



UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE ARAGUAÍNA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE LÍNGUA E LITERATURA
MESTRADO EM ENSINO DE LÍNGUA E LITERATURA

NELZIR MARTINS COSTA

**LITERATURAS AFRO-BRASILEIRA E AFRICANAS: O DESAFIO NOS LIVROS
DIDÁTICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA O ENSINO MÉDIO.**

Araguaína

2014

NELZIR MARTINS COSTA

**LITERATURAS AFRO-BRASILEIRA E AFRICANAS: O DESAFIO NOS LIVROS
DIDÁTICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA O ENSINO MÉDIO.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de Língua e Literatura, da Universidade Federal do Tocantins, como requisito parcial e conclusivo, para a obtenção do título de Mestre em Ensino de Língua e Literatura.

Orientador: Prof. Dr. Márcio Araújo de Melo

Co-orientador: Prof. Dr. Dernival Venâncio Júnior

Linha de Pesquisa: Abordagens teóricas para o ensino de língua e literatura.

Araguaína

2014

C 837 Costa, Nelzir Martins

Literaturas afro-brasileira e africanas: o desafio nos livros didáticos de língua portuguesa para o ensino / Nelzir Martins Costa. -- Araguaína: [s. n], 2014.
142f.

Orientador: Prof. Dr. Márcio Araújo de Melo

Dissertação (Mestrado em Ensino de Língua e Literatura)
– Universidade Federal do Tocantins, 2014.

1. Literatura Afro-brasileira - ensino 2. Literatura Africana 3. Ensino médio - livro didático I.Título

NELZIR MARTINS COSTA

**LITERATURAS AFRO-BRASILEIRA E AFRICANAS: O DESAFIO NOS LIVROS
DIDÁTICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA O ENSINO MÉDIO.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de Língua e Literatura, da Universidade Federal do Tocantins, como requisito parcial e conclusivo, para a obtenção do título de Mestre em Ensino de Língua e Literatura.

Orientador: Prof. Dr. Márcio Araújo de Melo

Co-orientador: Prof. Dr. Dernival Venâncio Júnior

Linha de Pesquisa: Abordagens teóricas para o ensino de língua e literatura.

Aprovada em: 13 / 03 / 2014


BANCA EXAMINADORA




Prof. Dr. Márcio Araújo de Melo – UFT
Orientador



Prof. Dr. Dernival Venâncio Ramos Júnior - UFT
Co-Orientador



Prof. Dr. Ivan Marcos Ribeiro – UFU
Examinador



Prof. Dra. Marina Haizenreder Ertzogue – UFT
Examinadora

Prof. Dr. Plábio Marcos Martins Desidério – UFT
Suplente

DEDICATÓRIA

À minha mãe, Maria Melquíades, mulher negra, de pouca escolarização, que privilegiou a formação dos filhos concebendo a educação como um instrumento de libertação da pobreza e da marginalidade.

Ao meu esposo, Josedene Ferreira, pelo companheirismo e pela compreensão das longas ausências.

Às minhas filhas Jackeline Martins, Ana Caroline Martins e ao meu rebento Elias Gabriel Martins, por se constituírem na força que preciso para não desistir dos meus sonhos e pela compreensão das ausências, mesmo de corpo presente.

A todas as pessoas que convivem com a dor de enfrentarem o preconceito e a discriminação racial todos os dias.

Aos meus colegas de profissão que fazem da sua prática docente um instrumento de luta contra todos os tipos de preconceito, contribuindo para a formação de cidadãos mais tolerantes e humanizados.

AGRADECIMENTOS

Todo empreendimento que iniciamos exige a participação de outros sujeitos, uma vez que é quase impossível vencer sozinho(a) os desafios encontrados no caminho. Nesta etapa, não estive solitária, contei com o auxílio de muitas pessoas, a quem dirijo o meu “muito obrigada”:

Ao *Governo do Estado do Tocantins*, através da Secretaria de Educação (SEDUC), pelo apoio na concessão da licença para aprimoramento profissional, condição necessária para a conclusão deste curso.

Ao *Prof. Dr. Márcio Araújo de Melo* pela orientação e atenção a mim dispensadas. Obrigada por respeitar as minhas limitações e tempo de produção.

Ao *Prof. Dr. Dornival Venâncio* pela co-orientação e aos professores *Dr. Ivan Ribeiro*, *Dra. Marina Haizenreder Ertzogue* e *Dr. Plábio Desidério* por aceitarem fazer parte da banca e pelas valiosas contribuições para o aperfeiçoamento deste trabalho.

A todos os professores do Mestrado em Ensino de Língua e Literatura e, especialmente, ao *Dr. Flávio Camargo* pelo carinho e solidariedade dispensada no decorrer do curso. Agradeço por se tornar uma fonte de inspiração para prosseguir nesta jornada e em outras que virão.

Às colegas da Diretoria Regional de Gestão e Formação, aqui representadas por *Eliziane Alves* e *Albanita Barreira*, pelo emanar de energias positivas e pelas contribuições na época da minha vinda à Araguaína. E à *Mírian Torres* (bibliotecária da DRGF) pela presteza em emprestar-me livros sem a limitação de prazo para devolução.

Aos meus familiares pelo apoio e incentivo, principalmente ao meu irmão *Ruberval Martins* e à minha cunhada *Maria Regina Batista* pelo apoio necessário na cidade de Araguaína.

À *Márcia Bastos de Miranda*, que se fez mãe amorosa e zelosa do Elias Gabriel em minhas ausências. Sem o seu compromisso eu não teria conseguido.

A *Rubenilson Araújo* (irmão de alma) pelo incentivo e apoio incondicional, e à D. Lió, sua mãe, pela agradável companhia nas viagens à Araguaína.

À *Vanessa Rita de Jesus*, companheira de viagens, de sonhos e de teto, com quem dividi angústias e alegrias nessa trajetória.

Ao *Dr. Márcio Barcelos Costa* pela leitura comprometida e minuciosa revisão textual.

A *todos os colegas* do Mestrado em Ensino de Língua e Literatura pelo convívio e troca de experiências.

Zumbi-me, Palmares

Sônia Pereira

O ouro da pena brilhou, reluziu...

Como cano de fuzil a fumar

E a Lei Áurea, áurea lei!

Libertar jamais iria, por concessão

Todo um povo que sofria na escravidão

A cor da pele é que sabe

Que a liberdade não cabe

num pedaço de papel

Dona Isabel, me desculpe

Vou à luta não me culpe

Vou atrás do que é meu

E Zumbi-me Palmares,

Eu me lanço pelos ares

Mundo, aqui vou eu!

Poema musicado pelo CD Samba da Vela

RESUMO

O objetivo da pesquisa consistiu em analisar como a Lei 10.639/2003 está sendo aplicada nos livros didáticos de Língua Portuguesa para o Ensino Médio, distribuídos pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). A análise centrou-se na observação da inserção das literaturas afro-brasileira e africanas entre os conteúdos programáticos. Com o propósito de verificar um material de ampla abrangência, foram analisados os livros didáticos utilizados nos Centros de Ensino Médio das quatro maiores cidades sedes das Diretorias Regionais de Formação e Gestão do Estado do Tocantins: Palmas, Araguaína, Porto Nacional e Gurupi. Tal estudo exigiu uma retomada: no processo de formação da sociedade brasileira, bem como das relações étnico-raciais que permeiam essa diversidade; na educação sistematizada e nas leis que a regem, verificando as diretrizes para o trabalho com as questões étnico-raciais e a proposta de um ensino que vise a igualdade de direitos. Além da abordagem da literatura como elemento necessário à formação humana, considerando a importância da produção das literaturas afro-brasileira e africanas para a afirmação da identidade negra e como símbolo da independência dos padrões europeus sobre os países africanos lusófonos. O que se verificou é que, apesar de decorridos 10 (dez) anos da aprovação da Lei 10.639/2003, os livros didáticos de língua portuguesa para o ensino médio ainda encontram dificuldades para apresentar tais conteúdos, denotando que a sua abordagem apresenta-se de forma superficial e restrita na maioria das coleções analisadas. Situação que exige uma reflexão por parte dos professores da área, autores, editoras e Ministério da Educação através do PNLD.

Palavras-Chaves: Literatura Afro-brasileira; Literaturas Africanas; Afrodescendência; Preconceito Racial.

ABSTRACT

The objective of the research was to analyse how the Law 10.639/2003 is being applied in the textbooks Portuguese language for secondary school, distributed by the National Textbook Program (PNLD). The analysis focused on the observation of the insertion of African-Brazilian and African literatures across the syllabus, aiming to verify a wide scope of materials, were analysed textbooks used in High Schools in the four largest cities that host the Regional Training Directors and Management of the State of Tocantins: Palmas, Araguaína, Porto Nacional and Gurupi. This study required a revival: in the formation of Brazilian society, as well as ethnic-racial relations that permeate this diversity; the systematic education and the laws governing it, checking the guidelines for working with ethnical and racial issues and proposed education aimed at equal rights, besides the approach of literature as a necessary element of human education, considering the importance of the production of African – Brazilian and African literatures for the affirmation of black identity and as a symbol of the independence from European standards in the Portuguese – speaking African countries. What we found is that, despite the expiration of 10 (ten) years from the approval of Law 10.639/2003 , the Portuguese Language textbooks for high schools still find it difficult to present such content. Denoting that its approach is presented in a superficial and restricted form in most collections analysed. Which requires considerations by area teachers, authores, publishers, and Ministry of Education trough PNLD.

Key Words: Afro Brazilian Literature; African Literatures; Afrodescendent; Racism.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 01 – Cartaz da Campanha “Não deixe a sua cor passar em branco/90”	57
Gráfico 01 – Taxas de homicídio total (em 100 mil) por idade simples e cor. Brasil 2010.	67
Figura 02 – Nota de esclarecimento.	105
Figura 03 – Charge utilizada no LDP.	106
Figura 04 – Nota explicativa sobre a produção literária de Cruz e Sousa.	115
Figura 05 – Escritora afro-brasileira: Carolina Maria de Jesus.	117
Figura 06 – Nota explicativa: relação entre Luandino e Guimarães Rosa.	125

LISTA DE TABELAS

Tabela 01 – Empregados com carteira de trabalho assinada.	59
Tabela 02 – Função e cargo nas empresas conforme as etnias – anos 2007 e 2010.	61
Tabela 03 – Óbitos no Brasil (2002 a 2010) – segundo a cor das vítimas. . .	66

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

CEM – Centro de Ensino Médio

CLDP – Coleção de Livro Didático de Língua Portuguesa

CNE – Conselho Nacional de Educação

CP – Conselho Pleno

DRGF – Diretoria Regional de Gestão e Formação

EJA – Educação de Jovens e Adultos

EM – Ensino Médio

FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IBOPE – Instituto Brasileiro de Opinião Pública e Estatística

IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada

LD – Livro Didático

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LDP – Livro Didático de Língua Portuguesa

MEC – Ministério da Educação e Cultura

ONGs – Organizações Não-Governamentais

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PCERP – Pesquisa das Características Étnico-Raciais da População

PNLD – Programa Nacional do Livro Didático

PNLEM – Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio

PNLA – Programa Nacional do Livro Didático para a Alfabetização de Jovens e Adultos

PP – Partido Progressista

PSC – Partido Socialista Cristão

RJ – Rio de Janeiro

SECAD – Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade

SEF – Secretaria do Ensino Fundamental

SEPPIR – Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial

SINAPIR – Sistema Nacional de Promoção da Igualdade Racial

SP – São Paulo

TO – Tocantins

UNIAFRO – União de Núcleos de Educação Popular para Negras/os e Classe Trabalhadora

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas

USP – Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

RESUMO

ABSTRACT

LISTA DE ABREVIÇÕES E SIGLAS

INTRODUÇÃO	16
1. A NAÇÃO BRASILEIRA: MISCIGENAÇÃO E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS	24
1.1 MULTICULTURALISMO E FORMAÇÃO PARA A CIDADANIA PLENA.....	29
1.2 RAÇA E RACISMO.	33
1.3 A EFETIVAÇÃO DE POLÍTICAS AFIRMATIVAS PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO- RACIAIS NO BRASIL	36
1.3.1 POLÍTICAS AFIRMATIVAS E IGUALDADE DE DIREITOS.	42
2. EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL	46
2.1 OS DOCUMENTOS OFICIAIS E AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS. . . .	48
2.2 O QUE DIZEM OS REGISTROS OFICIAIS E OS MOVIMENTOS SOCIAIS: DESMACARANDO O MITO DA DEMOCRACIA RACIAL	54
3. LITERATURA E FORMAÇÃO HUMANA	69
3.1 O ENSINO DA LITERATURA E A LEI 10.639/2003	73
3.2 LITERATURA AFRO-BRASILEIRA: IDENTIDADE EM CONSTRUÇÃO. . . .	77
3.3 LITERATURAS AFRICANAS DE LÍNGUA PORTUGUESA.	89
4. LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA O ENSINO MÉDIO E A LEI 10.639/2003: ANÁLISE DO CORPUS DA PESQUISA	96
4.1 ANÁLISE E CONSIDERAÇÕES SOBRE AS LITERATURAS AFRO-BRASILEIRA E AFRICANAS NAS COLEÇÕES DE LDP SELECIONADAS.	99
4.1.1 LIVROS DIDÁTICOS ANALISADOS E A PRESENÇA DA LITERATURA AFRO- BRASILEIRA.	104

4.1.2 LIVROS DIDÁTICOS ANALISADOS E A PRESENÇA DAS LITERATURAS AFRICANAS.....	120
CONSIDERAÇÕES FINAIS	128
REFERÊNCIAS	

INTRODUÇÃO

As últimas décadas do século XX e o início do século XXI foram marcados pela organização de movimentos sociais representantes de vários segmentos: mulheres, homossexuais, grupos étnicos (negros e índios), sem-terra, entre outros. Tais organizações consistem na representação das vozes dos menos favorecidos socialmente, como é o caso dos negros. A junção de forças entre aqueles considerados fracos, tendo em vista o longo processo de depreciação e descrédito sofridos, foi responsável por uma luta histórica em prol de igualdade e equidade. Em relação ao Movimento Negro, as conquistas foram surgindo como um processo de conscientização e afirmação da identidade negra no país, embora ainda de forma lenta. Nesse cenário de desconstrução e reconstrução de conceitos e mitos, a educação tem ocupado uma posição primordial como instrumento indispensável para essa transformação, a qual exige uma postura crítica e politizada dos cidadãos.

Freire (1979, p. 19) já mencionava a importância da educação como um elemento gerador de instrução e autonomia cidadã, explicitando como deveria ser o seu perfil: “uma educação que procura desenvolver a tomada de consciência e a atitude crítica, graças à qual o homem escolhe e decide, liberta-o em lugar de submetê-lo, de domesticá-lo, de adaptá-lo(...)”. Neste sentido, a educação sistematizada, efetivada através da escolarização, não pode se apresentar desvinculada das lutas e anseios sociais, principalmente considerando aqueles que vivem em situações de marginalidade e exclusão social, devido ao não enquadramento nos padrões ditados como normais.

