descrição pormenorizada das contradições do sistema de ensino pelo narrador.
 - c) representação caricatural das esperanças de um personagem de origem humilde.
 - d) referência metafórica às dificuldades de integração entre personagens de classes distintas.
2. (UERJ) O entusiasmo do personagem com o sonho de obter o título de doutor é construído por um discurso em primeira pessoa marcadamente emotivo. Essa emotividade do discurso do personagem é realçada pelo uso de recursos, tais como:

a) estilo indireto e formas de negação.	c) discurso repetitivo e inversões sintáticas.
b) registro informal e perguntas retóricas.	<input checked="" type="radio"/> d) pontuação exclamativa e expressões interjetivas.

Fonte: AMARAL *et al.*, 2013, v. 3, p. 22.

Diante das proposições trabalhadas, não há nenhuma preocupação da autoria do LD em ampliar a discussão acerca dos questionamentos que pudessem refletir sobre a relação raça e classe sugerida no texto. Copiada e colada, retirada de um exame de vestibular, a autoria do LD apenas se limita a transcrever. Evidencia-se a ausência da poética negra que traz a reflexão sobre a condição do homem negro em um Brasil oficialmente pós-escravidão. A importância do texto resume-se a capacitar o(a) estudante-leitor(a) a responder o modelo de compreensão de texto a partir da logicidade de um sistema de avaliação sobre a forma literária e não das relações forma/conteúdo que marcam as obras literárias reconhecidamente de qualidade. Portanto, a autoria do LD não vai além do já exposto pelos LD, pois não se desprende de um modelo pré-definido. Com isso, não se prioriza entender o texto e suas nuances, especialmente a ironia produzida pelo autor para denunciar o racismo nas estruturas sociais criadas pelo país. O olhar irônico do escritor sobre a hipocrisia social da classe dominante carioca diante de um título de “doutor” é ignorado pela autoria do LD. Não se considera, pois, no discurso didático-pedagógico, um aspecto temático presente no texto: o racismo no Brasil do início do século XX e o riso do poeta negro sobre ele.

Reifica-se a ideologia racista ao tratar um tema de valor histórico-social como uma situação natural que não precisa ser problematizada, ocultando seus efeitos social e histórico (THOMPSON, 2011). Apagar os questionamentos sobre o que o texto não só narra, mas também denuncia, é deixar que a escola, como aparelho ideológico do Estado (ALTHUSSER, 1971), reproduza o racismo.

Esses foram os únicos textos de autoria negra encontrados na coleção de três volumes com temáticas que exploram a subjetividade, a história social e cultural do povo negro no Brasil. Nessa coleção, a poética de autoria negra, em que é proposto um outro olhar sobre a cultura e os valores éticos e morais da negritude, e a ressignificação positiva da identidade estão descartadas. Nem a autoria negra africana, que supostamente poderia atender à Lei 10.639/03, é apresentada aos(as) estudantes-leitores(as). A literatura africana como parâmetro para os autores do LD é de autoria branca e única, Mia Couto, produzindo a lógica da branquitude como padrão estético de autoria.

O espaço para uma leitura crítica sobre a subjetividade negra na literatura é inexistente. Autores negros ou pardos representativos neste volume, Gonçalves Dias, Machado de Assis e Cruz e Sousa, têm um tratamento estético-ideológico de uma autoria branca de princípios estéticos europeus. Não há uma revisão referencial sobre os autores já citados de acordo com pesquisas e estudos acadêmicos recentes como fonte de novas possibilidades para se entender e conhecer esses autores e suas respectivas obras. Silenciar as novas compreensões sobre essas autorias, no contexto pedagógico, é manter a supremacia discursiva eugênica do início do século XX.

Poderíamos dizer que o volume estudado não dissemina preconceitos ou faz afirmações racistas. Porém, não aproxima e nem propõe um diálogo com textos e vozes divergentes presentes na poética negra. Essa poética que, certamente, aproxima e leva o(a) estudante-leitor(a) negro(a), principalmente da escola pública, a refletir sobre a necessidade de uma educação para as relações raciais no Brasil e sobre o papel que a literatura tem nesta empreitada.

A Poética Negra Brasileira se inscreve esteticamente exaltando o corpo negro e suas subjetividades pessoais e históricas, logo precisaria se ver representada e respeitada no modo como produz sua cultura e, conseqüentemente, sua identidade coletiva. A produção da invisibilidade é fruto de uma prática racista que produz, na interação entre leitores(as), a recepção única de que, neste caso específico, apenas escritores e poetas brancos devem participar desse espaço de formação intelectual ou podem ter posições sociais de destaque (MOREIRA, 2019a).

Contrariando os pressupostos sugeridos pelo PNL 2015 para o ensino de Língua Portuguesa no Ensino Médio, o volume não propõe “um diálogo o mais intenso possível com as formas de expressão e os gêneros próprios das culturas juvenis” (BRASIL, 2014, p. 13), desconsiderando “o contexto cultural do aluno como *parte indissociável* do trabalho

pedagógico” (BRASIL, 2015, p.14). As autorias do LD propõem um estudo da Literatura em uma compreensão conservadora (tradicional) e linear.

O projeto do LD peca por um formalismo na linguagem, distanciando-se da realidade de seu público-alvo, estudantes jovens e com conexões dinâmicas sobre o mundo que o LD não atende. Trata-se de uma relação que, no campo das ideias, implica na dominação de padrões de ensino-aprendizagem. Apesar de não impedir a produção de conhecimento fora do universo hegemônico, nega espaço para o seu reconhecimento e desenvolvimento.

A colonialidade do saber se fortalece também nos *Dados IV*, referente à coleção *Português contexto, interlocução e sentido*, 2013, Ensino Médio, PNLD 2015, como veremos na análise a seguir.

Os *Dados IV* nos apresentam um quadro bastante crítico no tocante a um dos nossos objetos, a Poética Negra Brasileira. Nos três volumes da coleção, apenas uma poética negra é apresentada, *Clara dos Anjos*, como texto de apresentação do autor Lima Barreto. Essa mesma poética é fruto de uma exemplificação sobre o tema mais comum na obra do escritor carioca: o preconceito racial.

Figura 41 – Lima Barreto

Afonso Henriques de Lima Barreto (1881-1922), sofreu, como um mestiço filho de mestiços, o preconceito de uma sociedade que discriminava as pessoas com base na cor de sua pele. Como jornalista, alcançou uma certa estabilidade. Ao longo da vida lutou contra o alcoolismo, que acabou causando sua morte. Deixou uma vasta obra literária, na qual se destacam os romances *Recordações do escravidão Isaías Caminha* (1909), *Vinte e fim de Policarpo Quaresma*, *Numa e nina* (1915), *Vida e morte de M. J. Gonzaga de Sá* (1919), *Clara dos Anjos* (1940), *Sátiras* e dezenas de contos como *A nova Califórnia* e *O homem que sabia javanês*.

Lima Barreto: a vida nos subúrbios cariocas

Lima Barreto será responsável por compor um retrato de partes dos centros urbanos ignorados pela elite cultural do país: os subúrbios cariocas. Era lá que vivia a pequena classe média composta de funcionários públicos, professores, moças à espera de casamento e uma variedade de outras personagens que povoam a obra do autor. Dá assim voz a uma parcela da população que havia sido ignorada pelos principais escritores românticos e realistas.

Os romances, contos e crônicas de Lima Barreto compõem um painel em que se desenham de forma mais clara os verdadeiros mecanismos de relacionamento social típicos do Brasil no início do século XX.

Isaías Caminha e Clara dos Anjos: a denúncia do preconceito

No primeiro romance publicado por Lima Barreto, *Recordações do escravidão Isaías Caminha*, já se pode identificar a denúncia do preconceito como uma das suas preocupações literárias.

A leitura do livro deixa evidente seu caráter autobiográfico: assim como Isaías, Lima Barreto sofreu o preconceito por ser mulato e, também como ele, conseguiu relativo sucesso com a carreira jornalística.

Em *Clara dos Anjos*, um romance inacabado, o preconceito racial retorna, enfocando agora uma moça que é seduzida por um tipo suburbano, Cassi Jones. Após relatar a humilhação da jovem pela família do rapaz que a desonrou, o narrador conclui:

[...] Na rua, Clara pensou em tudo aquilo, naquela dolorosa cena que tinha presenciado e no vexame que sofrera. Agora é que tinha a noção exata da sua situação na sociedade. Fora preciso ser ofendida irremediavelmente nos seus melindres de solteira, ouvir os desaforos da mãe do seu algar, para se convencer de que ela não era uma moça como as outras; era muito menos no conceito de todos. [...]

[...] Ora, uma mulatinha, filha de um carteiro! O que era preciso, tanto a ela como às suas iguais, era educar o caráter, revestir-se de vontade [...], para se defender de Cassi e semelhantes, e bater-se contra todos os que se opusessem, por este ou aquele modo, contra a elevação dela, social e moralmente. Nada a fazia inferior às outras, senão o conceito geral e a covardia com que elas o admitiam...

BARRETO, Lima. *Clara dos Anjos*. In: VASCONCELLOS, Elaine (Org.). *Prosa seleta*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 2001. p. 748. (Fragmento).

O aspecto mais comovente da cena, além da desilusão sofrida pela jovem, é a constatação da impossibilidade de vencer uma sociedade acostumada a determinar o valor de uma pessoa pela cor de sua pele.

Fonte: ABAURRE, et al., 2013, v. 3, p. 18.

Não há por parte da autoria do LD nenhuma preocupação em propor a discussão ética e nem estética sobre o fragmento da obra. O excerto escolhido é rico em detalhes discursivos sobre raça, classe e gênero. A dor, a vergonha, a condição da mulher negra, a força, a resistência diante do racismo desmoralizante implícito atribuído à sua cor não são considerados pela autoria do LD. O texto se torna uma mera ilustração temática. Ao não se debruçar sobre o debate trazido pelo texto, a autoria do LD se esquivava de aproximar o(a) leitor(a) de questões significativas que estão em torno da realidade social, silenciando problemas que poderiam ser debatidos com a finalidade de esclarecer e conscientizar os leitores na dinâmica escolar.

O tema do preconceito racial é esvaziado de sentidos pela autoria do LD, que assim apresenta o autor aos(as) estudantes-leitores(as): “Afonso Henriques de Lima Barreto (1881-1922), sofreu, como um mestiço filho de mestiços, o preconceito de uma sociedade que discriminava as pessoas com base na cor de sua pele.” (ABAURRE *et al.*, 2013. v. 3. p. 18).

Ao alocar o racismo sofrido pelo escritor como fato que ocorria no passado, o LD cria a ilusão de que o racismo não existe mais no Brasil atual. A importância da representatividade negra na produção literária, esteio fundamental dos escritores negros diante da luta antirracista, é desconsiderada, alcunhando-se como um discurso racista (HOOKS, 2017). Tudo isso evidencia que o LD, entendido como uma mídia (SILVA, 2005), cria um “campo representacional” (MOREIRA, 2019a) no qual o discurso é uma força de controle sobre os significados de imagens de seus participantes (MOREIRA, 2019a).

A expressão “mestiço” soa como uma tentativa de branquear o escritor Lima Barreto. A ideia de mestiçagem traz a valoração da fusão em benefício do embranquecimento e da homogeneização da identidade brasileira. A proposição discursiva da autoria do LD de branqueamento do escritor reproduz “sentidos culturais responsáveis pela afirmação delas como únicas pessoas que podem ser vistas como agentes sociais competentes” (MOREIRA, 2019b, p.55). Essa concepção só tem servido às políticas de exclusão social dos negros na sociedade brasileira. Logo em seguida, ao apresentar a obra literária do autor, o LD destaca:

A leitura do livro deixa evidente seu caráter autobiográfico: assim como Isaías, Lima Barreto sofreu o preconceito por ser mulato e, também como ele, conseguiu relativo sucesso com a carreira jornalística. (ABAURRE *et al.*, 2013. v. 3. p. 18).

Mais uma vez a expressão “mulato” surge no discurso editorial-didático como um dispositivo de negação do negro, uma construção racista, mesmo enaltecendo o seu “relativo sucesso” como jornalista. O corpo negro, dentro desse discurso, contraria o que Gomes (2017)

afirma ser constitutivo da poética negra do autor, porque esta “nos conta uma história de resistência constituída de denúncia, proposição, intervenção, revalorização” (GOMES, 2017, p. 95).

Em uma atitude racista, é difícil para autoria do LD mencionar a expressão “racismo”. As práticas racistas que resvalam na exclusão social da população negra são trabalhadas no discurso didático como fato passado, quando se “discriminava as pessoas com base na cor da pele” (ABAURRE *et al.*, 2013. v. 3. p. 18), naquele tempo em que o escritor “sofreu o preconceito por ser mulato” (ABAURRE *et al.*, 2013. v. 3. p. 18), expressão racista em si mesma. Parece-nos que pronunciar a palavra “racismo” seria um exagero diante de nossa democracia racial. Com isso, o LD tira o foco de um dos mais contundentes crimes sociais vividos pela população preta e parda na história de nosso país. O discurso, então, intervém na construção de sistemas de conhecimento e crenças, em uma metáfora de negação, ao considerar a autovalorização cultural de um determinado grupo majoritário.

Outro dado relevante na construção discursiva da autoria do LD estaria no modo como o escritor Machado de Assis é apresentado ao(à) estudante-leitor(a):

Figura 42 – Machado de Assis

Um Brasil em crise

Na segunda metade do século XIX, o Brasil enfrenta um cenário de crise. O fim do tráfico negreiro, em 1850, acelera a decadência da economia açucareira e anuncia a ruptura definitiva do regime escravocrata.

As discussões sobre a abolição dos escravos não afetam somente os grandes latifundiários, que dependiam dessa mão de obra para plantar e colher. As instituições políticas também são abaladas, porque a ala progressista ganha força para se opor à mentalidade conservadora dos escravocratas. Essa instabilidade institucional atinge a economia, a política e ameaça até o imperador D. Pedro II, com o início da propaganda republicana. O quadro é agravado quando o país se envolve na Guerra do Paraguai.

As bases sociais que sustentavam a ideologia romântica desaparecem. O pensamento burguês mais conservador, que assumira o poder econômico, entra em confronto com os anseios de uma classe média cada vez mais numerosa.

A sociedade precisava de novos intérpretes para essa realidade. É Machado de Assis quem desenvolve um novo olhar para a sociedade do Segundo Império, esboçando de modo revelador e impiedoso seu retrato mais fiel.

Machado de Assis: um cético analisa a sociedade

Com *Memórias póstumas de Brás Cubas*, Machado de Assis profetiza a construção de um Realismo diferente daquele que surgiu com Flaubert e chegou ao Brasil com os romances de Eça de Queirós. Como avisou no prólogo, seu livro “é taça que pode ter lavores de igual escola, mas leva outro vinho”.

Os primeiros romances

A carreira de Machado como escritor costuma ser dividida em duas fases, determinadas a partir da natureza dos romances que criou. A primeira mostra um autor cuja genialidade já começa a aparecer. Fazem parte dessa fase *Resurreição* (1872), *A mão e a luva* (1874), *Helena* (1876) e *Iaiá Garcia* (1878).

Essas obras, apesar de marcadas por traços claramente românticos, traduzem a preocupação do escritor com a questão da ascensão social. As histórias de amor envolvem sempre dinheiro, família e casamento e apresentam a estrutura das narrativas românticas, com princípio, meio e fim, construídas com o objetivo de provocar surpresa e emoção. Essa estrutura demonstra uma intenção evidente de divertir e moralizar, muito presa à forma imposta pelo folhetim.

Romances realistas: melancolia e sarcasmo

A obra da segunda fase machadiana é composta pelos romances *Memórias póstumas de Brás Cubas* (1881), *Quincas Borba* (1891), *Dam Casmurro* (1899), *Esau e Jacó* (1904) e *Memorial de Aires* (1908). A trama de todos desenvolve-se durante o Segundo Reinado, tendo como cenário a cidade do Rio de Janeiro, capital do Império.

Os romances da segunda fase machadiana concentram-se na falsidade da vida depois do casamento, marcado pela traição. A insistência nesse tema parece ter origem no pessimismo do autor, que vê as relações humanas sempre motivadas por interesse. Tal visão faz com que as personagens, para as ações desinteressadas.

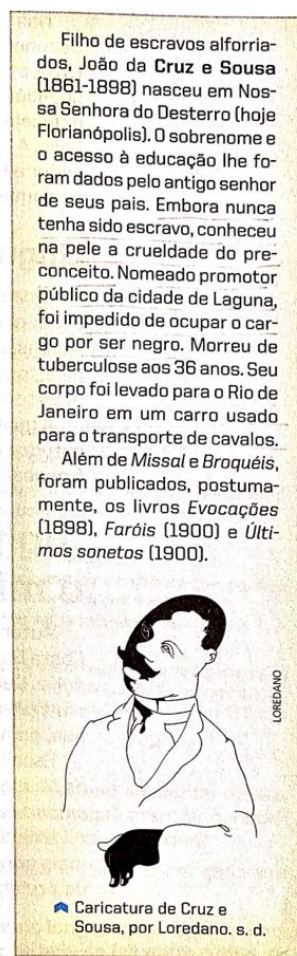
Logo após, abre caminho para que surjam, anos mais tarde, romances que transformam as falhas da sociedade em temas tratados a partir de uma perspectiva estética, a realista, mais racional. O importante é perceber que o mesmo contexto que inspirou alguns das mais idealistas poesias românticas também contribuiu para a gestação do olhar realista.

138 Capítulo 9

É notório, no discurso da autoria do LD, a negação das origens familiar e étnico-racial de um dos maiores escritores do Brasil do século XIX. Ao não pontuar a categoria origem, o LD produz a metáfora da negação racial através do jogo da dissimulação, quando identifica o que não tem identidade, logo não estabelece a relação de pertencimento. O jogo do discurso de não legitimar as origens do escritor brasileiro apenas fortalece o racismo estrutural, onde a posição ocupada pelo negro na sociedade não pode estar em condições de privilégio e prestígio. Portanto, ao não explicitar a categoria “origem”, não se quebra o paradigma de que o negro não tem capacidade intelectual e nem pode servir de referência intelectual.

Com o mesmo direcionamento discursivo, a autoria do LD apresenta o poeta brasileiro Cruz e Sousa, negro e ativista da causa antiescravista. No tocante à sua biografia, têm-se:

Figura 43 – Cruz e Sousa



Fonte: ABAURRE *et al.*, 2013, v. 2, p.183.

Cumpra observar que a imagem projetada pela autoria do LD é parte de uma caricatura criada por Loredano. Referenciada pela temática existencial do poeta, a obsessão pela cor branca no discurso poético, a caricatura explora uma dimensão racial, sugestionando um conflito de pertença do poeta. Com isso, é tecido o discurso em que o poeta Cruz e Sousa se vê dividido sobre sua identidade, uma redução da representação distorcida do poeta, configurando um ataque à sua dignidade enquanto indivíduo. Ao expor essa caricatura, a autoria do LD só fortalece o discurso racista socialmente absorvido de estereótipo do homem negro que não se reconhece na sua identidade racial, um forte componente discursivo de uma “dimensão claramente política, pois são meios de legitimação de arranjos sociais excludentes” (MOREIRA, 2019a, p. 59).

A produção de leitura da obra de Cruz e Sousa teve como texto escolhido *Alucinações*, poema que traz o mar como imagem simbólica de um indivíduo em estado de conflito, caoticamente produzido por sentimentos contraditórios. Mais uma vez, a representação da poesia do Cisne Negro, título recebido pelo poeta, não valoriza uma poesia de valor simbolista com marcas da subjetividade de homem negro, diante de toda violência sofrida pelo poeta quanto ao racismo estrutural do final do século XIX, tão presente em poemas como *O Emparedado*, *Dor Negra*, *Crianças Negras*, *Consciência Tranquila*, entre outros. Estes apresentam uma poética que explora a consciência de ser negro em uma sociedade escravagista. Como bem afirmou a autoria do LD, “embora nunca tenha sido escravo, conheceu na pele a crueldade do preconceito” (ABAURRE *et al.*, 2013. v. 2, p. XXX). Mas sua obra estudada não reflete esse espaço, valorizando apenas uma poesia de cunho filosófico-existencial nos ditames do Simbolismo europeu.

Percebe-se na construção discursiva da autoria do LD uma tentativa de abrandar a realidade social e racial vivida pelo poeta, propondo uma leitura de suas obras acima dessas questões, valorizando uma poesia de inspiração europeia como referência única de legitimidade estética.

Ainda no volume 2, temos uma seção em destaque chamada *Interações*, que tem a finalidade de abrir espaço para uma discussão intertextual a partir de uma linha temática. A seção permite que o(a) estudante-leitor(a) tenha a oportunidade de perceber e compreender a formação de nossa cultura no diálogo de textos de períodos e estéticas distintas e, com isso, aprimorar o senso crítico e estético dos(as) interlocutores(as).

Figura 44 – Interações

Interações: Nessa atividade, o aluno é levado a refletir sobre o papel da arte como um instrumento de denúncia de situações de desigualdade e opressão, dentro da tradição da poesia abolicionista, tratada no capítulo. Para tanto, o cartum de Laerte pode levar a um fértil debate a respeito do racismo ainda presente na sociedade brasileira, mesmo que a tarefa abolicionista tenha sido levada a cabo. O cartum aponta que, a despeito do discurso de igualdade racial, ainda podemos perceber imensa desigualdade em fatos concretos, como o número alarmante de jovens negros mortos de forma violenta. Em seguida, ao discutir a relação do poema de Jorge de Lima com o cartum, é interessante que se estabeleçam os vínculos históricos de causalidade entre as duas situações apontadas: a escravidão abordada por Jorge de Lima fundamenta a atual situação dos negros no país. Para acrescentar outros elementos à discussão, seria interessante trazer algumas letras de rap, como as dos Racionais MC's ou Emicida, que abordem, em uma outra linguagem, a questão racial. Além dessas indicações, no site <<http://poeticasemportugues.blogspot.com>>, é possível encontrar poemas de escritores africanos que tematizam a vida e a história do negro e da cultura afro-brasileira.

A tradição da poesia de cunho social e ideais libertários ganha voz no Romantismo
por meio da obra do francês Victor Hugo. Veja, nestes versos, traduzidos por Castro Alves, como o poeta é comparado a uma águia e chamado a levantar sua voz.

Perseverando

[...]
Radial... É tempo!... E se a lufada erguer-se
Muda a noite feral em prisma fúlgido!
De teu alto pensar completa a lei!...

Irmão! — Prende esta mão de irmão na minha!...
Toma a lira — Poeta! Águia! — esvoaça!
Sobe, sobe, astro rei!...

Lufada: em sentido figurado, rio de luz que, de súbito, ilumina tudo.
Feral: que evoca ideia de morte.
Fúlgido: brilhante.

HUGO, Victor. In: ALVES, Antônio de Castro (Trad.). *Espumas flutuantes*. Porto Alegre: L&PM, 2002, p. 84-85. (Fragmento).

No Brasil, Castro Alves será o poeta que mais fortemente se inspirará na luta defendida por Victor Hugo e expressará ideais abolicionistas.
No Modernismo, a poesia retoma seu papel de denúncia libertária. Veja como a questão da escravidão retorna nas palavras de Jorge de Lima:

Olá! Negro

[...]
Olá, Negro!
negro que foste para o algodão de U.S.A
para os canaviais do Brasil,
quantas vezes as carapinhas hão de embranquecer
para que os canaviais possam dar mais doçura à alma humana?
[...]

Apanhavas com vontade de cantar,
choravas com vontade de sorrir,
com vontade de fazer mandinga para o branco ficar bom,
para o chicote doer menos,
para o dia acabar e negro dormir!
[...]

LIMA, Jorge de. *Jorge de Lima: poesia completa*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1997, p. 315-317.

Reprodução proibida. Art. 174 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.

Hoje, a tradição de se usar a arte como forma de denúncia permanece viva. Movimentos urbanos como o *hip-hop*, através do *rap*, têm importante papel nas discussões sobre o racismo, por exemplo.


» Cartuns e tirinhas também são um instrumento para se criticar algumas questões como o racismo. Observe o cartum ao lado e faça uma reflexão a respeito da crítica que ele contém.

► Releia agora o poema de Jorge de Lima e discuta com seus colegas: quais as relações que podemos estabelecer entre esse texto e o cartum de Laerte?

LAERTE. Disponível em: <<http://www2.uol.com.br/laerte/tiramisic/index.html>>. Acesso em: 25 fev. 2013.

A CIÊNCIA JÁ PROVOU A INEXISTÊNCIA DE "RAÇAS" ENTRE SERES HUMANOS.

MAS CONTINUA UM MISTÉRIO A ESTRANHA TENDÊNCIA DAS ARMAS DE FOGO DE ATINGIREM JOVENS NEGROS.



Fonte: ABAURRE *et al.*, 2013, v. 2, p. 69.

Para apresentar ao(à) estudante-leitor(a) o tema da poesia social brasileira, a autoria do LD toma como princípio a “tradição da poesia de cunho social e ideais libertários” (ABAURRE *et al.*, 2013, v. 2, p. 69), iniciada, segundo o texto, no período do movimento romântico brasileiro. Inicialmente, a autoria do LD parece remeter a ideia de “cunho social e ideais libertários” (ABAURRE *et al.*, 2013, v. 2, p. 69) à problemática da escravidão e, presumidamente, da raça e do racismo, uma vez que nos apresenta como ponto fundador dessa questão o poeta Castro Alves, “poeta que mais fortemente se inspirará na luta defendida por Victor Hugo e expressará ideias abolicionistas” (ABAURRE *et al.*, 2013, v. 2, p. 69). Fica evidente que a luta abolicionista se limitou a ativistas e poetas brancos, sem fazer nenhuma referência a poetas como Luís Gama, Tobias Barreto e a romancista Maria Firmina dos Reis,

escritores do mesmo espaço socio-temporal do poeta baiano Castro Alves. Subentende-se que a luta abolicionista no Brasil foi uma luta meramente de sujeitos brancos e seu reflexo na produção artística também tem como pioneiros os poetas brancos. O discurso simbólico do colonialismo se evidencia, no discurso autoral do LD, diante das proposições de uma epistemologia, suas formas de reprodução de regimes de pensamento e seus impactos na linguagem e na visão de mundo dos povos colonizados (MALDONADO-TORRES, 2007).

O LD anula quaisquer referências a autorias negro-brasileiras que, ao lado ou não dos poetas brancos, também promovem, através da literatura, discursos estéticos que têm como tema a escravidão, o racismo e o preconceito em suas produções literárias e artísticas.

Na sequência, a autoria do LD retoma o princípio social da poesia, no tocante à cultura da escravidão, agora, no período do Modernismo, na figura do poeta Jorge de Lima, através da poesia *Olá! Negro*. Em uma posição discursiva de observador dos fatos sobre a escravidão no Brasil e no Mundo, o eu lírico sugere um homem negro escravizado subserviente e com sentimentos camuflados como estratégia de sobrevivência. Mais uma vez, a autoria do LD minimiza o potencial de produção literária de autores negros no período que também retomaram o tema em uma perspectiva mais crítica e contundente sobre a escravidão e o reflexo pós-escravidão. Autores como Lino Guedes e Solano Trindade, contemporâneos de Jorge de Lima, são esquecidos ou desmerecidos pela crítica e, conseqüentemente, pela autoria do LD. Isso reflete a formação brancocêntrica, fundamentada no espírito discursivo colonial, cujos valores artísticos e culturais ainda são pautados em uma autoria branca que tem a legitimidade de falar e se posicionar quanto à diversidade étnico-racial no país.

Na última incursão sobre o tema, a autoria do LD se aproxima do movimento hip-hop, associada ao Movimento Urbano, como uma nova configuração de poesia que aproxima os leitores da realidade social contemporânea, em especial do racismo. Importa destacar que a expressão racismo só aparece em discussão quando associada ao hip-hop, no entanto, nenhum texto de rap é apresentado. Exemplifica-se a possibilidade de denúncia social através do gênero textual tirinha e através do cartoon, silenciando o gênero que de fato traz a legitimidade do lugar de fala da autoria, das vozes e da poética negra. A ausência da materialidade discursiva do hip-hop minimiza o potencial discursivo do gênero textual rap no contexto didático. A força poética e de enfrentamento do *hip-hop* não é trazida como um elemento motivador da discussão sobre o racismo, como sugerido no início da atividade pela proposta pedagógica. Fica apenas no campo da superficialidade de compreensão sobre lugares de fala e os reflexos sociais sobre os espaços de interação no qual o *hip-hop* se instaura.

A presença do *hip-hop* na proposição didática em análise e a sua escolarização pelo LD distancia-se do que Louro (2004) defende. Segundo o autor, há a necessidade de se pensar em novas formas de expressão dos sujeitos, com base na ambiguidade, na multiplicidade e na fluidez das identidades, o que nos permite expandir as formas de compreender a cultura, o conhecimento, o poder e a educação. Na proposta didática, essas formas de compreensão se tornam distantes diante da abordagem elaborada.

Ao excluir a poética negra presente no *hip-hop*, o LD nos afasta da oportunidade de, através de uma leitura estética e crítica, refletir sobre identidade, territorialidade e conhecimento com os estudantes-leitores. Ao mesmo tempo, desconsidera a importância política da militância negra nos movimentos urbanos atuais no Brasil. Esses militantes são também estudantes leitores do LDLP do Ensino Médio, sejam eles jovens ou adultos.

A educação deve valorizar a diversidade e questionar as diferenças, superando posturas dogmáticas e questionando os modelos normativos, sem cair em dogmatismos e radicalismos que perpetuem a separação entre eu/outro, normal/diferente (CANEN, 2007).

Em sua proposta de se trabalhar o gênero oral, através do debate orientado, a autoria do LD nos sugere uma análise comparativa entre a poesia de Jorge de Lima e o cartum de Laerte, cujo elemento temático em comum é o racismo.

Figura 45 – Interações II

Hoje, a tradição de se usar a arte como forma de denúncia permanece viva. Movimentos urbanos como o *hip-hop*, através do *rap*, têm importante papel nas discussões sobre o racismo, por exemplo.

» Cartuns e tirinhas também são um instrumento para se criticar algumas questões como o racismo. Observe o cartum ao lado e faça uma reflexão a respeito da crítica que ele contém.

► releia agora o poema de Jorge de Lima e discuta com seus colegas: quais as relações que podemos estabelecer entre esse texto e o cartum de Laerte?

LAERTE. Disponível em: <<http://www2.uol.com.br/laerte/tiras/misc/index.html>>. Acesso em: 25 fev. 2013.

The cartoon is divided into two panels. The top panel shows a diverse group of ten people of various ethnicities and ages standing in a line. Above them is the text: "A CIÊNCIA JÁ PROVOU A INEXISTÊNCIA DE 'RAÇAS' ENTRE SERES HUMANOS." The bottom panel shows a black man lying face down on the ground. Above him is the text: "MAS CONTINUA UM MISTÉRIO A ESTRANHA TENDÊNCIA DAS ARMAS DE FOGO DE ATINGIREM JOVENS NEGROS." The cartoon is signed "LAERTE" in the top right and "© LAERTE" in the bottom right.

Fonte: ABAURRE *et al.*, 2013, v. 2, p. 69.

Percebe-se que, nesse contexto didático-pedagógico, ao sugerir essa análise comparativa, não há uma solicitação de posicionamento sobre o tema racismo, mesmo estando ele explícito no texto em questão. Sem a mediação atenta do professor, a questão pode ser pouco problematizada e/ou aprofundada criticamente. Para Boni (2008), o tema racismo e suas

implicações sociais produzem muitas polêmicas, fato que produz estranhamento no trabalho do professor. Isso se deve ao fato de que alguns têm dificuldades em problematizar, através de um trabalho crítico-reflexivo, os conflitos que as questões raciais geram, enquanto outros não estão apropriados do conhecimento necessário para atuar com o tema. Isso se reflete na formação inicial e continuada de professores, que não investe em um currículo decolonizado que possa embasá-los para discutirem e proporem uma educação antirracista.

Uma vez que se anuncia um tema, em especial sobre o racismo, é preciso trabalhar de maneira crítico-reflexiva, despertando nos(as) estudantes leitores(as) a consciência do papel do negro do Brasil, a dívida historicamente irreparável que temos em relação à cultura afrodescendente e a força de exclusão sob o domínio da racialidade tão difundida pela colonialidade.

A força do discurso da colonialidade reside de muitas maneiras nessa coleção, desde a negação da humanidade intelectual de autores literários negros até os modos eurocentrados de entender a língua, enquanto aspecto do sistema no viés monolinguístico, e também na forma de eleger/selecionar o que seja literatura. A natureza da universalidade europeia, como princípio da experiência eurocêntrica, torna-se, no contexto didático-pedagógico, referência da história, do tempo, da experiência humana (DUSSEL, 2005).

Como já evidenciado no resultado quantitativo dos dados, a coleção em análise não apresenta em nenhum dos três volumes poéticas de autoria negro-brasileira para apreciação dos(as) estudantes-leitores(as), apenas um fragmento do romance *Clara dos Anjos*, de Lima Barreto, para ilustrar o tema do preconceito na obra do escritor. Consequentemente não será possível uma análise sobre o tratamento dado a esses textos como uma possibilidade de se representar a diversidade étnico-racial dentro do contexto dos estudos literários, redimensionando outras leituras sobre a identidade brasileira. A coleção em análise, dentro de uma produção discursiva, não se posiciona frente aos seus(uas) leitores(as) em uma atitude antirracista, pois reforça, diante de suas escolhas literárias para estudo, a identidade racial branca como status e poder, abrindo espaço para a velha (ou ainda nova) prática de manutenção e reprodução das relações raciais hierárquicas.