Por isso, o currículo escolar e a prática pedagógica são tão importantes como elementos de formação para a cidadania. Para ser um cidadão pleno, conforme rege a determinação da função social da escola, o aluno necessita dialogar com a sua realidade social e intervir de forma consciente e crítica. Desse modo, as questões básicas relacionadas às oportunidades, diversidade e desigualdade social devem não somente compor o currículo escolar, mas sobretudo, fazer parte de uma prática efetiva nas instituições educacionais.

A questão étnico-racial necessita estar inserida nesse processo sistematizado de formação humana, buscando desmitificar e quebrar os estereótipos

reforçados historicamente na sociedade brasileira. A escola, como ponto de encontro das diferenças, não pode se constituir em lugar de divergências, pelo fator da não aceitação da diversidade nela existente. Isso exige um processo educativo que priorize a formação de cidadãos críticos e conscientes, em uma prática norteadora de reflexões sobre a teoria da democracia racial. E que, neste sentido, traga para a discussão a invisibilidade dos atos racistas na sociedade brasileira.

Compartilhando dessa ideia de que a escola precisa se superar em relação ao trabalho realizado em seu interior contra o racismo e a discriminação, Gomes (2006, p. 26) afirma: “O enfrentamento e a superação do racismo e da discriminação racial está diretamente relacionado ao desafio colocado para a educação do nosso tempo”. Posicionamento também defendido pelos movimentos sociais e militantes do movimento negro. Prova disso foi a modificação ocorrida em 2003 na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96) com a aprovação do Artigo 26 –A.

Também conhecida como Lei 10.639/2003, a qual torna obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana na educação básica em escolas públicas e particulares. A partir dessa lei, ações visando a sua implantação foram surgindo, tais como o Parecer CNE/CP N. 003/04, cuja denominação é *Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana*; a Resolução CNE/CP 01/2004 que são as *Diretrizes Curriculares para as Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana*.

Em 2008, houve mais um acréscimo Na LDB/96 com a Lei 11.645, a qual agregou à redação já existente a história e cultura indígena. Todavia, este trabalho, se aterá apenas à exploração da questão afro-brasileira e africana, por isso terá como referência a Lei 10.639/2003. Não por desmerecer a questão indígena, mas por interesse em delimitar o assunto e explorar uma temática que foi instituída há mais tempo pelo poder público, como fruto das reivindicações dos movimentos levantados no país.

Embora se tenha ciência de que a existência de leis não assegure uma prática efetiva do que estas decretam, no caso das relações étnico-raciais, servirão ao menos, para suscitar o debate e garantir a inserção nos currículos oficiais.

Atitudes que podem ser consideradas como um grande avanço diante do silenciamento mantido pela escola, apesar das inúmeras situações de racismo vivenciadas por seus alunos cotidianamente.

Segundo os documentos supracitados, a história e cultura afro-brasileira e africana devem fazer parte, obrigatoriamente, dos conteúdos de todas as disciplinas escolares, e em especial, nas áreas de educação artística, literatura e história. No caso deste trabalho, o interesse voltou-se para uma análise dos livros didáticos de Língua Portuguesa, mais especificamente em relação à área no ensino da literatura. Diante do exposto, o presente trabalho visa analisar como os livros didáticos de Língua Portuguesa para o Ensino Médio¹ realizaram a inserção das literaturas afro-brasileira e africanas nos conteúdos programáticos neles contidos.

O *corpus* para análise foi constituído pelos livros didáticos de Língua Portuguesa utilizados nos Centros de Ensino Médio das cidades polos das quatro maiores Diretorias Regionais de Formação e Gestão do Estado do Tocantins² (Palmas, Araguaína, Porto Nacional e Gurupi). O critério de escolha destas regionais deve-se ao fator relevante do número de alunos frequentes nestas unidades escolares, ampliando a abrangência de pessoas em processo de formação atendidas pelos respectivos livros. E no caso da cidade de Porto Nacional, além do critério do quantitativo de alunos atendidos, configura-se por se constituir no campo de atuação profissional da pesquisadora.

Os questionamentos norteadores deste estudo foram: Como estes livros abordam a literatura afro-brasileira e as literaturas africanas? Há realmente uma preocupação em atender à exigência da Lei 10.639/2003 mediando a formação do aluno, ou apenas atender às exigências mercadológicas, incluindo aí o critério obrigatório do Anexo III, Item 2.1.1 (alíneas 2 e 5)? O que os autores citam como sendo literatura afro-brasileira e quais os seus representantes (escritores e poetas)? Em que nível as explanações apresentadas podem contribuir no fomento de discussões sobre igualdade étnico-raciais? Observa-se uma preocupação em aprofundar as abordagens sobre tais literaturas ou centram-se numa abordagem superficial?

¹ Livros previamente aprovados pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) e distribuídos através do Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLEM/2012).

² Nova nomenclatura atribuída às Diretorias Regionais de Ensino a partir do ano de 2013.

Tais indagações surgiram da prática profissional da pesquisadora: professora de Língua Portuguesa do Ensino Médio e Formadora de Gestores de uma Diretoria Regional de Ensino que abrangia 13 municípios e 42 escolas estaduais. O interesse pela temática deve-se ainda, pela sua atuação no contexto educacional ser marcada pela militância em movimentos em prol dos menos favorecidos, dos excluídos socialmente. Todavia, o que torna esta pesquisa relevante é a visão de que seus resultados contemplarão um diagnóstico do atendimento da Lei 10.639/2003 na produção das coleções analisadas, as quais estão diretamente ligadas ao processo de formação de um contingente significativo de jovens. Deve-se, no entanto, ressaltar que não consiste em objetivo desse trabalho exaltar ou desmerecer nenhuma das obras mencionadas, uma vez que o estudo tem caráter pedagógico e não se direciona ao *marketing* ou ação similar.

O esperado é a promoção de um trabalho que, além de ampliar de forma relevante os conhecimentos da pesquisadora, contribua com o sistema educacional vigente. Que os seus resultados possam suscitar a importância de uma reflexão sobre a necessidade de uma prática educativa não alicerçada em um ideal igualitário, mas sim, no respeito às diversidades nela presente. Numa prática, na qual o professor de Língua Portuguesa e Literatura possa se situar como um formador de opiniões, cuja atuação engajada trabalhe em prol de um ambiente escolar no qual as práticas racistas de discriminação e preconceito sejam discutidas e combatidas cotidianamente.

Nesse propósito, almeja-se a promoção de um trabalho em que o ensino da Literatura, se é que se pode designar assim, não se converta em atividades de leituras obrigatórias ou ensino de estilos literários, mas na efetivação daquilo que Cosson (2011) e Colomer (2007) propõem: a literatura na escola como uma prática de leitura literária que consiga pautar entre a fruição e a função de tornar o mundo compreensível, de compartilhar as visões apreendidas dele pelos homens nos diferentes tempos e espaços. Cosson (2011, p. 120) ressalta inclusive, que a experiência com a literatura na escola deve ser como é fora dela: “uma experiência única de escrever e ler o mundo e a nós mesmos”.

Dessa forma, espera-se que o trabalho com a literatura na escola, nesse caso, no ensino médio, possa contextualizar e dialogar com a realidade vivenciada pelos alunos leitores. Em uma abordagem em que os livros didáticos consigam,

como norteadores do processo de ensino e de aprendizagem, instigarem essa relação dialógica entre o leitor e o mundo. E, sobretudo, que a leitura literária motive a inclusão das questões étnico-raciais com a clareza e seriedade que merecem. Sem o reforço aos mitos e estereótipos alimentados socialmente e propicie profícuas discussões e reflexões sobre a importância do respeito à diversidade nas relações sociais como resultado da socialização das obras apreciadas.

Neste sentido, o presente trabalho apresenta as concepções de Duarte (2010; 2011) sobre a Literatura Afro-brasileira considerando pertencente a ela a produção literária que, independente da cor do seu escritor/poeta, o eu lírico assuma um ponto de vista, uma voz discursiva de pertencimento do grupo étnico racial negro. E que em tais obras estejam presentes as temáticas étnico-raciais, pois como assegura o pesquisador, não se pode exigir a sobreposição de um elemento ao outro, mas a interação entre eles.

A nomenclatura à produção literária em questão não se restringirá ao que autores como Cuti (2010) defendem como “literatura negro-brasileira”, tendo em vista as considerações apresentadas acima, o que permite uma abordagem mais aberta e não cerceadora da literatura. Entendendo que a produção literária, uma forma de expressão da arte, não pode ser enclausurada por elementos limitadores e excludentes. Como Souza & Lima (2006) enfatizam o termo “literatura afro-brasileira” oferece uma amplitude maior a essa produção literária. Em relação às literaturas africanas, são consideradas neste estudo as produções literárias em Língua Portuguesa dos países do continente africano, cuja língua oficial é a portuguesa. Considerando também a visão e o ponto de vista do produtor da narrativa ou poema, ou seja, o lugar de onde se fala (colonizado x colonizador). Produções marcadas por uma forte tradição oral e por temáticas que enfatizam uma busca por libertação e reconstrução nacional, o que de certa forma, dialoga com a literatura brasileira.

Esse trabalho está organizado em quatro capítulos: Capítulo um – “A nação brasileira: miscigenação e relações inter-raciais”, o qual apresenta uma abordagem sobre a formação multi-étnica do povo brasileiro desde o período da colonização pelos portugueses. Neste sentido, são apresentadas considerações sobre a posição de inferioridade e menos valia recebida pelos negros no Brasil, expondo as consequências provenientes dessa exclusão.

O capítulo explana, também, alguns discursos presentes na sociedade, cujo fim é o de justificar a escravidão e o racismo como uma atitude natural, previsível e suportável entre os grupos humanos. Diante da constatação dos fortes indícios de discriminação racial ao longo da história brasileira, com a intenção de explicitar o que vem sendo realizado como medidas anti-racistas, esta parte do trabalho também discorre sobre o que vem sendo realizado no campo educacional e social na área das relações inter-raciais.

A fundamentação nesta primeira seção do estudo está centrada em teóricos como Paixão (2003), Gomes (2003), Santos (2003), Silvério (2005), Borges (2006), Fernandes (2007), Guimarães (2008; 2009), Freyre (2004) e Souza (2012). Pesquisadores que possuem uma produção referendada sobre as questões étnico-raciais no Brasil.

Entendendo a importância do processo educacional como elemento formativo para o exercício da cidadania, o capítulo dois discorre sobre “Educação e diversidade étnico-racial”. Nele, é dada ênfase à necessidade de efetivação de um currículo e práticas escolares que validem as diversidades existentes na sociedade. Com o propósito de esclarecer o que tem sido proposto no campo educacional, apresenta uma explanação sobre o que dizem os documentos oficiais que regem a educação no país a respeito das relações étnico-raciais. Dando sequência, ainda no mesmo capítulo, faz-se uma análise sobre o que dizem os Movimentos Sociais e os registros oficiais (dados estatísticos em relação à situação do negro). Tal abordagem objetiva desmascarar o mito da democracia racial aceito como verdade pela maioria dos cidadãos deste país, bem como a teoria do embranquecimento, tentativa de dissimular a negritude presente no Brasil.

O exposto neste segundo capítulo baseou-se na Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional/96; nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (2004), dentre outros documentos oficiais. Teóricos como Munanga (2005), Guimarães (2009) e Santos (2009), entre outros, foram aqui utilizados para auxiliarem no entendimento dos dados apresentados por pesquisas nacionais. A teoria defendida por eles é essencial para o entendimento dos resultados explicitados por estas, as quais revelam as desigualdades desproporcionais a que os negros estão submetidos historicamente.

O terceiro capítulo consiste em uma explanação sobre “Literatura e Formação Humana”, abordando o ensino da Literatura, sua função social como elemento de formação e a Lei 10.639/2003. Nele, realiza-se uma explanação sobre a importância da literatura como um elemento de humanização que propicie a reflexão e reescrita da própria vida, além de abordagem básica a respeito do processo de construção da identidade da literatura afro-brasileira, passando por uma explanação de alguns escritores e poetas dessa produção literária. Dando continuidade, seguem algumas considerações sobre as literaturas africanas de Língua Portuguesa. Tal pesquisa foi realizada com a finalidade de subsidiar a análise dos livros didáticos no sentido de observar a relação presente entre o que é apresentado pelos teóricos e críticos literários e pelos autores dos livros didáticos de língua portuguesa que compõem o foco deste estudo.

O capítulo quatro: “Livro Didático de Língua Portuguesa para o ensino Médio e a Lei 10.639/2003: análise do *corpus* da pesquisa” destina-se à análise das coleções de livros didáticos de Língua Portuguesa utilizadas nos Centros de Ensino Médio de quatro cidades do Estado do Tocantins: Palmas, Araguaína, Gurupi e Porto Nacional. Os livros analisados pertencem ao programa PNLEM/2012 e são os seguintes: *Linguagem em Movimento*, de Carlos Cortez Minchilo e Izete Fragata Torralvo – Editora FTD; *Português – Literatura, Gramática, Produção de Texto*, de Douglas Tufano e Leila Luar Sarmiento – Editora Moderna; *Português – Linguagens*, de Thereza Cochar Magalhães e William Roberto Cereja – Editora Saraiva; e *Português: Contexto, Interlocução e Sentido*, de Maria Luiza M. Abaurre, Maria Bernadete M. Abaurre e Marcela Pontara- Editora Moderna.

A análise desse material dialoga com as teorias de Martins (1996), Souza; Lima (2006), Duarte (2010; 2011), Cuti (2010), Bernd (2010), expoentes na pesquisa sobre a literatura negra ou afro-brasileira e literaturas africanas. Também tece considerações sobre os critérios de escolha do PNLEM para aprovação dos livros a serem adquiridos e entregues aos alunos das escolas públicas do país e sobre a política de interesses existente na produção dos livros didáticos. Dessa forma, este trabalho pretende contribuir com a implantação da Lei 10.639/2003 no sentido de questionar e esclarecer o que está sendo aplicado em relação à legislação, onde e como na produção dos materiais didáticos impressos e distribuídos. Assim, os docentes de Língua Portuguesa poderão encontrar nesta produção uma fonte de

pesquisa para nortear o seu planejamento e, conseqüentemente, a prática pedagógica. Um caminho para que a Literatura Afro-Brasileira e Literaturas Africanas sejam inseridas no currículo e nas aulas de forma contínua e não somente em períodos esporádicos e comemorativos.

Que o ensino da literatura no ensino médio possa ter como consequência a instigação ao diálogo com o mundo e as suas diversas realidades. Tomando por empréstimo o conselho de Silva (2005, p. 21 – grifos da autora): “É preciso abordar a função social da leitura literária como meio de *ler o mundo* e de transformá-lo”.

1. A nação brasileira: miscigenação e relações étnico-raciais

O racismo que existe,
o racismo que não existe
O sim que é não,
O não que é sim.
É assim o Brasil
Ou não?
(Oliveira Silveira)

A população brasileira tem sido marcada pela sua diversidade étnica desde o seu processo de colonização. A chegada dos portugueses no ano de 1500, selando o encontro com os habitantes nativos certamente foi marcada pela surpresa e curiosidade de ambas as partes perante as peculiares de cada povo. Um fragmento da *Carta de Pero Vaz de Caminha* ilustra bem a atitude surpresa dos portugueses: “A feição deles é serem pardos, maneira de avermelhados, de bons rostos e bons narizes, bem-feitos. Andam nus, sem nenhuma cobertura. Nem se estimam de cobrir ou de mostrar suas vergonhas” (CAMINHA, 1500)³.

Nota-se aqui uma observação não apenas dos traços fenotípicos, mas culturais, por parte dos portugueses em relação aos indígenas. Talvez aí já se encontrasse a raiz da estranheza diante da diversidade que se instalaria nesta terra, que posteriormente se chamaria Brasil. Apesar de não haver um registro desse encontro na versão do índio, é bem provável que os habitantes nativos tenham se assustado com a visão dos recém-chegados, uma vez que as diferenças entre eles eram contrastantes. Os portugueses com a sua cor demasiadamente branca, a abundância nos trajes, os acessórios nas vestimentas e nos cabelos, a língua ininteligível, o ar de superioridade entre outras características devem ter causado nos habitantes da terra aportada o mesmo impacto sentido pelos recém-chegados em relação a eles.

No processo de colonização, a formação inicial vai se desenvolvendo a partir da mistura dessas duas etnias (branca, índia), sendo reforçada pela etnia negra, como consequência da prática escravagista, da qual os povos africanos foram vítimas. A escravidão dos negros foi viabilizada como uma alternativa à resistência dos indígenas brasileiros à escravidão. Como a elite necessitava de subordinados,

³ Disponível em: www.objdigital.bn.br/Acervo_Digital/Livros_eletronicos/carta.pdf. Acesso em: 15/05/2013.

para cuidarem dos afazeres domésticos e agrícolas, considerou pertinente investir no tráfico de negros para o Brasil.

Nesse contexto, já se ressalta a desigualdade a que índios e negros sofriam na sociedade da época, submetidos a uma condição de escravos, considerados como seres pertencentes a uma raça inferior, condenados a servir incondicionalmente à superioridade do homem branco. Deste modo, o preconceito racial está imbricado desde as raízes da colonização brasileira. O que foi arraigando e criando mitificações que foram se agregando aos valores e costumes sociais.

Como integrantes da nação brasileira, a situação vivenciada pelos africanos e seus descendentes foi marcada pela exclusão em um cenário de desigualdades e injustiças sociais. O próprio ato de libertação dos escravos pela princesa Izabel, em 13 de maio de 1888, tão validado por anos na história e educação sistematizada brasileira, não possui o caráter “libertador” veiculado por muitos séculos.

O que se sabe é que os negros não aceitavam a escravidão à qual estavam submetidos, que uma longa história de lutas já havia sido percorrida, cujos resultados apontavam a existência de um considerável número de quilombos como fruto desta resistência. A frequência e a solidificação de movimentos organizados, com grande número de revoltas, resgate de escravos nas fazendas, repercutiram em dificuldades para os senhores escravagistas, considerando onerosos os gastos com as manutenções das senzalas e perdas de escravos. Diante disso, tornou-se mais viável a exploração de imigrantes nas lavouras cafeeiras, uma vez que estes ofereciam mão de obra barata, quer assalariada, quer arrendada e não viviam na dependência totalizante dos fazendeiros. Por isso, o investimento na imigração europeia tornou-se mais rentável em detrimento da manutenção dos negros nas senzalas. É o que se pode perceber dos comentários de Paixão (2003, p. 70) a respeito do processo de imigração.

Consoante, entre 1884 e 1913, emigraram para o Brasil 2,7 milhões de europeus. Tal processo acabaria associando-se à inviabilização da reprodução social e econômica da população descendente de escravos através do fechamento, para este contingente, do mercado de trabalho formal. Assim FootHardman & Leonardi (1988) estimaram que, em 1915, da força de trabalho empregada nas indústrias da cidade de São Paulo, 85% fosse formada por estrangeiros.

A afirmação deste pesquisador ratifica a intenção existente na sociedade brasileira em não permitir o desenvolvimento e a expansão do contingente da população negra. E uma das estratégias utilizadas para esta finalidade foi a negação do direito ao ingresso no mercado de trabalho formal. Essa situação de exclusão reforçou a marginalidade à qual os negros e seus descendentes estavam expostos, bem como os estereótipos de que se tratava de uma classe de pessoas incompetentes, preguiçosas e baderneiras; estigmas que carregariam por séculos de história. Sobre isso, Santos (2009, p. 43 – grifo nosso) endossa que nesse período, “os trabalhadores nacionais, principalmente, mestiços, negros, indígenas e caboclos foram relegados à própria sorte, porque eram **supostamente incapazes** de se acostumar ao trabalho livre e assalariado”. Fernandes (2007) também argumenta que a tentativa de mobilidade social vertical foi uma das maiores dificuldades enfrentadas pelos negros, mestiços e seus descendentes. Segundo ele, após a “libertação” estes ficaram desprovidos de apoio e direcionamentos para a vida. Como consequência, dedicavam-se à subsistência, ou continuavam sendo explorados pelos seus antigos senhores.

Conforme defende Santos (2009), essa situação de marginalização, liderada pela força da discriminação racial, levou a uma tentativa de branqueamento da população brasileira. Fato que, segundo ela, explica o intenso processo de imigração ocorrido logo após a abolição da escravatura. A pesquisadora afirma ainda que aos imigrantes eram atribuídas as melhores funções, condições de trabalho e direito à terra; não havendo a garantia da liberdade e igualdade de todos perante a lei, conforme defendia o liberalismo político nos séculos XVIII e XIX.

O liberalismo clássico dos direitos individuais, em boa medida, aqui [no Brasil] não se aplicou aos trabalhadores, pobres, indígenas e negros, que continuaram sem direitos básicos. A estes foram destinados os territórios urbanos demarcados pela segregação espacial, econômica e cultural: cortiços, favelas, terreiros de roda de samba e de candomblé, irmandades religiosas, serviços gerais e ocupações auxiliares, auto-didatismo e falta de educação formal (SANTOS, 2009, p.45).

Segundo a autora, isto explica a utilização da expressão “lugar de negro”, utilizada até nos dias de hoje, funcionar como uma metáfora para indicar posições subalternas no mercado de trabalho e baixo *status* social. Atrelado a isso também conhecemos as “brincadeiras” de mau gosto e os dizeres populares de cunho jocosos sobre o negro, tais como: “se você for maltratado ou ofendido pelo chefe de

um departamento ou repartição, pode olhar que é ‘preto’”; ou ainda, “preto não pode ver uma caixa de fósforo que sobe pensando que é palanque”; “a coisa tá feia, a coisa tá preta”. Dizeres utilizados com frequência até bem pouco tempo, e que ainda prevalecem em algumas mentes preconceituosas, discursos agressivos à autoestima das pessoas negras e à dignidade humana.

Na sociedade contemporânea, verifica-se que tal situação ainda continua, uma vez que as posições de destaque social são ocupadas, em sua maioria, por pessoas brancas e de classe econômica mais favorecida. Os negros que conseguem obter êxito na vida social e pessoal, principalmente no cenário político e na magistratura, ainda são considerados como raras exceções. Outro fato é que, embora se sobressaiam na função que exercem, sempre serão alvos de “piadinhas” ou de dúvidas em relação à sua atuação, pois a discriminação racial está impregnada na mente dos brasileiros, apenas dissimuladas pelo mito da democracia racial. Como se pode ver pela síntese de Borges (2006, p. 190):

Quanto aos afro-brasileiros, as inúmeras desvantagens iniciais se cristalizaram e se avolumaram ao longo de mais de três séculos e meio de regime social e econômico escravista (1535-1888) e se acentuaram desde a Abolição da Escravidão (13 de maio de 1888) e da Proclamação da República (15 de novembro de 1889), até o presente, com o imperativo da sociedade de classes, do regime de trabalho livre, da globalização e, mesmo sob a salvaguarda jurídico-política dos direitos iguais, dos princípios da isonomia e do mérito.

Este pesquisador endossa uma verdade social: além dos negros e afro-brasileiros sofrerem discriminação por pertencerem aos grupos dos descendentes dos negros africanos, enfrentam a discriminação por constituírem a classe dos menos favorecidos economicamente. Dentro deste contexto, outras variáveis ocorrem, por exemplo: a de ser mulher, a de ser homossexual, a de ser obeso (a), multiplicando as problemáticas de discriminação e preconceitos a que são submetidos cotidianamente.

Por essa breve análise, é possível dizer que os discursos que foram construídos ao longo da história da humanidade disseminaram a ideia de naturalidade e legitimidade da condição inferiorizada dos negros, bem como da sua menos valia e submissão em relação aos brancos. Alguns desses discursos ainda são proferidos e aceitos por alguns grupos, estando incluso neles, os religiosos, os quais acreditam na teoria defendida por São Jerônimo e Santo Agostinho na Idade

Média (séculos IV e V). Segundo eles, o fato de alguns povos serem escravizados por outros se deve à maldição lançada por Noé ao seu filho Cã, relato bíblico presente no livro de Gênesis, capítulo 9, versículos 20-27, portanto sem nenhum endosso científico.

Todavia, no texto bíblico e nas pregações dos santos mencionados não consta nenhuma informação explícita ou implícita que remeta o leitor à constatação da cor de Cã ou de seus descendentes. A maldição refere-se a Cã e ao seu filho Canaã no sentido de se tornarem escravos dos demais em virtude de Cã ter visto seu pai embriagado e nu e tê-lo denunciado aos irmãos, o que, segundo o relato, era terminantemente proibido. “Despertando Noé do seu vinho, soube o que lhe fizera o filho mais moço e disse: Maldito seja Canaã; servo dos servos seja aos seus irmãos (Gênesis, 9: 24-25)”.

Guimarães (2008, p. 16) explica que a citação bíblica foi relacionada à escravidão e não à cor dos escravizados como negros, o que ocorreu nos séculos XVI e XVII com a inclusão de passagens talmúdicas ou de *midrash*, as quais “se referem aos negros como descendentes de Cã”. Ressaltando que tais informações se centraram em ensinamentos de cunho subjetivo e religioso, o que as tornam válidas – pelo menos como discursos justificadores do processo de escravidão - apenas para os seguidores das teorias judaico-cristã. Dessa forma se pode dizer que tais discursos naturalizam a prática escravagista, justificando a existência de senhores e escravos como algo pré-determinado e histórico. Jordan *apud* Guimarães (2008, p. 16) argumenta que

O mais surpreendente é não existir uma base textual específica para utilizar a maldição como explicação da negrura – o que era especificamente judaico e não cristão. Os escritos dos grandes pais da igreja como São Jerônimo e Santo Agostinho referiam à maldição em conexão com a escravidão e não com os Negros. Eles casualmente aceitaram a presunção de que os africanos seriam descendentes de um dos quatro filhos de Cã, suposição que se transformou em universal na cristandade a despeito de suas origens obscuras. Eles provavelmente conheciam também que o termo “cã” conotava originalmente tanto “quente”, quanto “escuro”... Em contraste, fontes contemporâneas talmúdicas e do *midrash* continham sugestões como a de que “Cã foi marcado em sua carne” e que Noé dissera a Cã “sua semente será feia e escura”, e que Cã era pai “de Canaã que trouxe a maldição ao homem, de Canaã que foi amaldiçoado, de Canaã que escureceu a face da humanidade”.

Como se pode evidenciar através de repercussões de algumas declarações de um determinado líder político brasileiro contemporâneo, representante de uma

doutrina religiosa e eleito para a Comissão dos Direitos Humanos e Minorias⁴, esta teoria teológica continua sendo aceita e divulgada a um número considerável de pessoas. Situação que não apenas inferioriza o negro, mas dota-o da condição de amaldiçoado, aquele que não é apto a prosperar ou gozar dos mesmos direitos que os considerados “brancos”.

Dessa teoria também vem a afirmação que os negros não possuíam alma e por isso, não eram dignos de participarem de cultos, missas ou outras manifestações religiosas cristãs. E a visão de que as religiões trazidas por eles da África não passavam de manifestações de cunho satânico, o que explica o forte preconceito arraigado até nos dias atuais sobre as religiões de matrizes africanas. Analisando esta situação contextual, verifica-se o quanto o preconceito ainda está presente no Brasil, desqualificando não apenas os traços fenotípicos desse grupo étnico como também suas manifestações culturais.

1.1 Multiculturalismo e Formação para a Cidadania Plena

A sociedade brasileira, tendo em vista o processo de colonização do país, é composta por uma multiplicidade: imigrantes de vários países, diversas etnias, linguagens, culturas. O que faz com que cada parte contribua com suas peculiaridades formando um todo polissêmico e multicultural. Todavia, a relação que se processa nesse grande espaço de múltiplas identidades e manifestações culturais, religiosas e linguísticas não é tão cordial como foi disseminada para que a população acreditasse. São comuns os atos discriminatórios e preconceituosos, manifestações de intolerância e desrespeito às diferenças. A tentativa de fazer

⁴ Veja notícia veiculada sobre isto no Jornal O Estadão em 31/03/2011: **No *Twitter*, deputado diz que africanos são amaldiçoados**

Na mesma semana em que as declarações do deputado Jair Bolsonaro (PP-RJ) no programa CQC provocaram reações no Congresso, outro parlamentar usou o *Twitter* para dizer que “os africanos são amaldiçoados”. Pastor Marco Feliciano (PSC-SP) é deputado federal de primeiro mandato e garante que a afirmação vem de um conhecimento teológico. Ele se diz afrodescendente e nega ser racista.

Os primeiros posts tratando do tema foram colocados na página do parlamentar ontem. Segundo ele, foi sua assessoria que colocou o “ensinamento” na internet, mas com seu aval. Entre outras frases, Feliciano diz na rede social que “sobre o continente africano repousa a maldição do paganismo, ocultismo, misérias, doenças oriundas de lá: ebola, aids. Fome”.

Hoje, ele retornou ao tema: “A maldição que Noé lançou sobre seu neto, Canaã, respinga sobre o continente africano, daí a fome, pestes, doenças, guerras étnicas!”. Segundo o deputado, a Bíblia sustenta a teoria de que o continente africano foi amaldiçoado. (...) (Disponível em: www.estadao.com.br/noticias/nacional,notwitter-deputado-diz-que-africanos-sao-amaldiçoados.700037.0.htm. Acesso em: 22/06/2013).

prevalecer determinados pontos de vista, valores e culturas por determinados grupos fere a ética e a convivência humana, sendo necessário o investimento na formação das pessoas no sentido de aceitarem e respeitarem as inúmeras diversidades existentes na sociedade, sem vê-las como adversidades.

Nota-se que o Estado de Direito é desrespeitado cotidianamente por aqueles(as) que alijam do seu convívio ou maltratam pessoas por possuírem uma orientação sexual diferente daquela valorizada socialmente (heterossexual), por serem negras ou indígenas, por terem uma religião diferente, ou que sofrem preconceitos arraigados socialmente, como ocorre com as religiões de matrizes africanas. Sobre isto, Santos; Santos & Chiquieri (2009, p. 16) comentam:

Tememos ideias diferentes. O diferente nos ameaça por evidenciar que não somos os únicos; não somos o centro do mundo e que existem outros com outras concepções e valores. Tememos a intromissão dos diferentes, pois eles podem desequilibrar o estabelecido.