Nota-se, portanto, uma consciência sobre a norma hegemônica de se conceber o ensino-aprendizagem de Literatura como um campo de fortalecimento das hierarquias raciais, dentro de um sistema de poder que inviabiliza e invalida formas literárias que apresentam posições discursivas que confrontam, desconstroem e fomentam outras subjetividades que sempre estiveram à margem de um parâmetro cultural, social e racial. Dentro desse contexto apresentado pelos dados, seguindo às premissas epistêmicas de Spivak (2014), o subalterno não

pode falar, a poética negra brasileira não pode estar visível por estar num espaço no qual a representação de sua humanidade não é reconhecida. Essa postura didático-pedagógica de se estudar a literatura brasileira contraria o parecer de número CNE/CP 003/2004 das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana:

Edição de livros e de materiais didáticos, para diferentes níveis e modalidades de ensino, que atendam ao disposto neste parecer, em cumprimento ao disposto no Art. 26A da LDB, e, para tanto, abordem a pluralidade cultural e a diversidade étnico-racial da nação brasileira, corrijam distorções e equívocos em obras já publicadas sobre a história, a cultura, a identidade dos afrodescendentes, sob o incentivo e supervisão dos programas de difusão de livros educacionais do MEC – Programa Nacional do Livro Didático e Programa Nacional de Bibliotecas Escolares (PNBE). (BRASIL, 2004, p. 15).

O LD reproduz a rejeição que a imagem do corpo negro suscita nos diferentes meios e espaços da nossa sociedade, em especial dentro da escola, onde os manuais escolares circulam. Segundo Hooks (2017), a representação é esteio fundamental na luta antirracista nas escolas e fora delas. Ao analisar os dados apresentados, notamos menos uma representação explicitamente negativa do que a negação do corpo negro e o silenciamento de suas lutas, resistências e efetivas contribuições socioculturais para a construção da nação brasileira no LDLP. Permanecem o poder editorial branco e as escolhas realizadas pela autoria do LD firmadas na supremacia brancocêntrica, segundo a qual somente sua cultura, fenótipo e costumes são socialmente aceitos como certos e belos, um ideal a ser referenciado.

Na coleção que compõe os *Dados V*, a tendência à colonialidade do saber, que reflete a colonialidade do ser, permanece no projeto didático-pedagógico dos três volumes que a integram, legitimando o padrão de conhecimento e instituindo formas de ser para jovens estudantes em formação. Ainda, ao negarem outras formas de saber que constituem nossa cultura, especialmente a literária, acirram as desigualdades. São forjadas em práticas de leitura e escrita privilegiadas e de acordo com habilidades cognitivas legitimadas socialmente. Nesta coleção, *Língua Portuguesa: linguagem e interação*, editora Ática, 2013, nos três volumes, constatamos a presença de dois textos, dentro da *Categoria I/Subcategoria 1.1*, como está evidenciado no quadro abaixo:

Quadro 3 – Literatura Negro-Brasileira, coleção *Lingagem e interação*

VOLUME	TEXTO	AUTORIA	POÉTICA	CATEGORIA	PAG.
1	<i>Quarto de Despejo: Diário de Uma Favela</i> (fragmento)	Carolina Maria de Jesus	Diário	Literatura negro-brasileira	226-227
2	<i>Cidade de Deus</i> (fragmento)	Paulo Lins	Romance	Literatura negro-brasileira	114-115
TOTAL	02				

Fonte: Fonte: FARACO *et al.*, 2013, v. 1-3.

O fragmento da obra de Carolina Maria de Jesus, *Quarto de Despejo: Diário de Uma Favelada*, foi apresentado ao(à) estudante-leitor(a) dentro da seção *Literatura: teoria e história*, cujo foco temático é *Literatura e memorialismo*. A autoria do LD deixa evidente aos(às) seus(uas) interlocutores(as) que o texto literário tem uma aproximação com a vida real, recuperando, através dos escritores, fatos que dizem respeito a toda uma geração.

Na obra destacada pelo LD, *Quarto de Despejo: Diário de Uma Favelada*, a autora, Carolina Maria de Jesus, é também a narradora-personagem que revelou ao mundo a favela vista de dentro, sob a ótica de quem vivencia um lugar miserável e esquecido: o espaço da marginalidade social. O seu diário exterioriza o seu cotidiano, a rotina de uma mulher e mãe negra. Apresenta as dificuldades encontradas na favela do Canindé, em São Paulo, na criação sozinha dos seus três filhos e mesmo a resistência dos vizinhos quando a viam escrevendo. Carolina Maria de Jesus protagonizou vozes de mulheres em situações semelhantes à sua, que viviam e/ou vivem diariamente a opressão racial e social. A obra escancara o preconceito racial, que contribui para a redução de oportunidades no mercado de trabalho e exclusão das mulheres negras, além da violência doméstica, em uma sensível discussão sobre gênero.

Carolina Maria de Jesus e seus escritos nos impulsionam a encontrar respostas para questionamentos inerentes ao cidadão e ao coletivo, fomentadas em meio a ecos relacionados à condição humana. O trecho escolhido pela autoria do LD para produção de leitura foca na reflexão de Carolina sobre o 13 de maio e a fome e na política da miséria desenhada pela cidade de São Paulo. Antes da leitura, a autoria do LD apresenta um box informativo sobre o estilo de escrita da autora e a razão de ter reproduzido o texto com a linguagem fora do padrão da língua portuguesa.

Figura 46 – Nota

Na edição da qual foram retirados os extratos reproduzidos a seguir, há a seguinte nota dos editores: “Esta edição respeita fielmente a linguagem da autora, que muitas vezes contraria a gramática, mas que por isso mesmo traduz com realismo a forma de o povo enxergar e expressar seu mundo”.

Fonte: FARACO *et al.*, 2013, v. 1, p. 226.

O fragmento selecionado apresenta dois momentos datados no diário: 13 de maio e 15 de maio.

Figura 47 – Quarto de despejo

Texto 3

Quarto de despejo: diário de uma favelada

Carolina Maria de Jesus

13 DE MAIO Hoje amanheceu chovendo. É um dia simpático para mim. É o dia da Abolição. Dia que comemoramos a libertação dos escravos.

... Nas prisões os negros eram os bodes espia-tórios. Mas o brancos são mais cultos. E não nos trata com desprezo. Que Deus ilumine os brancos para que os pretos seja feliz.

Continua chovendo. E eu tenho só feijão e sal. A chuva está forte. Mesmo assim, mandei os meninos para a escola. Estou escrevendo até passar a chuva, para eu ir lá no senhor Manuel vender os ferros. Com o dinheiro dos ferros vou comprar arroz e linguiça. A chuva passou um pouco. Vou sair.

... Eu tenho tanto dó dos meus filhos. Quando eles vê as coisas de comer eles brada:

— Viva a mamãe!

A manifestação agrada-me. Mas eu já perdi o habito de sorrir. Dez minutos depois eles querem mais comida. Eu mandei o João pedir um pouquinho de gordura a Dona Ida. Ela não tinha. Mandei-lhe um bilhete assim:

— “Dona Ida peço-te se pode arranjar-me um pouco de gordura, para eu fazer uma sopa para os meninos. Hoje choveu e eu não pude ir catar papel. Agradeço. Carolina.”

... Choveu, esfriou. É o inverno que chega. E no inverno a gente come mais. A Vera começou a pedir comida. E eu não tinha. Era a reprise do espetáculo. Eu estava com dois cruzeiros. Pretendia comprar um pouco de farinha para fazer um virado. Fui pedir um pouco de banha a Dona Alice. Ela deu-me a banha e arroz. Era 9 horas da noite quando comemos.

E assim no dia 13 de maio de 1958 eu lutava contra a escravidão atual — a fome!

15 DE MAIO Tem noite que eles improvisam uma batucada e não deixa ninguém dormir. Os

Fonte: FARACO *et al.*, 2013, v. 1, p. 226.

Figura 48– Quarto de despejo

visinhos de alvenaria já tentaram com abaixo assinado retirar os favelados. Mas não conseguiram. Os visinhos das casas de tijolos diz:

— Os políticos protegem os favelados.

Quem nos protege é o povo e os Vicentinos. Os políticos só aparecem aqui nas épocas eleitorais. O senhor Cantídio Sampaio quando era vereador em 1953 passava os domingos aqui na favela. Ele era tão agradável. Tomava nosso café, bebia nas nossas xicaras. Ele nos dirigia as suas frases de vildade. Brincava com nossas crianças. Deixou boas impressões por aqui e quando candidatou-se a deputado venceu. Mas na Câmara dos Deputados não criou um projeto para beneficiar o favelado. Não nos visitou mais.

... Eu classifico São Paulo assim: O Palácio é a sala de visita. A Prefeitura é a sala de jantar e a cidade é o jardim. E a favela é o quintal onde jogam os lixos.

... A noite está tepida. O céu já está salpicado de estrelas. Eu que sou exótica gostaria de recortar um pedaço do céu para fazer um vestido. Começo ouvir uns brados. Saio para a rua. É o Ramiro que quer dar no senhor Binidito. Mal entendido. Caiu uma ripa no fio da luz e apagou a luz da casa do Ramiro. Por isso o Ramiro queria bater no senhor Binidito. Porque o Ramiro é forte e o senhor Binidito é fraco.

O Ramiro ficou zangado porque eu fui a favor do senhor Binidito. Tentei concertar os fios. Enquanto eu tentava concertar o fio o Ramiro queria expandir o Binidito que estava alcoolizado e não podia parar de pé. Estava inconciente. Eu não posso descrever o efeito do álcool porque não bebo. Já bebi uma vez, em caráter experimental, mas o álcool não me tonteia.

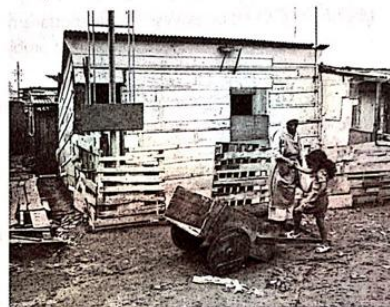
Enquanto eu pretendia concertar a luz o Ramiro dizia:

— Liga a luz, liga a luz sinão eu te quebro a cara.

O fio não dava para ligar a luz. Precisava emendá-la. Sou leiga na eletricidade. Mandei chamar o senhor

Alfredo, que é o atual encarregado da luz. Ele estava nervoso. Olhava o senhor Binidito com desprezo. A Juana que é esposa do Binidito deu cinquenta cruzeiros para o senhor Alfredo. Ele pegou o dinheiro. Não sorriu. Mas ficou alegre. Percebi pela sua fisionomia. Enfim o dinheiro dissipou o nervosismo.

JESUS, Carolina Maria de. *Quarto de despejo: diário de uma favelada*. São Paulo: Ática, 2007. p. 27-28.



→ A atriz Ruth de Souza em cena do programa *Caso Verdade: quarto de despejo*, baseado no diário de Carolina Maria de Jesus. Produção da Rede Globo, 1983.



Carolina Maria de Jesus morava na favela do Canindé, em São Paulo, estudou até a 2ª série do antigo curso primário (correspondente hoje ao 3º ano do Ensino Fundamental) e dividia seu tempo entre catar papel — trabalho

do qual vivia — e escrever em cadernos nos quais registrava seu dia a dia. Carolina escreveu mais três obras, mas nenhuma foi bem-sucedida. Morreu em 1977, pobre e ignorada pelo público.



Fonte: FARACO *et al.*, 2013, v. 1, p. 227.

Acompanhando o texto, segue um boxe com uma breve biografia da escritora Carolina Maria de Jesus. É importante destacar, inicialmente, a imagem que se apresenta da escritora: com um lenço na cabeça e um olhar perdido. O corpo negro tem um tratamento estereotipado na figura de Carolina Maria de Jesus, reforçando o imaginário de uma favelada como a única possibilidade de ser apresentada pela escritora. Naturalizar o corpo negro em um único espaço de representação é uma estratégia de negá-lo como força de transformação, portanto, é uma condução racista de utilizar uma imagem dentro de um imaginário cotidianamente naturalizado.

Figura 49 – Carolina Maria de Jesus I



Fonte: FARACO *et al.*, 2013, v. 1, p. 227.

Parece que a imagem da escritora tem um propósito comercial de vitimizá-la como um produto de venda tendo a miséria/pobreza como uma estratégia de marketing que possa avolumar o seu comércio. Assim, são produzidos estigmas sobre uma percepção social depreciativa que “são responsáveis pela construção de identidades sociais culturalmente desprezadas porque designam pessoas supostamente diferentes ou inferiores” (MOREIRA, 2019a, p.62). Não se investe em imagens positivas que possam romper com a estigmatização institucional.

Figura 50 – Carolina Maria de Jesus II



Fonte: <<https://ims.com.br/titular-colecao/carolina-maria-de-jesus/>>. Acesso em: 15 jul. 2018.

Figura 51 – Carolina Maria de Jesus III



Fonte: <<https://ims.com.br/titular-colecao/carolina-maria-de-jesus/>>. Acesso em: 15 jul. 2018.

Figura 52– Carolina Maria de Jesus IV



Fonte: <<https://querobolsa.com.br/enem/biografias/carolina-maria-de-jesus>>. Acesso em: 15 jul. 2018.

Além do corpo negro condicionado a uma esfera única de representação, o texto que o acompanha desconsidera a importância da estética literária da escritora Carolina Maria de Jesus, que foi marcada pela denúncia social, pela reflexão, pela resistência às adversidades. Desvaloriza a visibilidade internacional de sua obra, em especial na França e na Espanha, e especialmente, não menciona que a escritora foi uma das duas únicas brasileiras incluídas na Antologia de Escritoras Negras, publicada em 1980, pela Random House, em Nova York. O que é importante destacar como informação sobre a escritora negra, Carolina Maria de Jesus, para os(as) estudantes-leitores(as) seria: “Carolina escreveu mais três obras, mas nenhuma foi bem-sucedida. Morreu em 1977, pobre e ignorada pelo público.” (FARACO *et al.*, 2013, v. 1, p. 227).

O dado de que a escritora morreu pobre e ignorada pelo público pode ter sua coerência, mas foi uma empreendedora quando ela publicou por sua conta *Pedaços da Fome e Provérbios* (1963), fato que merece destaque pela atitude de resistência da escritora em se manter no mercado editorial. Mesmo vivendo por anos no ostracismo das editoras brasileiras, seu nome foi projetado internacionalmente, como, por exemplo, ao ser incluída no Dicionário Mundial de Mulheres Notáveis, publicado em Lisboa, por Lello & Irmão.

A autoria do LD não aponta esses registros sobre a vida e obra da escritora negra Carolina Maria de Jesus. Com isso, reifica o pensamento da colonialidade do saber que age de forma a manter a hegemonia eurocêntrica como perspectiva superior do conhecimento. Reafirma-se, no interdiscurso, que apenas escritores brancos merecem ser referenciados como sujeitos reconhecidos internacionalmente e ter uma estética que padroniza e eleva o fazer literário. Ao não ampliar o conhecimento sobre a vida e obra de Carolina Maria de Jesus, nega

espaço para o seu reconhecimento e desenvolvimento enquanto artista que foi. Portanto, se reafirma a exclusão negra e se reproduz a desigualdade étnico-racial na sociedade.

No tocante à produção de leitura concebida pela autoria do LD para o fragmento *Quarto de despejo: diário de uma favelada*, temos cinco proposições abertas/discursivas que pretendem trabalhar com três habilidades de leitura: identificar elementos explícitos no texto, caracterizar determinado elemento também explícito no texto e explicar o sentido de frases produzido pelo texto.

Figura 53 – Proposição

- 6 No texto 3, identifique referências:
- ao espaço físico onde vive Carolina Maria de Jesus;
 - ao contexto histórico em que ocorrem os fatos relatados.
- 7 Identifique trechos do texto que não são meramente relatoriais, mas que expressam **reflexão** de Carolina Maria de Jesus.

Fonte: FARACO *et al.*, 2013, v. 1, p. 227.

Figura 54 – Proposição

- 8 A *fome* percorre o diário todo, como se esta fosse uma personagem. No trecho lido, como ela aparece?
- 9 O título da obra parece ser mais do que uma síntese da favela. Que sentido(s) você consegue perceber nele?
- 10 Releia a observação feita pelos editores da obra de Carolina Maria de Jesus, que escrevia à mão, em cadernos.
- Identifique palavras ou expressões que contrariam a ortografia oficial e trechos que apresentam problemas de concordância.
 - Por que foi respeitada a linguagem de Carolina Maria de Jesus?



Fonte: FARACO *et al.*, 2013, v. 1, p. 228.

Não há nenhuma proposição que abrace uma reflexão mais crítica sobre o fragmento lido com temas muito evidentes na narrativa como raça, classe e gênero. O estudo de texto ignora algumas passagens do excerto que poderiam produzir apreciações críticas por parte dos(as) estudante-leitores(as) sobre o sentido de escravidão, racismo estrutural e desigualdade social, temas estes presentes em toda obra:

E assim no dia 13 de maio de 1958 eu lutava contra a escravidão atual – a fome! [...] Nas prisões os negros eram os bodes expiatórios. Mas os brancos são mais cultos. E não nos trata com desprezo. Que Deus ilumine os brancos para que os pretos seja feliz. [...] Eu classifico São Paulo assim: O Palácio é a sala de visita. A Prefeitura é a sala de jantar e a cidade é o jardim. E a favela é o quintal onde jogam os lixos. (JESUS *apud* FARACO *et al.*, 2013, v. 1, p. 227-228).

Não problematizar tais evidências temáticas, presentes no próprio título da obra, é se eximir de uma responsabilidade social e pedagógica de fazer com que leitores(as) em fase de formação possam entender e se posicionar sobre as demandas de uma sociedade desigual que se materializa na literatura e está presente no cotidiano deles e delas. Isso reforça a ideia de que a colonialidade do ser e do saber envolvem uma operação de manter o sujeito colonizado na posição de não questionador sobre a sua condição, naturalizando aspectos gritantes que fortalecem a desigualdade social, racial e de gênero (MALDONADO-TORRES, 2018).

Diante dos dados, as proposições didáticas não ajudam o(a) estudante-leitor(a) a compreender o texto na sua complexidade discursiva e estética. É preciso que se considere criticamente o pensar e o dialogar sobre o texto literário dentro de ações reflexivas que ajudem a entender o que acontece na realidade. A prática reflexiva pressupõe uma postura, uma forma de construir sua própria identidade e hábitos. Observamos nas proposições sugeridas pela autoria do LD que a realidade contada pela narradora-personagem do fragmento da obra *Quarto de Despejo: Diário de Uma Favelada* não apresenta um lugar, uma natureza e nem consequências reflexivas para o exercício cotidiano. A colonialidade do saber opera na concepção de questionamentos propostos, quando essa é pensada com ausência de reflexão sobre processos opressivos como escravidão, racismo e desigualdade social. Apenas se considera identificar, na leitura, fatos narrativos explícitos e para eles cabem apenas a prática do reconhecimento de informações. Mas não se explora o texto pelas nuances implícitas e explícitas do discurso ou intenções da narradora-personagem que podem trazer contribuições significativas sobre a compreensão da sociedade da qual fazemos parte. A leitura e a prática reflexiva podem ser consideradas um movimento basilar para a formação intelectual e cultural de estudantes-leitores(as).

O outro texto dentro da *Categoria I*, especificando a *Subcategoria 1.1*, é o fragmento do romance *Cidade de Deus*, de Paulo Lins. Situado no capítulo 4, intitulado *Romance (III)*, do volume 2, destinado aos(as) estudantes-leitores(as) da 2ª Série do Ensino Médio, o excerto da obra é colocado estrategicamente como uma leitura motivadora para se compreender o movimento literário naturalista, embora não faça nenhum exercício intertextual de leitura com obras do período naturalista do século XIX. O trecho selecionado é proposto sem nenhuma justificativa ou contextualização por parte da autoria do LD para o(a) estudante-leitor(a). Antes da produção de leitura, a autoria do LD faz uma síntese breve sobre o ponto de inspiração do autor para a realização da obra e sua relação com a adaptação para o cinema brasileiro.

Figura 55– Nota *Cidade de Deus*

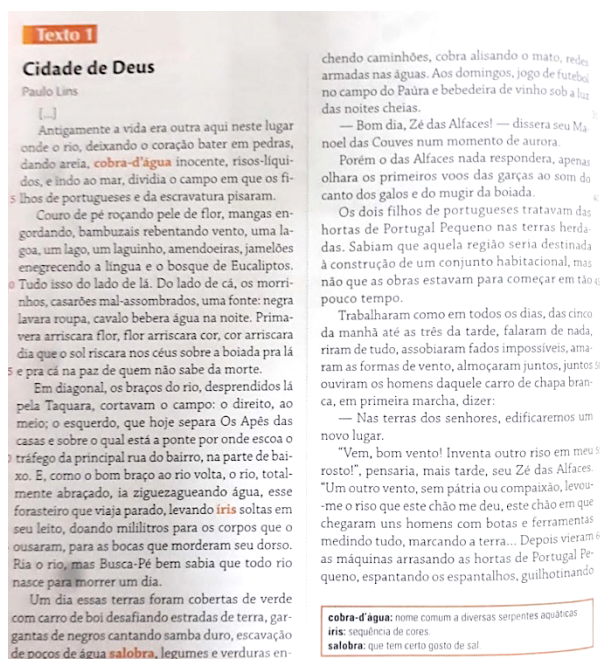
O romance *Cidade de Deus*, publicado em 1997, foi escrito por Paulo Lins, um ex-morador do bairro carioca que dá nome ao livro. A obra resulta de uma pesquisa sobre crime e criminalidade no Rio de Janeiro e deu origem ao filme *Cidade de Deus*, visto por mais de 3 milhões de espectadores em menos de um ano.

Fonte: FARACO *et al.*, 2013, v. 2, p. 114.

O livro *Cidade de Deus*, primeiro romance de Paulo Lins, pode ser considerado um tratado antropológico sobre a ideia de favela na cidade do Rio de Janeiro. Morador da Cidade de Deus, favela que dá nome à obra, o escritor tem propriedade para narrar o cotidiano, as histórias, a violência e toda a vida do local, transferindo tudo isso de forma não só literária, mas também documental para a sua obra. É um romance de fatos reais, narrando processos de transformações sociais pelas quais passou a Cidade de Deus. Dos anos 1960, década de sua criação, até os anos 1990 do século XX, o escritor passeia pelo universo da exclusão social e da violência extrema, causadas pelo tráfico de drogas.

A sequência escolhida para análise dos(as) estudantes-leitores(as) nos descreve peculiaridades da Cidade de Deus: sua geografia natural e política, sua gente, seu passado histórico, sua linguagem e seus costumes e hábitos, redefinindo o lugar e o conceito de favela que, no próprio texto, o autor define como “neofavela de cimento”. O texto vem acompanhado de boxes com definições do vocabulário usado no universo da favela Cidade de Deus, uma marca de identidade do lugar.

Figura 56 – Cidade de Deus I



Fonte: FARACO *et al.*, 2013, v. 2, p. 114.

Figura 57 – Cidade de Deus II



→ Cena do filme *Cidade de Deus*, de Fernando Meirelles, 2002, fundamentado no romance de mesmo nome.

as árvores, aserrando o charco, secando a fonte, e isso aqui virou um deserto.

60 Sobocaram o bosque, as árvores do Outro Lado do Rio, os casarões mal-assombrados, a bolada que nada sabe da morte e restos de risos em rostos nos rastros de uma era nova.

Cidade de Deus deu a sua voz para as assombrações dos casarões abandonados, escasseou a fauna e a flora, remapeou Portugal Pequeno e renomeou o charco: Lá em Cima, Lá na Frente, Lá Embaixo, Lá do Outro Lado do Rio e Os Apês.

Ainda hoje, o céu azul e estrelece o mundo, as matas emverdecem a terra, as nuvens clareiam as vistas e o homem inova avermelhando o rio. Aqui agora uma favela, a neofavela de cimento, armada de bocas-bocas, sinistros-silêncios, com gritos-desesperos, no correr das vielas e das encruzilhadas.

80 Os novos moradores levaram lixo, latas, chaves viradas e **ombajiras** em guias intocáveis, dias para se ir à luta, soco antigo para ser descontado, restos de rava de tiros, noites para velar cadáveres, resquícios de enchentes, birrosas, feiras de quartas-

-feiras e as de domingos, vermes⁸⁵ velhos em barrigas infantis, revolveiros, **orixás** enroscados em pescoços, frango de despacho, samba de enredo e sincopado, jogo do bicho, fome, traição, mortes, **jesus**⁹⁰ cristos em cordões arrebatados, forró quente para ser dançado, lamparina de azeite para iluminar o santo, fogareiros, pobreza para querer enriquecer, olhos para nunca ver, nunca dizer, nunca, olhos e

peito para encarar a vida, despistar a morte, rejuvenescer a raiva, ensanguntar destinos, fazer a guerra e para ser tatuado. Foram atradeiras, revistas *Sétimo Céu*, panos de chão ultrapassados, ventres¹⁰⁰ abertos, dentes cariados, **catacumbas** incrustadas nos cérebros, cemitérios clandestinos, peixeiros, padreiros, missa de sétimo dia. Pau para matar a cobra e ser mostrado, a percepção do fato antes do ato, gonorréias mal-curadas, as pernas para esperar ônibus, as mãos para o trabalho pesado, lápis para as escolas públicas, coragem para virar a esquina e a sorte para o jogo de azar. Levaram também as pipas, lombo para polícia bater, moedas para jogar porrinha e força para tentar viver. Transportaram também o¹¹⁰ amor para dignificar a morte e fazer calar as horas mudas.

Por dia, durante uma semana, chegavam de trinta a cinquenta mudanças, do pessoal que trazia no rosto e nos móveis as marcas das enchentes. Esti-¹¹⁵

catacumbas: galerias subterrâneas que servem de tumbas. Também era o local onde se reuniam os primeiros cristãos para o culto e, posteriormente, para refugiar-se das perseguições.

orixá: entidade toronana alternativamente considerada, no Brasil, como orixá e como mensageiro dos orixás. É descrita como um ser ventoso e de gênio variável, que pode trabalhar tanto para o bem como para o mal.

orixá: entre as orixás e nas religiões de origem afro-brasileira, nome o candomblé e a umbanda, personificação das forças da natureza ou ancestral divinizado que, em vida, obteve controle sobre essas forças; guia.

ombajira: entidade companheira de Exu.

Sétimo Céu: revista de fotomontagem literária de histórias românticas contadas por meio de pequenas fotos e balões de falas e de pensamentos, muito popular nos anos 1960-1970.



→ O estádio Jornalista Mário Filho (Maracanã) é um dos maiores estádios de futebol do Brasil. Foto de 2011.

Fonte: FARACO *et al.*, 2013, v. 2, p. 115.

Figura 58 – Cidade de Deus III

veram alojados no estádio de futebol Mário Filho e vinham em caminhões estaduais cantando:

*Cidade Maravilhosa
cheia de encantos mil...*

120 Em seguida, moradores de várias favelas e da Baixada Fluminense chegavam para habitar o novo bairro, formado por casinhas fileiradas brancas, rosas e azuis. Do outro lado do braço esquerdo do rio, construíram Os Apês, conjunto

125 de prédios de apartamentos de um e dois quartos, alguns com vinte e outros com quarenta apartamentos, mas todos com cinco andares. Os tons vermelhos do barro batido viam novos pés no corre-corre da vida,


130 na disparada de um destino a ser cumprido. O rio, a alegria da molecada, dava prazer, areia, rã e **muçum**, não estava de todo poluído.

[...]

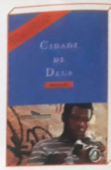
LINS, Paulo. *Cidade de Deus*. São Paulo: Companhia das Letras, 2002. p. 16-17.

O carioca Paulo Lins (1958-), morador do bairro Cidade de Deus, localizado na periferia do Rio de Janeiro, se formou em Letras, dedicou-se ao magistério e fez pesquisas antropológicas sobre a criminalidade. Seu romance *Cidade de Deus* foi considerado uma das obras fundamentais da literatura brasileira contemporânea.

Baseado nesse romance, em 2002 Fernando Meirelles dirigiu o filme homônimo, que recebeu quatro indicações ao Oscar.



muçum: peixe de coloração amarela quase uniforme, mais clara no abdome; os mais novos possuem dorso pardo, flancos azulados com manchas pardas e abdome cinzento-azulado.



Fonte: FARACO *et al.*, 2013, v. 2, p. 116.

Ao final da leitura do fragmento da obra *Cidade de Deus*, encontramos um boxe com a biografia do autor. Nele, percebemos informações superficiais sobre o autor e sua obra, sem justificar por que seu “romance Cidade de Deus foi considerado uma das obras fundamentais da literatura contemporânea” (FARACO *et al.*, 2013, v. 2, 2013, p. 116). Nota-se

um esvaziamento de conteúdo crítico sobre a realidade social da população negra no romance e nas demais produções literárias do escritor Paulo Lins.

As proposições de leitura apresentadas pela autoria do LD priorizam uma análise voltada para o uso da linguagem e seus sentidos de recepção em cinco dos seis itens elaborados. Apenas em uma proposição, percebe-se a tentativa de promover uma compreensão crítica sobre o texto (proposição 2), mas sem muito espaço para um diálogo entre os(as) estudantes-leitores(as). Pelo menos isso não está demarcado na formulação da proposição:

Figura 59– Proposição

Para entender o texto

Resposta possível: A primeira parte do texto vai até "... novo lugar", (linha 54). Professor, analise a coerência dos títulos propostos. Se considerar adequado, comente os tipos de títulos e seu objetivo: títulos explicativos.

1 O texto pode ser dividido em duas partes, de acordo com os fatos narrados. Em seu caderno, delimite essas partes e sugira um título para cada uma. Seu título deverá ser uma palavra ou expressão retirada do texto. Títulos que são uma síntese do assunto, títulos irônicos, títulos interrogativos... Na ficção busca-se, através do título, em última instância, despertar o desejo de ler o texto.

2 A favela Cidade de Deus começou a ser formada em um bairro da cidade do Rio de Janeiro chamado Portugal Pequeno. Entre esse bairro e a favela descrita se estabelece uma relação de **antítese**. Explique essa afirmativa em seu caderno. *Havia no bairro Portugal Pequeno um rio com águas límpidas, a natureza estava preservada e nenhuma rua o cortava... O parágrafo que melhor define o bairro é o que se inicia em "Um dia essas terras foram..." Toda essa descrição entra em contraste com a segunda parte do texto, em que as máquinas arrasam as hortas, queimam as árvores, secam a fonte e tudo virá um deserto.*

3 O narrador fala em "neofavela de cimento". Em sua opinião, o que ele quer dizer com isso? *Em vez dos barracos feitos com vários materiais (madeira, folhas de metal, papelão...), o bairro conta com prédios (de cimento), embora a organização seja a mesma de uma favela.*

4 Releia este parágrafo do texto:

Couro de pé roçando pele de flor, mangas engordando, bambuzais rebentando vento, uma lagoa, um lago, um laguinho, amendoeiras, jamelões enegrecendo a língua e o bosque de Eucaliptos. Tudo isso do lado de lá. Do lado de cá, os morrinhos, casarões mal-assombrados, uma fonte: negra lavava roupa, cavalo bebera água na noite. Primavera arriscara flor, flor arriscara cor, cor arriscara dia que o sol riscara nos céus sobre a boiada pra lá e pra cá na paz de quem não sabe da morte. (linhas 6-15)

O trabalho com a linguagem é uma das características do texto literário, em que ela não é usada apenas para expressar uma ideia, mas tem valor em si. Nessa passagem do texto vamos identificar alguns recursos expressivos.

a) Compare o trecho destacado com esta passagem de *Iracema*, de José de Alencar, que você conhece: "O pé grácil e nu, mal roçando, alisava apenas a verde pelúcia que vestia a terra com as primeiras águas". O que há em comum entre eles? *As duas passagens tratam de uma natureza praticamente intocada.*

b) Como você expressaria, numa linguagem não literária, a personificação "mangas engordando"?

c) A fonte era uma marca histórica do local. Por quê? *O narrador fala em uma negra lavando roupa na fonte, que também era bebedouro para cavalos. Em nossa leitura, ele se refere ao passado mais remoto do local.*

d) "Primavera arriscara flor, flor arriscara cor, cor arriscara dia [...]" (linhas 12-14). Como se chama essa figura de estilo?

e) A descrição desenvolve-se em **gradação**, até atingir uma expressão que é o clímax. Que expressão é essa? *... de quem não sabe da morte.*

4d. Professor, se os alunos não conseguirem responder, explique-lhes que a figura é a anadiplose, ou seja, a repetição da última palavra ou frase de período ou verso, no começo do período ou verso seguinte (no caso, de cada oração). Muito mais do que encadear as ideias, provoca um efeito cascata, que reforça o significado do termo repetido, além de provocar eco na frase.

UNIDADE 2 – ... como um romance (II)

Fonte: FARACO *et al.*, 2013, v. 2, p. 116.