Tais autores chamam a atenção para a dificuldade do ser humano em lidar com as diferenças, com a presença da alteridade na convivência social. A Constituição da República Federativa do Brasil (1988), reconhecendo esse grande desafio existente no país, em seu Artigo 3º, Inciso IV, assegura que o objetivo fundamental da República Federativa do Brasil consiste em “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação”. Também no Artigo 205 defende que a educação deverá ter como um dos princípios “o pluralismo de ideias”, o que denota a preocupação em modificar a atitude segregacionista presente socialmente.

O Ministério da Educação e Cultura, considerando as diretrizes apresentadas na Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional (1996), a qual apresenta entre os princípios da educação brasileira o pluralismo de ideias e o respeito à liberdade e apreço à tolerância, implantou os “Temas Transversais” (Parâmetros Curriculares Nacionais, 1997). Tais temas foram pensados com o propósito de levar para o ambiente escolar, com mais consistência, discussões a respeito de questões sociais tais como: ética, pluralidade cultural, meio ambiente, saúde, orientação sexual, bem como as temáticas locais.

Os Parâmetros concebem a escola como um espaço privilegiado de formação e que, portanto, deve desenvolver nos alunos “a capacidade de posicionar-se diante das questões que interferem na vida coletiva, superar a indiferença, intervir de forma responsável” na realidade brasileira (BRASIL, 1997, p. 31). Essa transversalidade⁵ proposta surge como uma forma de não restrição desses temas em conteúdos compartimentados, tendo em vista a sua amplitude e abrangência. A proposta visa também a uma abordagem menos objetiva do conhecimento, condição possível a partir da exploração da transdisciplinaridade, da multi e da interdisciplinaridade nas metodologias de trabalho. Quanto a isso Sommerman (2008, p. 52) endossa que:

A transdisciplinaridade [...] não só se abre para o diálogo entre as diferentes disciplinas e para a intersubjetividade, mas também para o diálogo com o que está além das disciplinas, os conhecimentos não disciplinares dos atores sociais (o que a interdisciplinaridade já faz), das outras culturas, das artes, das tradições, respeitando plenamente esses outros saberes.

Sabe-se que a instituição, cuja função social é formar cidadãos plenos, não poderá se eximir de tais responsabilidades, uma vez que é no diálogo e nas diversas situações vivenciadas que as atitudes se processam. E na vida, os assuntos, os valores, as posturas e os grupos não se encontram presos em disciplinas. Pelo contrário, não há separação entre o conhecimento teórico e o uso prático que se faz dele, ambos estão imbricados no processo. Por isso, a Carta da Transdisciplinaridade (1994)⁶, que parte do pressuposto de que a “transdisciplinaridade não procura o domínio sobre as várias outras disciplinas, mas a abertura de todas elas àquilo que as atravessa e a ultrapassa” é categórica ao afirmar em seu capítulo 11 (onze) que:

Uma educação autêntica não pode privilegiar a abstração no conhecimento. Deve ensinar a contextualizar, concretizar e globalizar. A educação transdisciplinar reavalia o papel da intuição, da imaginação, da sensibilidade e do corpo na transmissão dos conhecimentos.

Dessa forma, os temas transversais, numa visão de complexidade, através das inclusões dessas temáticas e da forma como propõem que sejam trabalhadas,

⁵ Os Parâmetros Curriculares Nacionais concebem como Transversalidade a integração de temas nas “áreas convencionais de forma a estarem presentes em todas elas, relacionando-os às questões da atualidade e que sejam orientadores também do convívio escolar”. (BRASIL, 1998, p. 27).

⁶ Elaborada no Primeiro Congresso Mundial da transdisciplinaridade, Convento de Arrábida, Portugal, 2-6 de novembro de 1994.

podem favorecer uma formação voltada para a internalização das diferenças existentes no contexto social. Neste sentido, favorecem a ampliação dos conhecimentos dos alunos e profissionais da educação como protagonistas sociais que vivem relações interpessoais com pessoas diferentes. Considerando-as como seres autônomos detentores do direito de serem diferentes e respeitados em suas particularidades. A proposta é que o aluno aprenda a ser e a conviver em harmonia na sociedade, embora pareça um objetivo utópico em se tratando dos vários matizes e comportamentos das pessoas que compõem qualquer ambiente social.

A expressão “formação de cidadãos plenos” traz consigo uma exigência muito complexa tanto no processo de formação pessoal, quanto social. Por isso, muitas vezes, foge da governabilidade da prática educativa sistematizada na forma como ela se encontra organizada. Todavia, são aspectos que devem ser trabalhados no ambiente escolar. Souza (2012, p. 449) esclarece muito bem quando se refere da seguinte forma à educação para a vida:

Educar para a vida não é simplesmente (se) reproduzir, é pro-criar, isto é, não fabricar um indivíduo idêntico, mas sentir-se responsável para que ele se torne um sujeito original, diferente, singular. Construir sujeitos emancipados é cultivar uma relação complexa com os outros, com as realidades; reconhecer-se ao mesmo tempo semelhante e diferente, ao mesmo tempo distinto e incluído em uma comunidade; perceber-se livre e limitado, consciente do próprio poder e da própria finitude.

Compartilhando do posicionamento dessa educadora, é imprescindível pensar numa formação pautada no anseio desta consciência de originalidade e, ao mesmo tempo, direito à diversidade. E partindo desse pressuposto não há como ignorar que o ser humano, juntamente com a sociedade, é um todo. “Todos formados por partes, na qual toda parte é um todo”, conforme afirma Morin (2001). Negar isso é o mesmo que negar que é nas diferenças que a sociedade se edifica, pois na igualdade a partilha é limitada e cerceante à formação humana. Portanto, os sistemas: educacional e social em geral, não podem anular que há múltiplas culturas no convívio social e que devem ser aceitos e valorizados em sua diversidade. Reis (2004) explica a importância do multiculturalismo afirmando que nele existe a convivência em um país, região ou local de diferentes culturas e tradições. Essa percepção sobre o multiculturalismo possui uma visão plural que aceita os diversos

pensamentos sobre um mesmo tema, bem como refuta um conceito de visão única. De maneira que favorece o diálogo entre as diversas culturas numa convivência harmoniosa e pacífica.

Hall (2004), no entanto, alerta para que essa suposta convivência “harmoniosa” não incorra numa forma de impor uma identidade nacional, unificada, que se sobreponha à alteridade presente na diversidade étnica que compõe uma sociedade híbrida. Isso significa o quanto a população brasileira tem que avançar, deixando a sua visão etnocêntrica, uma vez que ainda vemos em espaços sociais, inclusive nos virtuais, determinados grupos negando a cultura e a crença de outros e tentando afirmar a sua. Um país que se autodeclara multiculturalista não pode permitir o fomento de tais práticas, lembrando que todos possuem a liberdade de expressão, o direito a ter ou não uma religião ou crença. O que está assegurado na Constituição Federal de 1988.

1.2. Raça e Racismo

A abordagem sobre as relações étnico-raciais exige uma explanação teórica que propicie a compreensão do que é raça, racismo e no que consiste o mito da democracia racial. Termos utilizados ao longo desse estudo e que, se não forem esclarecidos, podem comprometer a compreensão do texto em questão.

O conceito de raça, pensado no século XVIII, foi concebido com cunho científico para designar indivíduos conforme os critérios biológicos, tais como: cor da pele, características do cabelo, tamanho e formato do crânio entre outras características. Entretanto, grandes debates foram acirrados, no decorrer da história, envolvendo a polêmica da existência de várias raças humanas ou de apenas uma.

O matemático e cientista naturalista, Georges-Louis Leclerc, mais conhecido como Conde de Buffon, século XVIII, defendia que o ser humano pertencia a uma única raça, a “raça humana” e que as variações sofridas por ela deviam-se a fatores como o clima, alimentação e outros aspectos vivenciados no habitat (teoria Darwinista). Nesta mesma perspectiva, segundo Mendes (2012, p. 103), ainda no final do século XVIII, o naturalista e antropólogo Johann Friedrich Blumenbach apresentou uma teoria na qual considerava a raça humana única composta por cinco variedades: a caucasiana, a mongol, a etíope, a americana e a malaia. Segundo a pesquisadora, Blumenbach considerava a variedade caucasiana como

sendo a primitiva, definindo-a como o padrão de beleza, cujo oposto era representado pela etíope (os negros) e pela mongol.

Loius-Antoine Desmoliuns, cientista do início do século XIX, acreditava que o ser humano não compunha uma única raça, mas várias, geradas na criação do mundo. Já o naturalista Julien-Joseph Virey classificou o ser humano em duas raças distintas: pretos e não-pretos, atribuindo características superiores aos brancos. Segundo Mendes (2012, p. 104), Virey defendia em seus estudos que os negros apresentavam características particulares no formato do cérebro, as quais indicavam que eram menos predispostos à habilidade de pensar. Ele também afirmava que os negros, mantinham entre si poucas relações morais, eram indolentes e não possuíam características para governar ou comandar, mas sim para serem submissos e dominados.

Nesse breve apresentar de tais teorias, não é difícil perceber porque no processo de colonização de muitos países o negro foi escravizado e tratado como inferior. Também por esse prisma é possível analisar a ideologia do nazismo em busca de uma raça pura, bem como perceber seus processos de desdobramentos como os vivenciado por negros que são alvo de suspeitas de crimes, por exemplo. Na mesma direção encontra-se o alto número de assassinatos dos quais os membros deste grupo étnico-racial são vítimas anualmente em todo o mundo.

A partir da terceira década do século XX, a biologia começou a criticar a noção de raça, considerando que o ser humano pertence a uma única espécie. Evidencia-se também que depois dos transtornos da Segunda Guerra Mundial a antropologia também passou a evitar o termo “raça” devido ao cunho segregacionista implícito nele por parte daqueles que acreditavam na necessidade de torná-la única e “pura” (eugenia). E como forma de propor mudanças na concepção de raça, antropólogos, sociólogos e psicólogos de vários países reuniram-se em Paris em dezembro de 1949, com o propósito de discutirem tais problemáticas. Desse encontro resultou a *Declaração da Organização das Nações Unidas para a educação, a ciência e a cultura - UNESCO sobre a raça*.

Publicada em 18 de julho de 1950, a Declaração afirmava que os cientistas concordavam que a humanidade pertencia a uma mesma espécie “Homo Sapiens” e que todos os homens possuíam o mesmo tronco de origem. Em seu Artigo 14 há a seguinte observação:

Convém distinguir a “raça”, fato biológico, e o “mito da raça”. Na realidade, a “raça” é menos um fenômeno biológico do que um mito social. Esse mito tem feito um mal enorme no plano social e moral; ainda há pouco, custou inúmeras vidas e causou sofrimentos incalculáveis. Tem impedido o desenvolvimento normal de milhões de seres humanos e privado a civilização de colaboração efetiva de espíritos criadores. Ninguém deveria prevalecer-se de diferenças biológicas entre grupos étnicos para praticar o ostracismo ou tomar medidas coletivas. O essencial é a unidade da humanidade, tanto do ponto de vista biológico como do ponto de vista social. Reconhecer esse fato e pautar a sua conduta por ele, tal é o dever primeiro do homem moderno (...)(UNESCO, 1950, p. 01, grifos dos autores).

O documento, portanto, alerta para os perigos da classificação da humanidade em raças, em virtude de umas serem consideradas superiores dando-lhes a autorregulação de subestimar e oprimir aquelas taxadas como inferiores. Fato que ocorreu, por exemplo, com os negros, judeus e ciganos no decorrer da história da humanidade, vítimas de exclusão, opressão e extermínio.

Nos estudos sociológicos, raça possui um caráter totalmente político e social (HALL, 2009); (SANTOS, 2005). Neste sentido, Moore (2007, p. 38), apresenta a seguinte definição: “Raça não é um conceito que possa ser definido segundo critérios biológicos. Porém, raça existe: ela é uma construção sociopolítica, o que não é o caso do racismo, um fenômeno que antecede sua própria definição”. Guimarães (2009, p. 11) partilha da mesma concepção ao afirmar que “raça é um conceito que não corresponde a nenhuma realidade natural. Trata-se, ao contrário, de um conceito que denota tão somente uma forma de classificação social (...)”. O pesquisador lamenta ainda o fato de esta classificação social permitir uma atitude negativa por parte de alguns grupos, que utilizam seu conceito para “fazer passar por realidade natural preconceitos, interesses e valores sociais negativos e nefastos” (GUIMARÃES, 2009, p. 11).

A essa forma específica de “naturalizar” a vida social, explicando diferenças pessoais, sociais e culturais, Guimarães (2009, p. 11) denomina de “racismo”. Santos (2005, p. 42), por sua vez, explana que racismo deve ser entendido em sentido estrito, como “a intenção conflitual de categorias diferentes, surgindo um modo de exclusão fundada, ainda que de maneira equivocada, em questões biológicas”.

A partir dessas explicações, compreende-se que raça é um constructo social, conceito desligado de traços ou critérios biológicos. E que essa compreensão torna-se indispensável para o enfrentamento do racismo nas sociedades, sendo, pois, este um “fenômeno social e histórico complexo” (SANTOS, 2005, p. 42). Hall (2009) enfatiza que o racismo vincula-se em torno de uma categoria discursiva aliada a um sistema socioeconômico marcado pela exploração e exclusão. Situação contextual que exige um processo lento e gradual de desconstrução das concepções e desigualdades que foram sendo arquitetadas ao longo da existência humana. A partir do propósito de compensar e corrigir as injustiças e desigualdades sociais oriundas dessa segregação surge a necessidade de execução de medidas corretivas e compensatórias para os que foram e são marcados como minorias, conforme defende Gomes (2003).

1.3 A efetivação de Políticas Afirmativas para as relações étnico-raciais no Brasil

O reconhecimento da assimetria social entre os membros de uma mesma sociedade, na qual existem situações de desigualdades alarmantes, é fator essencial para a promoção da mudança. Por isso, para planejar políticas públicas para as áreas sociais é necessário o conhecimento e a aceitação das carências e urgências dos grupos que compõem as classes dos desfavorecidos. O reconhecimento de que historicamente foram sendo construídas relações nas quais alguns grupos ou classes gozam de privilégios em detrimento da exclusão e desfavorecimento de outros é condição indispensável para a redução dessas desigualdades e reparação das perdas sofridas por um grande contingente de pessoas. No caso das relações étnico-raciais é necessária a aceitação de que as diferenças existem e são díspares em relação às condições de vida, mercado de trabalho, posição social, entre outras situações vivenciadas pelos negros.

Segundo Guimarães (2009, p. 169), Estados Unidos foi a primeira nação a criar políticas públicas para a reparação dessas desigualdades sociais. Tais medidas recebem “a denominação de *ação afirmativa*, ou na terminologia do direito europeu, de *discriminação positiva*” (grifos do autor). Wedderburn (2007), por sua vez, em seu texto sobre o marco histórico das políticas públicas de ação afirmativa, argumenta que há uma tendência em se afirmar que tais ações foram articuladas e

implementadas nos Estados Unidos da América nos anos 1960. Essa versão enfatiza tais ações como consequência do processo de luta dos negros norte-americanos por seus direitos civis. O autor, entretanto, irá questioná-la ao afirmar que tal tendência exclui a informação de que esse tipo de política corretiva já tinha sido adotado antes por países da África, da Ásia, do Caribe e do Pacífico Sul em dinâmicas do processo que os conduziram à sua independência em relação à Europa.

Conforme Wedderburn (2007), apesar da sua aplicação nestes países, apenas após a Segunda Guerra Mundial ocorreu a sua popularização. O autor afirma ainda que o conceito de ação afirmativa é originário da Índia, tendo surgido logo após a Primeira Guerra Mundial. Cita como precursor o indiano *Bhimrao Ramji Ambedkar*, jurista, economista e historiador, membro da casta “intocável” Mahar, o qual propôs em 1919, que os segmentos populacionais considerados inferiores na sociedade indiana recebessem tratamento e representação diferenciada. O propósito seria corrigir as desigualdades e injustiças provenientes das discriminações que sofriam socialmente.

As ações afirmativas naquele período recebiam a denominação de “reservas” ou “Representação Seletiva” e foram, inclusive, inseridas na Constituição indiana de 1950, nos Artigos 16 e 17. Dentre as conquistas constavam a proibição à discriminação com base na raça, casta e descendência, aboliam a intocabilidade⁷ e definiam um tipo de “cotas” para a inserção dos cidadãos das castas menos favorecidas nas assembleias legislativas, nas escolas e na administração pública. Atualmente, Gomes (2003, p. 20) define as ações afirmativas como:

um conjunto de políticas públicas e privadas de caráter compulsório, facultativo ou voluntário, concebidas com vistas ao combate à discriminação racial, de gênero, por deficiência física e de origem nacional, bem como para corrigir ou mitigar os efeitos presentes da discriminação praticada no passado, tendo por objetivo a concretização do ideal de efetiva igualdade de acesso a bens fundamentais como a educação e o emprego.

⁷ Segundo o sistema de castas presentes na Índia, os “intocáveis” eram os membros de uma casta inferior, que se encontravam abaixo das quatro castas formais (Brahmim, Katriya, Vishiya e Sudra). Destas, as três primeiras são consideradas como superiores e a última como inferior. Os “intocáveis” (dalits e advasis) eram considerados inferiores a todas as outras, estigmatizadas pela religião hindu como pessoas sujas, impuras não deviam ser tocadas e suas sombras não deviam tocar uma pessoa das castas superiores. Segundo Wedderburn (2007, p. 309) há nessa segregação não apenas uma questão religiosa, mas também de cunho sóciorracial, uma vez que as populações discriminadas como inferiores e intocáveis pertencem ao povo dravídico, população autóctone de pele preta.

Verifica-se, conforme tal definição, que as ações afirmativas possuem caráter abrangente, podendo ser direcionadas para as especificidades de cada grupo ou coletividade que esteja em desvantagem de oportunidades na sociedade. O primeiro caso de política afirmativa, registrado nos Estados Unidos, data de 1935, na legislação trabalhista a qual garantia a sindicalistas e operários sindicalizados o direito de não serem prejudicados por atos discriminatórios dos patrões. E caso, já tivessem sofrido sanções discriminatórias, as mesmas deveriam ser corrigidas, elevando os funcionários para as posições que deveriam ocupar se não tivessem sofrido a discriminação (GUIMARÃES, 2009).

Assim, no Brasil, tem-se elaborado e aplicado leis que garantam quantitativo mínimo de vagas para pessoas com necessidades especiais em concursos públicos e empresas privadas (Lei N. 8.213, de 24/07/1991); percentual destinado à candidatura das mulheres nos partidos e coligações partidárias (Lei N. 9.504, de 30/09/1997); cotas para alunos indígenas, negros e de baixa renda ingressarem no ensino superior (Lei N. 12.711, de 29/08/2012), para ficar em alguns exemplos. Tais leis possibilitam uma maior participação destes segmentos na sociedade, dando-lhes mais oportunidades através do processo de inclusão.

Ao discorrer sobre a importância das ações afirmativas como uma condição reparadora para males construídos e alimentados historicamente, Piovesan (2005, p. 40) defende que:

Neste sentido, como poderoso instrumento de inclusão social, situam-se as ações afirmativas. Estas ações constituem medidas especiais e temporárias que, buscando remediar um passado discriminatório, objetivam acelerar o processo de igualdade, com o alcance da igualdade substantiva por parte de grupos vulneráveis, como as minorias étnicas e raciais, as mulheres, dentre outros grupos.

De fato, é necessário reparar a prática de marginalização e exclusão cometida contra as minorias sociais. No caso dos negros, a dívida histórica é marcante, não quantificável em termos de danos morais, materiais e intelectuais, tendo em vista as exclusões a que foram submetidos por mais de quinhentos anos. O processo de escravidão nas senzalas não cerceava apenas a liberdade, mas o estado de direito dos africanos e dos seus descendentes. Também não se extinguiu com a assinatura da Lei Áurea, em 13 de maio de 1888, uma vez que houve poucas

alterações na realidade vivenciada pelos ex-escravos nos séculos seguintes. Segundo Santos (2005), a escravidão pós - abolição apenas adotou uma forma dissimulada de democracia racial alegando que prova disso é que a cor da pele constitui-se em um fator definidor da mobilidade social do brasileiro até nos dias de hoje.

Nos últimos anos, mais especificamente a partir do final da década de 1980, com os avanços do movimento negro brasileiro e após a promulgação da Constituição Brasileira de 1988 (fruto dos debates sociais), efetivou-se uma política voltada para a implantação de ações afirmativas que visavam combater as atitudes discriminatórias e excludentes vivenciadas pela população negra no país. Para chegar a esse nível, no entanto, foi necessário que a população brasileira, principalmente os militantes da causa negra, denunciasse a crença da democracia racial existente na sociedade brasileira. Teoria defendida por Gilberto Freyre em *Casa-Grande e Senzala* (1933), obra definida pelo seu autor como “ensaio de sociologia genética e de história social, pretendendo fixar e às vezes interpretar alguns dos aspectos mais significativos da formação da família brasileira” (FREYRE, 2004, p. 50). Segundo ele,

Híbrida desde o início, a sociedade brasileira é de todas da América a que se constituiu mais harmoniosamente quanto às relações de raça: dentro de um ambiente de quase reciprocidade cultural que resultou no máximo de aproveitamento dos valores e experiências dos povos atrasados pelo adiantado; no máximo de contemporização da cultura advéncia com a nativa, da do conquistador com a do conquistado. Organizou-se uma sociedade cristã na superestrutura, com a mulher indígena, recém-batizada, por esposa e mãe de família; e servindo-se em sua economia e vida doméstica de muitas das tradições, experiências e utensílios da gente autóctone. (FREYRE, 2004, p. 160)

Em *Casa-Grande e Senzala*, as relações inter-raciais no processo de formação da sociedade brasileira são representadas como livre de conflitos. Constituem-se em um processo natural, no qual os colonizadores são considerados adiantados e, por isso, livres para se sobreporem sobre os colonizados atrasados. Nesse contexto, uma análise mais direcionada, permite verificar a situação de opressão e anulação parcial (senão total) da identidade dos menos favorecidos, concebidos como “conquistados”. Ressaltando que num processo de conquista não há apenas vencedores, mas automaticamente há os “perdedores” ou “vencidos”, não

é necessário muito esforço para entender quem teve privilégios e quem foi marginalizado desde o início da colonização brasileira.

O mito da democracia racial mascara a realidade de desigualdade e discriminação vivenciada pelas etnias menos favorecidas socialmente, principalmente os negros. Estes, sempre ocupam posições inferiores e estão à margem dos privilégios oferecidos na sociedade, entre eles: cargos relevantes na esfera pública ou privada, boa qualidade de vida e acesso ao ensino superior. Santos (2003) enfatiza que parte da responsabilidade quanto a isto se deve ao povo brasileiro que, discrimina o negro, mas resiste a reconhecer a discriminação racial contra ele. Segundo tal pesquisador, esta atitude consiste em uma invisibilidade que provoca sérias consequências, podendo citar a inibição de implementação de políticas públicas específicas para a população negra do Brasil.

A condição essencial para a efetivação de um trabalho anti-racista é o enfrentamento das situações veladas de preconceito e discriminação racial presentes na sociedade, a quebra do mito do convívio harmonioso e oportunidades iguais. Neste sentido, a rejeição do povo brasileiro pela autodeclaração do preconceito racial, apenas contribui para o aprofundamento das desigualdades sociais entre os diversos grupos étnicos. Portanto, se não há uma compreensão do cunho preconceituoso das atitudes, mas ao contrário, um culto e venda da imagem de uma nação multicultural de convívio harmonioso e igualitário, é possível dizer que não haveria a necessidade de fomentar discussões no mundo acadêmico e científico sobre as desigualdades étnico-raciais, por exemplo.

Fernandes (2007) referenda essa argumentação ao declarar que a ideia de democracia racial no Brasil serviu como um escudo para justificar a indiferença e a falta de solidariedade para com a parcela da coletividade desprovida de condições para enfrentar o mundo competitivo e a universalização do trabalho livre. O sociólogo ressalta, ainda, que ao não se conformar com a situação de desigualdade racial e eclodirem os primeiros movimentos sociais negros pela igualdade de direitos – no fim da década de 1920 – aconteceu uma reação: tais manifestações foram consideradas um perigo para a sociedade. Por isso, não alcançaram o resultado esperado. Não conseguiram sensibilizar a população, ou despertar atitudes de democratização racial no convívio social.

Silvério (2005) também compartilha da mesma concepção, pois afirma que apesar da existência de movimentos anteriores nos quais os negros lutavam por ações reparadoras das injustiças sofridas no decorrer da história do Brasil, havia uma prática de indiferença por parte dos governantes e sociedade. Segundo ele, o fato marcante para o país sair do ostracismo em relação a essa situação desigual foi quando em 2001, na Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata⁸, o Brasil assumiu o compromisso de elaboração e execução de políticas de combate ao racismo e a toda sorte de discriminações.

Todavia, Jaccoud (2008, p. 138) afirma que, no Brasil, as desigualdades raciais foram abordadas “não apenas como tema de debate público e acadêmico, mas como objeto de preocupação governamental” desde a década de 1980 e como resultado foi tomado um conjunto de iniciativas, tais como a criação de conselhos estaduais e municipais, coordenadorias e assessorias afro-brasileiras; o tombamento de símbolos da cultura negra pelo patrimônio histórico como: o terreiro de Candomblé Casa Branca na Bahia (1984), e a Serra da Barriga (1986) em Alagoas, sede do Quilombo dos Palmares; a promulgação da Lei Caó (1989)⁹. A autora ressalta a importância da reorganização do Movimento Negro para a instauração dos debates sobre democracia e igualdade no processo de redemocratização vivenciado pelo país na época.

Analisando as lutas em prol da igualdade de direitos por esse movimento, pode-se citar as seguintes conquistas: a criação da Fundação Cultural Palmares, como parte do Ministério da Cultura (Lei Federal N. 7.668, de 22/08/1988), cujo propósito é promover a preservação dos valores culturais, sociais e econômicos decorrentes da influência negra na formação da sociedade brasileira; a criação em vários estados e municípios brasileiros de instituições governamentais e não

⁸ Conferência realizada em Durban – África do Sul, no período de 31 de agosto a 08 de setembro de 2001, na terceira edição. Participaram mais de 2.300 representantes de 163 países, incluindo 16 chefes de Estado e mais de 100 ministros, além de aproximadamente 4.000 integrantes de ONGs de todas as partes do mundo. Como resultado, os representantes dos países presentes redigiram uma Declaração e uma Plataforma de Ação, documento no qual foram enfocadas medidas para prevenção, educação e proteção no âmbito nacional. (Texto adaptado pela pesquisadora). Disponível em: www.unifen.org.br. Acesso em 25/09/2013.

⁹ Lei que definia como crimes de preconceito as ações que impedissem ou dificultassem o acesso ou o atendimento em espaços públicos, comerciais e a empregos, em função da cor ou raça, determinando penas de reclusão para os diversos casos que tipifica. A essa legislação seguiu-se outras determinações legais no sentido de determinar e penalizar crimes referentes à discriminação, racismo e à injúria racial. (JACCOUD, 2008, p. 140).

governamentais que visavam promover uma maior participação da população negra nos debates e decisões dando maior visibilidade a esta significativa parcela da população.

A Constituição brasileira, promulgada em outubro de 1988, por sua vez, atribuiu à prática de racismo um caráter punitivo, passando a considerá-lo como crime. Jaccoud (2008) enfatiza, porém, que as ações realizadas entre os anos 1980 e 2000 estavam desarticuladas entre si e não se pautavam em um plano de redução das desigualdades raciais. O que, segundo ela, veio ocorrer, embora timidamente, a partir de 2003, com a criação da Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR) com a qual “o governo federal sinalizou para o fortalecimento das ações afirmativas e para a construção de um projeto mais estruturado de combate ao racismo, à discriminação e às desigualdades raciais” (JACCOUD, 2008, p. 139). Dessa forma, a criação desta secretaria pode ser considerada como um marco brasileiro na luta pelo respeito e valorização da população negra do país, bem como da elaboração de políticas públicas para esse fim.

1.3.1. Políticas Afirmativas e igualdade de direitos

A efetivação de políticas afirmativas sempre foi alvo de muita discussão, que envolvem argumentações de toda ordem. No Brasil, acirrados debates têm sido fomentados a seu respeito, principalmente referentes àquelas que dizem respeito à reparação das desigualdades raciais. Uma das grandes discussões envolve, por exemplo, a política do estabelecimento de cotas nas universidades brasileiras para pessoas provenientes das classes menos favorecidas: negros, alunos de baixa renda, indígenas.

Há segmentos da sociedade que não concordam com a implantação das ações afirmativas por considerá-las injustas com aqueles que não pertencem aos grupos por elas beneficiados. É comum o argumento de que se o país for criar ações afirmativas específicas para a diversidade dos grupos prejudicados socialmente (negros, pessoas com necessidades especiais, sem-teto, sem-terras, mulheres, homossexuais) irá governar apenas para eles, em detrimento da coletividade. Em outras palavras, os defensores dessa ideia argumentam que será o particular sendo

privilegiado em menosprezo ao universal, gerando novas desigualdades e segregação.

Tal defesa utiliza a alegação de que “todos são iguais perante a lei” como argumento fundamental contra as ações afirmativas. Segundo seus defensores, a lei deve possuir um cunho genérico e abstrato, sem privilegiar ninguém. Todavia, essa visão fundamentada nos princípios liberais clássicos não leva em conta as desigualdades sociais entre os diferentes grupos que compõem a sociedade. Gomes (2003, p. 38 – grifos do autor) apresenta a seguinte consideração:

Resumindo singelamente a questão, diríamos que as nações que historicamente se apegaram ao conceito de igualdade formal são aquelas onde se verificam os mais gritantes índices de injustiça social, eis que, em última análise, fundamentar toda e qualquer política governamental de combate à desigualdade social na garantia de que todos terão acesso aos mesmos “instrumentos” de combate corresponde, na prática, a assegurar a perpetuação da desigualdade. Isto porque essa “opção processual” não leva em conta aspectos importantes que antecedem à entrada dos indivíduos no mercado competitivo. Já a chamada **igualdade de resultados** tem como nota característica exatamente a preocupação com os fatores “externos” à luta competitiva – tais como classe ou origem social, natureza da educação recebida -, que têm inegável impacto sobre o seu resultado.