Figura 60– Proposição

- 5 Releia com bastante atenção o parágrafo que começa com "Os novos moradores levaram lixo [...]" (linha 80). Procure em um dicionário ou pergunte ao professor o significado das palavras e expressões que você não entendeu. Em vez de descrever as pessoas que se mudavam para o bairro Cidade de Deus, o narrador utilizou outro recurso para caracterizar as personagens. Qual? *As personagens são caracterizadas pelas ações, pelos sentimentos e pelas emoções que carregam.*
- 6 No trecho a seguir, o narrador empregou duas figuras de linguagem: "Os tons vermelhos do barro batido viam novos pés no corre-corre da vida [...]" (linhas 128-129).
- a) Que figuras são essas? *Prosopopeia e metonímia.*
- b) Essas figuras de linguagem são usadas com o propósito de produzir determinado efeito no texto. Em sua opinião, que efeito se consegue com elas? *A ideia da prosopopeia (atribuir características pessoais de forma humana) é apresentada inicialmente da perspectiva da população da favela (novos pés e a cidade) e da prosopopeia metonímica (representar a cidade por meio de seus habitantes).*

Fonte: FARACO *et al.*, 2013, v. 2, p. 117.

Mais uma vez a autoria do LD não amplia a compreensão leitora do(a) estudante-leitor(a), buscando inferências explícitas e implícitas trazidas pelo texto sobre a favela e o espaço de exclusão ou até mesmo informações explícitas que poderiam gerar discussões críticas sobre a humanidade construída em espaços de exclusão e desigualdades sociais. Verifica-se que em nenhuma proposição trabalhada na produção de leitura se faz menção à desigualdade social e racial como marca geográfica das favelas.

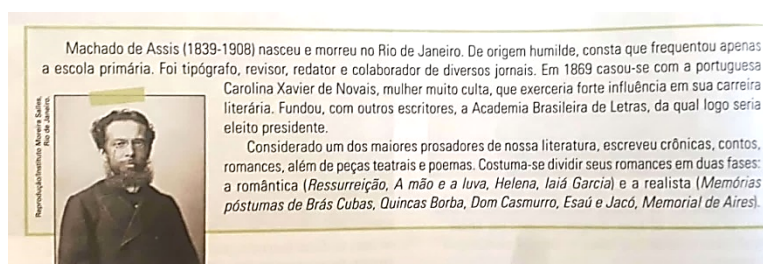
O romance *Cidade de Deus*, na ótica das poéticas negras, narra e se constitui a partir de fragmentos de denúncia, de resistências e de ressignificações. Estes transitam ao mesmo tempo dentro e fora da literatura, ora desconstruindo, ora inteirando e redirecionando os discursos sobre experiências de exclusão mais cotidianas, preenchidas, de forma significativa, pela violência.

É sabido que todo o processo de manutenção da desigualdade social e racial está no movimento proposto pela colonização/modernidade. Trazer a desigualdade social para o LD, através da literatura, não nos assevera uma leitura crítica e estética de como essa desigualdade se manifesta em suas diversas facetas. É preciso que haja uma mediação de leitura que possa dar conta de uma compreensão estética da linguagem que produz, através da palavra, o universo desigual da sociedade e ao mesmo tempo de uma abordagem crítica sobre o conteúdo e suas nuances que retratam e denunciam uma sociedade em desigualdade.

Nos dados em análise, percebemos ainda um movimento de apresentar uma realidade circundante dentro e fora da escola, mas que acoberta uma discussão crítica sobre o tema, forjando subjetividades não ouvidas, quando sujeitos que interagem com o texto não podem se expressar criticamente. Também percebemos práticas colonizadoras de negação da realidade, quando não a problematiza, para não dar espaço para outra poética. Confirma-se, então, que o espaço escolar e suas ferramentas de apropriação do conhecimento mantêm a política de apropriação dos discursos e dos conhecimentos, assim como os poderes conduzidos por eles (FOUCAULT, 2008).

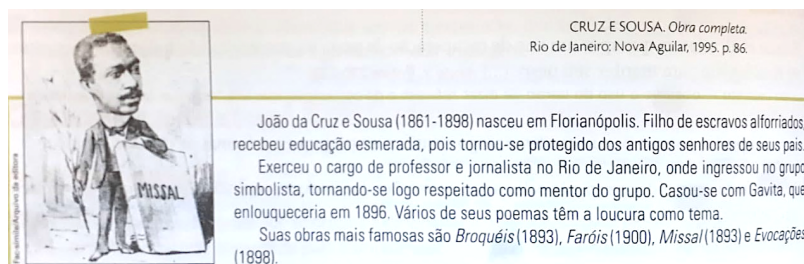
Relativo à *Subcategoria 1.3 da Categoria 1*, citação de autores negros brasileiros – apresentação dos(as) autores e autoras negras no contexto histórico-literário e a importância de sua representatividade no debate pedagógico, destacamos mais uma vez os escritores Machado de Assis, Cruz e Sousa e Lima Barreto nos volumes da coleção em análise.

Figura 61 – Machado de Assis



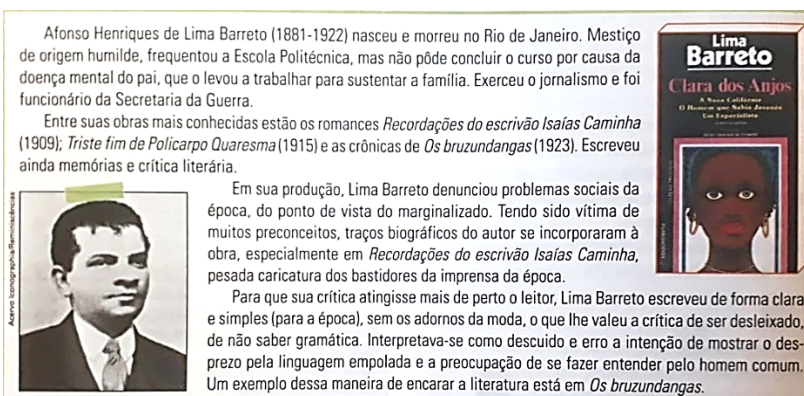
Fonte: FARACO *et al.*, 2013, v. 2, p. 144.

Figura 62 – Cruz e Sousa



Fonte: FARACO *et al.*, 2013, v. 2, p. 204.

Figura 63 – Lima Barreto



Fonte: FARACO *et al.*, 2013, v. 2, p. 280.

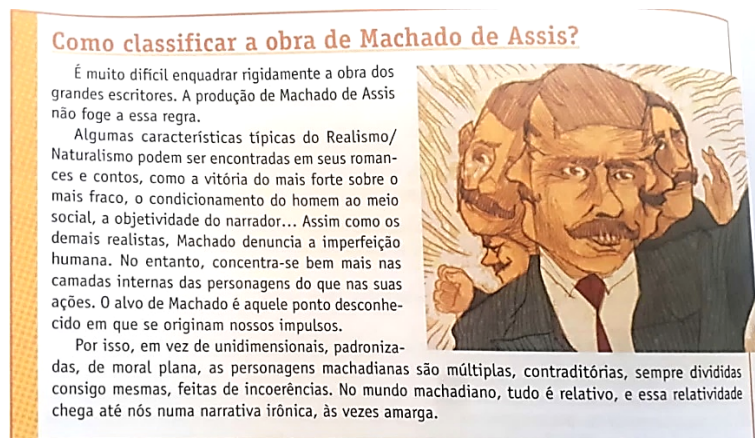
Constata-se, nos três boxes que ilustram e apresentam ao(à) estudante-leitor(a) os três cânones da literatura brasileira dos séculos XIX e XX, um completo esvaziamento de informações importantes sobre a vida e a obra desses escritores, os quais ajudariam os(as) interlocutores(as) a se aproximarem de uma compreensão mais fundamentada sobre as produções literárias de cada um.

Na abordagem sobre as origens dos escritores brasileiros, não há reconhecimento de que eles são de origem afro-brasileira e de que dois deles, Cruz e Sousa e Lima Barreto, sofreram em seu tempo toda discriminação e racismo da elite intelectual brasileira. Ignoram também a apresentação de obras desses escritores, especialmente os dois últimos, que, dentro de uma estética e de uma linguagem próprias, denunciam o preconceito racial e as desigualdades sociais.

Sobre o romancista Machado de Assis, permanece a projeção de escritor branco e alheio aos acontecimentos do seu tempo, como a escravidão e o preconceito racial. Essa imagem criada notifica um perfil literário tão ocidentalizado que deixaria marcas na imagem pública consolidada ao longo do tempo (DUARTE, 2007). A autoria do LD, mediante o papel formativo que exerce, posterga um outro olhar sobre a vida e obra de Machado de Assis, não aludindo a novas informações e pesquisas que desconstroem a imagem de um escritor alienado

a respeito dos acontecimentos de sua época. Isso somente fortalece, entre os(as) interlocutores(as) do LD, a crença de um Machado de Assis de princípios estéticos europeus, especialmente dentro da estética realista, através de uma obra universalista.

Figura 64 – A Obra de Machado de Assis



Fonte: FARACO *et al.*, 2013, v. 2, p. 152.

Na mesma trajetória de apresentação está o poeta Cruz e Sousa. Apenas mencionado como filho de escravos alforriados e tendo sua educação garantida pela proteção dos antigos senhores de seus pais. Ignora-se, na apresentação do poeta, o seu engajamento na causa abolicionista, as diversas formas de discriminação sofridas por ser negro e como a sua poesia também reflete toda essa experiência de vida.

O romancista e contista Lima Barreto, forte presença de uma literatura engajada que expôs as mazelas do racismo no início do século XX apenas é apresentado como um escritor que “denunciou problema sociais da época, do ponto de vista do marginalizado” (FARACO *et al.*, 2013, v. 2, p. 280). Não se especificam quais problemas sociais foram combatidos pelo escritor carioca. Ao citar suas obras, não se pontua os temas trabalhados e a importância estética dos seus escritos. O texto apresentado para leitura e análise é o conto *Nova Califórnia*.

A autoria do LD silencia, dentro do contexto didático-pedagógico, a importância desses escritores na luta contra à opressão da escravidão e todos os seus reflexos sociais que geraram a desigualdade social e o racismo. Nega-se, dentro do discurso didático-pedagógico, uma representação negra que galgou outras instâncias sociais mais elevadas, isto é, recusam-se corpos negros que, diante de suas obras literárias, não estejam apenas valorizados etnicamente, mas ocupam um espaço privilegiado na produção do conhecimento (RAMOS, 1995). Há nesta elaboração do discurso didático-pedagógico a ideia de que “ser negro” inviabiliza o processo de reconhecimento (FANON, 2008).

Os *Dados I, II, IV e V* nos colocam a pensar a educação literária para a diversidade étnico-racial brasileira comprometida com reflexões críticas, afetivas e políticas de jovens estudantes que interagem com as coleções em estudo, dentro de um debate das relações étnico-raciais. Fica evidente que os processos de validação de uma literatura brasileira brancocêntrica refletem os interesses de sujeitos brancos de uma elite intelectual da educação no Brasil, com destaque para o sistema editorial-didático, visto que este círculo é conferido por esse grupo. Os privilégios de representação identitária branca se nutrem quando são abraçados para representar e proteger os interesses dos sujeitos brancos dentro de projetos epistêmicos/pedagógicos que normatizam e posicionam valores civilizatórios como referência de conhecimento e evolução humana.

7.2 O LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA E A DECOLONIALIDADE DE SABERES: TENTATIVAS DE PROMOVER OUTRAS LEITURAS DE MUNDO COMO CONDIÇÃO DE VALORIZAR E SOCIALIZAR OS CONHECIMENTOS PRODUZIDOS PELOS INVISIBILIZADOS DO PROJETO DE MODERNIDADE

A mentalidade colonizadora na educação brasileira começou a ser questionada e colocada em destaque com a vigência das leis 10.639/2003 e 11.645/2008:

Com isso, cria bases jurídicas para qualquer instituição de ensino da educação infantil ao ensino superior para a destituição do conhecimento eurocêntrico e o racismo institucional (Silvério, 2002), presentes nos currículos escolares brasileiros. (SILVA; GOMES, 2017, p. 7).

As referidas leis são movimentos que conduziram processos de inserção dos estudos e práticas pedagógicas dos saberes afro-brasileiros e indígenas nos currículos escolares da educação básica, na direção de um encontro de saberes que proporcionasse equidades no sistema educacional brasileiro:

Nesse sentido, é na relação discurso/ação que a jornada política e jurídica emerge como significados de memória social em instituições sociais que legitimam significados e as práticas sociais racistas. (SILVA; GOMES, 2017, p. 7),

Trata-se de assumir a hibridez que nos constitui, abrir espaço para esse encontro, resistindo à imposição e descolonizando os saberes, deixando ver o protagonismo negro/indígena em seu modo de se ver, sentir e entender a história e a cultura brasileira.

Desconstruir uma mentalidade colonizadora, como tentativa de reorganizar de certa maneira o pensamento ocidental, perante uma variedade heterogênea de contradições e

desigualdades discursivas não lógicas de todos os tipos (DERRIDA, 2002), dentro de um projeto de modernidade que, culturalmente, se concretizou e que, politicamente, se sustenta na dinâmica social brasileira, é um desafio político-educacional que pretende colocar em evidência campos de luta e de espaço que historicamente controlam, dominam e forjam uma dada ordem e visão de mundo que permanecem supostamente estáveis. A visão de mundo entra em um espaço dialogizado em que ser, poder e saber são desestabilizados diante da presença de atores sociais que buscam suas vozes para questionar e interpelar as dimensões econômica e cultural na visão de mundo instituída pelo projeto político da modernidade, em um ensaio para a igualdade:

Essa pressuposição é a igualdade de qualquer ser falante com qualquer outro ser falante. Essa igualdade, como vimos, não se inscreve diretamente na ordem social. Manifesta-se apenas pelo dissenso, no sentido mais originário do termo: uma perturbação no sensível, uma modificação singular do que é visível, dizível, contável (RANCIÈRE, 1996, p. 372).

O “dissenso” viabiliza exercícios de resistência ao que é autorizado, através de uma subjetivação política, cujo processo se inicia com a compreensão de que é possível ressignificar as definições do que normalmente é aceito como "comum" em uma comunidade. Falar das lutas atuais contra a colônia americana e europeia, que ainda somos, é rever o “comum” e dialogar com a teoria da colonialidade e da decolonialidade.

Quebrar com a colonialidade do ser é ressignificar experiências de tempo e espaço atreladas à subjetividade, “incluindo a colonialidade do ver, do sentir e do experienciar” (MALDONADO-TORRES, 2019, p. 44). Consequentemente, romper com a colonialidade do poder e do saber, que abraçam as mesmas operações da colonialidade do ser, dentro do contexto educacional, é uma mudança de atitude que reposiciona os sujeitos historicamente colonizados/subalternizados, ou condenados, como apontou Fanon (2008). Faz com que eles se representem e, discursivamente, protagonizem suas experiências fora de uma tradução de rejeição, exploração e assimilação, em lugares fixos, sem projetar vivências exitosas e transformadoras para a sociedade.

O ato de quebrar ou romper com a colonialidade está em um projeto e atitude de decolonizar o ser, o poder e o saber, em uma ação de engajamento crítico (MALDONADO-TORRES, 2019, p. 45) e, com isso, fortalecer o debate e o posicionamento acerca da importância do diálogo sobre a “corpo-política do conhecimento” (MIGNOLO, 2006). Neste, o corpo aberto mostra a emergência de um outro discurso, uma outra forma de pensar (MIGNOLO, 2006). Por isso, as Poéticas Negras Brasileiras são um evento fundamental dentro

do LD: “a escrita é uma forma de reconstruir a si mesmo e um modo de combater os efeitos da separação ontológica e da catástrofe da metafísica” (MALDONADO-TORRES, 2019, p. 47).

Pensar o Livro Didático de Língua Portuguesa em uma atitude decolonial é projetar o estudo da língua portuguesa no campo do questionamento crítico sobre o seu funcionamento e sua materialidade nas produções discursivas literárias, para que possamos visualizar, através dos discursos produzidos pelo LDLP, a complexidade histórica da colonialidade do poder, do ser e do saber. O LD, então, tornar-se-ia um dispositivo pedagógico e de base legítima para problematizar as relações étnico-raciais no ensino de Língua Portuguesa.

O LDLP deve ser um corpo aberto (MALDONADO-TORRES, 2019) para um mundo que reflete a si mesmo e os contextos sobre as experiências humanas através da leitura, da escrita e da oralidade. Como pontua Maldonado-Torres (2019, p. 47), um corpo aberto “é um corpo questionador, bem como criativo”. E as Poéticas Negras Brasileiras, fruto da subjetividade com o uso da língua portuguesa e um produto da criação artística, “são modos de crítica, autorreflexão e proposição de diferentes maneiras de conceber e viver o tempo, o espaço, a subjetividade e a comunidade, entre outras áreas” (MALDONADO-TORRES, 2018, p. 48).

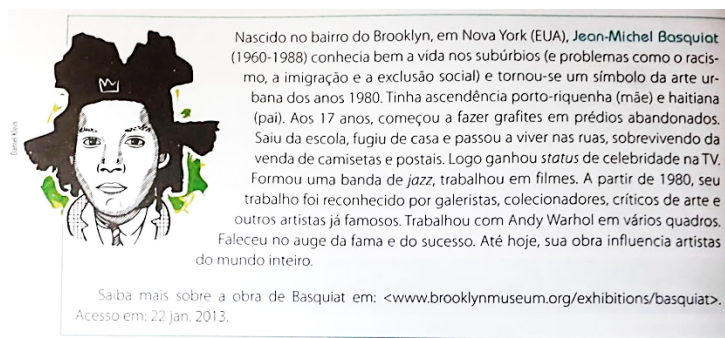
O Livro Didático de Língua Portuguesa, como gênero do discurso, dentro da articulação de textos em gêneros diversos, produzindo enunciados alinhados em um estilo e uma autoria (BUNZEN; ROJO, 2005), precisa fomentar leituras críticas e estéticas que deem conta de um universo multi e pluridiverso da nossa identidade étnico-cultural. Ou seja, deve estar de “corpo aberto” para provocar reflexões sobre o ser, diante do poder que produz saberes diversos, que aguça sentidos para repensar criticamente aquele que de forma objetiva produz separações ontológicas na história sociocultural e racial do Brasil. Quando o LDLP estiver com o “corpo-aberto” para se perceber diverso, ele poderá contribuir para que seus leitores possam compreender o mundo também dentro da lógica do racismo, como projeto da colonização brasileira moderna e “movimento responsável pela diferenciação de status cultural entre grupos raciais” (MOREIRA, 2019a, p.48), e questioná-lo. De modo que se consiga, com isso, assim se almeja, sensibilizar para atitudes antirracistas na vida social através da leitura de textos antirracistas.

Nesta seção, proponho a análise dos dados sob o olhar de uma atitude decolonial e antirracista. Trago para a reflexão dados selecionados que, direta ou indiretamente, propõem, ainda timidamente, ressignificar ações e atitudes através do engajamento crítico contra a colonialidade do saber.

Nos *Dados III*, que se referem à coleção *Português Linguagens em Conexão*, de Graça Sette, Márcia Travalha e Rozário Starling, 1ª edição, Editora Leya, 2013, Ensino Médio, PNLD 2015, temos um percurso didático-pedagógico através de leituras das Poéticas Negras Brasileiras que ora se apresentam em número significativo, ora se deixam contemplar por uma atitude colonial na condução didática da leitura dos textos presentes no LD.

No volume 1, em nenhum capítulo da parte escolhida como *corpus* da pesquisa, encontramos poéticas negras que nos possibilitassem uma análise sobre a abordagem didática que discuta, analise e proponha reflexão sobre a cultura, a história e a identidade negra brasileira e africana. Notamos apenas a presença de uma análise sobre a cena hip-hop e sua estética no âmbito da autoria negra norte-americana, através da obra de Jean-Michel Basquiat.

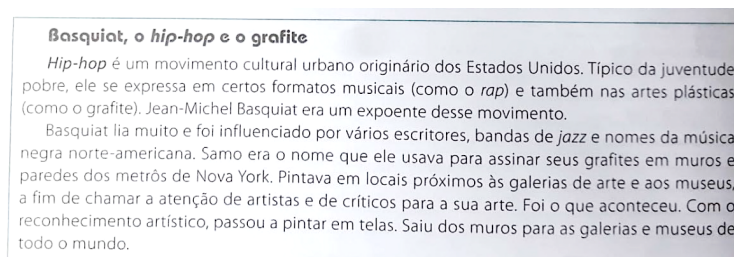
Figura 65 – Jean-Michel Basquiat



Fonte: SETTE *et al.*, 2013, v. 1, p.38.

Como o nosso recorte compreende as Poéticas Negras Brasileiras, não a destacamos como dado para a nossa análise. Mas registramos que o movimento hip-hop apresentado pela autoria do LD não é representado por meio de um tratamento estereotipado e ou racista na abordagem feita. Pelo contrário, traz para o debate pedagógico uma análise crítico-estética do hip-hop e sua influência em diferentes gerações e no mundo.

Figura 66 – Basquiat, o hip-hop e o grafite.



Fonte: SETTE *et al.*, 2013, v. 1, 2013, p. 38.

Verifica-se, no volume 1, um silenciamento frente à questão da negritude e seu potencial criativo na produção de poéticas que consolidam uma reflexão estética sobre identidade, história e cultura negra no Brasil e em África, na formação de estudante-leitores(as), especificamente, da 1ª Série do Ensino Médio, à qual esse volume se destina. Deixa, portanto, de proporcionar aos jovens leitores em formação um contato com autorias negras e suas respectivas obras. Isso impossibilita a apreciação estética e crítica com a finalidade de se fortalecer o respeito à identidade negra no Brasil, contrariando o parecer de número CNE/CP 003/2004 das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira.

De maneira oposta ao volume 1, o volume 2, da mesma coleção, destinado aos(as) estudantes-leitores(as) da 2ª Série do Ensino Médio, apresenta seis textos de autoria negro-brasileira dentro de uma discursividade em torno da subjetividade, da história-social e da cultura da população negra em contextos históricos distintos, assim como em diferentes poéticas.

Quadro 4 – Literatura Negro-Brasileira, Coleção *Linguagens em conexão*

VOL. 2	TEXTO	AUTORIA	POÉTICA	CATEGORIA	PAG.
	<i>Flash back</i>	Adão Ventura	Literatura	Literatura Negro-Brasileira	46
	<i>Navio Negreiro</i>	Slim Rimografia	Música (rap)	Música Negro-Brasileira	47
	<i>Minha Mãe</i>	Luís Gama	Literatura	Literatura Negro-Brasileira	52
	<i>Batuque</i>	Itamar Assumpção	Música (samba)	Música Negro-Brasileira	54
	<i>O vergalho (capítulo do romance Memórias póstumas de Brás Cubas)</i>	Machado de Assis	Literatura	Literatura Clássica Brasileira	129
	<i>Cidade de Deus</i>	Paulo Lins	Literatura	Literatura Negro-brasileira	115

Fonte: SETTE *et al.*, 2013, v. 2.

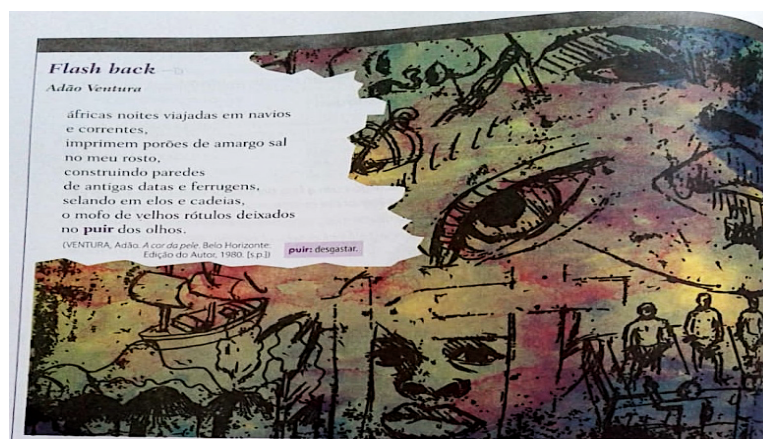
O quadro acima nos convida a pensar sobre a representação do corpo negro na materialidade discursiva literária e musical em contextos de ensino-aprendizagem. Aqui não cabe a lógica apenas do reconhecimento, mas talvez a lógica de atitude coerente em relação a

oportunidades para autorias negro-brasileiras, em que um conjunto, a autoria do LD, pensa, cria e age a favor da decolonialidade do saber, de modo a podermos mudar também a racionalidade da modernidade/colonialidade (MALDONADO-TORRES, 2019).

Ao trazer para o espaço de leitura e interação outras vozes que contemplam outros horizontes sobre subjetividades e histórias em nova cosmovisão, entende-se que determinados conteúdos ou experiências históricas podem e devem ser ressignificados e apreciados para que possamos ampliar nossa compreensão sobre a Humanidade. O corpo, a voz, o posicionamento discursivo negro presentes no quadro acima, através do que chamamos de Poéticas Negras Brasileiras, são uma tentativa inicial de decolonizar o espaço do conhecimento tão demarcadamente hegemônico que é o livro didático de Língua Portuguesa e, conseqüentemente, enfrentar a prática mais vil da colonialidade que é o racismo, “um princípio constitutivo que organiza, a partir de dentro, todas as configurações sociais e relações de dominação da modernidade “(GROSFOGUEL, 2018, p. 59) .

Entretanto, consideramos que a presença do corpo negro e suas poéticas não é necessariamente um elemento que possa constituir uma atitude decolonial. A inclusão de imagens de corpos negros não nos garante mudanças epistêmicas e práticas antirracistas. O tratamento/direcionamento didático-pedagógico dados aos textos podem ou não levar à apreciação crítica e estética que problematize e amplie a leitura sobre a nossa constituição identitária e racial. É preciso, então, buscar pontos de convergência para construir a unidade, através da presença de textos de autoria negro-brasileira, com proposições didáticas que identifiquem, expliquem e ampliem compreensões sobre a condição epistêmica das culturas ancestrais da negritude brasileira, dando relevância à sua contemporaneidade, na concepção de presente enquanto momento apurado onde se encontram passado e futuro.

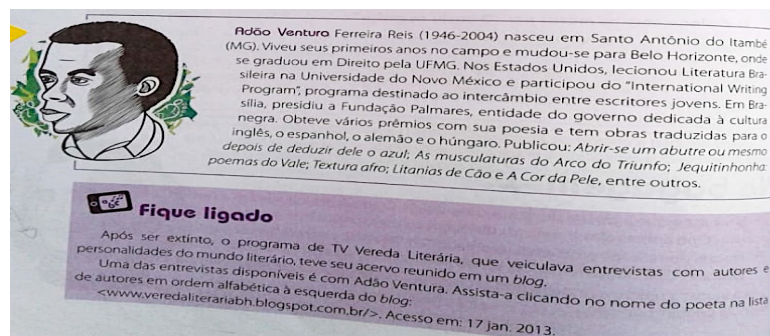
A poesia do poeta negro-brasileiro/contemporâneo Adão Ventura, *Flash back*, vem na sequência da análise do poema *Navio Negreiro*, de Castro Alves. Em *Flash back*, o eu lírico recupera a memória histórica do tráfico negreiro e expõe a sua angústia de ter se tornado um prisioneiro/escravizado.

Figura 67 – *Flash back*

Fonte: SETTE *et al.*, 2013, v. 2, p. 46.

Em seguida ao texto, um box registra a biografia do poeta e cita algumas das suas obras. Dentro do box *Biográfico*, outro box, *Fique Ligado*, sugere ao(a) estudante-leitor(a) que busque, no blog Veredas Literárias, mais informações sobre o poeta Adão Ventura e sua produção literária:

Figura 68 – Adão Ventura



Fonte: SETTE *et al.*, 2013, v. 2, p. 46.

A abordagem didática elaborada para a compreensão do texto é bastante superficial, não explora a forma estética da linguagem e as intencionalidades discursivas presentes no poema. Nos pressupostos da Poética Negra Brasileira, o poema *Flash Back* redimensiona esteticamente a memória da escravidão por meio de sugestões sensoriais que pontuam a dor, a desumanidade e as marcas da violência sofrida pelos negros escravizados vindos de África. Mais uma vez, a autoria do LD se mantém em uma linha de interpretação baseada nas inferências de sentido de palavras e versos, sem problematizar o sentido da escravização por parte do eu poético. Entretanto, nesta abordagem, propõe-se uma análise comparativa entre o

poema *Navio Negroiro*, de Castro Alves e o poema em estudo, promovendo um momento de reflexão sobre o tema em comum e sua barbárie em tempos históricos de produção distintos.

Figura 69 – Nas trilhas do texto

Nas trilhas do texto

1 Leia o verbete:

Flashback

(Ing. /fléchébec/) 1 Cin. Liter. Teat. Telv. Cena que recorda ou mostra acontecimentos do passado, interrompendo o fluxo narrativo cronológico.
2 Fig. Lembrança, recordação.

- a) De acordo com o verbete, faça uma relação entre o título e o tema do poema "Flash back".
b) O que há de comum entre o poema "Flash back", de Adão Ventura, e o trecho que você leu de "O navio negroiro", de Castro Alves?

Fonte: SETTE *et al.*, 2013, v. 2, p. 47.

A proposição seguinte se limita a pedir que o(a) estudante-leitor(a) apresente seu entendimento a respeito de alguns fragmentos do poema transcritos. Uma abordagem que retoma o texto, sem um direcionamento evidente que possa levar o(a) estudante-leitor(a) à análise crítica do seu entendimento:

Figura 70 – Nas trilhas do texto

2 Releia os versos a seguir e, com base no contexto geral do poema, escreva no caderno o que você entendeu a respeito de cada um deles.

- a) "áfricas noites viajadas em navios / e correntes, / imprimem porões de amargo sal [...]"
b) "construindo paredes / de antigas datas e ferrugens, / setando em elos e cadeias, / o mofo de velhos rótulos deixados / no puir dos olhos."

Fonte: SETTE *et al.*, 2013, v. 2, p. 47.

A terceira proposição se afasta do texto do poeta Adão Ventura e apresenta o rap *O navio negroiro*, de autoria do rapper, grafiteiro e poeta Slim Rimografia:

Figura 71 – Slim Rimografia

1 Leia a letra do rap "O navio negroiro", de autoria de Slim Rimografia, rapper, grafiteiro e poeta do movimento hip hop paulista contemporâneo.

O navio negroiro

Estamos em pleno mar,
Embarcações de ferro e aço,
Onde pessoas disputam
Palmo a palmo por um espaço.

Nesse imenso rio negro
De piche e asfalto,
Cristo observa tudo calado,
De braços abertos lá do alto.

Onde a lei do silêncio
Impede que ecoe o grito do morro,
Dos poetas em barracos sem forro,
Que clamam por socorro.
[...]

O navio hoje é barca
Sem velas, só sirene,
Navegando na estrada,
Hoje volantes, ontem lemes.

O porão do navio
Hoje é chiqueiro de camburão,
Os chicotes e açoites
Trocados pelo cacete e oitão.

A senzala virou presídio,
O quilombo é a favela,
Os zumbis pelo mundo
São Malcolm X, Luther King,
Zumbis ou Mandelas.

(SLIM Rimografia. *Navio negroiro*. São Paulo: Panda Books, 2011, [s.p.])

Fonte: SETTE *et al.*, 2013, v. 2, p. 47.

Mais uma vez a abordagem se limitou a solicitar que o(a) estudante-leitor(a) explicasse os versos transcritos do rap de acordo com os conhecimentos sobre “poética de denúncia contra a violência e a discriminação racial” (SETTE *et al.*, 2013, v. 2, p. 48). Não se problematizaram fatos importantes trazidos pelo rap sobre “violência policial”, sobre “opressão racial”, entre outros.

Figura 72 – Proposição

Baseado no que você leu e conhece a respeito da poética de denúncia contra a violência e a discriminação racial, explique os versos:

- “[...] Somos índios, somos negros
somos brancos, somos afrodescendentes
Somos raça, somos povo
Somos tribo, somos gente [...]”
- “[...] Estamos em pleno mar, embarcações de ferro e aço
Onde pessoas disputam palmo a palmo por um espaço
Nesse imenso rio negro de piche e esfalto
Cristo observa tudo calado de braços abertos lá do alto [...]”
- “[...] Filhos de reis e rainhas de uma terra tão distante [...]”
- “[...] Deixou pra trás dialetos e crença.
[...] Emudeceram seus tambores, amaldiçoaram sua religião [...]”
- “[...] Somos sonhos, somos luta
[...] Somos arte, somos cultura
Somos ouro e somos prata [...]”
- “[...] O navio hoje é barca sem vela, só sirene
Navegando na estrada, hoje volante, ontem lemes
O porão é chiqueiro de camburão
Os chicotes e açoites trocados por cacete e oitão [...]”

Fonte: SETTE *et al.*, 2013, v. 2, 2013, p. 48.

Essas formas simbólicas de não problematizar diretamente um tema recaem sobre a prática discursiva que tenta dissimular os incômodos ideológicos dominantes, através do silenciamento como “estratégia para ocultar as desigualdades” (SILVA, 2012, p. 114).

No percurso da atividade de leitura do rap, é sugerida a vivzualização do vídeo que apresenta o processo de composição do livro do rapper e a audição do texto musicado. Ainda na proposta de leitura, registra-se o boxe *Fique Ligado*, onde os autores do LD sugerem que os(as) estudantes-leitores(as) acessem na internet o Portal do Rap Nacional, para ampliar os seus conhecimentos sobre esse movimento musical e cultural:

Figura 73 – Fique Ligado

Fique ligado

Portal Rap Nacional
Nesta página você encontra vários raps que abordam a temática da exclusão, da violência, da discriminação e do preconceito racial e social: <<http://www.rapnacional.com.br/2010/index.php/category/destaques/page/2/>>. Acesso em: 29 jul. 2012.

Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial
Página da Seppir, para pesquisa: <<http://seppir.gov.br/>>. Acesso em: 6 jul. 2012.

“Yaya Massemba”, canção de Capinam e Roberto Mendes
Ouça, na voz de Maria Bethânia (registro em vídeo do show Brasileiro, 2004), essa música que também tematiza a escravidão. Além do vídeo, o site traz também a letra da canção. Disponível em: <<http://multishow.globo.com/musica/maria-bethania/ya-ya-massemba>>. Acesso em: 17 jan. 2013.

Fonte: SETTE *et al.*, 2013, v. 2, 2013, p. 49.

Essa proposta pedagógica de ir além do texto trabalhado pelo LD se torna positiva na experiência de leitura, pois estimula o(a) estudante-leitor(a) a buscar outras possibilidades de compreensão do texto trabalhado através de outras linguagens e a mobilizar a natureza investigativa dos(as) estudantes leitores(as).

A quarta abordagem didática, quando propõe um diálogo comparativo entre fragmentos dos textos de Castro Alves e Slim Rimografia, sugere uma reflexão crítica sobre o abandono social em que vive a população negra no Brasil. É preciso reforçar que as PNB buscam a ruptura com modelos já estabelecidos de arte e convidam os interlocutores a outras reflexões e experiências de leitura sobre a cultura e a história do povo negro na diáspora, tensionando outras exigências cognitivas e relacionais, como bem fez Slim Rimografia. Constata-se, nesta proposição, então, a valorização da opinião crítica do aluno e, conseqüentemente, a valorização do tema.

Figura 74– Proposição

■ Leia um trecho do poema “Vozes d’África”, de Castro Alves, e em seguida dois versos de Slim.

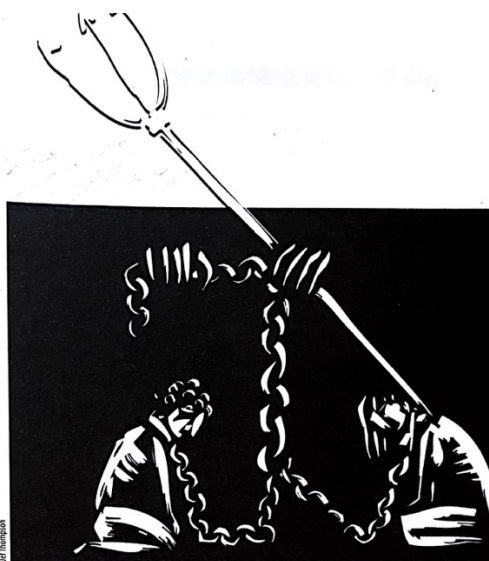
“Deus! ó Deus! Onde estás que não respondes!
Em que mundo, em qu’estrela tu t’escondes
Embuçado nos céus?
Há dois mil anos te mandei meu grito,
Que embalde, desde então, corre o infinito...
Onde estás, Senhor Deus?...
[...]

(ALVES, Castro. Vozes d’África. In: *Os escravos*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1921. v. 2, p. 108.)

Releia os versos de Slim:

“[...] Filhos da pátria amada, idolatrada mãe gentil
Onde tu estavas que tamanha atrocidade não viu [...]”

Estabeleça um diálogo entre os versos de Castro Alves e os de Slim Rimografia.



Fonte: SETTE *et al.*, 2013, v. 2, p. 49.

A última proposição faz um convite ao debate sobre os “problemas ainda presentes na realidade dos afrodescendentes” (SETTE *et al.*, 2013, v.2, p. 49). Nesta abordagem, percebe-se a tentativa de trazer para o centro da sala de aula a problematização da realidade brasileira, estimulando posicionamentos dos(as) estudantes-leitores(as) para sugerirem ações sociais e políticas “para sanar esses problemas” (SETTE *et al.*, 2013, v.2, p. 49):

Figura 75 – Proposição

- Como vocês viram, vários poetas apontaram problemas ainda presentes na realidade dos afrodescendentes. Conversem com os colegas e o professor sobre algumas ações que deveriam ser desenvolvidas pela sociedade e pelas autoridades brasileiras para sanar esses problemas.


Fonte: SETTE *et al.*, 2013, v. 2, p. 49.

Percebe-se a preocupação da autoria do LD em abrir espaço para se debaterem questões que vão além do texto literário, promovendo a construção crítica. Além disso, contribui para a divulgação da cultura negro-brasileira através de poéticas distintas que possibilitam um diálogo mais próximo com o seu público-alvo, o(a) estudante-leitor(a), sobre literatura x literatura, literatura x música, literatura x audiovisual. Ao aliarem literatura à música, ao vídeo e às novas tecnologias, os autores do LD aproximam o seu pretense leitor de um universo artístico e estético fora dos pressupostos canônicos de arte e dinamizam a aquisição do conhecimento em outras esferas de aprendizagem, além de proporcionar novas experiências de leitura com perspectivas diferentes.

Nota-se a atitude da autoria do LD de se desvincular de uma só leitura e compreensão sobre a escravidão no Brasil e seus reflexos ainda hoje. A iniciativa de dialogar com outros saberes e vozes, desobrigando-se de reproduzir apenas a estética de inspiração eurocêntrica, faz-se presente em uma atitude de decolonialidade de saberes. Contudo, os itens de compreensão do texto ainda se mostram pouco contundentes.

Ainda no capítulo 3, temos a presença do poeta negro-brasileiro Luís Gama, poeta e advogado do século XIX, e de seu poema *Minha Mãe*. Antes da leitura do poema, a autoria do LD, através da seção *Na Bagagem*, abre alguns questionamentos sobre a poesia e a autoria negro-brasileira. Constitui-se como um importante espaço para um Letramento Racial e Literário dentro do LDLP.

Figura 76 – Na bagagem

Na bagagem 

- Apesar de vários escritores afrodescendentes terem escrito textos de reconhecido valor estético e social desde o Brasil Colônia, por que você acha que ainda pouco se conhece sobre a literatura afro-brasileira?
- Você já ouviu falar em Luís Gama, Domingos Caldas Barbosa, Henrique Dias, José da Natividade Saldanha, Antônio Gonçalves Teixeira Souza, Maria Firmina dos Reis? Será que esses poetas tiveram a visibilidade merecida?
- Leia a seguir um poema "Minha mãe", de Luís Gama, importante poeta do Romantismo brasileiro. Seria interessante consultar o professor de História a respeito da Revolta dos Malês e da revolta da Sabinada, que contaram com a participação de Luíza Mahim, mãe do poeta Luís Gama.

Fonte: SETTE *et al.*, 2013, v. 2, p. 51.

Em destaque vermelho, à parte, como sugestão para os professores, é proposta uma discussão interdisciplinar com as aulas de História a respeito dos movimentos de luta contra a escravidão, como a Revolta dos Malês e a Revolta da Sabinada. Sugestão de abordagem pertinente que dialoga com os pressupostos do Letramento Racial e Literário: uma construção em rede do conhecimento.

Como proposta de leitura, a autoria do LD traz o poema *Minha Mãe*, de Luís Gama. Antes, a autoria do LD, em consonância com os pressupostos do movimento literário romântico, traz o poema *Gandoleiro do Amor*, de Castro Alves, para se evidenciar a imagem produzida pelo poeta em relação à figura feminina. Para o contraponto, é trazido o poema *Minha Mãe*, que é uma declaração de amor, respeito e exaltação à mãe do poeta, Luíza Mahin, negra escravizada, de etnia jeje, que conseguiu sua liberdade como fruto de muita resistência e luta coletiva contra a escravização dos negros no Brasil. Uma das líderes da Revolta dos Malês, acontecida na Bahia, Luíza Mahin, tornou-se símbolo feminino de resistência e empreendedorismo na velha Bahia do século XIX, o cerne do Feminismo Negro no Brasil:

Figura 77– Poema Minha Mãe

Minha mãe
Luís Gama

*Minha mãe era mui bela,
– Eu me lembro tanto d'ela,
De tudo quanto era seu!
Tenho em meu peito guardadas,
Suas palavras sagradas
C'os risos que ela me-deu.
(Junqueira Freire)*

Era mui bela e formosa,
Era a mais linda pretinha,
Da adusta Líbia rainha,
E no Brasil pobre escrava!
Oh, que saudades que eu tenho
Dos seus mimosos carinhos,
Quando c'os tenros filhinhos
Ela sorrindo brincava.

Éramos dois – seus cuidados,
Sonhos de sua alma bela;
Ela a palmeira singela,
Na fulva areia nascida,
Nos roliços braços de ébano,
De amor o fruto apertava,
E à nossa boca juntava
Um beijo seu, que era vida [...]

Quando o prazer entreabria
Seus lábios de roixo lírio,
Ela fingia o martírio
Nas trevas da solidão.
Os alvos dentes nevados
Da liberdade eram mito,
No rosto a dor do aflito,
Negra a cor da escravidão.

Os olhos negros, altivos,
Dois astros eram luzentes;
Eram estrelas cadentes
Por corpo humano sustidas,
Foram espelhos brilhantes
Da nossa vida primeira,
Foram a luz derradeira
Das nossas crenças perdidas.

Tão terna como a saudade
No frio chão das campinas,

Tão meiga como as boninas
Aos raios do sol de Abril.
No gesto grave e sombria,
Como a vaga que flutua,
Plácida a mente – era a
Lua Refletindo em Céus de anil.

Suave o gênio, qual rosa
Ao despontar da alvorada,
Quando treme enamorada
Ao sopro d'aura fagueira.
Brandinha a voz sonora,
Sentida como a Rolinha,
Gemendo triste sozinha,
Ao som da aragem faceira.

Escuro e ledo o semblante,
De encantos sorria a fronte,
– Baça nuvem no horizonte
Das ondas surgindo à flor;
Tinha o coração de santa,
Era seu peito de Arcanjo,
Mais pura n'alma que um Anjo,
Aos pés de seu Criador.

Se junto à Cruz penitente,
A Deus orava contrita,
Tinha uma prece infinita
Como o dobrar do sineiro;
As lágrimas que brotavam
Eram pérolas sentidas,
Dos lindos olhos vertidas
Na terra do cativoiro.

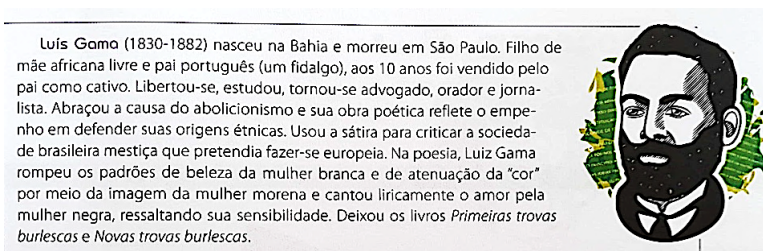
roixo: roxo.
sustido: retido, sustentado.
bonino: planta ornamental de flores vistosas e coloridas.
d'oura: do vento brando; da brisa.
ledo: risonho, contente.
baço: sem brilho, cinzento.
contrito: pesaroso, arrependido.

(GAMA, Luís. In: *Poesia romântica brasileira*. São Paulo: Moderna/FNDE, 2010. p. 38. (Palavra da Gente, EA 4)

Fonte: SETTE *et al.*, 2013, v. 2, p. 50.

No poema, o poeta enaltece a beleza, a bravura e o empoderamento político da mãe na luta contra a escravidão na Bahia. A Poética Negra Brasileira se eleva no poema de Luis Gama ao revelar a realidade subjetiva da diáspora e a realidade objetiva da escravidão. Realidades que se misturam para provocar o entendimento da relação mãe e filho. Nota-se, dentro da sequência didática, que a autoria do LD apresenta visões diferentes sobre a mulher do século XIX, numa atitude de ampliar a compreensão do(a) estudante-leitor(a) sobre o universo feminino proposto pelas vozes masculinas branca e negra. Adicionado ao texto, há um boxe com uma pequena biografia do poeta e a citação de algumas de suas obras.

Figura 78 – Luís Gama



Fonte: SETTE *et al.*, 2013, v. 2, p. 53.

Percebe-se, no box informativo, a relevância do poeta para a construção da consciência negra no período histórico de sua existência e do lugar de fala que o coloca em posição de destaque para se discutir raça, racismo e empoderamento negro.

No andamento da atividade de leitura, na seção *Nas trilhas do texto*, a autoria do LD apresenta duas proposições para análise. A abordagem didática proposta é insignificante diante do valor estético-político da obra. A primeira abordagem solicita que se estabeleçam relações entre a epígrafe de outro poeta baiano, Junqueira Freire, e o poema em estudo, sem promover uma reflexão mais aprofundada sobre os sentidos produzidos nessa comparação. Em outra abordagem, extraída do exame vestibular da Universidade Federal do Rio de Janeiro, de 1999, pede-se apenas que o(a) estudante-leitor(a) interprete os versos, sem uma orientação sobre qual perspectiva deve ser adotada para a realização dessa interpretação.

Figura 79 – Nas trilhas do texto

Nas trilhas do texto

■ Qual é a relação entre a epígrafe do poeta baiano Junqueira Freire (1832-1855) e o poema “Minha mãe”, de Luís Gama?

■ (UFPA/1999 – adotado)
Interprete os versos a seguir:

a) “Da adusta Líbia rainha,
E no Brasil pobre escraval [...]
Negra a cor da escravidão. [...]
Na terra do cativoiro.”

b) “[...] Oh, que saudades que eu tenho
Dos seus mimosos carinhos,
Quando c’os tenros filhinhos
Ela sorrindo brincava.”

c) “Era mui bela e formosa,
Era a mais linda pretinha [...]
Os alvos dentes nevados [...]
Os olhos negros, altivos,
Dois astros eram luzentes;
Eram estrelas cadentes [...]”

Fonte: SETTE *et al.*, 2013, v. 2, p. 53)

Nota-se, no geral, que a abordagem didático-pedagógica do poema desconsidera a importância de uma discussão sobre a ótica da representação positiva da mulher negra, já que os poetas românticos privilegiaram a mulher branca como referência de beleza. Acreditamos que, se a autoria do LD trouxesse essa questão para debate, proporcionaria o olhar estético-crítico aos(as) estudantes-leitores(as) sobre o conceito de beleza hegemônico, que se firmou em nossa tradição literária produzida por escritores brancos, a partir do outro lugar de representação da mulher negra, bela, inteligente e corajosa. Não há uma intenção em problematizar o poema, em analisar esteticamente a linguagem trabalhada e construir um debate crítico sobre o(a) negro(a) e sua posição, não mais em uma hierarquia escravizada, submissa e resiliente.

Em seguida, na seção *Fique Ligado*, é sugerida uma visita ao site do Literafro, da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, para que o(a) estudante-leitor(a) possa conhecer mais da produção literária de autoria negra. Existe, na condução didático-pedagógica, uma preocupação da autoria do LD em mobilizar o(a) estudante-leitor(a) para a aquisição do conhecimento em outros espaços de aprendizagem, em um prisma de autonomia do conhecimento, aspecto recorrente e importante para fomentar novas possibilidades de aquisição do saber.

Mesmo sem problematizar ou trazer outras formas de compreensão do texto *Minha mãe*, do poeta Luiz Gama, fica presente a tentativa da autoria do LD em promover “encontro de saberes” (CARVALHO, 2018) que pudessem aprimorar o conhecimento dos (as) estudantes-leitores(as), através de proposições interdisciplinares e movimentos para uma formação leitora com características de investigação. Certamente, a superficialidade na discussão e apreciação do poema nos permite inferir que a ampliação do olhar sobre as PNB e sobre a identidade negra ainda se torna difícil na conjuntura do LD.

No mesmo capítulo, dentro da mesma sequência didática, registramos a presença da canção *Batuque*, do cantor e compositor negro-brasileiro, Itamar Assumpção. Nesta canção, o eu lírico revisita o processo histórico da escravidão através de imagens de violência sofrida pelos negros escravizados e o sentimento de negação vivido pelos seus ancestrais. Em uma exaltação histórico-poética, o eu lírico celebra a figura de Zumbi como herói na luta contra a escravidão e resume a figura histórica da Princesa Isabel apenas a uma assinatura em um papel, deixando implícitos outros protagonismos na luta contra a escravidão.

Figura 80 – Canção Batuque

Batuque
Itamar Assumpção

Houve um tempo em que
a terra gemia
E um povo tremia de tanto apanhar
Tanta chibata no lombo que
muitos morriam
No mesmo lugar.

Deu bandeira, dançou na primeira, dançou
Capoeira, dançou de bobeira,
dançou na maior
Deu canseira, sambou na poeira, tossiu na
fileira,
Dançou pra danar (refrão)

O meu pai, minha mãe, minha avó tanta
gente
Tristonha que veio de lá. Minha avó já mor-
reu,
O meu pai lá se foi, só ficou minha mãe pra
rezar.


(refrão)

Veiz em quando me lembro dos fatos que meu
Avô cantava nas noites de frio.
Não chorava, porém não sorria, mentir não mentia
Fingir não fingia.

(refrão)

Liberdade além do horizonte, morreu tanta
Gente de tanto sonhar. Foi Zumbi!
A Princesa Isabel assinou um papel
Dia 13!

(ASSUMPTÃO, Itamar. In: *As próprias costas S.A.*, em *A Caixa Preta*, Sesc SP, 2010 (12 CDs), 344.)



Zumbi: líder do Quilombo de Palmares, no atual estado de Alagoas, que reuniu milhares de escravos negros fugidos, liderados por ele, no século XVII.

Fonte: SETTE *et al.*, 2013, v. 2, p. 54.

Antes da leitura da canção, na seção *Na bagagem*, a autoria do LD apresenta algumas questões que sinalizam uma possível compreensão da canção de Itamar Assumpção, ao problematizar a expressão “batuque”.

Figura 81 – Na bagagem

Na bagagem 

- Você já ouviu alguma canção de Itamar Assumpção?
- Qual seria o tema de uma letra de canção com o título "Batuque"?

Leia:


Fonte: SETTE *et al.*, 2013, v. 2, p. 54.

Em sequência, após a transcrição da canção *Batuque*, é apresentado um boxe com uma pequena biografia do cantor e compositor em estudo.

Figura 82 – Itamar Assumpção

Sugerimos realizar as atividades a seguir com o professor de História.

Itamar Assumpção (1949-2003) foi um cantor, compositor e instrumentista nascido em Tietê (SP). Fez parte do movimento de renovação musical conhecido como Vanguarda Paulista, muito atuante na cena alternativa de São Paulo na década de 1980. Lançou 12 álbuns e teve composições gravadas por Cássia Eller, Ná Ozzetti e Zélia Duncan, entre outros. Sua obra é caracterizada, entre outros aspectos, pelo agudo senso rítmico e pela exploração intensa de recursos poéticos como aliterações e rimas surpreendentes.



Fonte: SETTE *et al.*, 2013, v. 2, p. 55.

É importante destacar a informação trazida em vermelho para orientação do professor. A autoria do LD sugere que a atividade seja realizada com o professor de História, como um diálogo interdisciplinar. Mais uma vez, a autoria do LD propõe um estudo do texto literário com outras perspectivas epistêmicas, proposta defendida pelo Letramento Racial e Literário, com a finalidade de ampliar a compreensão sobre o texto.

Percebe-se, nesta abordagem, a presença da discussão sobre o conteúdo e a estética da música negro-brasileira. Acentua-se, nesta abordagem, a referência à opressão e violência vividas pela população negra, o valor de sentido das palavras que denotam situações de vulnerabilidade social e espacial do homem negro e da mulher negra escravizados, além de chamar a atenção sobre as referências históricas válidas para o eu poético. Por fim, sugere que se identifiquem os temas abordados na canção.

Figura 83 – Nas trilhas do texto

Nas trilhas do texto

Converse com os colegas e o professor a respeito das questões a seguir.

- 1 **Releia os versos e responda à questão a seguir:**
 "Houve um tempo em que a terra gemia
 E um povo tremia de tanto apanhar
 Tanta chibata no lombo que muitos morriam
 No mesmo lugar."
 A qual povo e a qual tempo os versos se referem?
- 2 **Leia o refrão:**
 "Deu bandeira, dançou na primeira, dançou
 Capoeira, dançou de bobeira, dançou na maior
 Deu canseira, sambou na poeira, tossiu na fileira,
 Dançou pra danar."
 a) Que sentidos podem ser atribuídos à forma verbal *dançou* nesses versos?
 b) Com base nos sentidos da forma verbal *dançou*, a que se referem os versos acima?
- 3 **Nos versos a seguir, a que se refere a palavra *lá*?**
 "O meu pai, minha mãe, minha avó tanta gente
 Tristonha que veio de *lá*. Minha avó já morreu,
 O meu pai *lá* se foi, só ficou minha mãe pra rezar."
- 4 **Releia e responda:**
 "Liberdade além do horizonte, morreu tanta
 Gente de tanto sonhar. Foi Zumbi!
 A Princesa Isabel assinou um papel
 Dia 13!"
 a) Quais são as referências históricas presentes nesses versos?
 b) Cite ao menos dois significados da palavra *papel* no penúltimo verso.
 c) Como você interpreta o numeral 13 no último verso?
- 5 **Quais são as temáticas dos versos de "Batuque"?**



Fonte: SETTE *et al.*, 2013, v. 2, p. 55.

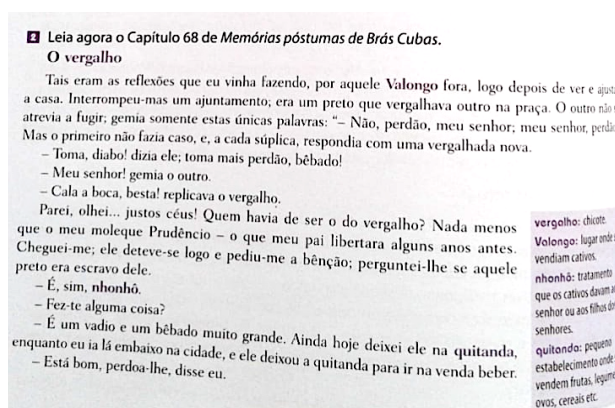
Repetidamente, a imagem produzida para as atividades analisadas se limita a um valor ilustrativo. O punho cerrado erguido é símbolo de enfrentamento e resistência e é usado, historicamente, por movimentos de grupos subalternizados pela exploração do trabalho que reivindicam melhores condições e direitos e pela militância de esquerda. A autoria do LD desconsidera o impacto de sua mensagem e uma possível relação com os textos literários em estudo. Imagem e escrita são códigos em constante interação, mas fica evidente que a autoria do LD não segue essa compreensão de leitura que poderia contribuir para a ampliação do juízo crítico/estético do(a) estudante-leitor(a). A leitura crítica de imagem resulta em aprender a apreciar, decodificar e interpretar as imagens, explorando o modo de produção da forma como elas são concebidas e operam em nossas vidas, assim como o conteúdo que interage em situações concretas. Conforme Souza (1998) o trabalho de interpretação da imagem, como na interpretação do verbal, pressupõe também a relação com a cultura, o social, o histórico, com a formação dos sujeitos, ao expor de que forma a relação imagem/interpretação vem sendo administrada em várias instâncias.

A música de Itamar Assumpção, uma poética negra de afirmação e revisitação histórica, ocupa espaço dentro de um protagonismo discursivo importante no contexto do LDLP. Sua abordagem e tratamento didático-pedagógico, dentro da decolonialidade do saber, é uma promoção de “Encontro de Saberes”, discutida por José Jorge de Carvalho (2018, p. 79),

como um projeto que abarca a dimensão da inclusão étnico-racial, política, pedagógica e epistêmica (CARVALHO, 2018) dentro de uma exceção.

Ainda neste volume, no capítulo dedicado ao estudo da obra de Machado de Assis, temos a presença de um capítulo do livro *Memórias póstumas de Brás Cubas, O Vergalho*, dentro da seção *Passos Largos*. Esta seção do LD se destina exclusivamente à fixação de conteúdos através da leitura de textos diversos de acordo com o conteúdo do capítulo.

Figura 84– O vergalho



Fonte: SETTE *et al.*, 2013, v. 2, p. 128.

Figura 85– O vergalho



Fonte: SETTE *et al.*, 2013, v. 2, p. 129.

Neste capítulo, Machado de Assis, com toda sua sagacidade, ironia e sutileza, nos apresenta uma cena onde se problematizam os reflexos da escravidão na visão de escravizados libertos: o comportamento da personagem Prudêncio, que replica as mesmas atitudes sofridas

por ele quando cativo em outro negro escravizado. As proposições apresentadas para a discussão do texto se baseiam na análise do comportamento das personagens no tocante à reprodução de atitudes, à ironia da situação vivida e testemunhada pelas personagens e à reflexão sobre a condição humana em contexto de escravidão:

Figura 86 – Proposição

Responda:

- a) Que motivos o narrador-personagem encontrou para justificar o comportamento de Prudêncio?
- b) O que você acha da atitude do narrador ao achar alguma graça no episódio?
- c) Identifique e explique qual alternativa *não* interpreta o capítulo anterior:
 - I) O narrador busca explicações racionais para o fato que presenciou.
 - II) O narrador estabelece relação de causa e consequência.
 - III) O narrador não encontra justificativa para a atitude de Prudêncio.
 - IV) O narrador conclui que o oprimido se torna opressor.
 - V) O narrador percebe respeito e submissão por ele por parte do ex-cativo.

Fonte: SETTE *et al.*, 2013, v. 2, p. 55.

A proposta de produção de leitura do capítulo do romance machadiano apresenta uma abordagem crítico-reflexiva sobre o comportamento humano diante do processo de ser escravagista e de ser escravizado. Proporciona, ao final, um debate crítico sobre a “tese de que o oprimido reproduz o opressor” ou “pessoas oprimidas se tornam mais sensíveis e evitam agir de forma autoritária?” (SETTE *et al.*, 2013, v. 2, p. 55). Diante dessa abordagem, o professor pode discutir valores ideológicos trazidos pelos(as) estudantes-leitores(as) e mediar novas compreensões sobre esse fenômeno do comportamento humano, muito projetado em uma sociedade que ainda apresenta traços escravagistas.

Figura 87– Proposição

- 3) Vocês concordam com a tese de que o oprimido reproduz o opressor? Ou, ao contrário, pensam que pessoas oprimidas se tornam mais sensíveis e evitam agir de forma autoritária? Vocês acham que Prudêncio também escravizou outra pessoa apenas pelo sentimento de vingança? Discutam a respeito disso com os colegas.

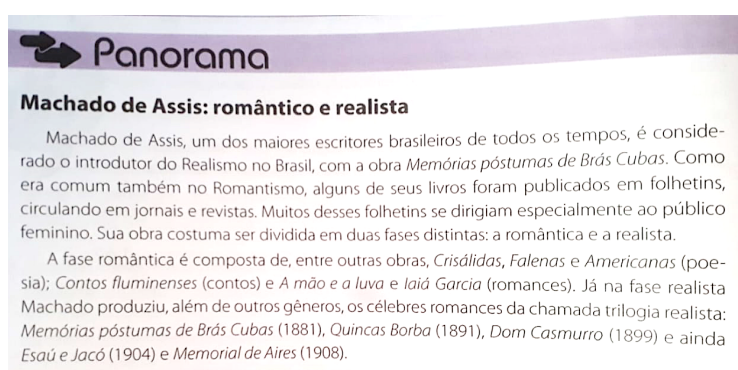
Fonte: SETTE *et al.*, 2013, v. 2, p. 55.

É significativo salientar que, ao trazer para o espaço de leitura da obra de Machado de Assis a discussão sobre as relações raciais no contexto de escravidão no final do século XIX, mesmo a obra não abraçando diretamente a causa do fim da escravização do negro no Brasil, torna-se possível uma oportunidade de se desconstruir uma leitura do Machado de Assis alheio às questões sociais do seu tempo. Permite também mostrar que, através da ironia e do jogo metafórico, podemos problematizar situações do cotidiano e nos colocar em estado reflexivo sobre nossos papéis sociais.

O fragmento da obra do Machado de Assis também promove uma reflexão sobre a condição humana e seus reflexos nos contextos sociais, principalmente das consequências de ações violentas cometidas no período de escravidão no país. Esta é uma questão a ser problematizada em sala de aula, na perspectiva do Letramento Racial Literário, através da interação entre o professor e o(a) estudante-leitor(a), para se confirmar ou contra-argumentar as formas segundo as quais o espaço social funciona na articulação entre raça, história e cultura.

Infelizmente, no espaço destinado ao estudo da obra do Machado de Assis, a autoria do LD não estabelece uma análise crítica sobre sua produção literária e as questões raciais presentes em outras obras do escritor.

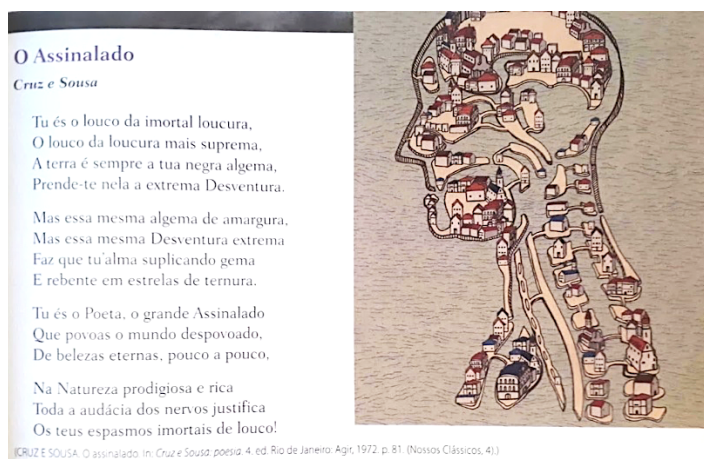
Figura 88 – Panorama



Fonte: SETTE *et al.*, 2013, v. 2, p. 124.

Em um mesmo tratamento, é oportuno salientar, na análise deste volume, a abordagem realizada pela autoria do LD em relação à vida e obra do poeta simbolista brasileiro Cruz e Sousa. Na sua apresentação, seja da biografia, seja da obra literária escolhida pela autoria do LD, temos um perfil do poeta maior do simbolismo brasileiro com um tratamento estético exclusivamente de orientação europeia, apesar do poema escolhido, *O Assinalado*, conter muitas sugestões sobre toda a angústia existencial do poeta a respeito do ser-negro.

Figura 89 – O assinalado



Fonte: SETTE *et al.*, 2013, v. 2, p. 161.

Verificam-se, no poema, algumas expressões que nos remetem, simbolicamente, à angústia existencial do poeta acerca de sua posição no mundo, como “a tua negra algema”, “algema de amargura”, “tu alma suplicando gema” (SOUZA *apud* SETTE *et al.*, 2013, v. 2, p. 55). São expressões que nos remetem à escravidão, à condenação e à estigmatização de um ser humano predestinado à exclusão. Mas como era poeta, “o louco da imortal loucura” (SOUZA *apud* SETTE *et al.*, 2013, v. 2, p. 55) poderia extravasá-las através dos seus versos. Fica evidente que não existe nenhuma intenção panfletária do poeta em complexificar o racismo vivido por ele. De acordo com a leitura de Roger Bastide (1979), a perspectiva cruz-e-sousiana de poeta assinalada se origina de uma “racionalização” da desarmonia do próprio poeta, que genialmente lograria transpor a sua dor pessoal em elemento estético. Sua condição étnico-racial o deixava socialmente deslocado nos espaços de branquidade e isso refletia esteticamente em sua obra, aspectos antigos e atuais presentes nas PNB.

No entanto, a abordagem didático-pedagógica do LD, mesmo assinalando a exclusão social vivida pelo poeta, mas sem pontuar o seu engajamento na luta abolicionista, não provoca o(a) estudante-leitor(a) a ampliar a compreensão do poema escolhido sobre esses elementos simbólicos que poderiam proporcionar um entendimento mais considerável sobre a estética do poeta simbolista brasileiro, como se verifica nas questões propostas.

Figura 90 – Nas trilhas do texto

Nas trilhas do texto

- 1 Qual é o tema do poema?
A loucura e a genialidade do poeta, o "grande Assinalado".
- 2 A quem o eu lírico se dirige usando o pronome pessoal *tu*?
- 3 A palavra *assinalado* pode ter o sentido de *condenado, estigmatizado* ou *ilustre, notável*.
Baseando-se nessas informações, explique o título do poema.
O assinalado é o poeta ao mesmo tempo ilustre, e especial, transcendental, mas também condenado à desventura da vida comum, metafórica no poema pela terra (A terra é sempre a tua negra algema / Prende-te nela a estrofa da desventura).
- 4 Registre em seu caderno as alternativas que se referem ao soneto "O Assinalado".
 - a) Busca traçar o perfil do poeta por meio da metalinguagem.
 - b) Refere-se à inadaptação e ao sofrimento do poeta.
 - c) Apresenta o poeta como um ser inalcançável.
 - d) Compara o fazer poético à loucura.
 - e) Explica, de forma objetiva, o ofício do poeta.

todas as alternativas estão corretas, exceto e. E com os alunos a inferir que a alternativa "e" está incorreta, pois a busca da objetividade é característica da poesia parnassiana. A poesia simbolista "objete".

Fonte: SETTE *et al.*, 2013, v. 2, p. 162.