Santos (2005, p. 22), partilhando da mesma ideia, afirma que diante da inoperância dessa “igualdade formal”, como resultado das discrepâncias nas desigualdades é que surgiu o conceito de igualdade material ou substancial. As estatísticas e análise da pirâmide social brasileira, atestam que essa igualdade formal não existe, prova contundente disso são os excluídos nos processos seletivos regidos pela estratégia universal como acontecia antes da implantação dos sistemas das cotas nos concursos públicos e vestibulares. Por muitos anos, índios, negros, pessoas com necessidades especiais, de baixa renda foram alijados desses processos, representando uma alta reprovação. Por isso, em muitos cursos, principalmente nos mais concorridos (Medicina, Engenharias e Direito) a presença dessas classes era/é ainda muito limitada, quase inexistente em alguns casos.

Ausência explicada através da frágil formação recebida por essas pessoas, que em suas limitações socioeconômicas, não podem frequentar escolas particulares e/ou os cursinhos preparatórios existentes no país. Instituições, que, diga-se de passagem, cobram fortunas por um curto período de aulas. Em virtude

disso, não são aprovados nas universidades da esfera pública, não possuindo recursos financeiros para frequentarem uma instituição particular. Deve-se ressaltar, entretanto, uma medida que vem alterando, embora timidamente esse quadro: a oferta de cursinhos populares às pessoas de baixa renda e, especificamente, aos negros. Projeto criado e mantido por militantes, organizações não-governamentais e movimentos negros. Como resultado, tem propiciado o acesso às universidades, conseguindo aprovações significativas nos vestibulares¹⁰.

Guimarães (2009, p. 170) faz uma ressalva sobre as ações afirmativas enfatizando que há duas noções sobre elas: uma antiga e uma moderna. Segundo ele, aquela conserva o sentido de reparação por injustiças sofridas no passado; esta, "se refere a um programa de políticas públicas ordenado pelo executivo ou pelo legislativo, ou implementado por empresas privadas, para garantir a ascensão de minorias étnicas, raciais e sexuais". Ou seja, em ambos os casos, o objetivo é corrigir e evitar que as desigualdades sociais continuem fomentando uma classe de privilegiados (minorias) em detrimento do aniquilamento social dos excluídos (maioria).

A superação da situação de exclusão, à qual os negros se encontram relegados, exige a instituição de direitos que corrijam as injustiças sociais sofridas por eles. Uma espécie de ideia de justiça social com o propósito de promover a equidade entre os diversos grupos sociais. Logo, o entendimento de que as políticas de ações afirmativas não podem ser concebidas como "privilégios" a determinados grupos ou coletividade, mas, sobretudo, como medidas compensatórias e reparativas das mazelas e erros cometidos socialmente. Silvério (2005, p. 146) é taxativo ao defender que:

Estas demandas têm de ser entendidas como indenizações devidas, pela sociedade, àqueles a quem ela tem impedido vida digna e saudável, trabalho, moradia, educação, respeito a suas raízes culturais, à sua religião. O pagamento da dívida precisa ser concretizado mediante políticas, organizadas em programa de ações afirmativas, que eliminem as diferenças sociais, valorizando-as étnico-raciais e culturais.

Portanto, se é reparação, não se assemelha com privilégio, não pode ser considerada ilegal ou inconstitucional. Diga-se que é legítima no sentido de atuar

¹⁰ Como exemplo, os cursinhos populares oferecidos pela UNEafro-Brasil (pré-vestibular comunitário) nos estados de São Paulo, Rio de Janeiro, Bahia e Pará. Com 42 núcleos efetivados atendem em torno de 2.100 jovens pobres e negros por ano.

como “curativo” das feridas causadas e como “preventivo” no aumento da marginalização daqueles que por algum motivo foram alijados das condições de vida digna e de desfrutar das oportunidades em nível de igualdade com os demais cidadãos.

2. EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL

A grande tarefa no campo da educação há de ser a busca de caminhos e métodos para rever o que se ensina e como se ensinam, nas escolas públicas e privadas, as questões que dizem respeito ao mundo da comunidade negra. A educação é um campo com seqüelas profundas de racismo, para não dizer o veículo de comunicação da ideologia branca. (ROCHA, 1998)

A instituição escolar desde a antiguidade foi concebida como uma das principais entidades responsável pela formação humana. Mesmo quando a escolaridade não possuía a característica sistematizada como possui atualmente, já era tarefa dos sofistas e filósofos cuidarem da educação das crianças e jovens numa abrangência que ia muito além da simples formação cognitiva.

Ainda hoje, trata-se de uma das instituições de maior credibilidade perante a sociedade¹¹, na qual as famílias confiam a educação dos filhos. Essa confiança alicerça-se na busca de uma formação que atue na preparação para a vida pessoal, social e profissional. A Constituição Federal de 1988, no Artigo 205, determina que a educação deve visar “ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988, p. 132). A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96) reforça esse objetivo em seu Artigo 2º (segundo), quando explicita os princípios e fins da educação nacional.

Embora se saiba que este “pleno desenvolvimento” seja, talvez, uma meta utópica para a escola, uma vez que esse processo de formação não se dá apenas no ambiente escolar, mas também na família. De qualquer modo, a escola tem muito a contribuir e por isso a importância do fomento de discussões das várias temáticas e situações que permeiam as relações político-sociais no espaço educativo. O que,

¹¹ Segundo o resultado de uma pesquisa que calculou o “Índice de Confiança Social” realizado pelo IBOPE (Instituto Brasileiro de Opinião Pública e Estatística), publicado em agosto de 2013, a escola encontra-se entre as 10 (dez) instituições que gozam de credibilidade entre os cidadãos brasileiros. Pesquisa disponível em: WWW.ibope.com.br/giroibope/14educacao/capa02html. Acesso em: 13/07/2013.

por sua vez, exigirá além das leis e políticas afirmativas, um corpo docente preparado e engajado para lidar com essas questões no âmbito pedagógico.

É certo que a existência de leis não são suficientes para a execução daquilo proposto nelas, principalmente quando se trata de questões que exigem uma postura politizada dos cidadãos, como é o caso das relações étnico-raciais. Oliveira defende que “é preciso ter presente que dificilmente a desconstrução do racismo se dará sem a intervenção deliberada dos educadores, quer seja na família, na escola, ou em qualquer outra instituição educativa” (OLIVEIRA, 2003, p. 120).

Entretanto, diante do imediatismo contemporâneo, cujas consequências vão do consumo do tempo pessoal, à fragmentação das relações familiares, a escola assume uma maior participação do processo educativo. Desta forma, o papel de formação destinado às famílias foi transferido à escola, aumentando a responsabilidade do processo educacional.

Também não se pode ignorar que o ambiente escolar é um dos espaços sociais marcado pela vigência das diferenças. O que define mais um motivo para a efetivação de um trabalho que considere os mais variados matizes da diversidade: física, cultural, econômica, estética, religiosa, entre outras. Considerando essa multiplicidade que compõe a convivência humana e a função social da escola, Gomes afirma que

Diante desse debate, as educadoras e os educadores brasileiros, que vivem numa sociedade com um histórico intenso de desigualdade, exclusão e discriminação, estão intimados a atender ao imperativo transnacional de garantir que o tempo de escola seja realmente cumprido como um direito social, que garanta, dê espaço, discuta e explore, de forma democrática, a vivência da diversidade e possibilite aos alunos a sua formação enquanto cidadãos e sujeitos emancipados (GOMES, 2006, p. 26).

A escola, instituição formadora, como um dos espaços de construção de identidades, possui um valor considerável neste movimento de valorização das diferenças e discussão sobre a importância da tolerância nas relações interpessoais. Por outro lado, apesar de ser um ambiente de formação, ainda é nas escolas que se encontra a prevalência de atitudes de preconceito e discriminação, marcada por uma violência centrada na verbalização e em atitudes dissimuladas de educadores e estudantes. Daí a necessidade de um currículo e de políticas públicas a serem efetivadas na escola, que respeitem as diversidades: étnico-racial, de crença, de

cultura e de gênero, além de um processo de formação inicial para professores focados em temáticas voltadas à convivência nestas diversidades.

Moraes (1997) defende que uma educação que vise preparar para o futuro sob uma perspectiva holística exige uma consciência da existência de uma dialética entre as partes e o todo. Segundo ela, isto desenvolverá nos jovens uma nova consciência, internalizando que participam de uma sociedade que ultrapassa o comunitário, que é global, capacitando-os para as novas necessidades desse ambiente. O que significa investir em uma educação que possibilite a compreensão da diversidade dos outros, para um profundo respeito e uma profunda compreensão pelos demais.

Sabemos que jovens formados por uma educação pautada no respeito à diversidade e na compreensão do princípio da totalidade universal, dificilmente sairão por aí incendiando índios e/ou mendigos, espancando homossexuais, humilhando e agredindo pessoas negras ou com necessidades especiais. Gomes (2006, p. 26) adverte:

Nossos alunos e alunas, ao passarem pela educação básica, precisam vivenciar práticas pedagógicas que lhes possibilitem ampliar o seu universo sociocultural, rever e superar preconceitos, eliminar toda e qualquer forma ou comportamento discriminatório em relação aos outros.

Nesse aspecto é que se pautam os quatro pilares da educação básica brasileira: *aprender a ser*, ou seja, afirmar-se enquanto pessoa, valorizando a sua identidade, suas raízes e sua cultura; *aprender a fazer*, no sentido da experimentação, da profissionalização; *aprender a conhecer* - situação indispensável para a valorização de si e do outro nas relações interpessoais, pois há uma tendência humana a desvalorizar, principalmente, a cultura que não se conhece; e, por final, o *aprender a conviver* - que perpassa por todos os outros pilares e dele depende a convivência pacífica na sociedade.

2.1 Os documentos oficiais e as relações étnico-raciais

Objetivando efetivar uma prática educativa voltada para a inclusão e aceitação das diferenças, que favorecesse não apenas o sucesso, mas a permanência na vida estudantil, com qualidade, algumas alterações se fizeram necessárias nas leis brasileiras. Fato que pode ser visto como resultado dos

esforços dos Movimentos Sociais que reivindicaram um sistema educacional mais voltado às diferenças e à prática inclusiva. Até bem pouco tempo, quando se abordava sobre a inclusão, geralmente se tinha a idéia de pessoas com necessidades especiais, as quais eram visivelmente excluídas no contexto social. Não se pensava nos negros, pardos e índios, como se estes fossem normalmente aceitos e tivessem oportunidades iguais socialmente. Esta visão, no entanto, centrada no senso comum é fruto da ideologia do mito racial, uma vez que os dados sociais indicam os agravantes desafios que esses grupos étnico-raciais têm enfrentado ao longo dos séculos em nosso país.

O documento norteador da educação brasileira, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96) trouxe inicialmente, em seu Artigo 26, parágrafo 4º, a normatização de que “o ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e européia” (BRASIL, 2011, p. 30). Todavia, essa determinação não causou grandes impactos tendo em vista que tal responsabilidade foi particularizada aos professores de História do Brasil, fato que eximia os docentes das outras disciplinas de tal compromisso. Por sua vez, a lei não foi entendida como uma medida obrigatória devido à expressão “levar em conta”. Assim, o professor, os conteúdos curriculares, a matriz curricular, a formação continuada, os livros didáticos, enfim toda a cultura escolar – incluindo o imaginário social sobre a escola - poderia (apenas) “levar em conta”, sem necessariamente se preocupar em trabalhar com tais conteúdos básicos.

Diante disso, pensando a função social da escola, do currículo em relação à diversidade, é que surgiu a necessidade da alteração da LDB (9394/96), complementando-a com o Artigo 26-A¹².

Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos Africanos, a luta dos negros e povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da

¹² Inicialmente Lei 10.639/2003 especificando apenas sobre o ensino obrigatório da história e cultura afro-brasileira. Posteriormente Lei 11.645/2008 acrescentando a obrigatoriedade da história e cultura dos povos indígenas.

sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à História do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras (BRASIL, 2011, p. 30).

Tal modificação na LDB atende a complexidade no sentido de favorecer o estudo/reflexão e a valorização das etnias que compõem a sociedade brasileira. Diante da aprovação da Lei 10.639/2003, o Conselho Nacional de Educação sentiu a necessidade de orientar e normatizar a sua aplicação, para isso elaborou as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira* aprovando-a conforme a Resolução 01, de 17 de março de 2004. Este documento foi elaborado baseando-se em respostas de um questionário sobre as relações inter-raciais no Brasil, respondido por grupos do movimento negro, militantes, professores, alunos, pais de alunos, Conselhos Municipais e Estaduais de Educação e demais pessoas consideradas aptas a opinarem sobre esta temática. Importante enfatizar que tal questionário foi respondido por pessoas de diversos grupos étnicos e não somente por pessoas de pele negra.

Entre os apontamentos mencionados como a necessidade de trabalhar a temática das relações inter-raciais na escola, as “Diretrizes” apontam a necessidade de reconhecer que a questão étnico-racial no Brasil exige bem mais da população brasileira do que a simples aceitação de que a desigualdade existe e maltrata os pretos e pardos.

Reconhecer exige que os estabelecimentos de ensino, freqüentados em sua maioria por população negra, contem com instalações e equipamentos sólidos, atualizados, com professores competentes no domínio dos conteúdos de ensino comprometidos com a educação de negros e brancos, no sentido de que venham a relacionar-se com respeito, sendo capazes de corrigir posturas, atitudes e palavras que impliquem desrespeito e discriminação (BRASIL, 2004, p. 12)

As instituições escolares brasileiras - quer sejam da esfera pública, ou da privada, enfrentam o desafio de ainda não estarem conforme o explanado acima. São muitos os fatores que contribuem para isso: falta de investimento no processo formativo do aluno, ausência de discussões nos ambientes escolares e de material didático atualizado, inexistência de formação inicial e continuada nesta área, o que

provoca despreparo nos profissionais da educação e gera um silenciamento dentro das unidades escolares sobre os atos de racismo nelas praticados. Aliado a esses fatores encontra-se também a dificuldade em deslegitimar discursos historicamente construídos e veiculados socialmente, visto que a quebra de conceitos e práticas culturais adquiridas exigem tempo.

Essa situação reflete uma prática histórica na qual as instituições escolares não sentiam a necessidade de trabalhar tal assunto, uma vez que não se assumia a posição preconceituosa existente na sociedade. Os fatos e atitudes discriminatórios e/ou preconceituosos sempre foram vistos como fatores isolados e não como algo latente no povo brasileiro. Afinal, a idéia do convívio harmonioso mascarou a realidade vivenciada.

Pautando-se nesse quadro apresentado nas escolas, o Ministério da Educação, através da Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, publicou em 2006 as Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais. O objetivo desse material consiste em apresentar sugestões de trabalhos que podem ser desenvolvidos pelos professores e equipes pedagógicas nas escolas, na expansão dos conhecimentos e fomento de debates sobre essa temática.

Este documento reconhece a situação de desvantagem e discriminação existente nos espaços escolares, independente de pertencerem à rede pública ou privada. Menciona, inclusive, que a temática racial apresenta uma tendência em aparecer não como um elemento de discussão, mas como inferiorização daquele(a) aluno(a) considerado como negro(a). Enfatiza que neste ambiente, esses alunos são expostos a tratamentos discriminatórios e racistas, sendo muitas vezes, tratados por apelidos pejorativos e jocosos (BRASIL, 2006).

Mesmo após sete anos da elaboração desse material, dez anos após a Lei 10.639/2003, nota-se que, nas escolas, ainda perpetua fortes traços dessa prática racista e excludente. São comuns os relatos de atitudes racistas de menosprezo e exclusão de crianças e jovens negros.

Experiências vivenciadas em ambientes escolares pela pesquisadora, como professora da educação básica, demonstram que não é difícil encontrar meninas, que na hora do recreio são apelidadas de “negas dos cabelos duros”, “cabelo de

Bombрил”, entre outros codinomes. Os meninos são chamados de “negão”, que, às vezes, também pode possuir o tom de afetividade, entretanto revela a condição de “negro” da pessoa em evidência. Basta refletir que não se vê chamando alguém pelo codinome de “brancão”, mas “negão” é algo muito presente.

Essas práticas, embora frequentes no ambiente escolar, não costumam ser repreendidas. Comumente são entendidas como brincadeiras ou atitudes normais entre as crianças e adolescentes. A respeito dessa postura omissa as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais* advertem:

O silêncio da escola sobre as dinâmicas das relações raciais tem permitido que seja transmitida aos(as) alunos(as) uma pretensa superioridade branca, sem que haja questionamento desse problema por parte dos(as) profissionais da educação e envolvendo o cotidiano escolar em práticas prejudiciais ao grupo negro. Silenciar-se diante do problema não apaga magicamente as diferenças, e ao contrário, permite que cada um construa, a seu modo, um entendimento muitas vezes estereotipado do outro que lhe é diferente. Esse entendimento acaba sendo pautado pelas vivências sociais de modo acrítico, conformando a divisão e a hierarquização raciais (BRASIL, 2006, p. 23).

Todas as formas de injustiça, quer sejam pessoais ou sociais, encontram no silenciamento um terreno fértil para a sua sedimentação, pois não há uma atitude que contradiga o discurso considerado oficial. Discurso este, muitas vezes carregado de representações negativas e prejudiciais aos pardos, pretos e indígenas, cultuado por gerações sem discuti-lo ou contestá-lo. O silêncio não é - segundo afirma um provérbio popular - símbolo de consentimento, mas sim de ausência de argumentos em prol daquilo que se ouve. Logo, a importância da escola investir na formação de cidadãos preparados para lidar diariamente com as questões que envolvem as relações étnico-raciais.

Por séculos, a escola e seus profissionais ignoraram as práticas excludentes que ocorriam intra e extramuros da instituição. No entanto, se há uma organização social que não pode se omitir diante dessa discussão - no sentido de dar voz aos excluídos socialmente - trata-se das unidades educacionais. Segundo Munanga, as leis não são capazes de exterminar as atitudes preconceituosas construídas na mente das pessoas, cujas raízes são culturais e de todas as sociedades humanas. Ressalta ainda que somente a educação possui a capacidade de “oferecer tanto aos jovens como aos adultos a possibilidade de questionar e desconstruir os mitos de

superioridade e inferioridade entre grupos humanos que foram introjetados neles pela cultura racista na qual foram socializados” (MUNANGA, 2005, p. 16).

Consciente dessa função construtiva da escola, indispensável para uma formação politizada dos seus alunos, é que os documentos oficiais que norteiam a educação brasileira reforçam a necessidade de uma prática educativa que priorize a valorização do ser humano e suas relações com o outro. Talvez as práticas efetivas no ambiente escolar ainda não se enquadrem na aplicabilidade da lei, já que se trata de um processo que exige tempo, cuja disseminação depende da formação ética, política e social dos cidadãos brasileiros. Prática que exige, no caso do Brasil, uma mudança de postura e uma desconstrução/reconstrução de muitos mitos e estereótipos afirmados socialmente por séculos. Frutos de uma cultura de escravidão, manipulação e menos valia atribuídas aos negros no decorrer da história dessa nação.

Objetivando contribuir com essa mudança no cenário das relações étnico-raciais no país, fortalecendo as bases legais já existentes, o Presidente da República, Luiz Inácio Lula da Silva, sancionou em 20 de julho de 2010 o *Estatuto da Igualdade Racial*, atendendo assim aos interesses dos Movimentos Sociais que lutavam por essa conquista. A funcionalidade do estatuto está assegurada em seu Artigo Primeiro: “garantir à população negra a efetivação da igualdade de oportunidades, a defesa dos direitos étnicos individuais, coletivos e difusos e o combate à discriminação e às demais formas de intolerância étnica” (BRASIL, 2010, p. 07).

O Estatuto assegura o estabelecimento de ações afirmativas, políticas educacionais para a saúde, esporte e lazer, cultura, oportunidades no mercado de trabalho para a população negra com o propósito de corrigir e reparar as desigualdades de cunho histórico que os negros têm enfrentado no Brasil. O documento também contempla os direitos das comunidades quilombolas e a proteção e valorização das religiões de matrizes africanas.

O *Estatuto da Igualdade Racial* instituiu, em seu Artigo 47, o Sistema Nacional de Promoção da Igualdade Racial (SINAPIR) com o objetivo de organizar e articular a implementação do conjunto de políticas e serviços para a superação das desigualdades sociais no país. Este Sistema, juntamente com outras instituições, Organizações Não-Governamentais (ONGs), militantes do Movimento Negro e

simpatizantes têm desenvolvido e apoiado políticas e ações que visem a resgatar a auto-estima do negro brasileiro. Tais organizações entendem que apenas com isso, e colocando o negro em nível de igualdade e equidade com os demais grupos étnico-raciais, será capaz de minimizar os contrastes sociais. Assim como fortalecer a identidade do povo brasileiro, tornando-o orgulhoso pelos traços da africanidade que carregam consigo.

2.2. O que dizem os registros oficiais e os movimentos sociais: desmascarando o mito da democracia racial

Se pudesse não ganhar nada e ganhar este título contra o preconceito, eu trocaria todos os meus títulos por uma igualdade em todas as áreas, em todas as classes (TINGA, 2014)¹³.

A formação étnica brasileira exige uma prática efetiva de discussão sobre a existência do racismo no país. O ideal seria que tal prática tivesse sido intensificada desde o princípio da colonização, quando os indígenas tiveram que conviver com os imigrantes portugueses e com os negros trazidos do continente africano na condição de escravos.

Tradicionalmente, afirmava-se que a população brasileira foi formada por três raças: branco, negro e índio. E para cada raça foram atribuídas características próprias, sendo elas positivas ou negativas, representando estigmas que carregam até nos dias de hoje. Assim, o branco foi sempre considerado como empreendedor, com habilidades para liderar; o negro, como talhado para o trabalho braçal, com estigma para ser liderado; e o índio como o preguiçoso, não apto para o trabalho. Guimarães (2009) afirma que estas concepções das três raças como fundadoras da nacionalidade brasileira denota, por si, um núcleo totalmente racista.

O que se confirma desde o processo de colonização e, conseqüentemente, em todo o decorrer histórico, visto que negros, índios, mestiços e seus descendentes sempre sofreram com a marginalização e exclusão social. Santos (2009) menciona que o colonialismo, com seu regime patriarcal, intensificou a

¹³ Jogador negro brasileiro, após ser hostilizado pela torcida em um estádio de futebol no Peru em fevereiro de 2014. Sempre que o jogador tocava na bola a torcida executava sons e movimentos imitando macacos.

mestiçagem da população brasileira. Cita como uma das causas os abusos sexuais e todo tipo de violência que os proprietários rurais cometiam contra as mulheres negras e indígenas, suas escravas.

Além deste aspecto abusivo e humilhante para as mulheres destes grupos étnico-raciais, no período da colonização e escravidão, pode-se citar os relacionamentos amorosos e casamentos entre pessoas de diferentes etnias. Certamente os filhos nascidos de tais relacionamentos trouxeram as características da mistura, ou “miscigenação”, como foi denominada no discurso oficial.

O que fica claro nesse processo de “mestiçagem” é o intuito de gerar o *embranquecimento* da população brasileira. O que não ocorreu e que também não tornou mais fácil a vida dos mestiços. Como descendentes de negros, continuaram a ser excluídos dos privilégios sociais e condições que garantiriam a dignidade humana. Santos (2005, p. 61) afirma que “no fundo, a questão da negritude no Brasil é uma questão que ruma além da própria cor da pele e pressupõe uma resistência a um processo social racista de embranquecimento”.

Diante de tal afirmação é possível entender, por exemplo, a alta lucratividade dos cosméticos para alisamentos dos cabelos crespos e encaracolados, das tinturas de cores claras para deixarem os cabelos louros, sendo estas utilizadas em grande escala por pessoas de pele negra. O que exterioriza uma tentativa de assimilar características próprias daqueles que são brancos: cabelos lisos e louros. E também validados pela sociedade como “cabelo bom”. Por isso, Guimarães afirma que a cor, no Brasil, é uma questão social, não estando relacionada à cor da pele.

No Brasil, o “branco” não se formou pela exclusiva mistura étnica de povos europeus, como ocorreu nos Estados Unidos com o “caldeirão étnico”; ao contrário, como “branco” contamos aqueles mestiços e mulatos claros que podem exibir os símbolos dominantes da europeidade: formação cristã e domínio das letras (GUIMARÃES, 2009, p. 50 – grifos do autor).

Talvez, por essa definição englobar uma construção social e não se limitar a traços fenotípicos, seja tão difícil definir quem é negro no Brasil. O que leva o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE a considerar o critério da autodeclaração. Fato que exige para o cidadão um trabalho de valorização da sua

auto-estima, capaz de fazê-lo autoafirmar-se como negro, sem se sentir constrangido ou inferiorizado por isso.

O Censo brasileiro do IBGE 2010 – aponta que, neste contexto étnico-racial, há a supremacia da etnia negra na população brasileira, somando aqueles cidadãos que se autodeclararam pretos e pardos. Pois segundo dados da pesquisa realizada em 2010, dos 190.755.799 residentes no país, 14.351.162 se declararam pretos; 82.820.452, pardos, somando um total de 97.171,614 pessoas que podem ser consideradas pertencentes à etnia negra. Ou seja, o equivalente a 50,94% da população brasileira. Houve um acréscimo em relação ao penúltimo censo (2000), cujo resultado indicou que 45% da população brasileira pertenciam a etnia negra (pretos e pardos).

A junção das somas entre pretos e pardos como negros, conforme afirma Borges (2006) deve-se ao movimento negro e estudiosos das questões étnico-raciais considerá-los muito próximos, não só etnicamente, mas nas situações de discriminação e desigualdades enfrentadas socialmente. Segundo Borges, estes são critérios específicos para reuni-los numa mesma categoria sociológica: os negros, afro-brasileiros ou afrodescendentes, uma vez que no imaginário coletivo ocupam as mesmas classes e características, ou seja, são subcategorias do negro.

Borges (2006), em análise dos dados do penúltimo Censo brasileiro (2000) já havia constatado um aumento relevante no número de pessoas que se autodeclararam como pretos. O que segundo ele, não se refere ao aumento da população, mas sim, a “uma mudança de comportamento indicando que o orgulho de ser negro começa a ser expresso nas consciências individuais e estatísticas oficiais”. Para esclarecimento das informações acima, em relação à cor/etnia, é importante mencionar a citação das *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Nas diretrizes, o conceito de negritude também não se restringe apenas à cor do cidadão, envolve, pois, outros critérios, inclusive a formação politizada do indivíduo.

Em primeiro lugar, é importante esclarecer que ser negro no Brasil não se limita às características físicas. Trata-se, também, de uma escolha política. Por isso, o é quem assim se define. Em segundo lugar, cabe lembrar que preto é um dos quesitos utilizados pelo IBGE para classificar, ao lado dos outros – branco, pardo, indígena - a cor da população brasileira. Pesquisadores de diferentes áreas, inclusive da educação, para fins de

seus estudos, agregam dados relativos a pretos e pardos sob a categoria negros, já que ambos reúnem conforme alerta o Movimento Negro, aqueles que reconhecem sua ascendência africana (BRASIL, 2004, p. 6).

Esta citação ratifica a prática do IBGE, que em suas pesquisas de cunho demográfico, permite que o pesquisado se autodefinha como de cor: branca, preta, amarela, parda ou indígena. Portanto, se alguém apresenta a cor preta, mas se autodeclarar como da cor branca, ou vice-versa, assim o recenseador deverá marcar no questionário. Em virtude disto e da tendência do “branqueamento”¹⁴ presente na sociedade brasileira, nas últimas décadas várias campanhas foram realizadas com o propósito de internalizarem nos brasileiros a importância de assumir a sua verdadeira cor nos censos e demais pesquisas realizadas. Como exemplo, a campanha “*Não deixe a sua cor passar em branco*”, veiculada nos meios de comunicação de massa por ocasião da realização do Censo do IBGE em 1990.

Figura 01: Cartaz da Campanha *Não deixe a sua cor passar em branco/ 90*



Disponível em: www.google.com.br. Acesso em 28/09/2013.

¹⁴ Ideologia do branqueamento: teoria surgida no Brasil ainda no processo de colonização, a qual acreditava na superioridade do grupo étnico branco. Por isso, o investimento na imigração europeia e restrição à imigração de asiáticos e africanos. Forçava a “mestiçagem” como propósito de “limpeza do sangue” (LIBÂNIO, 2004), diminuição da população negra e aumento da predominância do gene branco na miscigenação e no crescimento da população branca no país. Difundia-se que em um período de um século, a “raça negra” seria exterminada no Brasil.

O jogo metafórico com a construção “Não deixe a sua cor passar em branco”, chamava a atenção para que as pessoas não anulassem a sua identidade étnico-racial. No caso dos negros, não deixar a sua cor “passar em branco”, significa não deixar passar despercebida a sua identidade afro. Implicitamente, ressalta que o censo demográfico brasileiro consiste em um dos instrumentos de condensação de informações e divulgação que permite a essa população sair da invisibilidade. Situação que pode ser modificada diante do não mascaramento de dados-provenientes da omissão e/ou autonegação da identidade negra pelos cidadãos. A campanha incentiva a população à autodeclaração correta da sua identidade étnico-racial de forma desprendida e autoconfiante, sem a ideologia do branqueamento. A imagem reforça a mensagem no sentido de exaltar a beleza e orgulho de ser negro e de assim se auto-identificar.

Se há tentativa de mascaramento da cor por parte da população, é porque o seu reconhecimento não deve ser positivo. Em nosso dia a dia verificamos que as pessoas se autodefinem como “morenas” ao invés de “negras”. Esta atitude pode estar ligada diretamente a uma tentativa de fuga da realidade difícil e negativa. É o que se constata, por exemplo, na vivência dos negros brasileiros, os quais sofrem diariamente o peso da exclusão e são vítimas de atitudes preconceituosas e discriminatórias. Embora no Brasil, as pessoas se neguem a declarar que se trata de um país racista, o que chamamos de mito da democracia racial. “Ora, para as lideranças negras atuais a democracia racial não passa de mito, ilusão ou farsa” (Guimarães, 2008, p. 109), devido ao quadro de desigualdades e injustiças enfrentadas diariamente pelos negros no país.