Observa-se, nas proposições acima, que não há uma reflexão comparativa entre as ideias sugeridas discursivamente pelo eu lírico e a biografia do poeta, marcada pelo preconceito racial. Percebe-se alguma relação quando pronunciada através da sugestão de análise do título da obra.


Figura 91 – Cruz e Sousa

João da Cruz e Sousa (1861-1898) nasceu em Desterro, hoje Florianópolis (SC). Filho de cativos, sua família foi alforriada no início da Guerra do Paraguai por seu dono, o marechal Guilherme Xavier de Sousa, que lhe deu o sobrenome Sousa e propiciou-lhe os primeiros estudos. No Ateneu Provincial Catarinense foi aluno de Fritz Müller, naturalista alemão colaborador de Darwin e Haeckel. Dirigiu e trabalhou em vários jornais abolicionistas, sempre enfrentando problemas de preconceito racial. Foi integrante da Companhia Teatral Julieta dos Santos, transferindo-se para o Rio de Janeiro (1890), onde continuou trabalhando como jornalista e funcionário da Estrada de Ferro Central do Brasil. Em 1897, tuberculoso e pobre após várias tragédias familiares, procurou refúgio na cidade mineira de Sítio, onde faleceu no ano seguinte. Suas obras são: *Tropos e fantasias* (1885, em coautoria com Virgílio Várzea), *Missal e Broquéis* (1893), *Evocações* (1898), *Faróis* (1900) e *Últimos sonetos* (1905).

Para ler mais poemas e obter informações sobre a obra e a vida de Cruz e Sousa, acesse o *Jornal de Poesia*, idealizado pelo escritor cearense Soares Feitosa. Navegando por esse site, é possível encontrar, além do poeta simbolista, versos e informações sobre centenas de outros poetas:

<www.jornaldepoesia.jor.br/csousa.html>;
<<http://educacao.uol.com.br/biografias/cruz-e-sousa.jhtm>>.

Acessos em: 31 jan. 2013.



Fonte: SETTE *et al.*, 2013, v. 2, p. 161.

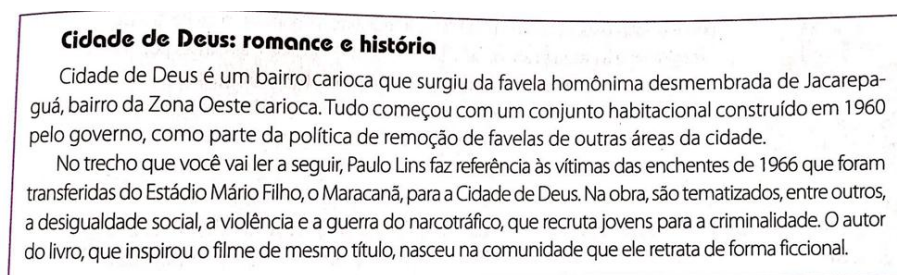
Nota-se, no conjunto discursivo do volume 2, que há algumas abordagens controversas no tocante à identidade étnico-racial dos autores negros e suas obras apresentadas em conjunto com suas biografias. A abordagem didático-pedagógica da obra do poeta Cruz e Sousa é um exemplo. Uma vez exploradas as questões raciais dentro dos discursos poéticos em capítulo anterior, percebe-se um descaso quando são apresentados textos que, no conjunto das obras de Cruz e Sousa, evidenciam as marcas e feridas causadas pelo racismo. Apesar de expressarem sua angústia em ser negro no final do século XIX, tais questões não são evidenciadas, discutidas e ou problematizadas. A autoria do LD reforça e legitima o

conhecimento de sua produção literária apenas na perspectiva de um artista influenciado pela cultura dominante europeia do seu período e alheio às questões do seu tempo, que tanto interferiram na sua condição de poeta. Trata-se de um dado recorrente em coleções anteriormente analisadas que só nos confirma uma interpretação canonizada do LD. Isso nos sugere uma estratégia de cercear a PNB em espaços públicos de conhecimento.

Outra presença, fora dos cânones da literatura brasileira, de autoria-negra é Paulo Lins e seu romance *Cidade de Deus*. O fragmento da obra se situa em contexto de leitura intertextual com uma obra do naturalismo brasileiro, *O Cortiço*, de Aluísio de Azevedo. A preocupação da autoria do LD nesta abordagem é promover um debate crítico e intertextual sobre duas obras que exploram, dentro de suas narrativas, o submundo do povo brasileiro. Ambas compreendem especificamente o Rio de Janeiro, a favela e o cortiço, na visão de uma política habitacional que produz exclusão e violência, fruto de uma desatenção por parte da elite política e econômica do Brasil.

Antes da leitura do fragmento da obra, a autoria do LD apresenta um boxe que descreve e localiza, sucintamente, a obra, seus temas abordados e a relação entre ficção e realidade, numa estratégia de aproximar o(a) estudante-leitor(a) do fragmento da obra que será lido.

Figura 92 – Notas de Cidade de Deus



Fonte: SETTE *et al.*, 2013, v. 2, p. 115.

Em seguida, o fragmento da obra *Cidade de Deus* é apresentado para leitura e apreciação dos(as) estudantes-leitores(as). O excerto nos traz uma descrição subjetiva do espaço de uma nova concepção de favela marcada pela “armada de beco-bocas, sinistros-silêncios, com gritos desesperos no correr das vielas e na indecisão das encruzilhadas” (SETTE *et al.*, 2013, v. 2, p.115). O texto, dentro de uma dialética de opressão e violência, vai nos revelando uma favela constituída pelas diferenças dentro de seu cotidiano perverso de miséria e de exclusão. A favela se torna a personagem principal e seus personagens secundários, os

moradores, vão construindo narrativas de luta e de sobrevivência que sustentaram sua grandiosa desarmonia, mas “transportaram também o amor para dignificar a morte e fazer calar as horas mudas” (SETTE *et al.*, 2013, v. 2, p. 115).

Figura 93 – Cidade de Deus

Leia agora um trecho desse romance.

Cidade de Deus
Paulo Lins

Ainda hoje, o céu azul e estrela o mundo, as matas enverdecem a terra, as nuvens clareiam as vistas e o homem inova avermelhando o rio. Aqui agora uma favela, a neofavela de cimento, armada de becos-bocas, sinistros-silêncios, com gritos-desesperos no correr das vielas e na indecisão das encruzilhadas.


Os novos moradores levaram lixo, latas, cães vira-latas, **exus** e **pombagiras** em guias intocáveis, dias para se ir à luta, soco antigo para ser descontado, restos de raiva de tiros, noites para velar cadáveres, resquícios de enchentes, **birosca**, feiras de quartas-feiras e as de domingos, vermes velhos em barrigas infantis, revólveres, **orixás** enroscados em pescocoços, frango de **despacho**, samba de enredo e sincopado, jogo do bicho, fome, traição, mortes, Jesus cristos em cordões arrebitados, forró quente para ser dançado, lamparina de azeite para iluminar o santo, fogareiros, pobreza para querer enriquecer, olhos para nunca ver, nunca dizer, nunca olhos e peito para encarar a vida, despistar a morte, rejuvenescer a raiva, ensanguentar destinos, fazer a guerra e para ser tatuado. Foram

atiradeiras, revistas Sétimo Céu, panos de chão ultrapassados, ventres abertos, dentes cariados, catacumbas incrustadas nos cérebros, cemitérios clandestinos, peixeiros, padeiros, missa de sétimo dia, pau para matar a cobra e ser mostrado, a percepção do fato antes do ato, gonorreias mal curadas, as pernas para esperar ônibus, as mãos para o trabalho pesado, lápis para as escolas públicas, coragem para virar a esquina e a sorte para o jogo de azar. Levaram também as pipas, lombo para polícia bater, moedas para jogar porrinha e força para tentar viver. Transportaram também o amor para dignificar a morte e fazer calar as horas mudas.

Por dia, durante uma semana, chegavam de trinta a cinquenta mudanças, do pessoal que trazia no rosto e nos móveis as marcas das enchentes. Estiveram alojados no estádio de futebol Mário Filho e vinham em caminhões estaduais cantando:
Cidade Maravilhosa
cheia de encantos mil...

(LINS, Paulo. *Cidade de Deus*. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2003. p. 15-7)


exus, pombagira e orixá: entidades personalizadas da língua e cultura iorubá e dos cultos religiosos afro-brasileiros como Candomblé e Umbanda.
birosca: estabelecimento comercial modesto no qual se vendem gêneros de primeira necessidade e bebidas alcoólicas.
despacho: conjunto das oferendas destinadas a exu ou a outros orixás.
atiradeira: estilingue, bodeque.



Fonte: SETTE *et al.*, 2013, v. 2, p. 115.

Após a apresentação do texto, um boxe com a biografia do autor define a relação entre a autoria e sua experiência de vida acadêmica, que sucedeu a escrita do romance, através da vivência como pesquisador de campo que investigou o perfil da violência na Cidade de Deus.

Figura 94– Paulo Lins

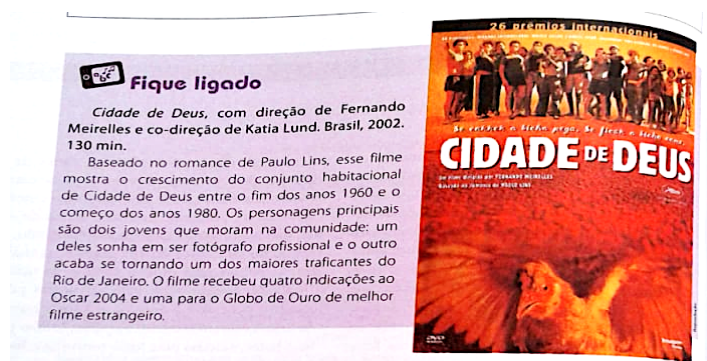


Paulo Lins nasceu no Rio de Janeiro, em 1958. Iniciou sua carreira literária com o livro de poemas *Sobre o sol*, publicado pela UFRJ e integrando a Cooperativa de Poetas. Dedicou-se ao magistério e à pesquisa antropológica sobre a criminalidade e as classes populares antes de escrever *Cidade de Deus*, o romance que o tornou conhecido no país e no exterior. Acompanhou o nascimento e a ascensão do tráfico de drogas na Cidade de Deus, conjunto habitacional onde morava – e para onde vítimas de uma enchente no Centro do Rio foram removidas nos anos 1960. Muito bem recebida pela crítica, sua obra se destacou pela capacidade de transpor para a literatura uma situação social deteriorada, aliando na narrativa a agilidade da ação cinematográfica e o lirismo da poesia. Como roteirista, trabalhou em episódios da série *Cidade dos Homens* (TV Globo) e fez o roteiro do filme *Quase dois irmãos* (2004), de Lúcia Murat.

Fonte: SETTE *et al.*, 2013, v. 2, p. 116.

Ainda na mesma página, na sequência, outro boxe da seção *Fique Ligado* traz informações sobre a adaptação do romance para o cinema e o grande sucesso de público e de crítica, sob a direção de Fernando Meirelles.

Figura 95 – Fique Ligado



Fonte: SETTE *et al.*, 2013, v. 2, p. 116.

A abordagem didático-pedagógica de leitura e interpretação de texto, na seção *Nas trilhas do texto*, compreende sete proposições. A primeira propõe ao(à) estudante-leitor(a) que identifique, através de passagens do fragmento do romance, a que realidade socioeconômica e cultural o narrador se refere no discurso narrativo.

Figura 96 – Nas trilhas do texto

Nas trilhas do texto

- 1) O narrador do romance usa a enumeração caótica de elementos e algumas metonímias para revelar a realidade socioeconômica e cultural dos moradores da Cidade de Deus. A que se referem os seguintes trechos, palavras e expressões?
- exus e pombagiras em guias intocáveis; "orixás enroscados em pescoços"; "frango de despacho"; "jesus cristos em cordões arrebitados"; "lâmparina de azeite para iluminar o santo".
 - samba de enredo e sincopado; "feiras de quartas-feiras e as de domingos"; "jogo do bicho"; "forró quente"; "sorte para o jogo de azar"; "pipas"; "moedas para jogar porrinha".
Referem-se à cultura popular.
 - uma favela, a neofavela de cimento, armada de becos-bocas; "novos moradores levaram lixo"; "latas, cães vira-latas"; "resquícios de enchentes"; "biroschas"; "vermes velhos em barrigas infantis"; "fome, mortes"; "fogareiros, pobreza para querer enriquecer"; "panos de chão ultrapassados"; "dentes cariados"; "gonorreias mal curadas".
Referem-se à situação de miséria urbana.
 - gritos-desesperos no correr das vielas; "soco antigo para ser descontado"; "restos de raiva de tiros"; "noites para velar cadáveres"; "revólveres"; "traição, mortes"; "despistar a morte, rejuvenescer a raiva, ensanguentar destinos, fazer a guerra"; "atiradeiras"; "ventres abertos"; "catacumbas"; "cemitérios clandestinos"; "pau para matar a cobra e ser mostrado"; "coragem para virar a esquina"; "lombo para polícia bater".
Referem-se à violência.
 - peixeiros, padeiros; "pernas para esperar ônibus, as mãos para o trabalho pesado".
Referem-se à população trabalhadora.

Fonte: SETTE *et al.*, 2013, v. 2, p. 116.

Percebe-se, na abordagem, uma preocupação da autoria do LD em criar habilidades de leitura com as quais o(a) estudante-leitor(a) possa fazer inferências sobre a linguagem poética criada na percepção da realidade social e cultural dos moradores da favela. Uma

proposição que, ao final, levará o(a) estudante-leitor(a) a construir um perfil das personagens do romance e suas particularidades como cidadãos. Infelizmente, não há um questionamento direto feito pela autoria do LD que pudesse levar o(a) estudante-leitor(a) a essa síntese crítica. Nem há uma tentativa de discussão sobre o genocídio da população negra, tema evidenciado pelo romance e outras PNB que poderia contribuir para a discussão sobre racismo estrutural no Brasil.

Na segunda proposição apresentada, cabe ao(à) estudante-leitor(a) identificar através de proposições múltiplas apenas uma que não corresponderia ao perfil dos moradores da Cidade de Deus. Uma proposição que, apesar de sua modalidade objetiva, propõe uma reflexão crítica sobre um ponto importante na personalidade coletiva da favela, quando solicita que os(as) interlocutores(as) justifiquem sua escolha.

Figura 97– Proposição

2 Assinale em seu caderno qual das características não pode ser atribuída aos moradores da Cidade de Deus. Justifique.

- a) medrosos
- b) resignados
- c) conscientes
- d) impotentes
- e) submissos

Alternativa c. Pelo trecho lido, os moradores demonstram não estar conscientes da violência a que são submetidos, desconhecendo os direitos que têm, o que se nota pelo canto descontrado no final do trecho: "Cidade Maravilhosa / cheia de encantos mil...".

Fonte: SETTE *et al.*, 2013, v. 2, p. 117.

Nas proposições seguintes, fica evidente a preocupação da autoria do LD em trabalhar as habilidades de interpretação e análise da linguagem poética de acordo com a compreensão da realidade descrita pelo discurso narrativo. Na terceira proposição, busca-se uma compreensão do sentido das palavras no contexto narrativo; já a quarta se limita à indentificação, por parte do(a) estudante-leitor(a), de construções linguísticas/linguagem trabalhadas pela autoria do texto; e a quinta solicita que o(a) estudante-leitor(a) explique o efeito de sentido das metonímias e das ironias construídas pelo autor para revelar a realidade dos moradores da Cidade de Deus. Não é oferecido espaço para uma discussão conceitual sobre racismo, marginalização dos espaços sociais e genocídio da população negra.

Figura 98 – Na trilha do texto

- 4 Explique o efeito de sentido provocado pela repetição dos sons consonantais (aliterações) no trecho a seguir.
- "[...] armada de becos-bocas, sinistros-silêncios, com gritos-desesperos no correr das vielas e na indecisão das encruzilhadas."
- As aliterações foram usadas para enfatizar a variação de sons relacionados ao silêncio, ao medo e à tentativa de fuga.
Chame a atenção para outros aliterações: "lixo, latas, cães vira-latas", "vermes velhos".
- 5 Registre em seu caderno as alternativas que indicam os recursos usados no texto.
- Uso de neologismos e paródia de provérbios.
 - Descrição minuciosa própria da estética realista-naturalista.
 - Metonímias para revelar a coisificação, isto é, a redução de seres humanos a objetos, dados estatísticos e coisas.
 - Descrição caótica para representar precariedade e tensão.
 - Uso explícito da zoomorfização.
- Alternativas a, b, c, d. Exceto a alternativa e, já que não há comparação do homem com animais.
- 6 Explique o uso da metonímia e da ironia empregadas nos trechos:
- "[...] pernas para esperar ônibus, as mãos para o trabalho pesado, lápis para as escolas públicas [...]"
 - "Estiveram alojados no estádio Mário Filho e vinham em caminhões estaduais cantando: Cidade Maravilhosa cheia de encantos mil..."
- A metonímia "pernas" substitui "passageiros", "mãos" substitui "trabalhadores", e "lápis" substitui "crianças".
A citação da música ironiza a situação dos moçoadotes que perderam tudo nas enchentes e ficaram alojados no Maracanã para depois serem renovados para a Cidade de Deus.
Lembre aos alunos que a ironia tem um forte poder de argumentação, pois por meio dela pode-se dizer o contrário do que se pensa.

Fonte: SETTE *et al.*, 2013, v. 2, p. 117.

Na sexta proposição, verifica-se uma atenção por parte da autoria do LD em mobilizar o(a) estudante-leitor(a) para a interpretação da linguagem metafórica e seus possíveis sentidos, reforçando a contextualização da narrativa. Logo, questões sobre violência e tensões sociais poderão ser debatidas criticamente.

Figura 99 – Na trilha do texto

- 4 Considerando o contexto, como você interpreta a metáfora:
- "[...] o homem inova avermelhando o rio."
- A cor vermelha está associada a sangue. O homem transforma o cenário, mostrando a desarmonia entre ele e a natureza. O verbo no gerúndio (avermelhando) expressa continuidade: a violência constante.

Fonte: SETTE *et al.*, 2013, v. 2, p. 117.

A última proposição é uma síntese comparativa entre os textos *O cortiço* e *Cidade de Deus*. Busca a apreciação, por parte do(a) estudante-leitor(a), de características próprias e em comum entre os textos, propondo o diálogo sobre estilo individual e de época.

Figura 100 – Na trilha do texto

- 4 Em seu caderno, marque:
- para as características relacionadas ao trecho de *O cortiço*.
 - para as características relacionadas ao trecho de *Cidade de Deus*.
 - para as características relacionadas aos dois trechos.
- Descrição de caráter realista/naturalista. 3.
 - Sincretismo religioso. 2.
 - Denúncia da violência crescente. 2.
 - Descrição quase caricatural dos tipos humanos. 1.
 - Narrativa que oscila entre o ficcional e o real. 2.

Fonte: SETTE *et al.*, 2013, v. 2, p. 117.

Evidencia-se na abordagem que questões sobre raça e classe não são trabalhadas pela autoria do LD como categorias que fomentam a estética narrativa do romance, mesmo

estando presentes no fragmento do romance escolhido. Exemplo disso é o segundo parágrafo, que abarca uma descrição sobre a identidade negra através da cultura religiosa, musical e social do povo negro carioca e seu organismo na estruturação do espaço social da favela. O tema não recebe atenção por parte da autoria do LD, mesmo sendo ele o pano de fundo de quase todo o romance. Este aspecto nos permite inferir uma tomada de posição neutra e silenciosa como estratégia de não complexificar o tema e não o polemizar no debate pedagógico.

No tocante ao volume 2, a que se referem os *Dados III*, constata-se uma sequência de atividades de leitura literária proposta pelo LD. Especificamente, dos doze capítulos dedicados ao estudo da literatura, existe um que oportuniza outras produções literárias com temas pouco comuns na esfera do letramento literário escolar. Há uma aproximação entre poéticas canônicas e poéticas não-canônicas em um viés intertextual. Isso nos sugere uma possibilidade de ampliar a compreensão do(a) estudante-leitor(a) sobre autoria, tema e concepção estética em espaços de produção de conhecimento distintos, ou seja, outras vozes e subjetividades se fazem presentes para a compreensão da complexidade humana. Mesmo com algumas controvérsias já assinaladas quanto à abordagem didático-pedagógica, a presença das obras e dos autores negros neste debate literário, torna-se significativa, porque suas produções, além de promoverem esteticamente outro lugar de fala, propõem uma leitura crítica intertextual com obras canônicas da nossa poética nacional, em especial a literária. Apesar das abordagens didáticas tratarem com superficialidade os temas e as particularidades estéticas negras, uma vez que não se promove a problematização entre o conteúdo e a concepção estética das obras, a presença da denúncia social constitutiva das Poéticas Negras Brasileiras se torna um diferencial no volume 2.

O volume 2 ao quebrar, quase que lentamente, com os estereótipos produzidos há dois séculos em relação à população negra no contexto do LD, nos promove uma experiência de leitura de autorias negras de qualidade formal e estética pouco encontrada nos LD. As autorias negras das PNB assumem o protagonismo como sujeitos-críticos de suas histórias, um passo importante rumo à uma educação de um ponto de vista antirracista. Mesmo limitada a um capítulo e pouco problematizadora, é importante destacar a proposta de discussão crítica sobre a população negra, sua história, sua cultura e suas desigualdades.

No volume 3, correspondente aos *Dados III*, encontramos algumas PNB dentro do debate didático-pedagógico que propõe o LD. Apresentamos um quadro informativo, com as poéticas negras brasileiras encontradas em toda a primeira parte do volume:

Quadro 5 – Literatura Negro-Brasileira , coleção *Linguagens em conexão*, v. 3

VOL. 3	TEXTO	AUTORIA	POÉTICA	CATEGORIA	PAG.
	<i>Diário Íntimo</i>	Lima Barreto	Literatura	Literatura Negro-Brasileira	3
	<i>Ponciá Vicêncio</i> (fragmento)	Conceição Evaristo	Literatura	Literatura Negro-Brasileira	207- 209
	<i>Vozes-Mulheres</i>	Conceição Evaristo	Literatura	Literatura Negro-Brasileira	278- 279
	<i>Trocar de Máscara</i>	Esmeralda Ribeiro	Literatura	Literatura Negro-Brasileira	279
	<i>Canto dos Palmares</i>	Solano Trindade	Literatura	Literatura Negro-Brasileira	278
	<i>Diariamente</i>	José Carlos Limeira	Literatura	Literatura Negro-Brasileira	278
	<i>Altar Sacral</i>	Rubem Valetim	Artes Visuais	Artes Visuais Negro-brasileiras	280
	<i>Mahin Amanhã</i>	Miriam Alves	Literatura	Literatura Negro-Brasileira	282
	<i>Em Maio</i>	Oswaldo de Camargo	Literatura	Literatura Negro-Brasileira	283
	<i>Passado Histórico</i>	Sônia Fátima	Literatura	Literatura Negro-Brasileira	283

Fonte: SETTE *et al.*, 2013, v. 3.

A abordagem do fragmento do texto *Diário Íntimo*, de Lima Barreto, está no contexto didático da seção intitulada *Passos Largos*, que tem como finalidade a fixação de conteúdo a partir de produções de leitura. A obra *Diário Íntimo* foi publicada postumamente e nos apresenta anotações diversas, realizadas por Lima Barreto, entre os anos de 1900 e 1921. Conforme Miranda (2016):

O *Diário íntimo* é um texto híbrido, em que, misturados às confissões e fatos particulares que cercam a vida do escritor, estão citações, recortes de jornal, projetos de romances e de cursos que planejava realizar no futuro, observações sobre assuntos e acontecimentos de cunho mais geral, crítica literária, dentre outros tantos, que nos põem em contato, já de início, com a ampla formação do escritor e com a agudeza de um olhar sempre em deslocamento. (MIRANDA, 20016, p. 5).

No fragmento selecionado pela autoria do LD, temos:

Figura 101 – Passos Largos

Passos largos

1 Leia um trecho de *Diário Íntimo*, outra obra de Lima Barreto:

[...] Fui a bordo ver a esquadra partir. Multidão. Contato pleno com meninas aristocráticas. Na prancha, ao embarcar, a ninguém pediam convite; mas a mim pediram. Aborreci-me.

É triste não ser branco.

[...]

Hoje, comigo, deu-se um caso que, por repetido, mereceu-me reparo. Ia eu pelo corredor afora, daqui do ministério, e um soldado dirigiu-se a mim, inquirindo-me se era contínuo. Ora, sendo a terceira vez, a coisa feriu-me um tanto a vaidade, e foi preciso tomar-me de muito sangue-frio para que não desmentisse com azedume.

(BARRETO, Lima. *Diário íntimo*. Rio de Janeiro: Mérito, 1953.)

Fonte: SETTE *et al.*, 2013, v. 2, p. 38.

Percebe-se, no fragmento selecionado, que Lima Barreto nos traz considerações irônicas e, ao mesmo tempo, denunciativas sobre raça e classe, além das formas do racismo vivido no início do século XX. Como fragmento da obra, perdem-se muitas nuances do jogo discursivo que poderiam ampliar as discussões sobre o funcionamento do racialismo no Brasil nas duas primeiras décadas do século XX.

As duas questões propostas para análise procuram, indiretamente, abrir discussão sobre a sociedade brasileira do início do século XX e as relações raciais, pautando o tema sobre preconceito racial até os nossos dias: “1) O que as passagens anteriores revelam a respeito da sociedade brasileira do início do século XX? 2) Em sua opinião, fatos como esse que foi narrado ainda acontecem hoje?” (SETTE *et al.*, 2013, v. 2, p. 38).

Nas questões propostas acima, verificamos a intenção da autoria do LD em mobilizar o(a) estudante-leitor(a) para a construção de um juízo crítico sobre o fato apresentado pelo fragmento literário: na proposição 1, através de um questionamento que o fará buscar sentido na compreensão total do fragmento; e, na proposição 2, por meio de um processo comparativo que faz com que o(a) estudante-leitor(a) busque, na sua compreensão de mundo, uma opinião sobre a realidade atual. Entretanto, a formulação da questão 2 impulsiona o(a) interlocutor(a) a oferecer uma resposta do tipo sim ou não, visto que não há comandos na proposição que o levem a discorrer sobre a opinião formada. Ou seja, se não houver uma mediação capaz de indagar o “sim” ou o “não” do(a) estudante-leitor(a), a proposta se esvazia de um tratamento crítico sobre o texto. Logo, trata-se de uma proposição didática que sozinha não provocará elaborações críticas feitas pelo(a) estudante-leitor(a). Aponta-se um tema problematizador, mas não o conduz a uma discussão mais complexa. Desperdiça-se um exercício cognitivo para o desenvolvimento de um leitor crítico. O debate sobre preconceito racial fica limitado à identificação, mas não contempla a discussão e reflexão.

O romance *Ponciá Vicêncio*, de Conceição Evaristo, não é contemplado neste volume como uma obra que servirá de base para se ampliar o conhecimento do(a) estudante-leitor(a) sobre novas escritas literárias, especialmente a feminina e negra, no contexto das produções contemporâneas. A obra está inserida na seção *Passos Largos*, ou seja, não há um protagonismo sobre a obra, a autoria e o contexto de estilo e época de produção.

Ponciá Vicêncio, romance da escritora mineira Conceição Evaristo, é uma narrativa sobre o universo feminino negro em uma perspectiva singular do olhar e da discursividade. O romance marca falas de um determinado lugar de vozes de sujeitos étnicos, cujo passado e o presente são marcados pelo racismo, a exclusão e a busca pela sobrevivência de um corpo negro feminino engendrado pelo preconceito. A força narrativa do romance vai nos descortinando


cotidianos com olhares minuciosos de uma mulher negra sobre as coisas da vida, através de vivências e lembranças da realidade e da imaginação.

O fragmento do romance trazido para produção de leitura é adaptado do exame vestibular da Universidade Estadual de Londrina, do ano de 2010. O modelo de abordagem tem características de proposição de múltipla escolha, de caráter objetivo, sem encaminhamento reflexivo sobre o tema e/ou o fato apresentado na narrativa para um debate entre os estudantes-leitores(as). No entanto, as sentenças apresentadas sugerem uma dimensão reflexiva sobre o papel social do negro, os reflexos da escravidão e o estado de desigualdade que a população negra ainda herda da colonização.


Figura 102 – Proposições

A partir da leitura do texto, registre em seu caderno as alternativas corretas.

- a) Os brancos eram donos da terra, enquanto alguns negros carregavam um misto de revolta e esperança.
- b) Ponciá Vicêncio não queria ter filhos, mas sofreu em todas as gravidezes malsucedidas.
- c) Os pobres continuavam vivendo de sobras, seja na roça, seja na cidade.
- d) A cidade é o espaço dos brancos e a roça o dos negros; por isso, os últimos permanecem na condição de escravos.

Somente as afirmativas a e c são corretas.  Veja comentário na Assessoria Pedagógica.


2 (UEU/2010 – adaptada)

Registre em seu caderno a alternativa que interpreta corretamente o recurso expressivo empregado no texto. Alternativa d.  Veja comentário na Assessoria Pedagógica.

- a) A hipérbole, em “fugiam para a cidade, com a vida a se fartar de miséria, e com o coração a sobrar esperança”, marca a oposição brancos *versus* negros.
- b) No texto, a gradação é utilizada para demarcar a fixação do tempo e a banalidade dos fatos.
- c) As inversões sintáticas, marcadas por oxímoros e hipérbatos, acentuam a dimensão poética da narrativa.
- d) O discurso indireto livre permite detectar a manifestação da consciência da personagem.
- e) As interrogações propiciam a emergência das lembranças da infância de Ponciá, em especial de Vô Vicêncio.

3 (UEU/2010 – adaptada)

Considerando a relação entre a infância e a escravidão, para a personagem Ponciá Vicêncio, registre em seu caderno as alternativas corretas.

- a) A lembrança da infância pobre reforça o medo de os filhos perpetuarem a condição escrava experimentada por ela e seus antepassados.
- b) A infância da personagem é representada pela manutenção da esperança e a escravidão, pelo excesso de miséria.
- c) Os molambos que cobriam o corpo das crianças remetem à liberdade da infância e à luta contra a escravidão.
- d) A permanência da miséria e do sofrimento acentua a consciência, por parte da personagem, da pobreza vivida na infância. As afirmativas a e d são corretas.  Veja comentário na Assessoria Pedagógica.

Fonte: SETTE *et al.*, 2013, v. 3, p. 208-209.

Chama a atenção, ainda nesta proposta de produção de leitura, a última proposição, cujo enunciado apresenta dois fragmentos de autoria da escritora Conceição Evaristo, um teórico e outro literário. Propõe, em seguida, uma análise comparativa entre eles com a finalidade de o(a) estudante-leitor(a) ter uma compreensão superficializada da discursividade estética da escritora negra e mineira e do seu projeto de literatura.

Figura 103– Proposição

■ (UEL/2010 – adaptada)

Leia os textos a seguir:

[...] a nossa escrevivência [escrita das mulheres negras] não pode ser lida como histórias para “ninar os da casa-grande” e sim para incomodá-los em seus sonos injustos.

(EVARISTO, Conceição. Da grafia-desenho de minha mãe, um dos lugares de nascimento de minha escrita. In: ALEXANDRE, M. A. (Org.). *Representações performáticas brasileiras: teorias, práticas e suas interfaces*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2007. p. 21.)

Descobria também que não bastava saber ler e assinar o nome. Da leitura era preciso tirar outra sabedoria. Era preciso autorizar o texto da própria vida, assim como era preciso ajudar a construir a história dos seus. E que era preciso continuar decifrando nos vestígios do tempo os sentidos de tudo que ficara para trás. E perceber que, por baixo da assinatura do próprio punho, outras letras e marcas havia.

(EVARISTO, Conceição. *Ponció Vicência*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2003. p. 127.)

Fonte: SETTE *et al.*, 2013, v. 2, p. 208.

As alternativas propostas para a análise do(a) estudante-leitor(a) apresentam afirmativas que nos fazem refletir sobre a literatura como um campo de disputa de lugar de fala, de denúncia e de posicionamentos estético-políticos na dimensão das subjetividades da autoria. A proposição didático-pedagógica nos possibilita compreender o universo de produção artística de um determinado grupo étnico-social e sua importância na compreensão das identidades de quem interage no espaço escolar e, com isso, “entender o impacto subjetivo destes processos na vida dos sujeitos sociais e no cotidiano da escola” (GOMES, 2007, p. 25).

Figura 104 – Proposição

A partir das considerações dos dois textos, é correto afirmar que:

- a) enquanto a escritora valoriza a dimensão política da narrativa, a personagem preocupa-se com a escrita de sua biografia.
- b) ao referir-se aos “da casa-grande”, a autora limita a oposição negros versus brancos a uma dimensão espacial.
- c) a escrita é uma forma de resgatar a memória e rescrever a história dos negros, agora não mais da perspectiva dos dominantes.
- d) a “assinatura do próprio punho” não constitui a escrevivência dos negros, mas é suficiente para o registro histórico da escravidão e autoriza a escrita de biografias.
- e) é importante que o negro saiba ler e assinar o nome para ter acesso à história oficial e contestar os sonos injustos dos brancos.

Fonte: SETTE *et al.*, 2013, v. 3, p. 208-209.

A proposta didática anterior nos mostra o comprometimento das instituições públicas de educação superior, através dos exames de acesso, em tratar o texto literário em uma abordagem reflexiva sobre autoria e estética negra, valorizando seu contexto de produção e desnaturalizando práticas discursivas hegemônicas no contexto educacional, ao produzir “a consciência crítica dos processos ideológicos no discurso” (FAIRCLOUGH, 2016, p. 125) dentro de um discurso pedagógico.

A professora e escritora Conceição Evaristo volta à cena do discurso didático-pedagógico ainda no volume 3 da coleção referente aos *Dados III*. Dessa vez, Evaristo é contemplada com uma exposição mais detalhada de sua obra e sua importância no cenário

literário contemporâneo brasileiro. No entanto, a abordagem didático-pedagógico se torna insignificante diante da riqueza de conteúdo e trabalho estético da linguagem que o poema apresenta.

O texto *Vozes-Mulheres*, de Conceição Evaristo, é apresentado no capítulo 16, reservado ao estudo das “Vozes poética femininas, afrodescendentes e africanas contemporâneas”. Antes do texto, a seção *Na bagagem* apresenta algumas questões para ativar o conhecimento prévio do estudante-leitor(a) sobre a escritora Conceição Evaristo. Para tal, cita o capítulo 12, onde outro texto da escritora foi estudado por eles, e faz alusão à série *Cadernos Negros*:

Figura 105 – Na bagagem

Na bagagem

Conceição Evaristo, autora afrodescendente que você conheceu ao estudar um trecho de *Ponciá Vicêncio* (capítulo 12), além de romancista, é também poeta.

- A poética dos afrodescendentes apresenta temas e dicção peculiares?
- Você já leu algum dos livros da série “Cadernos Negros”?

Leia um poema publicado em um dos volumes dessa série.

Fonte: SETTE *et al.*, 2013, v. 3, p. 278.



Importa registrar que essa coleção de LD, dentre as cinco analisadas, foi a única a mencionar o projeto *Cadernos Negros* em uma apresentação e discussão didático-pedagógica sobre literatura. O periódico *Cadernos Negros* é uma iniciativa editorial político-cultural de autoria negro-brasileira, cuja produção literária reivindica visibilidade e fruição sobre escritas que denunciam, reacendem e ressignificam experiências de ser negro, traçando

[...] uma possível linha imaginária que aproxime as suas produções e aquelas produzidas por outros escritores negros que, desde os séculos passados, vêm fazendo uso da palavra escrita para combater a escravidão, o racismo e a exclusão da vida sociocultural e política do Brasil. (SOUZA, 2006, p. 71).

Trazer para o debate, em sala de aula, os *Cadernos Negros* é provar que o universo da literatura brasileira ocupa outros espaços de veiculação que resistiram/resistem a um sistema editorial que só preza e legitima produções literárias, hegemonicamente, de autorias brancas e, predominantemente, masculinas. Logo, a autoria do LD assina uma mudança de atitude dentro de um engajamento crítico contra a colonialidade de saberes (MALDONADO-TORRES, 2019).

Em sequência, a autoria do LD apresenta o poema *Vozes-mulheres*, seguido da seção *Nas trilhas do texto*. Cabe evidenciar que, para os outros autores e seus respectivos textos

em estudo, sempre após o texto literário, registra-se um boxe biográfico. No caso de Conceição Evaristo, nem foto nem texto biográfico são apresentados. Há apenas um parágrafo simples afirmando ser a escritora uma das vozes femininas mais importantes da poesia no Brasil após os anos 1980.

O encaminhamento didático do poema *Vozes-Mulheres*, de Conceição Evaristo, enquanto proposta de análise e de interpretação, é superficial e pouco reflexivo. A proposição se limita a pedir ao(à) estudante-leitor(a) que identifique, em fragmentos transcritos do poema, “a que ou a quem se refere os versos” (SETTE *et al.*, v. 2, p. 279), em um trabalho de produção de leitura que não leva em consideração as condições de produção e suas implicações na compreensão, no poema, da violência sofrida pelas mulheres negras, pelos antepassados do eu poético e seu caráter de resistência contra a invisibilidade da mulher.

Figura 106 – Nas trilhas do texto

Nas trilhas do texto

Conceição Evaristo é uma das vozes femininas importantes da poesia que surge no Brasil a partir dos anos 1980. Seu poema *Vozes-Mulheres*, publicado no número 13 da série *Cadernos Negros do Grupo Quilombo* (SP), figura até hoje como uma espécie de manifesto-síntese de sua poética.

■ A que ou a quem se referem os versos a seguir?

- a) “A voz de minha bisavó / ecoou criança / nos porões do navio. / Ecoou lamentos / de uma infância perdida.”
- b) “A voz de minha avó / ecoou obediência / aos brancos-donos de tudo.”
- c) “A voz de minha mãe / ecoou baixinho revolta / no fundo das cozinhas alheias / debaixo das trouças / roupa-gens sujas dos brancos / pelo caminho empoeirado / rumo à favela.”
- d) “A minha voz ainda / ecoa versos perplexos / com rimas de sangue / e / fome.”
- e) “A voz de minha filha / recolhe todas as nossas vozes / recolhe em si / as vozes mudas caladas / engasgadas nas gargantas.
A voz de minha filha / recolhe em si / a fala e o ato. / O ontem – o hoje – o agora.
Na voz de minha filha / se fará ouvir a ressonância / o eco da vida-liberdade.”

Fonte: SETTE *et al.*, 2013, v. 3, p. 279.

Na sequência, a autoria do LD apresenta um boxe informativo sobre o poema, intitulado *A polifonia e a memória em Vozes-Mulheres*.

Figura 107 – Polifonia em Conceição Evaristo

A polifonia e a memória em *Vozes-Mulheres*

Vozes-Mulheres é um poema polifônico, pois expressa as vozes de mulheres negras que viveram momentos históricos e cronológicos diferentes. O eu lírico feminino fala por si e por todas as mulheres negras. Sua voz é, ao mesmo tempo, individual e coletiva. Denuncia o passado e revela a crescente tomada de consciência das mulheres negras. Além disso, defende a memória como forma de resistência e de construção da identidade negra afro-brasileira, afrodscendente.

Fonte: SETTE *et al.*, 2013, v. 3, p. 279.


O Boxe, no contexto didático-pedagógico, nos possibilita uma reflexão sobre o processo criativo da escritora e ao mesmo tempo reforça a importância de uma literatura engajada e de resistência, a literatura negro-brasileira, como um espaço de enfrentamento que, simbolicamente, ressignifica o passado e reflete sobre ele no presente, numa produção/reconstrução de saberes. De acordo com Bosi (2000),

A poesia do mito e do sonho está rente à pura privacidade, mas, pelo discurso articulado, a sua poética deve tornar-se pública, universal. Uma coisa é viver subterraneamente a memória dos próprios afetos e configurá-la em imagem, som, ritmo; outra é comunicar a razão da privacidade (BOSI, 2000, p. 176).

A razão da privacidade apontada por Bosi (2000), nos sugere, simbolicamente uma retomada do passado, de uma história vivida que se reflete sobre a autoria no presente. Essa retomada se constitui por meio de uma estratégia de autoconhecimento e de (re)construção identitária. Entretanto, percebe-se que a proposta da autoria do LD está mais preocupada com os procedimentos informativos sobre os aspectos estéticos e formais do poema do que com uma discussão-reflexiva sobre os efeitos de compreensão do(a) estudante-leitor(a) acerca da experiência de leitura, isto é, decifrar códigos, atribuir sentidos, emocionar-se conforme o contexto, subvertendo ou inserindo sentidos. Perde-se a oportunidade de o(a) estudante-leitor(a), na experiência de ler o texto, entender os mecanismos de opressão e violência que a mulher negra sofre na sua constituição sócio-histórica e o papel social da literatura de refletir sobre as condições de existência em face do poder opressivo. Não mobilizar reflexões e impressões sobre o texto, nesta experiência de leitura, é afastar o(a) leitor(a) de uma fruição que permitirá a autorreflexão sobre quem é ou quem é o outro. Ao apresentar o Boxe informativo, é oferecida uma apreciação pronta sobre o texto que não possibilita que o(a) leitor(a) perceba ou entenda essas nuances na experiência de leitura.

A sequência didática da produção de leitura abandona o poema de Conceição Evaristo e apresenta outra experiência de leitura para o(a) estudante-leitor(a), por meio de outras vozes negras do cenário literário brasileiro, como Esmeralda Ribeiro, Solano Trindade e José Carlos Limeira, com poemas na íntegra e em fragmento. São expressões da Literatura Negro-Brasileira com pouca visibilidade no grande mercado editorial brasileiro, mas com forte presença no mercado alternativo editorial, em coletivos de poesia, um espaço de resistência da literatura produzida por autoria negra, como no caso dos *Cadernos Negros* já mencionados. Os textos dos autores citados anteriormente estão na seção *Passos Largos*.

Figura 108 – Passos Largos

a) Leia versos de alguns importantes poetas afrodescendentes brasileiros contemporâneos: 

Trocar de máscara
Esmeralda Ribeiro

Talvez temendo entrar na arena dos leões
eu esconda a coragem nos retalhos
coloridos da vida.
A pálida lua traz o sabor das provações
transformando o olho em ostra
Cismo: a pele em roupa não tem mais razões,

para ser trocada e assim
me recolho e me cubro com a mortalha
De anulações.

(RIBEIRO, Esmeralda. Trocar de máscara. In: BERND, Zilé (Org.). *Poesia negra brasileira*. Porto Alegre: AGE, IEEL, IGEL, 1992. p. 151,7

Fonte: SETTE *et al.*, 2013, v. 3, p. 279

Figura 109 – Passos Largos

b)

Canto aos Palmares
Solano Trindade

Eu canto aos Palmares
Sem inveja de Virgílio de Homero
E de Camões
Porque o meu canto
É grito de uma raça
Em plena luta pela liberdade!

(TRINDADE, Solano. In: BERND, Zilé (Org.). *Poesia negra brasileira*. Porto Alegre: AGE, IEEL, IGEL, 1992, p. 47.)

c)

Diariamente
José Carlos Limeira

[...]
Me basta mesmo
essa coragem quase suicida
de erguer a cabeça
e ser um negro
vinte e quatro horas por dia.

(LIMEIRA, José Carlos. In: BERND, Zilé (Org.). *Poesia negra brasileira*. Porto Alegre: AGE, IEEL, IGEL, 1992, p. 15.)

Quais são as temáticas desses versos?

Fonte: SETTE *et al.*, 2013, v. 3, p. 280.

As PNB apresentadas na proposição didática reforçam uma discursividade estética da dor, da resistência e da luta contra a violência do racismo historicamente marcado contra a população negra brasileira. Os poemas apresentam traços estilísticos e temáticos muito ricos para serem explorados em um debate crítico, principalmente na categoria da “história e cultura da população negra”, como uma possibilidade de se entender essa categoria a partir do olhar e da voz de quem se reconhece negro dentro da estrutura social e étnico-racial do Brasil. São lugares de fala (RIBEIRO, 2016) que deveriam ser problematizados no processo de formação humana e intelectual em que a escola está inserida. No entanto, apenas mobiliza o(a) estudante-leitor(a) a identificar o tema comum entre os três textos.

Vemos que, ao não problematizar, dentro da experiência leitora, as subjetividades produzidas pelo eu-poético, desconsidera-se uma compreensão sobre como as humanidades foram projetadas no contexto social brasileiro: humanidades excluídas, desautorizadas a falar e questionadas sobre sua existência. São reflexos de um racismo estrutural que os(as) negros(as) vivem até hoje, dentro de um “complexo imaginário social que a todo momento é reforçado

pelos meios de comunicação, pela indústria cultural e pelo sistema educacional” (ALMEIDA, 2019, p. 65).

Os versos das autorias negras em questão se incorporam como instrumento de resistência simbólica à opressão e à inferiorização, ao fundar uma identidade negra, sobretudo, em “um projeto literário que não pretende abafar as questões sociais que emergem do trabalho com a linguagem” (FONSECA, 2012, p. 192).

A última proposição desta seção de leitura apresenta uma interpretação imagética quanto à poética plástica-visual negra. A escultura é trazida para apreciação do(a) estudante-leitor(a). O trabalho do artista plástico baiano Rubem Valentim (1922-1991), *Altar Sacral*, nos remete aos traços de uma arte de símbolos ancestrais negros e ao seu significado para entender a religiosidade de matriz africana. Um dos mestres do concretismo no Brasil, aprofundou sua pesquisa a partir de signos da iconografia das religiões afro-brasileiras. O artista criou imagens únicas, reveladoras das heranças culturais, fruto de um país marcado pela pluralidade que se desvela na arte negra.

Figura 110 – Rubem Valentim

■ Observe a imagem ao lado:

A imagem à direita é a reprodução de uma escultura em madeira pintada, criada pelo escultor, pintor, gravador e professor baiano afrodescendente Rubem Valentim (1922-1991).

a) O que você observou em *Altar sacral*, em relação ao tema, às formas, às cores, às linhas etc.?

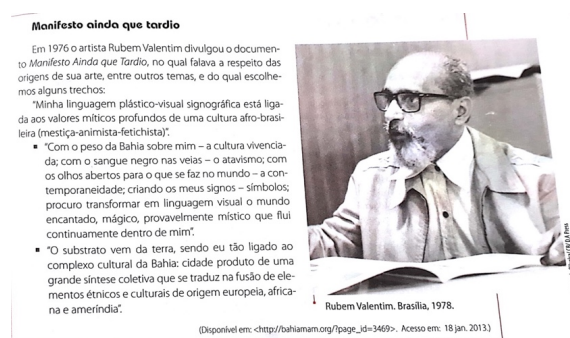
b) Como você explica o título da obra *Altar sacral*?

Leia, a seguir, o depoimento de Rubem Valentim a respeito de sua obra.



Fonte: SETTE *et al.*, 2013, v. 3, p. 208.

Figura 111– Manifesto ainda que tardio



Fonte: SETTE *et al.*, 2013, v. 3, p. 209.

As proposições apresentadas para o trabalho de análise e interpretação se detêm nas impressões do(a) estudante-leitor(a) sobre a imagem e na inferência explicativa sobre o título. Será preciso uma mediação cuidadosa para não implicar em posições valorativas estereotipadas e preconceituosas tanto do professor quanto do(a) estudante-leitor(a), mesmo com a intenção da autoria do LD em apresentar depois um boxe informativo sobre o propósito estético e ideológico do artista Rubem Valentim no contexto histórico de produção.

A seção *Fique Ligado* deste capítulo indica sites da internet e espaços culturais que divulgam e analisam obras de artistas plásticos negros no Brasil. A proposta se encerra com a seção *Panorama*, sintetizando a importância das obras dos poetas estudados, afirmando que “esses poetas buscam resgate da memória, denunciam a escravidão e suas consequências, relatam a resistência de seu povo, homenageiam seus heróis, polemizam as narrativas dos colonizadores” (SETTE *et al.*, 2013, v. 3, p. 281). Relevante informação que colabora para a ruptura de uma lógica colonial e seus efeitos simbólicos e materiais, promovendo a “criação de um mundo onde muitos mundos possam existir, e onde, portanto, diferentes concepções de tempo, espaço e subjetividade possam coexistir e também se relacionar produtivamente” (MALDONADO-TORRES, 2019, p. 36).

Figura 112 – Panorama

➔ Panorama

Como você pôde perceber nos versos de Conceição Evaristo, Esmeralda Ribeiro, Solano Trindade e José Carlos Limeira, os sujeitos poéticos de seus textos tematizam elementos da trajetória afrodescendente no Brasil. Por meio do discurso poético, esses poetas buscam o resgate da memória, denunciam a escravidão e suas consequências, relatam a resistência de seu povo, homenageiam seus heróis, polemizam as narrativas dos colonizadores; enfim, lutam contra o apagamento de sua História, civilização e cultura.

Além das temáticas e da denúncia social, esses poemas apresentam ritmo, entonação e escolha vocabular peculiar, cumprindo também as funções estéticas e poéticas que são marcas da linguagem literária.

Assim como os escritores, artistas plásticos como Rubem Valentim, cuja reprodução da obra *Altar sacral* você apreciou, incorporaram a suas obras elementos estéticos e temáticos relativos a identidade, memória, cultura e religiões africanas.

Fonte: SETTE *et al.*, 2013, v. 3, p. 281.

Ainda no contexto da seção *Passos Largos*, outra expressão feminina de autoria negra se faz presente para a apreciação e compreensão do(a) estudante-leitor(a). Dessa vez, é trazida a poeta paulistana Miriam Alves, voz presente e atuante do coletivo *Quilombhoje Literatura* e uma das integrantes dos *Cadernos Negros*. Sua poética literária, com retórica militante e com força de protesto, busca, nas suas vivências de mulher negra e nos espaços nos quais vive e milita, inspiração para a sua escrita. O texto escolhido pela autoria do LD para apreciação do(a) estudante-leitor(a) traz uma poesia de reverência ao mito da ativista negra Luíza Mahin, do século XIX, no Brasil.

Figura 113 – Passos largos

Passos largos

■ (UFBA/2012 – adaptada)

Leia o poema:

Mahin amanhã

Ouve-se nos cantos a conspiração
vozes baixas sussurram frases precisas
escorre nos becos a lâmina das adagas
Multidão tropeça nas pedras

Revolta

há revoada de pássaros
sussurro, sussurro:
"é amanhã, é amanhã."
Mahin falou, é amanhã"
A cidade toda se prepara
Malês

bantus
geges
nagôs

vestes coloridas resguardam esperanças
aguardam a luta

Arma-se a grande derrubada branca
a luta é tramada na língua dos Orixás
"é aminhã, aminhã"

Malês

bantus
geges
nagôs

"é aminhã, Luíza Mahin falô"

Miguel Carvalh

(ALVES, Miriam. Mahin amanhã. In: Quilombhoje (Org.). Cadernos negros: os melhores poemas. São Paulo: Quilombhoje, 1998. p. 104).

Fonte: SETTE *et al.*, 2013, v. 3, p. 282.

O poema *Mahin amanhã* teve sua abordagem extraída do exame vestibular da Universidade Federal da Bahia (UFBA), do ano de 2012. A análise e interpretação do poema vieram articuladas em proposições de múltipla escolha, nas quais o(a) estudante-leitor(a) analisa as afirmativas de acordo com as temáticas do poema.

Figura 114 – Proposição

Registre em seu caderno as alternativas que interpretam as temáticas do poema:

- a) deixa evidenciada a ideia de que fronteiras étnicas e linguísticas dificultam o intercâmbio cultural entre africanos e afrodescendentes.
- b) imagina uma possível união dos negros pertencentes a grupos étnicos culturais diferentes na luta pela defesa da cidadania.
- c) revê criticamente o registro oficial de um fato histórico, que envolve a memória dos negros no Brasil.
- d) retém imagens auditivas e visuais que recompõem o passado transfigurado por meio de uma representação linguística criativa.
- e) utiliza o verso "a luta é tramada na língua dos Orixás" (verso 18) para ressaltar que a cultura e a religiosidade africanas transitam no espaço do sagrado e do não sagrado.
- f) apresenta imagens e pensamentos inseridos numa trama épica em que os protagonistas lembram um passado de glórias.

Fonte: SETTE *et al.*, 2013, v. 3, p. 282.

Das seis proposições para análise, quatro se apresentam verdadeiras. Nelas as afirmações registram o poder de articulação e união da população negra escravizada em nome da liberdade, independente dos grupos étnico-culturais divergentes. Diante das proposições verdadeiras, é possível afirmar que a história oficial recontada a partir da memória dos negros no Brasil, a diversidade linguística criativa de um povo que foi obrigado a esquecer sua língua materna e o poder da religiosidade de matriz africana nos espaços de luta e resistência são reflexões que nos colocam diante uma compreensão decolonial do ser e do saber.

Constata-se, nesta abordagem, que o LD se apropria da autoria de outrem para divulgar uma obra literária e o modo como ela é conduzida na proposta de interpretá-la. Esse modo de condução de interpretação do texto estimula a reflexão das sentenças que vão além do dito no texto, isto é, o dito no texto serve de princípio para a compreensão da realidade do mundo. Com isso, há uma intenção dos autores da proposição de ampliar o discernimento do(a) estudante-leitor(a) sobre a história e a cultura negra dentro do processo de formação crítica dos leitores.

Importa chamar a atenção, nesta seção de produção de leitura, para a relação entre o texto e a imagem que o acompanha, de Miguel Carvalho. Certamente a imagem reproduz uma específica marca da cultura negra no Brasil, a capoeira: arte de luta pela sobrevivência de homens e mulheres escravizados. No contexto da proposta de leitura, essa imagem é

desconsiderada. Trata-se de um exemplo claro de uma imagem ilustrativa e que, neste caso, está descontextualizada, uma vez que os traços produzidos pela imagem apenas reproduzem a luta, mas não como dispositivo de resistência usado pelos negros para se defenderem da opressão violenta dos homens brancos escravagistas, aspecto importante tratado na poesia e um tema recorrente das PNB.

Na sequência das atividades propostas pelo LD, na seção *Passos Largos*, temos a presença do poeta Oswald de Camargo e do seu poema *Em maio*. O texto é trabalhado através da inscrição de uma proposição extraída e adaptada também do exame de vestibular da Universidade Federal da Bahia, do ano de 2011.

O poema nos convida a revisitar poeticamente um momento da nossa história, o 13 de maio, data oficial de abolição da escravatura. Nele, o eu lírico ironicamente critica o processo e a forma que se deu a abolição da escravatura e o seu sentido real para os negros escravizados. É um mês, para o poeta, em que “sopram ventos desatados / por mãos de mando, turvam o sentido / do que sonhamos” (CAMARGO *apud* SETTE *et al.*, 2013, v. 3, p. 288). Logo, trata-se de uma desconstrução de um discurso histórico hegemônico. Promove uma releitura sobre o sentido de “liberdade” como foi definida pelo grupo dominante.

Figura 115 – Proposição

1 (UFBA/2011 – adaptado)

Em maio

Já não há mais razão de chamar as lembranças
e mostrá-las ao povo
em maio.

Em maio sopram ventos desatados
por mãos de mando, turvam o sentido
do que sonhamos.

Em maio uma tal senhora liberdade se alvoroça,
e desce às praças das bocas entreabertas
e começa:

“Outrora, nas senzalas, os senhores...”

Mas a liberdade que desce à praça
nos meados de maio
pedindo rumores,

é uma senhora esquelética, seca, desvalida
e nada sabe de nossa vida.

A liberdade que sei é uma menina sem jeito,
vem montada no ombro dos moleques
e se esconde

no peito, em fogo, dos que jamais irão
à praça.

Na praça estão os fracos, os velhos, os decadentes
e seu grito: “Ó bendita Liberdade!”

E ela sorri e se orgulha, de verdade,
do muito que tem feito!

(CAMARGO, Oswald de. *Em maio*. In: Quilombhoje (Org.). *Cadernos negros: os melhores poemas*. São Paulo: Quilombhoje, 1998. p. 112).

Fonte: SETTE *et al.*, 2013, v. 3, p. 288.

A proposição trabalha com a abordagem de múltiplas escolhas com sentenças afirmativas sobre “a voz poética” enunciada no poema. Os discursos materializados nas sentenças são reflexivos e acentuam uma nova ordem discursiva de desconstrução como proposto na intencionalidade discursiva do próprio poema.

Figura 116 – Proposição

No poema, a voz poética

- a) contesta o significado atribuído a um relevante fato histórico do discurso oficial.
- b) evidencia uma consciência crítica que se rebela em decorrência de uma condição social imposta e consagrada pelos discursos constituídos.
- c) canta uma outra liberdade, sonhada e construída pelo cidadão negro.
- d) rejeita o ritual da praça por considerá-lo arbitrário e indicador de uma ideologia conservadora e autoritária.
- e) desloca-se para um contexto do qual ele será considerado como excluído.
- f) nega que senhores e escravos, no mundo de outrora, davam relevância à liberdade conquistada na praça.
- g) critica a coisificação consentida do ser negro, ou seja, a sua alienação.

Fonte: SETTE *et al.*, 2013, v. 3, p. 288.

As proposições anunciam um caráter contestador do eu poético aliado à consciência crítica imposta pelos discursos constituídos. Enunciam uma outra liberdade almejada pelo cidadão negro, rejeitando o ritual da proclamação do fim da escravidão em praça pública, por considerá-lo arbitrário e ideologicamente conservador e autoritário. E criticam, ao final, a coisificação (alienação) consentida do ser-negro. O traço contra-hegemônico do poema é um convite para os interlocutores repensarem a história oficial que considera a princesa Isabel, mulher branca, como a protagonista desse momento histórico.

Outra presença de autoria negra feminina dentro do contexto didático-pedagógico proposto pelo LD é a poetisa Sônia Fátima. Nascida em Araraquara, São Paulo, é militante do Movimento Negro, com presença no Grupo de Teatro do REBU, na cidade de São Carlos, estado de São Paulo, e em outros movimentos que marcam a luta pela infância e adolescência negra nessa região. Integrante do coletivo Quilombhoje Literatura, marcou sua presença em diversas edições dos *Cadernos Negros*. Sua escrita literária está vinculada poeticamente ao preconceito racial e, principalmente, nos conduz a uma apreciação estético-política sobre as questões de gênero que a condição feminina protagoniza no universo marcado pela discriminação.

Figura 117 – Proposição

■ (UFBA-UFAB/2008 – adaptada)

Passado histórico

Do açoite
da mulata erótica
da negra boa de oito

e de cama
(nenhum registro)

(FÁTIMA, Sônia. In: Quilombhoje (Org.). *Cadernos negros: os melhores poemas*. São Paulo: Quilombhoje, 1998. p. 118).

Fonte: SETTE *et al.*, 2013, v. 3, p. 289.

O poema *Passado Histórico* revisita poeticamente a cultura machista/patriarcal e violenta contra a mulher negra e sua invisibilidade enquanto ser humano, como uma projeção da animalização restrita a um objeto sexual. A proposição foi extraída do exame unificado de

vestibular da Universidade Federal da Bahia e da Universidade Federal do Recôncavo Baiano do ano de 2008 e traz uma abordagem de múltipla escolha a partir de sentenças afirmativas.

Figura 118 – Proposição

Com base no poema, é verdadeiro o que se afirma nas seguintes proposições:

Alternativa correta: d.

- a) O discurso lírico se propõe fazer um tributo à mulher negra, ressaltando, sobretudo, a sua espiritualidade.
- b) O poema registra o passado da mulher negra, considerando-o distorcido e, mesmo assim, sugere revivê-lo.
- c) A condição feminina da mulher negra na atualidade é questionada, negando-lhe o seu caráter de sensualidade.
- d) O sujeito poético pode ser considerado uma contravoz a favor da mulher negra e contra as instâncias históricas do poder.
- e) A ingênua conduta sexual da mulher negra é focalizada pelo eu lírico como perigosa e maculadora da família no passado colonial.
- f) O lugar sociocultural da mulher negra, omitido pela história oficial, é resgatado pela voz poética.

Fonte: SETTE *et al.*, 2013, v. 3, p. 289.

Nas sentenças afirmativas, há um valor reflexivo sobre a condição feminina negra no contexto sócio-histórico brasileiro. Das seis proposições afirmativas, apenas uma é considerada verdadeira, quando se afirma que “o sujeito poético pode ser considerado uma contravoz a favor da mulher negra e contra as instâncias históricas de poder” (SETTE *et al.*, 2013, v. 3, p. 289). Nota-se, nessa proposição de leitura, o protagonismo da voz feminina negra, proporcionando ao(à) estudante-leitor(a) uma releitura crítica e humanizada da mulher negra. O texto e as proposições nos oferecem pistas para se pensar e articular o racismo e seu impacto sobre as relações de gênero, uma vez que ele determina a própria hierarquia de gênero em nossas sociedades (CARNEIRO, 2003).

Após a leitura e interpretação do texto de Sônia Fátima, a autoria do LD apresenta uma outra seção, *Fique Ligado*, sugerindo que o estudante-leitor pesquise, através de páginas da internet, estudos sobre Literaturas Africanas de Língua Portuguesa.

Torna-se relevante pontuar que esses poetas africanos estão conjuntamente trabalhados com os poetas brasileiros em um capítulo intitulado *Vozes poéticas femininas, afrodescendentes e africanas contemporâneas*. A autoria do LD sugere que esse capítulo seja trabalhado interdisciplinarmente.

Figura 117 – Vozes afrodescendentes e africanas

**Vozes poéticas femininas,
afrodescendentes e
africanas contemporâneas**

Dentro da jaula
(mundo inapto)
do domador
em fúria à fera
subsinuosa-
mente resvala.
(Henriqueta Lisboa)

É suave, suave, a pantera,
mas se a quiserem tocar
sem a devida cautela,
logo a verão transformada
na fera que há dentro dela.
(Marly de Oliveira)

Na bagagem

Como você já estudou, o eu poético feminino, mesmo muito timidamente, manifestou-se na poesia brasileira desde o Romantismo, como nos poemas de Nísia Floresta.

- Que poetas brasileiras também teriam se destacado na poesia contemporânea?
- Que temas seriam mais recorrentes em suas obras?
- Como elas abordam, refletem ou dialogam sobre as questões de gênero e do universo feminino?

Adélia Prado, um nome importante nesse cenário, surgiu em 1976, com o livro *Bagagem*.

- Você já leu algum poema dessa autora?
- Qual seria o tema de um poema intitulado *Com licença poética*?

HISTÓRIA
GEOGRAFIA
FILOSOFIA
SOCIOLOGIA
ARTE

Fonte: SETTE *et al.*, 2013, v. 3, p. 273.

O volume 3, *Dados III*, propicia aos(às) estudantes e aos(às) professores(as) a presença e o contato com textos de autorias negras, trazendo para o cenário dos estudos literários, em especial, algumas vozes negras brasileiras que estão fora dos cânones da literatura escolarizada. A presença de algumas obras da Literatura Negra Brasileira e da Plástica-Visual das PNB proporciona experiências de leitura que dialogam com linguagens textuais e estéticas diferentes, suscitando nos interlocutores uma interpretação da cultura produzida ontem e hoje no Brasil, especialmente a negra.

O terceiro volume propõe uma visibilização de autorias negras mó dica, no tocante a um protagonismo dos estudos literários brasileiros. As obras de autoria negro-brasileira ainda estão na posição secundária, pois a maioria delas ocupa um espaço de coadjuvante na produção de conhecimento do LD, uma vez que sua presença sempre está na seção *Passos Largos*, destinada a atividades de fixação de conteúdo, que pode ou não ser trabalhado diretamente pelo professor. Essas obras, no contexto didático-pedagógico, são pouco problematizadas conforme seus conteúdos e marcas estéticas.

Verifica-se uma visão ainda muito limitada das obras de Lima Barreto quanto às questões de raça do seu tempo. A poética negra de Lima Barreto se conforma a partir de um ponto de vista solidário ao subalterno e ao drama dos excluídos, sejam eles homens ou mulheres, com temáticas até então pouco exploradas, como inclusão social, denúncia da

exclusão e da discriminação racial, luta por promoção da igualdade e da efetiva liberdade (SCHWARCZ, 2017).

No entanto, há uma abertura para a visibilidade, mesmo que discreta e secundária, da autoria negro-brasileira feminina, num total de quatro escritoras negras da literatura contemporânea: Conceição Evaristo, Miriam Alves, Esmeralda Ribeiro e Sônia Fátima.

Uma particularidade que nos chama atenção é que, no contexto da presença da autoria negra na abordagem didático-pedagógica do LD, essas obras foram trabalhadas didaticamente em exames vestibulares de algumas universidades públicas do país, no caso específico, da Bahia e Paraná. Portanto, existe uma preocupação dessas instituições de ensino superior em trazer para o panorama de leitura dos candidatos em seleção textos literários de autoria negro-brasileira com a finalidade de visibilizá-los, ao mesmo tempo em que divulgam estético-ideologicamente os discursos literários preocupados com a leitura de uma nova percepção sobre a historiografia e o pensamento do homem negro e da mulher negra no Brasil.

Em sequências didáticas para produção de leitura, a diversidade de poéticas negras, em seu conjunto, promove a visibilidade de obras fora da lista canônica da literatura e artes visuais escolarizadas e se torna um diferencial na proposta didático-pedagógica do volume 3. Mas não se constitui em uma tomada de posição sobre o poder negro dentro de um discurso institucional. Sua presença não é suficiente para mudanças no discurso hegemônico nas “formas de transgressão” ou de “exploração em situações que geralmente as proíbem” (FAIRCLOUGH, 2016, p. 133), visto que a ordem discursiva permanece em um modelo que negligencia a discussão e a reflexão sobre os modos de subjetividade dos sujeitos que questionam e subvertem a história e a estética ocidentalizada e opressora.

Portanto, a presença de autorias negras na literatura e nas artes visuais não garante uma rearticulação no modo de produzir um discurso de desconstrução de uma hegemonia ideológica que evidencia as desigualdades sociais e raciais. Quando não se problematiza um tema, no contexto escolar, possibilitando novas compreensões sobre o que já foi dito, não há uma mudança de postura no modo como são pensadas as diferenças em um país com sérios problemas de representação étnico-racial e, conseqüentemente, de racismo. A ordem do discurso dominante permanece ditando o modo de se entender as relações sociais, logo, há “uma aparente democratização do discurso, envolvendo a redução de marcadores explícitos de assimetria de poder” (FAIRCLOUGH, 2016, p. 134). Mesmo diante da presença de poéticas negras brasileiras em pontuais sequências didáticas, a sua discussão e apreciação estão pautadas em restrições e em controles daqueles que legitimam ideologicamente o conhecimento que circula na sociedade brasileira.

8 Considerações Finais

Parto desta citação de Grada Kilomba, do seu livro *Memória da Plantação: Episódios de Racismo Cotidiano*, para abrir minhas considerações finais sobre esta pesquisa:

Esse exercício nos permite visualizar e compreender como conceitos de conhecimento, erudição e ciência estão intrinsecamente ligados ao poder e à autoridade racial. Qual conhecimento está sendo reconhecido como tal? E qual conhecimento não o é? Qual conhecimento tem feito parte das agendas acadêmicas? E qual conhecimento não? De quem é esse conhecimento? Quem é reconhecida/o como alguém que possui conhecimento? E quem não o é? Quem pode ensinar conhecimento? E quem não pode? Quem está no centro? E quem permanece de fora, nas margens? (KILOMBA, 2019, p.50).

Este fragmento, do último livro que li durante a escrita da tese, arrebatou-me em razão da sua similaridade com relação ao resultado dos dados e à análise do meu próprio trabalho. Inicialmente, por considerar as Poéticas Negras Brasileiras como formas de conhecimento, reflexão e interação estética/política de sujeitos negros que buscam, através de suas linguagens específicas, transitar por um passado e um presente negados, menosprezados, violentados. Essencialmente, são poéticas constituídas de uma presença de resistência contra experiências históricas negativas de racismo e do complexo sistema capitalista que gera formas de ser e estar no mundo. Considerações trazidas para reflexão nos dois primeiros capítulos da tese.

A circulação das PNB, na sala de aula, seria uma possibilidade de diálogo e experiência leitora para fomentar novas relações simbólicas de saber e, conseqüentemente, de transformação de posições frente a séculos de silenciamento. É preciso uma compreensão de educação baseada na Interculturalidade Crítica (WALSH, 2007), ou seja, pensar o espaço escolar dentro de um “movimento de interpelação da cultura dominante e de desconstrução dos micropoderes e opressões instituídas” (GAUTHIER 2015, p.212). Logo as PNB, em contexto de uma educação intercultural, nos permitirão reconhecer e perceber às diferenças como pressuposto constitutivo da democracia e com isso possamos conceber relações novas, igualitárias entre os diferentes grupos socioculturais. Hipótese muito distante dos dados apresentados enquanto proposta de ensino e leitura literária nos LDLP.

Os eventos de Letramento Racial e Literário se fazem urgentes para quem almeja uma educação emancipatória, criando condições para que os indivíduos, socialmente, conquistem a autonomia de pensar e de intervir nas demandas de opressão racial e social.

Consolidar-se-ia uma proposta concreta de conscientização e sensibilização dos sujeitos envolvidos no Letramento Literário, no contexto escolar, para descrystalizar modelos hegemônicos discursivos de culturas e saberes presentes em textos literários canonizados e autorizados pela crítica. Um espaço libertador para se compreender e pensar como o espaço da escrita é um lugar de tensões e provocações sobre a construção de poder e contrapoder na nossa História.

No entanto, frente aos dados apresentados, as PNB se anunciam diante de um sistema racista que direta e indiretamente as desqualificam sistematicamente. Isso se dá dentro de um modelo silencioso e violento, que as considera inválidas como conhecimento legítimo, impedindo que os (as) estudantes-leitores(as) que consomem o Livro Didático de Língua Portuguesa possam conhecer, ler, interagir e fluir com a leitura de textos de autoria negro-brasileira. Fica evidente que as PNB, em um espaço de construção de saberes e reflexão sobre as identidades brasileiras, não são incorporadas como tal às atividades didáticas. Os LDLP, em sua grande maioria, fortalecem e mobilizam compreensões sobre as identidades brasileiras na ordem eurocêntrica de conhecimento, fato evidenciado no transcorrer da tese. Quando as PNB estão presentes, os tratamentos didático-pedagógicos subvalorizam seus discursos e estéticas. Não são abertos espaços de interação crítica sobre o conteúdo, o agente desse discurso e as implicações para uma revisão do modo como a história, a cultura e a subjetividade negras foram ou estão sendo postas e representadas no transcorrer do tempo.

Diante de um letramento literário que nega questões sobre raça, racismo e antirracismo nos LDLP, pressupõe-se, sobretudo, que estes são temas irrelevantes para a apreciação estética e cultural de uma população estudantil, em sua quase totalidade preta e parda, que hoje está na escola pública brasileira, onde essas obras didáticas circulam e são, muitas vezes, as únicas fontes de leitura e conhecimento. Evidencia-se que a validação do conhecimento, considerada profícua e de qualidade estética, é promovida e divulgada na perspectiva de uma sociedade branca, masculina e universal, “permanecendo ‘propriedade’ exclusiva e inquestionável da branquitude” (KILOMBA, 2019, p.53).

O olhar sobre o letramento racial e literário (LRL) que aqui proponho é uma iniciativa tímida e quase imperceptível para quem pode promover uma mediação dialógica de leitura crítica entre o LD, o(a) professor(a) e o(a) estudante-leitor(a). Quando se propõe uma percepção crítica sobre as PNB presentes no LDLP, o olhar sobre raça, racismo e antirracismo é sugerido por meio de ações pedagógicas interdisciplinares. No entanto, estas se mostram esvaziadas de uma proposta didático-pedagógica, visto que não anunciam “como fazer” e “quais os objetivos” a serem alcançados após o feito pedagógico. A ideia apenas de sugerir não

efetiva sua prática e nem problematiza os efeitos da racialização no contexto brasileiro. Fica explícito, diante dos tratamentos didático-pedagógicos dados aos textos de autoria negra, que afirmar, questionar, interpretar, com “o dito” e com “o além do dito” nas PNB, torna-se perigoso. Uma vez que pode gerar uma compreensão sobre ideias contundentes acerca de raça, racismo e antirracismo, estas não devem ser problematizadas. Fica evidente, com esta estratégia de negar o debate, que o(a) estudante-leitor(a) negro(a), assim como o(a) não negro(a), não pode ler criticamente textos sob outra perspectiva estética e ideológica, porque essa leitura crítica pode revelar algo que deveria permanecer silenciado, para não gerar protagonismos discursivos que possam quebrar com a ordem hegemônica de compreender o mundo e as pessoas.

O tratamento didático-pedagógico de poucos textos de autoria negro-brasileira, que evidenciam em suas escritas a subjetividade e a identidade de ser negro e suas reverberações na interação social e histórica dentro de um contexto cultural, político e estético, não propõe um debate mais crítico e aprofundado sobre os temas em evidência nos textos. Quando não se problematiza um tema, no contexto escolar, possibilitando novas compreensões sobre o que já foi dito, não há uma mudança de postura no modo como são pensadas as diferenças em um país com sérios problemas de representação étnico-racial e, conseqüentemente, de racismo. Cumpre-se, diante de oportunidades de letramento racial e literário, questionar os sentidos e as afirmações de identidades dentro de uma luta político-educacional contra o racismo de pessoas brancas nas suas mais diversas facetas (MOREIRA, 2019b). Trata-se de uma atitude pedagógica decolonial do ser e do saber, que abraça um diálogo possível sobre a “interseccionalidade”¹² (GONZÁLES, 1980; CRENSHAW, 2002).

Diante dos dados, evidencia-se que as autorias negro-brasileiras que se evidenciam fazem parte de um cânone de leitura didática, mas suas referências biográficas e de produção literária são intencionalmente visibilizadas em uma condução discursiva pautada em uma compreensão brancocentrada. Esses escritores, Machado de Assis, Cruz e Souza e Lima Barreto, presentes quase em uma reprodução mimética entre as coleções, não têm suas obras discutidas no âmbito das relações étnico-raciais e suas conseqüências como o racismo. As autorias dos LDLP negam, portanto, o(a) intelectual negro(a) que, através de seus textos, torna-

¹² Conforme Crenshaw (2002, p. 177), “A interseccionalidade é uma conceituação do problema que busca capturar as conseqüências estruturais e dinâmicas da interação entre dois ou mais eixos da subordinação. Ela trata especificamente da forma pela qual o racismo, o patriarcalismo, a opressão de classe e outros sistemas discriminatórios criam desigualdades básicas que estruturam as posições relativas de mulheres, raças, etnias, classes e outras”.

se presente nos espaços públicos contestando, inquietando, refutando, negando, resistindo às diversas estratégias de opressão, desigualdade, dominação e injustiça.

Fica evidente nos dados apresentados que os processos de validação de uma literatura brasileira brancocêntrica refletem os interesses de sujeitos brancos de uma elite intelectual da educação no Brasil, com destaque para o sistema editorial-didático, visto que este círculo é conferido por esse grupo. A normatização desses espaços de prestígio para a circulação e consumo de uma determinada produção cultural produz uma forma de violência simbólica que exclui aqueles que historicamente nunca foram preteridos de prestígios.

O resultado dos dados quantitativos aferidos nos comprovam que o projeto político e ideológico das quatro coleções mais distribuídas é de não marcar as diferenças existentes na produção cultural brasileira, normatizar o conhecimento pela referência de produção literária ainda calcada no prisma do dominador branco através do jogo de valorização do produto artístico preso à referência de cultura europeia, em que a estética e os contornos formais fomentam o melhor e o mais aprazível para a formação de jovens estudantes.

As autorias negro-brasileiras e suas poéticas não conseguem, dentro do contexto dos LDLP, entendido como espaço público do conhecimento, ser compreendidas como intelectuais e indivíduos capazes de fazer uma leitura crítica de si e do mundo social no qual estão inseridos (CURY, 2008). Subentende-se que não sujeitos criativos e mediadores, dentro de uma consciência de valores e visões morais válidos para todo homem, interferindo de maneira livre (caso não estejam em um sistema ditatorial) em um espaço público (WOLFF, 2006). Dentro do capitalismo, os intelectuais são majoritariamente vinculados à burguesia tanto na aparelhagem estatal quanto na sociedade civil (GRAMSCI, 2009). Desse modo, ainda na lógica dos LDLP, o segmento subalterno não pode alcançar o status intelectual.

No nosso caso, o intelectual estaria em um grupo que produz literatura e arte em geral. Roberto Bobbio (1997) acredita que, nesse grupo, a função do intelectual está, principalmente, vinculada à participação na vida social e política. A esses intelectuais, conforme Bobbio (1997), cabe transmitir ideias ou conhecimentos relevantes no contexto político. As autorias negro-brasileiras, enquanto intelectuais, em suas poéticas, têm o papel de mobilizadores dos indivíduos, despertando neles, em nós, a nossa (des)humanidade. A negação desta intelectualidade, no sentido de não pertencerem a um espaço público de conhecimento, é uma maneira de construir uma lógica racista que impede a circulação do conhecimento estético

de pessoas que se reconhecem negras, se posicionam sobre quem são e denunciam seus traumas¹³, colocando o sistema hegemônico branco como marca de opressão e violência.

Essa postura de não reconhecimento da intelectualidade de autoria negro-brasileira pode ser entendida como uma construção ideológica racista, dentro de “uma política identitária de caráter negativo que tem o propósito específico de identificar pessoas brancas com os lugares de poder” (MOREIRA, 2019b, p. 157). Ela conta com o suporte de várias camadas intelectuais (professores, pensadores, indústria editorial) que produzem, divulgam e mediam a legitimação discursiva branca e silenciam a discursividade negra. O mercado produz narcisicamente a inteligência branca e a manutenção de seus privilégios, status cultural e “autopreservação, porque vêm acompanhados de um pesado investimento na colocação desse grupo como grupo de referência da condição humana. (BENTO, 2014, p. 437).

As PNB, resultado de uma intelectualidade, abraçam a força da humanização negada em seus discursos e provocam novas compreensões sobre ser e entender o mundo. Os LDLP negam a intelectualidade negro-brasileira, pois são mulheres e homens que falam por si, de si, aos seus pares e para o mundo, que reivindicam identidades ainda não assimiladas e/ou aceitas pela elite cultural branca, a qual, na lógica do mercado capitalista da branquitude, não valida discursos que nascem de uma subalternidade produzida.

Se a branquitude se faz majoritariamente presente no contexto cultural e educacional brasileiro, conforme os dados analisados, o que representa e qual sentido se produz sobre a Lei 10.639/2003 para as autorias dos LDLP? Essas fazem uma leitura superficial da referida lei, mesmo com um período de 10 anos que separa a entrada em vigor da referida lei da publicação das coleções, em 2013. Verifica-se, diante da maioria dos dados analisados, que as coleções de LDLP descumprem um indicativo da lei que pretende rever a “política curricular, fundada em dimensões históricas, sociais, antropológicas oriundas da realidade brasileira, e busca combater o racismo e as discriminações que atingem particularmente os negros” (BRASIL, 2004, p. 2). Parece que a ideia de combater o racismo e as discriminações estaria em representações e em discursos que não estigmatizam, desonram e inferiorizam a mulher negra e o homem negro explicitamente por suas características biológicas e fenotípicas. Realmente não as encontramos em nenhum dos 15 volumes analisados. No entanto, estas autorias de LDLP parecem desconhecer ou não valorizar outras possibilidades de se pensar o racismo como uma ideologia que molda o inconsciente (ALMEIDA, 2019). Produz-se, então, discursos racistas,

¹³ Franz Fanon, em *Pele negra, máscaras brancas* (2008), afirma que o trauma é um conjunto de experiências da violenta barbaridade do mundo *branco* que sempre coloca o homem negro e a mulher negra como o(a) diferente, como o(a) incompatível, como o(a) estranho(a). A irracionalidade do racismo, segundo o autor, é o “trauma”.

dentro de práticas sociais reais, que atingem e inferiorizam, em um sistema de racialidade, mulheres negras e homens negros, negando-lhes o status de uma humanidade capaz de produzir intelectualmente. Nega-se a eles, como intelectuais, o desempenho de um importante papel na esfera social, especialmente, não lhes permitindo, dentro de um espaço público como o LDLP, romper, por meio da ficção, cercos excludentes e gerar visibilidade a indivíduos historicamente subalternizados.

Desconsiderar a importância da intelectualidade negra no espaço da cultura literária e artística do país é coadunar com o princípio da colonialidade do poder (QUIJANO, 2005), que, nas suas atitudes, questiona a qualidade do ser, as formas e os discursos que o constituem de forma externa e arbitrária (GROSFOGUEL, 2011, p. 41). Os saberes e o conhecimento produzidos pela maioria dos volumes analisados estão na ordem eurocêntrica de conhecimento: é o homem branco/mulher branca que fala sobre a cultura e os saberes historicamente produzidos por uma elite intelectual branca. Estes devem servir como o parâmetro de uma cultura credível para todos os seus interlocutores brancos, pretos, pardos, indígenas.

Logo, tem-se uma visão de mundo que reproduz o olhar brancocêntrico colonizador do ser e do saber, no qual se constrói um mundo, interpretando-o a partir de um ponto de vista interessado. No caso de quatro coleções analisadas, o homem negro e a mulher negra, enquanto intelectuais, povoam a “política do esquecimento” (FIGUEIREDO; GROSFOGUEL, 2007), que isola o(a) intelectual negro(a), especialmente, quando se percebe um comprometimento político de combate às desigualdades raciais e o racismo.

No Brasil, o racismo, muitas vezes, se apresenta na própria negação de sua existência (GOMES, 2005). É negado em contradições pulsantes das práticas sociais. O racismo é multifacetado. Ele é marcado, em patamares distintos da nossa sociedade, com valores hierárquicos de circulação dos espaços e com entonações discursivas da “neutralidade racial”, quando não são percebidas as formas como o racismo se efetiva (MOREIRA, 2019b), porque não é entendida a realidade social de pessoas negras. Por essa razão, muitos até desconfiam se realmente o racismo brasileiro existe. Mas ele está presente e se presentifica nos dados da pesquisa. Sua presença se mostra sistematicamente através da discriminação, tendo como fundamento a raça, e se manifesta por meio de práticas conscientes ou inconscientes, que resultam em desvantagens ou privilégios para algumas pessoas, dependendo do grupo racial a que pertençam (ALMEIDA, 2019). Os corpora da pesquisa nos sinalizam, na sua maioria, um racismo que perpassa pelo racismo institucional (SAMPAIO, 2003), estrutural (ALMEIDA, 2019) e epistêmico (CARNEIRO, 2005; NOGUERA, 2015), que aqui vamos ampliar para um debate incipiente sobre racismo intelectual.

No contexto educacional, pensar em um racismo intelectual é refletir sobre o lugar dispensado ao intelectual negro nos espaços públicos de conhecimento, por meio de uma “pedagogia da subordinação” (MOREIRA, 2019b, p. 157), que culturalmente nos ensina, direta e indiretamente, o lugar de brancos(as) e negros(as) dentro de sua sociedade hierarquicamente diferente (MOREIRA, 2019b). Restabelece-se, portanto, a ordem colonial esquecida, mas ainda viva dentro de uma estrutura social que oprime a ascensão intelectual de sujeitos negros. Estes rompem com a parede social da exclusão e assumem o espaço de escrita que desmascara as tensões sociais, dentro de uma luta coletiva, denunciando a discriminação, o preconceito, a miséria, a solidão de mulheres negras e homens negros, o medo da morte, a luta pela vida, os estereótipos que excluem e matam.

Desvalorizar a produção intelectual de homens negros e mulheres negras no Brasil dos séculos XIX, XX e XXI é entender que as instituições legitimadoras do conhecimento apresentam um tratamento desigual dentro de uma agenda educativa. Consolida-se, então, a supremacia de um determinado grupo racial, através de formulações de regras e imposições de padrões sociais que contribuem para os privilégios. As instituições refletem a sociedade quando impõem racialmente quem pode ser aceito ou não, portanto, “as instituições são racistas porque a sociedade é racista” (ALMEIDA, 2019, p. 47). E esse jogo de espelhos demarca estruturalmente qual sujeito ou qual produção intelectual pode fazer parte delas como referência de conhecimento. Consequentemente, dentro de um processo histórico e político, são criadas condições sociais, direta ou indiretamente, para recusar a produção de conhecimento, seja por não ser branca, seja porque seu repertório e discurso estético esteja distante dos cânones ocidentais (NOGUERA, 2015).

O racismo intelectual nega a existência de uma intelectualidade negra em espaços de conhecimento e mata, simbolicamente, sua produção artístico-literária como. Seus corpos, representativamente materializados em textos verbais e imagéticos, propõem “uma revolução político-epistêmica” (BERNARDINO-COSTA, 2019, p. 264), pois contradiz o dito pela história oficial. Com isso têm sua circulação negada em espaços geopolíticos de conhecimentos. Esses corpos (negados) promovem a valorização étnica em uma perspectiva privilegiada para novos saberes, redimensionam subjetividades discursivas contra-hegemônicas, questionam estereótipos como pressuposto para o combate às desigualdades sociais. Mas a força operacional do racismo intelectual, no campo da educação, não permite ao conhecimento contra-hegemônico circular, porque se torna uma ameaça à ordem social baseada na hegemonia branca.

A maioria das coleções didáticas analisadas reproduz, portanto, dispositivos de dominação e hierarquização racial, delimitando a soberania de uma intelectualidade branca conferido nos dados apresentados. Dentro da mesma lógica do racismo epistêmico, o racismo intelectual funciona como estratégia de manutenção de privilégios de uma política essencialista das elites masculinas brancocêntricas e de decidir a tradição do pensamento e do conhecimento hegemônico (GROSGUÉL, 2011). Ao desqualificar a intelectualidade negra, com sua produção artístico-literária, em relação aos outros conhecimentos, frente aos projetos coloniais que regem o sistema-mundo, reafirma-se que os homens ocidentais do privilégio epistêmico definem o que é verdade e o que é melhor para os demais.

Escritores, compositores, cineastas e artistas plásticos brasileiros que circulam nos livros didáticos de Língua Portuguesa recebem um status cultural que os coloca como referência de conhecimento, dentro de um movimento externo de prestígio e celebração: esses são brancos na sua totalidade. Conforme Fanon (1980, p. 36), “o racismo já não ousa se apresentar sem disfarces”. Os *corpora* da pesquisa nos permitem pensar que o racismo, como ideologia de dominação e poder, continua presente na escola, por meio do livro didático. A epistemologia hegemônica, dentro de sua ordem do discurso da imparcialidade/universalismo/neutralidade, nos espaços públicos do conhecimento, na realidade, sempre teve cor: branca (FIGUEIREDO; GROSGUÉL, 2007).

As ausências e as presenças de Poéticas Negras Brasileira, no discurso didático-pedagógico dos LDLP pesquisados, nos convidam a refletir sobre o descaso das políticas públicas de educação, especialmente o Programa Nacional do Livro Didático, em promover o debate crítico, estético e racial sobre a diversidade brasileira, em uma atitude antirracista. Os discursos racistas continuam articulando e propagando ideologias que se traduzem em atos, ações, discursos, práticas sociais e culturais racistas. Os discursos alimentam o imaginário consciente e inconsciente dos indivíduos, normatizando as relações interpessoais e institucionais, divulgando crenças e falsas verdades que estruturam o racismo à brasileira. A autoria negro-brasileira está inserida no LDLP como uma “política do esquecimento” (FIGUEIREDO; GROSGUÉL, 2007) e não como a voz dos povos negros que construíram e constroem uma produção cultural e intelectual, em uma posição de prestígio e celebração, pois esta continua presa ao exercício colonial da estigmatização de seres como “desprovidos de inteligência” e capacidade criativa, em um jogo de violação da dignidade de um ser humano inventivo e produtor de conhecimento. A problematização da ambiguidade apresentada na pesquisa gera significados, bem como fortalece discursos negativos sobre cultura negra e identidades.

REFERÊNCIAS

- ABAURRE, M. L. M.; ABAURRE, M. B. M; PONTARA, M., *Português: contexto, interlocução e sentido*. 2. ed. São Paulo: Moderna, 2013. v. 1.
- _____. *Português: contexto, interlocução e sentido*. 2. ed. São Paulo: Moderna, 2013. v. 2.
- _____. *Português: contexto, interlocução e sentido*. 2. ed. São Paulo: Moderna, 2013. v. 3.
- ADORNO, T. Crítica Cultural e Sociedade. In: FERNANDES, F. (Coord.). *Sociologia*. São Paulo: Ática, 1986. p. 45-68. (Grandes Cientistas Sociais, 54).
- ALCOFF, L. M. Uma epistemologia para a próxima revolução. *Revista Sociedade e Estado*, v. 31, n. 1, p. 129-143, jan./abr. 2016. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/se/v31n1/0102-6992-se-31-01-00129.pdf>>. Acesso em: 05 dez. 2018.
- ALMEIDA, M. C.; CARVALHO, E. A.; CASTRO, G. *Ensaio de complexidade*. Porto Alegre: Sulina, 1984.
- ALMEIDA, S. *Racismo Estrutural*. São Paulo: Pólen, 2019. (Feminismos Plurais, coordenação Djamilia Ribeiro).
- ALTHUSSER, L. *Aparelhos Ideológicos de Estado*. São Paulo: Graal Edições, 2007.
- ALVES, M. *Brasil Afro Autorrevelado: Literatura Brasileira Contemporânea*. Belo Horizonte: Editora Nandyala, 2010.
- AMARAL, E., FERREIRA, M.; LEITE, R. S; BARBOSA, S. A. M. *Novas Palavras*. 2. ed. São Paulo: FTD, 2013. v. 1.
- _____. *Novas Palavras*. 2. ed. São Paulo: FTD, 2013. v. 2.
- _____. *Novas Palavras*. 2. ed. São Paulo: FTD, 2013. v. 3.
- ANSIÓN, J. Educar en la interculturalidad. *Páginas 165*, Lima, v. XXV, p. 40-47, out. 2000.
- _____. La interculturalidad y los desafíos de una nueva forma de ciudadanía. In: ANSION, J.; TUBINO, F. (Eds.). *Educar en ciudadanía intercultural: experiencias y retos en la formación de estudiantes universitarios indígenas*. Lima: Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú, 2007. p. 37-62.
- APPIAH, K. A. *Na casa de meu pai*. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.
- APPLE, M. W. *Trabalho docente e textos: economia política das relações de classe e de gênero em educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

ARAÚJO, G. A. Poética(s): a criação artística em fricção com o(s) tempo(s) presente(s). *Revista Cena*, Porto Alegre, n. 23, p. 111-120, set./dez. 2017. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/cena>>. Acesso em: 20 fev. 2018.

ARENDT, H. *O que é política?* Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

ARROYO, M. Narrativas do sistema escolar desde a condição de negro. In: PRAXEDES, V. L. et al. (Org.). *Memória e percursos de professores negros e negras na UFMG*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009. p. 175-190. (Coleção Cultura Negra e Identidades).

ASANTE, M. K. Afrocentricidade: notas sobre uma posição disciplinar. In: NASCIMENTO, E. L. (Org.). *Afrocentricidade – uma abordagem epistemológica inovadora*. São Paulo: Selo Negro, 2009. p. 93-110.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Tradução de L. de A. Rego e A. Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 2006.

BARTON, D.; HAMILTON, M. Literacy Practice. In: BARTON, D.; HAMILTON, M.; IVANIC, R. (Orgs.). *Situated Literacies: Reading and writing in context*. London: Routledge, 2000. p. 103-121.

BASTIDE, R. Quatro estudos sobre Cruz e Sousa. In: COUTINHO, A. (Org.). *Fortuna crítica*. Rio de Janeiro/Brasília: Civilização Brasileira/INL, 1979.

BATISTA, A. A. G. Um objeto variável e instável: textos, impressos e livros didáticos. In: ABREU, Márcia (Org.). *Leitura, história e história da leitura*. Campinas: Mercado das Letras, 2000. p. 529-575.

_____. *O texto escolar: uma história*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

BATISTA JÚNIOR, J. R. L.; SATO, D. T. B. Discursos, identidades docentes e letramentos na inclusão de pessoas com deficiência. In: OTTONI, M. A. R; LIMA, M. C. (Orgs.). *Discursos, Identidades e Letramentos: abordagens da análise de discurso crítica*. São Paulo: Cortez, 2014. p. 192-231.

BENJAMIN, W. *Magia e técnica, arte e política*. Tradução de Sérgio P. Rouanet. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BENTO, M. A. S. Branquitude e Poder: a questão das cotas para negros. In: SANTOS, S. A. (Org.). *Ações Afirmativas e Combate ao Racismo nas Américas*. Brasília: Ministério da Educação: UNESCO, 2005. p. 165-178 Proceedings online... Available from: <http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000082005000100005&lng=en&nrm=abn>. Access on: 16 Jan. 2020.

_____. Branqueamento e Branquitude no Brasil. In: CARONE I.; BENTO M. A. S. (Orgs.). *Psicologia Social do Racismo: estudo sobre branquitude e branqueamento no Brasil*, 2014. p. 1-30.

BERNARDINO-COSTA, J. Convergência entre intelectuais do Atlântico Negro: Guerreiro Ramos, Franz Fanon e Du Bois. In: BERNARDINO-COSTA, J.; MALDONADO-TORRES, N.; GROSFUGUEL, R. (Orgs.). *Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019. p. 247-268 (Coleção Cultura Negra e Identidades).

BERND, Z. *Poesia negra brasileira*, Antologia. Porto Alegre: AGE, IEL, IGEL, 1992.

BEZERRA, M. A. Textos: seleção variada e atual. In: DIONÍSIO, A. P; BEZERRA, M. A. (Orgs.). *O livro didático de português: múltiplos olhares*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001. p. 78-94.

BHABHA, H. K. *O local da cultura*. Tradução de Myriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis e Gláucia Tenate Gonçalves. 2. ed. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2014.

BITTENCOURT, C. M. F. Livros didáticos entre textos e imagens. In: BITTENCOURT, C. M. F. (Org.). *O saber histórico em sala de aula*. São Paulo: Contexto, 1997, p. 69-90.

BOBBIO, N. *Os intelectuais e o poder: dúvidas e opções dos homes de cultura na sociedade contemporânea*. São Paulo: Editora UNESP, 1997.

BONI, M. R. Formação docente para a Lei 10.639/03. In: SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá: CEFRAPO/SINOP, 2008. Disponível em: <<http://www.cefaprosinop.com.br:81/index.php?module=gnuteca3&action=main:search:simpleSearch&formContentId=1&formContentTypeId=1>>. Acesso em: 10 Mar. 2019.

BOSI, A. *O Ser e o Tempo da Poesia*. 6. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2000. p. 163-227.

BOURDIEU, P. *A economia das trocas simbólicas*. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2013.

BRASIL. *Lei n.º 9.394*, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. 18. ed. São Paulo: Saraiva, 1998a.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEF, 1998b. v. 3.

BRASIL. Congresso Nacional. *Lei 10.639* de 9 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. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 10 jan. 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. Programa Nacional do livro didático para o Ensino Médio. *Catálogo do Programa Nacional do livro para o Ensino Médio*. Língua Portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 2008. 136 p. ISBN 978-85-7783-010-7.

BRASIL. *Guia de Livros Didáticos: PNLD 2015: língua portuguesa: ensino médio*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2014.

BUNZEN, C. *Livro didático de Língua Portuguesa: um gênero do discurso*. 2005. 168 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da linguagem da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

BUNZEN, C; ROJO, R. Livro didático de língua portuguesa como gênero do discurso: autoria e estilo. In: VAL, M. G. C.; MARCUSCHI, B. (Orgs.). *Livros didáticos de língua portuguesa: letramento, inclusão e cidadania*. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2005. p. 73-117.

CANDAU, V. M. Multiculturalismo e educação; desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, A. F.; CANDAU, V. M. (Orgs.). *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas*. 4. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. p. 5-21.

_____. *Concepção de educação intercultural*. Rio de Janeiro: Editora PUC-Rio, 2014.

_____. O cotidiano escolar e as práticas interculturais. *Cadernos de Pesquisa*, v. 26, n. 161, p. 802-820, 2016.

CANDAU, V. M.; RUSSO, K. Interculturalidade e Educação na América Latina: uma construção plural, original e complexa. *Revista Diálogo Educação*, Curitiba, v. 10, n. 29, p. 151-169, jan./abr. 2010.

CANDIDO, A. O direito à literatura. In: _____. *Vários escritos*. São Paulo: Duas Cidades, 1995. p. 45-67.

CANEN, A O multiculturalismo e seus dilemas: implicações na educação. *Comunicação e política*, Rio de Janeiro, v. 25, n. 2 , p. 91-107, 2007

CARDOSO, C. L. Branquitude acrítica e crítica: A supremacia racial e o branco anti-racista. *Revista Latinoamericana de ciencias sociales, niñez y juventud*, v. 8, p. 607-630, 2010.

CARNEIRO, S. Mulheres em Movimento. *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 49, n. 17, p. 117-132, 2003.

CASTIANO, J. P. *Referenciais da filosofia africana: em busca da intersubjetivação*. Maputo: Ndira, 2010.

CEREJA, W. R.; MAGALHÃES, T. C. *Português: Linguagens*. 9. ed. São Paulo: Saraiva, 2013. v. 1.

_____. *Português: Linguagens*. 9. ed. São Paulo: Saraiva, 2013. v. 2.

_____. *Português: Linguagens*. 9. ed. São Paulo: Saraiva, 2013. v. 3.

CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano: Artes de fazer*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

CHARTIER, R. *A História Cultural: entre práticas e representações*. Lisboa: DIFEL, 1990.

CRESWELL, J. W.; PLANO CLARK, V. L. *Designing and conducting mixed methods research*. California: Sage Publications, 2007. 265 p.

CORACINI, M. J. R. F. *A celebração do outro: arquivo, memória e identidade: línguas (materna e estrangeira), plurilinguismo e tradução*. Campinas: Mercado de Letras, 2007. p. 135-148.

CORRÊA, A. A. Historiografia, cânone e autoridade. In: CELLIP-CONGRESSO DE ESTUDOS LINGÜÍSTICOS E LITERÁRIOS DO PARANÁ, 8., 1995. *Anais...* Umuarama: [s.n.], 1995. p. 323-328.

COSSON, R. Letramento literário: educação para vida. *Vida e Educação*, Fortaleza, v. 10, p. 14-16, 2006.

_____. *Letramento literário: teoria e prática*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2016.

COSTA, C. S. *O Negro no Livro Didático de Língua Portuguesa: Imagens e Percepções de Alunos e Professores*. 2004. 128 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2004.

CRESTANI, L. M. *A representação do negro em livros didáticos de língua portuguesa*. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, 2002.

CRENSHAW, K. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. *Estudos Feministas*, n. 1 p. 177-188, 2002.

CRESWELL, J. W.; CLARK, V. L. *Pesquisa de métodos mistos*. Porto Alegre: Penso, 2007.

CHRISTIAN, M. Conexões da diáspora africana: uma resposta aos críticos da afrocentricidade. In: NASCIMENTO, E. L. (Org.). *Afrocentricidade: uma abordagem epistemológica inovadora*. São Paulo: Selo Negro, 2009. p. 147-165.

CURY, M. Z. F.; WALTY, I. L. C. *Intelectuais e vida pública: migrações e mediações*. Belo Horizonte: UFMG, 2008.

CUTI. *Literatura Negro-Brasileira*. São Paulo: Selo Negro, 2010.

DAMÁSIO, C. R. H. Negritude. *Revista Espaço Acadêmico*, n. 40, 2004. Disponível em: <<http://www.espacoacademico.com.br/040/40damasio.htm>>. Acesso em: 28 abr. 2016.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*. Tradução de S. Rolnik. São Paulo: Editora 34, 1997.

DELEUZE, G. *O que é a Filosofia?* Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.

DELL'ISOLA, R. L. P. *Retextualização de gêneros escritos*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

DERRIDA, J. *A Escritura e a Diferença*. Tradução de Maria Beatriz Marques Nizza da Silva. São Paulo: Perspectiva, 2002.

_____. *Mal de Arquivo: uma impressão freudiana*. Tradução de Cláudia de Moraes Rego. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2001.

DIONISIO, A. P. Gêneros multimodais e multiletramento. In: KARXOSKI, B. G.; BRITO, K. S. (Orgs.). *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008. p. 119-132.

DUARTE, E. A. Literatura afro-brasileira: um conceito em construção. *Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea*, Brasília, n. 31, p. 11-23, jan./jun. 2008. Disponível em: <<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4846151.pdf>>. Acesso em: 13 jun. 2018.

DUMONT, L. M. M. Contexto, Leitura e Subjetividade. *Transinformação*, v. 13, n. 1, p. 43-47, jan./jun. 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-37862001000100003&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 20 set. 2018.

DUSSEL, H. Ética de la Liberación. In: SIDEKUM, A. (Org.). *Ética do discurso e filosofia da libertação: modelos complementares*. São Leopoldo: UNISINOS, 1994. p. 19-51.

ESPINHEIRA FILHO, I. P. “*Eu sou negão, meu coração é a liberdade*”: diálogo sobre literatura negra ou afro-brasileira em escolas de ensino médio da Bahia. 2013. 193 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2013.

EVARISTO, C. Gênero e etnia: uma escre(vivência) de dupla face. In: MOREIRA, N. B.; SCHNEIDER, L. (Orgs.). *Mulheres no mundo: etnia, marginalidade e diáspora*. João Pessoa: Idéia, 2005a. p. 1-15.

EVARISTO, C. Da representação à autorepresentação da Mulher Negra na Literatura Brasileira. *Revista Palmares: cultura afro-brasileira*, n. 1, p. 52-57, ago. 2005b.

FAIRCLOUGH, N. *Discurso e Mudança Social*. Coordenação da tradução por Izabel Magalhães. Brasília: UNB, 2016.

_____. A Análise crítica do discurso e a mercantilização do discurso público: as universidades. In: MAGALHÃES, C. (Org.). *Reflexões sobre a Análise Crítica do Discurso*. Belo Horizonte: Fale: UFMG, 2001. p. 31-82.

FANON, F. *Pele negra, máscaras brancas*. Salvador: EDUFBA, 2008.

FARACO, C. E.; MOURA, F. M.; MARUXO JUNIOR, J. H. *Língua Portuguesa: linguagem e interação*. 2. ed. São Paulo: Ática, 2013. v. 1.

_____. *Língua Portuguesa: linguagem e interação*. 2. ed. São Paulo: Ática, 2013. v. 2.

_____. *Língua Portuguesa: linguagem e interação*. 2. ed. São Paulo: Ática, 2013. v. 1.

FARIA, A. L. G. *Ideologia no livro didático*. 2 ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1994.

FAZENDA, I. C. A. *Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia*. 6. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2011.

FERREIRA, A. J. *Letramento racial crítico através de narrativas autobiográficas: com atividades reflexivas*. Ponta Grossa, PR: Editora Estúdio Texto, 2015.

FERREIRA, C. M. *As poéticas do cinema: A poética da terra e os rumos do humano na ordem do filmico*. Porto: Edições Afrentamento, 2004.

FIGUEIREDO, A; GROSFOGUEL, R. Por que não Guerreiro Ramos? Novos desafios a serem enfrentados pelas universidades públicas brasileiras. *Ciência e Cultura*, Campinas, v. 59, n. 2, p. 36-41, 2007.

FONSECA, M. N. S. Percursos da memória de sujeitos negros no âmbito da UFMG. In: PRAXEDES, V. L. (Org.). *Memória e percursos de professores negros e negras na UFMG*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009. p. 201-209. (Coleção Cultura Negra e Identidades).

FONSECA, M. N. S. Vozes em discordância na literatura afro-brasileira contemporânea. In: FIGUEIREDO, M. C. L.; FONSECA, M. N. S. (Orgs). *Poéticas Afro-brasileiras*. 2. ed. Belo Horizonte: Mazza Edições: PUC Minas, 2012. p. 191-220.

FOUCAULT, M. *A arqueologia do saber*. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. 4. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

FOUCAULT, M. *Segurança, território, população: curso dado no Collège de France (1977-1978)*. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

FRANCO, M. Você sabe o que foi o I.N.C.E.? In: SETTON, M. G. J. (Org.). *A Cultura da mídia na escola: ensaios sobre cinema e educação*. São Paulo: Annablume: USP, 2004. p. 45-67.

FRANKENBERG, R. A miragem de uma branquidade não-marcada. In: WARE, V. (Org.). *Branquidade: identidade branca e multiculturalismo*. Rio de Janeiro: Garamond, 2004. p. 307-338.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática pedagógica*. 15. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000a.

_____. *Pedagogia do Oprimido*. 34. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000b.

_____. *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido*. 16 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 2009.

FREITAG, B. et al. *O estado da arte do livro didático no Brasil*. Brasília: INEP: REDUC, 1987.

FREITAS, I. S. *A cor da metáfora: o racismo no livro didático de língua portuguesa*. 2009. 203f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2009.

FREITAS, J. B. F. Arte é conhecimento, é construção, é expressão. *Revista Digital Art&*, n. 03, Abr. 2005. ISSN, 1806-2962.

GADOTTI, M. *Perspectivas atuais da educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

GALEFFI, D. A. A arte como território de resistência: uma perspectiva polilógica. *Iberoamérica Social: revista-red de estudios sociales VIII*, p. 2-25. 2017. Disponível em: <<http://iberoamericasocial.com/aarte-como-territorio-de-resistencia-uma-perspectiva-polilologica>>. Acesso em: 30 fev. 2018.

GATTI, B. A. *A construção da pesquisa em educação no Brasil*. Brasília: Plano Editora, 2002.

GAUTHIER, J. A transculturalidade como abertura à quinta dimensão. In: NASCIMENTO, A. C.; BAKES, J. L. (Orgs.). *Inter/Multiculturalidade, relações étnico-raciais e fronteiras de exclusão*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2015.

GILROY, P. *O Atlântico Negro*. Rio de Janeiro: UCAM, 1997.

GIROUX, H. A. Por uma pedagogia e política da branquidade. Tradução de Claro Colloto. *Cadernos de Pesquisa*, n. 107, p. 97-133, 1999.

GOLDMANN, L. *Sociologia do romance*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

GOMES, N. L. A questão racial na escola: desafios colocados pela implementação da Lei 10.639/03. In: MOREIRA, A. F.; CANDAU, V. M. (Orgs.). *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas*. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, , 2010. p. 67-89.

GOMES, N. L. Diversidade étnico-racial: por um projeto educativo emancipatório. In: FONSECA, M. V.; SILVA, C. M. N.; FERNANDES, A. B. (Orgs.). *Relações Étnico-Raciais e Educação no Brasil*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2011. p. 78-98.

GOMES, N. L. Cultura Negra e Escola. *Revista Brasileira de Educação*, n. 23, 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n23/n23a05.pdf> acesso em 16/04/2016.>. Acesso em: 30 jul. 2018.

GOMES, N. L. *O Movimento Negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2017.

GOMES, W. Estratégias de produção de encanto. *Textos de Cultura e Comunicação*, Salvador, n. 35, p. 99-124, 1996.

GOMES, P. C. C. Espaço público, espaços públicos. *GEOgraphia*, Niterói, v. 20, n. 44, set./dez. 2018.

GONÇALVES, L. A. Pensar a educação, pensar o racismo no Brasil. In: FONSECA, M. V.; SILVA, C. M. N.; FERNANDES, A. B. (Orgs.). *Relações Étnico-Raciais e Educação no Brasil*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2011. p. 34-56.

_____. *O silêncio, um ritual pedagógico a favor da discriminação racial: estudo acerca de discriminação racial nas escolas públicas de BH*. 1985. 333f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1985.

GONÇALVES, L. A.; SILVA, P. B. *O Jogo das Diferenças: o multiculturalismo e seus contextos*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

GONZÁLES, L. Racismo e sexismo na cultura brasileira. *Revista Ciências Sociais Hoje*, p. 223-244, 1984.

GOUVEIA, C. A. M. Análise crítica do discurso: enquadramento histórico. In: MATEUS, M. H.; CORREIA, C. N. (Orgs.): *Saberes no tempo: homenagem a Maria Henriqueta Costa Campos*. Lisboa: Edições Colibri, 2001. p. 335-351. Disponível em: <<https://www.passeidireto.com/arquivo/5018253/analise-critica-do-discurso-enquadramento-historico-carlos-a-m-gouveia-1>>. Acesso em: 24 jan. 2020.

GRAMSCI, A. *Concepção dialética da história*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.

GRAMSCI, A. *Cadernos do cárcere*. Tradução de Carlos Nelson Coutinho com a colaboração de Luiz Sergio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999. v. 1.

GROFOGUEL, R. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. In: SANTOS, B. S.; MENEZES, M. P. (Orgs.). *Epistemologias do Sul*. Coimbra: Edições Almedina, 2009. p. 53-89.

GUATTARI, F. Da produção da subjetividade. In: GUATTARI, F. *Caosmose: um novo paradigma estético*. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992. p. 8-34.

GUIMARÃES, A. S. A. Raça, racismo e grupos de cor no Brasil. *Estudos Afro-asiáticos*, n. 27, p. 45-63, abr. 1995.

_____. *Classes, raças e democracia*. São Paulo: Fundação de Apoio à Universidade de São Paulo: Editora 34, 2002.

GUIMARÃES, R. L. D. Poesia. Poética. Poético. *Cine Cachoeira: Revista de Cinema da UFRB*, n. 7, 2014. Disponível em: <<http://www.cinecachoeira.com.br/2014/09/poesia-poetica-poetico/>>. Acesso em: 20 abr. 2016.

GUINIER, L. From racial liberalism to racial literacy: brown v. board of education and the interest-divergence dilemma. *The Journal of American History*, v. 91, n. 1, maio 2006. Disponível em: <<http://www.law.harvard.edu/faculty/guinier/publications/racial.pdf>>. Acesso em 22 nov. 2018.

HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

- HALL, S. *Da diáspora: identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.
- HANSEN, J. A. Reorientações no campo da leitura literária. In: ABREU, M.; SCHAPOCHNIK, N. (Orgs.). *Cultura letrada no Brasil: objetos e práticas*. Campinas: Mercado de Letras, ALB; São Paulo: Fapesp, 2005.
- HILL, M. L. *Beats, rhymes and classroom life: hip-hop pedagogy and the politics of identity*. New York: Teachers College: Columbia University, 2009.
- HILLIARD, A. G. O rabequista e a festa: uma crítica africana à “educação multicultural” nos Estados Unidos. In: NASCIMENTO, E. L. (Org.). *Afrocentricidade: uma abordagem epistemológica inovadora*. São Paulo: Selo Negro, 2009, p. 315-329.
- HOOKS, B. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2017.
- JOUVE, V. *Por que estudar literatura?* Tradução de Marcos Bagno e Marcos Marcionílio. São Paulo: Parábola, 2012.
- JUNIA, E. R. S. *Discurso sobre relações raciais em livros didáticos de português para séries iniciais do ensino fundamental*. 2010. F. 145. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.
- JURADO, S.; ROJO, R. A leitura no ensino médio: o que dizem os documentos oficiais e o que se faz? In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M (Orgs.). *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 21-42.
- KARENKA, M. A função e o futuro dos estudos Africanos: reflexões críticas sobre sua missão, seu significado e sua metodologia. In: NASCIMENTO, E. L. (Org.). *Afrocentricidade: uma abordagem epistemológica inovadora*. São Paulo: Selo Negro, 2009. p. 333-359.
- KILOMBA, G. *Memórias da Plantação: episódios de racismo cotidiano*. Tradução de Jess Oliveira. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.
- KLEIMAN, A. B.; MORAES, S. E. *Leitura e Interdisciplinaridade: tecendo redes nos projetos da escola*. Campinas: Mercado das Letras, 1999.
- KONDER, L. A. M. C. *Marx: Vida e Obra*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.
- LAJOLO, M. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. São Paulo: Ática, 2001.
- LADSON-BILLINGS, G. Just what is critical race theory and what’s it doing in a nice field like education? In: LADSON-BILLINGS, G.; GILLBORN, D. (Orgs.). *The RoutledgeFalmer Reader in Multicultural Education*. London: RoutledgeFalmer, 2004. p. 7-26.
- LEMES, L. R. O livro didático de língua portuguesa e a autoria. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ESTUDOS DE GÊNEROS TEXTUAIS, 2009, Caxias do Sul, RS.

LIMA, M. B. Afrodescendência e Prática Pedagógica nos 500 anos de Brasil. *Revista Hora de Estudo*, Aracaju, Edição Especial, p. 53-62, dez. 2010.

LOPES, J. R. Exclusão social e controle social: estratégias contemporâneas de redução da sujeitricidade. *Psicologia & Sociedade*, Florianópolis, v. 18, n. 2, p. 13-24, 2006.

LÓPEZ, L. E. Trece claves para entender la interculturalidad en la educación latinoamericana. In: PRATS, E. (Org.). *Multiculturalismo y educación para la equidad*. Barcelona: Octaedro-OEI, 2007. p. 13-44.

LOURO, G. L. *Um corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e teoria queer*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

LUZ, M. A. *Cultura negra e ideologia do recalque*. 3. ed. Salvador: EDUFBA; Rio de Janeiro: Pallas, 2011.

LUZ, C. P. N. Obstáculos ideológicos à dinâmica da pesquisa em educação. In: *Revista da FAEBA: Educação e Contemporaneidade*. Salvador, n. 10, jun./dez. 1998.

MALDONADO-TORRES, N. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSGOUEL, R. (Orgs.). *El Giro Decolonial: Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2007. p. 93-126.

MALDONADO-TORRES, N. Transdisciplinaridade e decolonialidade. *Revista Sociedade e Estado*, v. 31, n. 1, Jan./Abr. 2016.

MALDONADO-TORRES, N. Analítica da colonialidade e da decolonialidade: algumas dimensões básicas. In BERNARDINO-COSTA, J.; MALDONADO-TORRES, N.; GROSGOUEL, R. (Orgs.). *Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019. p. 27-54. (Coleção Cultura Negra e Identidades).

MAMA, A. Is it ethnical to study Africa? Preliminary y thoughts on scholarship and freedom. *African Studies Review*, n. 50, p. 1-26, 2007. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1353/arw.2005.012>>. Acesso em 20 mar. 2018.

MARCUSE, H. *A ideologia da sociedade industrial: o homem unidimensional*. Tradução de Giasone Rebuá. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital. In: MARCUSCHI, L. A.; XAVIER, A. C. (Orgs.). *Hipertexto e Gêneros Digitais*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004a.

_____. Gêneros e suporte: a identidade de gênero no livro didático. In: SIMPÓSIO DE ESTUDOS DE GÊNEROS TEXTUAIS (SIGET), 2., 2004b, União da Vitória, PR.

MARTINS, B. S. Emancipação, Sul e Pós-Colonialismo. *Textos & Debates*, Boa Vista, n. 27, v. 2, p. 291-303, jan./jun. 2015. Disponível em: <<https://estudogeral.sib.uc.pt/bitstream/10316/42072/1/Emancipa%C3%A7%C3%A3o%20Sul%20e%20P%C3%B3s-Colonialismo.pdf>>. Acesso em: 27 nov. 2018.

MARTINS, L. A fina lâmina da palavra. In *O eixo e a roda*, v.15, Belo Horizonte, UFMG, 2007, p. 55-84. Disponível em <http://www.letras.ufmg.br/poslit>

MASON, J. *Qualitative Researching*. London: SAGE Publications, 1998.

MAZAMA, A. A afrocentricidade como um novo paradigma. In: NASCIMENTO, E. L. (Org.). *Afrocentricidade: uma abordagem epistemológica inovadora*. São Paulo: Selo Negro, 2009. p. 111-128.

MBEMBE, Achille. *A crítica da razão negra*. Tradução de Marta Lança. Lisboa: Editora Antígona, 2014.

MCLAREN, P. *Pedagogia Crítica Contra o Império*. Ramada: Edições Pedagogo, 2009.

MELBER, H. Governance, Political Culture and Civil Society Under a Civil Liberation Movement in Power: the case of Namibia. In VIDAL, N.; CHABAL, P. (Eds.). *Southern Africa: Civil Society, Politics and Donor Strategies; Angola, Zimbabwe, Democratic Republic of Congo, Mozambique, Namibia and South Africa*. Lisboa: Firmamento; Luanda: Media XXI, 2009. p. 199-221.

MELO, I. F. Análise do Discurso e Análise Crítica do Discurso: desdobramentos e intersecções. *Revista Eletrônica de Divulgação Científica em Língua Portuguesa, Lingüística e Literatura*, n. 11, 2. semestre 2009. Disponível em: <<http://www.letramagna.com/adeacd.pdf> . Acesso em 26/01/2015>. Acesso em: 14 jun. 2018.

MERLEAU-PONTY, M. *O visível e o invisível*. São Paulo: Perspectiva, 2005.

MIGNOLO, W. *Cambiando las éticas y las políticas del conocimiento: la lógica de la colonialidad y la postcolonialidad imperial*. 2005. Disponível em: <www.tristestopicos.org>. Acesso em: 09 out. 2011.

MIGNOLO, W. *Historias Locales/Diseños Globales: Colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo*. Madrid: Akal, 2011.

MINAYO, M. C. S; SANCHES, O. Quantitativo-qualitativo: oposição ou complementaridade? *Cadernos de Saúde Pública*, Rio de Janeiro, v. 9, n. 3, p. 239-262, jul./sep. 1993.

MIRANDA, M. S. B. O diário íntimo de Lima Barreto: imagens e deslocamentos. In. *Scripta Alumni - Uniandrade*, n. 16, 2016. INSS: 1984-6614.

MONTEIRO, A. D. *Os territórios simbólicos do Cinema Negro: Racialidade e relações de poder no campo audiovisual brasileiro*. 2017. 232 f. Dissertação (Mestrado em Comunicação e Territorialidades) – Centro de Artes, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2017. Disponível em: <http://portais4.ufes.br/posgrad/teses/tese_11483_Adrmano%20Monteiro_Disserta%20Corre%20Final.pdf>. Acesso em: 15 maio 2018.

MOREIRA, A. J. *Racismo Recreativo*. São Paulo: Sueli Carneiro: Pólen, 2019a. (Feminismos Plurais, coordenação Djamila Ribeiro).

_____. *Pensando como um negro: ensaio de hermenêutica jurídica*. São Paulo: Editora Contracorrente, 2019b.

MORIN, E. *O problema epistemológico da complexidade*. 3. ed. Mira-Sintra: Publicações Europa-América, 2002.

MOSLEY, M. 'That really hit me hard: moving beyond passive anti-racism to engage with critical race literacy pedagogy. *Race Ethnicity and Education*, v. 13, n. 4, p. 449-471, 2010.

MUNANGA, K. *Rediscutindo a Mestiçagem no Brasil: Identidade Nacional versus Identidade Negra*. Petrópolis: Vozes, 1999.

MUNANGA, K. Algumas considerações sobre a Diversidade e a Identidade Negra no Brasil. In: RAMOS, M. N.; ADÃO, J. M.; BARROS, G. M. N. *Diversidade na educação: reflexões e experiências*. Brasília: SEMTEC/MEC, 2003. p. 37.

MUNANGA, K. *Superando o racismo na escola*. Brasília: Ministério da Educação, 2005.

MUNANGA, K. *Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia*. [S.l.; s.n.], 2017. Disponível em: <<https://www.ufmg.br/inclusaosocial/?p=59>>. Acesso em: 11 jul. 2018.

NASCIMENTO, E. L. O olhar afrocentrado: introdução a uma abordagem polêmica. In: NASCIMENTO, E. L. (Org.). *Afrocentricidade: uma abordagem epistemológica inovadora*. São Paulo: Selo Negro, 2009. p. 181-196.

NOGUERA, R. Afrocentricidade e Educação: os princípios gerais para um currículo afrocentrado. *Revista África e Africanidades*, n. 11, 2010.

OLIVEIRA, L. F.; CANDAU, V. M. F. Pedagogia Decolonial e Educação Antirracista e Intercultural no Brasil. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 26, n. 1, p. 15-40, abr. 2010.

OLIVEIRA, L. H. *Negrismo: Percursos e configurações em romances brasileiros do século XX (1928-1984)*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2014.

OLIVEIRA, E. D. Filosofia da ancestralidade como filosofia africana: Educação e cultura afro-brasileira. *Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação*, n. 18, p. 28-47, maio/out. 2012.

OLIVEIRA, K. S. A dimensão pedagógica do Cinema Negro: articulações sobre a lei 10.639/03 e a imagem de afirmação positiva do negro. 2015. 97f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá/MT, 2015. Disponível em: <http://ri.ufmt.br/bitstream/1/164/1/DISS_2015_Keila%20Souza%20de%20Oliveira.pdf>. Acesso em: 18 fev. 2018.

OLIVEIRA, M. G. Racial education in Brazilian children's literature teaching. *International Journal for Innovation Education and Research*, v. 7, n. 7, p. 147-159, 2019. Disponível em: <<https://doi.org/10.31686/ijer.Vol7.Iss7.1591>>. Acesso em: 15 nov. 2019.

ORLANDI, E. P. *As formas do silêncio: no movimento dos sentidos*. 6. ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2007.

PAULINO, G.; COSSON, R. Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola. In: ZILBERMAN, R.; RÖSING, T. (Orgs.). *Escola e leitura: velha crise; novas alternativas*. São Paulo: Global, 2009. p. 42-69.

PAULINO, G.; PINHEIRO, M. P. Ler e entender: entre a alfabetização e o letramento. *Revista Estudos*, Belo Horizonte, v. 2, n. 2, 2004.

PEREIRA, E. A. Negociação e conflito na construção das poéticas brasileiras contemporâneas. In: PEREIRA, E.A. (Org.). *Um Tigre na Floresta de Signos: estudos sobre poesia e demandas sociais no Brasil*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2010.

PAREYSON, L. *Os Problemas da estética*. Tradução de Maria Helena Nery Garcez. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

PETIT, M. *Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva*. Tradução de Celina Olga de Souza. São Paulo: Editora 34, 2009.

PIAGET, J. *O desenvolvimento do pensamento: equilíbrio das estruturas cognitivas*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1977.

PINTO, R. P. *O livro didático e a democratização da escola*. 1981. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. São Paulo, 1981.

_____. Diferenças étnico-raciais e formação do professor. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 108, p. 199-231, nov. 1999.

QUEIROZ, R. *A representação da diversidade étnico-racial e de gênero no livro didático do Ensino Fundamental brasileiro*. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação, Administração e Comunicação) – Universidade São Marcos, São Paulo, 2008.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, E. (Org.). *A Colonialidade do Saber: Eurocentrismo e Ciências Sociais*. Tradução de Júlio César Casarin Barroso Silva. 3. ed. Buenos Aires: CLACSO, 2005, p. 227-278.

_____. Colonialidad del Poder y Clasificación Social. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSFUGUEL, R. (Orgs.). *El Giro Decolonial: Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2007. p. 93-126.

RABAKA, R. Teoria Crítica Africana. In: NASCIMENTO, E. L. (Org.). *Afrocentricidade: uma abordagem epistemológica inovadora*. São Paulo: Selo Negro, 2009. p. 129-146.

RALEJO, A. S. Autor de livro didático: sentidos em construção. *Revista Labirinto*, v. 24, n. 1, p. 198-223, jan./jun. 2016.

RAMÍREZ GUZMÁN, B. A. *Colonialidade, interculturalidade e educação: desdobramento na relação do povo Mapuche e o Estado do Chile*. 2011. 174f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.

- RAMOS, A. G. *Introdução Crítica à Sociologia Brasileira*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1995.
- RAMOS, A. G. O Negro desde dentro. In: BÓ, E. T. *et al. Teatro Experimental do Negro: testemunhos*. Rio de Janeiro: GRD, 1966. p. 4-16.
- RANCIÈRE, J. *Políticas da Escrita*. Rio de Janeiro: Editora 34, 2004.
- _____. *El desacuerdo: política y filosofía*. Buenos Aires: Nueva Visión. 2010.
- RAPOSO, P. “Artivismo”: articulando dissidências, criando insurgências. *Cadernos de Arte e Antropologia*, v. 4, n. 2, p. 3-12, 2015. Disponível em: <<https://journals.openedition.org/cadernosaa/909?file=1>>. Acesso em: 12 ago. 2018.
- RIBEIRO, D. *O que é: Lugar de Fala?* Belo Horizonte: Letramento, Justificando, 2017.
- RIOS, G. V. Ensino de língua materna, letramento e identidades no campo da Educação. In: OTTONI, M. A. R.; LIMA, M. C. (Orgs.). *Discursos, Identidades e Letramento: abordagens da análise de Discurso Crítica*. São Paulo: Cortez, 2014. p. 175-191.
- ROJO, R. H. R.; BATISTA, A. A. G. (Orgs.). *Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita*. Campinas, SP: Mercado das letras, 2003.
- ROJO, R. H. R.; MOURA, E. *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola editorial, 2012.
- SAID, E. *Representações do intelectual: as conferências de Reith de 1993*. São Paulo: Companhia das letras, 2005.
- SANTIAGO, S. *Uma literatura nos trópicos: ensaios sobre dependência cultural*. 2. ed. Rio de Janeiro: Rocco, 2000.
- SANTOS, B. S. *A crítica da razão indolente: Contra o desperdício da experiência*, Porto: Afrontamento, 2002.
- _____. Por uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. In: SANTOS, B. S. (Org.). *Conhecimento Prudente para uma vida decente*. São Paulo: Cortez, 2004, p. 777-821.
- _____. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: SANTOS, B. S.; MENESES, M. P. (Orgs.). *Epistemologias do Sul*. Coimbra: Almedina/CES, 2009.
- SCHWARCZ, L. M. *Lima Barreto: triste visionário*. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.
- SETTE, M. G. L.; TRAVALHA, M. A.; BARROS, M. R. S. *Português: linguagens em conexão*. São Paulo: Leya, 2013. v. 1.
- SETTE, M. G. L.; TRAVALHA, M. A.; BARROS, M. R. S. *Português: linguagens em conexão*. São Paulo: Leya, 2013. v. 2.

SETTE, M. G. L.; TRAVALHA, M. A.; BARROS, M. R. S. *Português: linguagens em conexão*. São Paulo: Leya, 2013. v. 3.

SILVA, R. N. *A invenção da Psicologia Social*. Petrópolis: Vozes, 2005.

SILVA, C. C.; RANGEL, P. L. N.; ROCHA, J. G. Culturas Negras – Patrimônio Carioca: do batuque do samba ao batuque do funk e o Rio em cena no cenário brasileiro. *Revista Magistro*, v. 1, n. 9, p. 120-131, 2014. Disponível em: <<http://publicacoes.unigranrio.edu.br/index.php/magistro/article/view/2426/1127>>. Acesso em: 12 abr. 2018.

SILVA, C. *Cidinha da Silva denuncia o preconceito no mercado editorial brasileiro*. [S.l.: s.n.], 2014. Entrevista concedida ao Correio Brasiliense. Disponível em: <https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/diversao-e-arte/2014/09/22/interna_diversao_arte,448164/cidinha-da-silva-denuncia-o-preconceito-no-mercado-editorial-brasileiro.shtml>. Acesso em: 18 jun. 2018.

SILVA, A. C. *As transformações da representação social do negro no livro didático e seus determinantes*. 2001. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2001.

_____. *Desconstruindo a discriminação do negro no livro didático*. Salvador: EDUFBA, 2004.

SILVA, M. F. L. Por uma poética da ancestralidade. In: DUARTE, C. L.; CÔRTEZ, C.; PEREIRA, M. R. (Orgs.). *Escrevivências: identidade, gênero e violência na obra de Conceição Evaristo*. Belo Horizonte: Idea, 2016. p. 133-142.

SILVA, P. V. B. *Relações raciais em livros didáticos de língua portuguesa*. 2005. 246 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005.

_____. *Racismo em livros didáticos – estudo sobre negros e brancos em livros de língua portuguesa*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

SILVA, P. V. B. O silêncio como estratégia ideológica no discurso racista brasileiro. *Currículo sem Fronteiras*, v. 12, n. 1, p. 110-129, Jan./Abr. 2012.

SILVA, R. C.; CARVALHO, M. A. O livro didático como instrumento de difusão de ideologias e o papel do professor intelectual transformador. In: ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA UFPI, 3.; CONGRESSO INTERNACIONAL EM EDUCAÇÃO, 2., 2004, Teresina. *Anais...* Teresina: EDUFPI, 2004. v. 1. p. 1-11.

SOARES, M. A. escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins *et al.* (Orgs.). *A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. p. 8-45.

SOARES, M. A. *Letramento: um tema em três gêneros*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SOLÉ, I. *Estratégias de leitura*. Tradução de Cláudia Schilling. 6. ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

SOUZA, A. L. S. *Letramentos de reexistência: poesia, grafite, música, dança: hip-hop*. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. p. 58.

SOUZA, A. M. A. *Lei 10.639/2003 e a Literatura Luso-Africana e Afro-Brasileira na escola*. 2013. 233f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

SOUZA, E. C.. Modos de narração e discursos da memória: biografização, experiências e formação. In: PASSEGGI, M. C.; SOUZA, E. C. (Orgs). *(Auto)Biografia: formação, territórios e saberes*. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008. v. 2. p. 85-101.

SOUZA, F. S. *Afro-descendência em Cadernos Negros e Jornal do MNU*. Belo horizonte: Autêntica, 2006.

SOUZA, R. J.; COSSON, R. *Letramento literário: uma proposta para a sala de aula*. São José do Rio Preto, SP: Objetos Educacionais do Acervo Digital da Unesp, 2011. p. 101-107.

SPIVAK, G. C. *Pode o subalterno falar?* Tradução de Sandra Regina Goulart Almeida, Marcos Pereira Feitosa e André Pereira Feitosa. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

STREET, B. V. Perspectivas interculturais sobre o letramento. *Revista de Filologia e Linguística Portuguesa da Universidade de São Paulo*, n. 8, p. 465-488, 2007.

_____. *Letramentos Sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*. Tradução de Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editora, 2014.

SUASSUNA, L. Pesquisa qualitativa em Educação e Linguagem: histórico e validação do paradigma indiciário. *Revista Perspectiva*, Florianópolis, v. 26, n. 1, p. 341-377, 2008. Disponível em: <<http://www.perspectiva.ufsc.br>>. Acesso em: 20 fev. 2015.

TADEI, E. M. A mestiçagem enquanto um dispositivo de poder e a constituição de nossa identidade nacional. *Psicologia: ciência e profissão*, vol. 22, n. 4, p. 2-13, 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-98932002000400002&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 11 dez. 2018.

THOMPSON, J. B. *Ideologia e cultura moderna: teoria social e crítica na era dos meios de comunicação de massa*. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

TUBINO, F. La interculturalidad crítica como proyecto ético-político. In: ENCUESTRO CONTINENTAL DE EDUCADORES AGUSTINOS, 2005a, Lima. Disponível em: <<http://oala.villanova.edu/congresos/educación/lima-ponen-02.html>>. Acesso em: 30 mar. 2018.

TUBINO, F. *Lineamientos para el tratamiento de la interculturalidad en el sistema educativo peruano*. Lima: Mimeo, 2005b.

TUBINO, F. Las ambivalencias de las acciones afirmativas. In: ANSION, J.; TUBINO, F. (Orgs). *Educación en ciudadanía intercultural: experiencias y retos en la formación de estudiantes universitarios indígenas*. Lima: Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú, 2007. p. 64-98.

VAN DIJK, T. A. (Org.). *Racismo e discurso na América Latina*. São Paulo: Editora Contexto, 2008.

_____. *Discurso e contexto: uma abordagem sociocognitiva*. São Paulo: Editora Contexto, 2012.

_____. *Discurso e poder*. 2. ed. São Paulo: Editora Contexto, 2015.

VASCONCELLOS, C. S. *Planejamento: projeto de ensinoaprendizagem e projeto políticopedagógico*. 7. ed. São Paulo: Libertad, 2002.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WALSH, C. *La Educación Intercultural en la Educación*. Peru: Ministério de Educación, 2005. Disponível em: <http://www.unicef.org/peru/_files/Publicaciones/Educacionbasica/peru_educacion_interculturalidad.pdf>. Acesso em: 14 dez. 2011.

_____. Interculturalidad y colonialidad del poder: un pensamiento y posicionamiento “otro” desde la diferencia colonial. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSFOGUEL, R. (Orgs.). *El Giro Decolonial: Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2007. p. 47-62.

_____. Interculturalidad, Plurinacionalidad y Decolonialidad: Las Insurgencias Político-Epistémicas de Refundar el Estado. *Tabula Rasa*, Bogotá, n. 9, p. 131-152, jul./dez. 2008.

WARE, V. (Org.). *Branquidade: identidade branca e multiculturalismo*. Rio de Janeiro: Garamond, 2004.

WODAK, R. Do que trata a ACD: um resumo de sua história, conceitos importantes e seus desenvolvimentos. *Linguagem em (Dis)curso*, v. 4, n. esp., p. 223-243, 2004.

WOLFF, F. Dilemas dos intelectuais. In: NOVAES, A (Org.). *O silêncio dos intelectuais*. São Paulo: Companhia das Letras, 2006. p. 19-44.