Santos (2009), também afirma que a ideia do brasileiro cordial é muito divulgada, supondo uma vocação nacional para a convivência harmônica diante da desigualdade racial presente no país, e, ao mesmo tempo, escondendo o modo de ser preconceituoso do brasileiro.

O preconceito e a discriminação se processam em várias formas na sociedade, uma delas é a falta de oportunidades no mercado de trabalho. Segundo a Pesquisa das Características Étnico-Raciais da População: um Estudo das Categorias de Classificação de Cor ou Raça (PCERP)¹⁵, realizada pelo IBGE em

¹⁵ Disponível em: www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticia. Acesso em 28/09/2013.

2008, a cor ou raça influencia diretamente na vida das pessoas. Mais da metade dos entrevistados (63,7%) fizeram esta afirmação. Entre as mulheres entrevistadas, o percentual de resposta afirmativa foi maior em relação aos homens: 66,8% delas disseram que a cor ou raça influencia, contra 60,2% dos homens, o que indica que além do problema étnico elas sofrem com o de gênero.

Os resultados da pesquisa também apontam que a área em que a cor ou a raça mais influencia na vida das pessoas é no mercado de trabalho, resposta dada por 71% dos entrevistados. Em segundo lugar aparece a “relação com a justiça/polícia”, citada por 68,3% dos entrevistados, seguida por “convívio social” 65%, “escola” 59,3% e “repartições públicas” 51,3%. (IBGE, 2011).

Comparando os resultados desta pesquisa com os dados coletados pelo censo 2010, verifica-se que ainda continua coerente com a atualidade, uma vez que nos dados referentes a pessoas de 10 anos ou mais de idade, ocupadas na semana de referência, por cor ou raça, segundo o sexo, a posição na ocupação e a categoria do emprego no trabalho principal – Brasil 2010 apresentam os seguintes resultados:

Tabela 01 - Empregados com Carteira de Trabalho Assinada

Cor ou Raça	Total de Entrevistados	Com Carteira de Trabalho Assinada
Total Geral	86 353 839	39 107 321
Branca	43 176 598	20 718 654
Preta	7 051 887	3 348 143
Amarela	989 222	408 327
Parda	34 844 364	14 561 311
Indígena	291 506	70 743
Sem declaração	263	143

Tabela elaborada pela autora com base nos dados do IBGE/2010

Verifica-se que somando o número de pretos e pardos com carteira assinada chega-se à soma de 17.909,954. Número inferior aos brancos na mesma situação (20.718,654). Resultado que comprova que as oportunidades no mercado de

trabalho não são as mesmas para todos. Lembrando que até bem pouco tempo isto era explícito nos classificados dos jornais, nos quais as empresas anunciavam as vagas estipulando como um dos critérios de seleção a “boa aparência”. E boa aparência não estava relacionada à negritude, mas sim à padronização do belo estipulado pela sociedade: branca, magra, cabelos lisos e corpo escultural. Borges (2006, p. 197), enfatiza as consequências do mito da democracia racial, o que pode, ainda, passar despercebido aos olhos de muitos cidadãos brasileiros.

Por trás do mito da democracia racial brasileira, escondem-se diferenças brutais entre as condições de vida das populações negra e branca, em relação à mortalidade infantil, expectativa de vida, níveis de educação e de renda, taxa de desemprego etc. Também não é mais possível acreditar que a situação do mestiço (“pardo”) seja a de intermediária entre brancos e negros no Brasil. Pois, os índices de bem-estar social relativos aos mestiços (salário, educação, moradia, saúde, longevidade etc) os aproximam muito mais das condições de vida dos negros do que dos brancos.

Tal afirmação ratifica mais uma vez a situação de discriminação à qual os “pardos” estão submetidos na sociedade brasileira. E que está diretamente ligada à não aceitação do processo de “mestiçagem” presente desde a época do Brasil como colônia de Portugal, na qual a mistura entre as raças era considerada uma afronta à etnia branca.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana afirmam: “Ainda persiste em nosso país um imaginário étnico-racial que privilegia a branquura e valoriza principalmente as raízes europeias da sua cultura, ignorando ou pouco valorizando as outras, que são a indígena, a africana, a asiática” (BRASIL, 2004, p. 5). Para exemplificar a exclusão vivenciada, principalmente pelo negro no Brasil, Carone (2009) ao dissertar sobre a psicologia social do racismo afirma que no Brasil, com frequência, motoristas de táxi e de ônibus interurbanos se recusam parar, no turno noturno, diante de acenos de pessoas negras.

Com o intuito de coibir essas práticas de exclusão e menos valia dos negros brasileiros é que os movimentos sociais e gestão pública brasileira têm se organizado, levantando discussões, elaborando e sancionando leis e políticas afirmativas. Com a certeza de que não basta coibir a repressão, o preconceito e a discriminação, mas realizar ações compensatórias pelas perdas sofridas ao longo da

história, as quais geraram mazelas profundas e feriram a autoestima dos negros e/ou afrodescendentes.

Apesar dos avanços em virtude da ampla discussão travada na sociedade, principalmente pelo movimento negro; os negros continuam em menor número de cargos e funções executivas no país. Em uma pesquisa realizada em 2010, a *Revista Ethos* publicou que a participação de mulheres e negros aumentou nos quadros de funcionários das empresas mais importantes do país. Entretanto, salienta que essa evolução positiva da participação dos negros (pretos e pardos), ainda está aquém da evolução feminina, principalmente quando se considera que se trata de um grupo que já representa a maioria (51,1%) da população brasileira ou, “em números absolutos, 98 milhões de indivíduos, de acordo com a Pesquisa Nacional de Amostra por Domicílios – PNAD de 2009. A disparidade e a subrepresentação ainda são imensas” (*ETHOS*, 2010, p. 11).

Segundo os dados apresentados pela referida pesquisa, no quesito “Composição por Cor ou Raça” nas empresas, pode-se apresentar o seguinte quadro comparativo:

Tabela 02: Função e Cargo nas Empresas conforme as etnias - anos 2007 e 2010.

Função	Cor/Etnia	2007	2010
EXECUTIVO	Negros	3,5%	5,3% pretos:0,2% pardos: 5,1%
	Branco	94,0%	93,3%
GERÊNCIA	Negros	17,0%	13,2% pretos:1,6% pardos: 11,6%
	Branco	81,0%	84,7%
SUPERVISÃO	Negros	14,7%	25,6% pretos:3,1% pardos: 22,5%
	Branco	80,1%	73,0%
QUADRO FUNCIONAL	Negros	25,1%	31,1% pretos:7,1% pardos: 24,0%
	Branco	73,0%	67,3%

Tabela elaborada pela autora com os dados apresentados pela Pesquisa “Perfil Social, Racial e de Gêneros das maiores Empresas do Brasil e suas Ações Afirmativas, p. 14.

Os dados apresentados comprovam que existe uma enorme disparidade entre negros e brancos em relação à ocupação das funções de chefia nas empresas brasileiras. Revela ainda que entre os considerados “pretos” e “pardos” também há uma grandiosa diferença, confirmando o que Guimarães comenta em seu livro *Racismo e Antirracismo no Brasil*, quando menciona os tratamentos desiguais atribuído ao negro no contexto brasileiro:

Em consequência, nos meios e lugares mestiços do Brasil, somente aqueles com pele realmente escura sofrem inteiramente a discriminação e o preconceito, antes reservado ao negro africano. Aqueles que apresentam graus variados de mestiçagem podem usufruir, de acordo com seu grau de brancura (tanto cromática quanto cultural, posto que “branco” é um símbolo de “europeidade”), alguns dos privilégios reservados aos brancos (GUIMARÃES, 2009, p. 91 – grifos do autor).

Dentro do próprio grupo étnico há, portanto, uma separação. Uma ideia que pode estar presa à tendência determinista de que quanto mais clara a cor da pele, mais inteligente e capacitado é o indivíduo. Teoria que causa separação e rivalidade entre os membros de um mesmo grupo étnico, caso dos pretos e pardos, como subcategorias do grupo étnico negro, podendo gerar conflitos raciais.

Brandão (2003, p. 21) denomina este fenômeno de racismo assimilacionista, no qual os negros podem até ser assimilados no seio da sociedade branca, desde que sejam “‘mestiços’ ou demonstrem o esforço de serem menos negros, seja pela sua autodefinição, seja pelos símbolos econômicos e culturais que podem portar” (grifos do autor). Oliveira (2003) comenta que o mestiço convive com a ambiguidade do ser e não ser, por se tratar do dilema de ser um negro não-negro e um branco não-branco. Segundo esta autora, isso dificulta a identidade racial e pode gerar problemas no âmbito das famílias que não possuem conhecimento e compromisso com o combate ao racismo, principalmente sobre os equívocos do branqueamento. Neste caso, a autora enfatiza que as pessoas com traços característicos de negritude mais acentuados sofrem discriminação no próprio lar, onde o despreparo leva os familiares a privilegiar aqueles com traços menos negros. Assim, essas pessoas que são fragilizadas no ambiente familiar acabam incorporando o desejo de serem brancas, o que, conseqüentemente, segundo Oliveira, ocasiona perdas políticas e psíquicas acentuadas.

Um personagem mundial que causou muita polêmica neste sentido foi o cantor e dançarino Michael Jackson, que passou por um processo de

branqueamento total em sua trajetória de vida. Mudou o tom da pele negra para uma pele branca (embora dissesse que fosse por ter vitiligo¹⁶), retirou os traços fenotípicos do nariz, dos olhos e dos lábios, que o caracterizava como pertencente à etnia negra e cor preta. Carone & Nogueira (2009, p. 173) afirmam, entretanto, que “obviamente Michael Jackson não deixou de ser considerado negro nos Estados Unidos, a despeito de seu branqueamento, simplesmente porque é um descendente de pais negros”. As questões étnicas nos Estados Unidos não são pautadas pela cor, e sim pela ascendência familiar, diferentemente do que ocorre no Brasil

Outra dimensão social na qual os negros e suas subcategorias sofrem com a exclusão é o espaço escolar. As relações inter-raciais nestas instituições estão, na maioria das vezes, disfarçadas sob a forma do respeito cordial, no qual se mascara a real situação existente. Entretanto, as atitudes de discriminação e preconceito se processam nas mais variadas e veladas maneiras, às vezes nem tão subjetivadas.

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).

Os dados do IBGE, no Censo de 2010, confirmam o explanado por Munanga. Os números da pesquisa revelam que, da população brasileira, apenas 5,9% das pessoas brancas se declararam analfabetas, em contraste com 14,4% dos considerados pretos e 13,0% dos pardos. Entre as regiões brasileiras, a que apresentou taxas mais elevadas foi a Nordeste. Região que, conforme o próprio Censo Escolar, concentra a maior população negra do país.

Dentro do sistema educacional, outro fator que indica a desigualdade em relação às oportunidades, é a distorção idade-série¹⁷. Segundo o IBGE, este ainda é um problema que contempla toda a população, todavia é mais agravante entre os cidadãos negros. Situações como estas geram, conseqüentemente, um maior

¹⁶Ausência total de pigmentação em certas áreas da pele e dos cabelos. O vitiligo é uma doença auto-imune, ou seja, causada pela defesa do próprio corpo. O sistema de defesa passa a agredir os melanócitos, células responsáveis pela fabricação do pigmento. Ainda não se sabe o porquê desse ataque. Indivíduos com antecedentes na família têm maior predisposição. Informação disponível em: www.boasaude.com.br. Acesso em: 15/08/2013.

¹⁷ Distorção idade-série: defasagem entre o nível de ensino e a idade do aluno.

número de reprovação e abandono. Dessa forma, membros da população negra encontram dificuldades para se manter na escola e conseguir uma permanência com sucesso. A reprovação e a evasão constituem-se em empecilhos para a entrada em um curso de nível superior.

O que ocorre é que, de certa forma, parece que há uma concordância com isso, observando o incentivo contínuo pelos órgãos responsáveis pela educação brasileira para a inserção destes em cursos técnicos, nos quais a prioridade é a formação de mão de obra para o mercado de trabalho.

A política afirmativa de cotas raciais vem alterando esse quadro, no sentido de que facilita a entrada do aluno negro na universidade, na tentativa de assegurar uma maior equidade no campo educacional. Até recentemente, as universidades eram um espaço restrito aos brancos no Brasil, o percentual de negros nelas era insignificante em relação ao grande público branco.

O percurso histórico da população negra no Brasil é marcado pela afirmação inicial de que a escola não era para os negros, uma vez que estes estavam predestinados aos trabalhos braçais e à submissão à elite brasileira (branca). A escola era para aqueles que possuíam “aptidões para pensar” e o negro estava excluído dessa possibilidade, segundo o pensamento coletivo do período colonial e escravagista. Desde o princípio lhe foi tirado o direito à aprendizagem dos saberes sistematizados, a oportunidade de participar de momentos de partilha do saber. Fatos que comprovam uma prática de não valorização e anulação do “ser negro” como pessoa. Uma tentativa de coisificação, que perdurou por muito tempo, deixando raízes no presente, mesmo com a resistência e indignação dos explorados.

É indiscutível a questão dos resultados a que uma sociedade está fadada quando parte de sua população é excluída do sistema educacional, ou quando não é oferecida a seus cidadãos uma educação de qualidade. Deste modo, a população negra brasileira sofre com os frutos da exclusão a que está submetida. O preço, nesse caso, é subdividido entre a nação e seus habitantes cabendo os prejuízos maiores àqueles que sempre foram colocados à margem, nos guetos sociais.

Pode-se verificar como a violência permeia assustadoramente o universo da população negra brasileira. A cada ano o número de jovens negros assassinados

contribui com o significativo aumento dos índices. Em qualquer lugar, em todo o país, sempre há alguém que conheceu um jovem de cor parda ou preta que tenha sido assassinado brutalmente.

Segundo o material elaborado para subsidiar os debates na *III Conferência Nacional de Igualdade Racial*¹⁸ realizada em 2013, no Brasil “a violação de direitos, expressa nas manifestações cotidianas e generalizadas de racismo e de discriminação racial, é a base da violência letal a que a população negra é submetida” (BRASIL, 2013, p. 41). O documento informa que, conforme um estudo do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea), coordenado por Cerqueira (2013) que

A morte violenta de milhares de jovens a cada ano no país provoca redução de expectativa de vida em todos os estados. Em alguns deles, como Alagoas, os homens perdem 2,62 anos de expectativa de vida em decorrência de homicídios, acidentes e suicídios. Em outros nove estados, têm a expectativa de vida reduzida em 1,5 ano: Bahia (1,81) ano; Amapá (1,74); Pará (1,73); Paraíba (1,69); Paraná (1,68); Pernambuco (1,66); Ceará (1,6); Goiás (1,53) e Mato Grosso (1,51).

Esses dados demonstram o quanto a população negra sofre com a violência em seu quadro social. E o mais agravante é que, devido à frequência com que ocorre, a situação já está sendo vista com naturalidade. E em nenhuma situação, o extermínio de pessoas pode ser visto dessa forma, ou seja, como se já fosse um fato esperado.

Sabe-se que o olhar preconceituoso de milhares de cidadãos brasileiros em relação ao jovem negro, considera normal essa banalização da vida dos mesmos. Apesar do povo brasileiro se afirmar como anti-racista, é normal e corrente o fato de homens negros serem confundidos com bandidos, sofrendo torturas e sendo violentamente assassinados, sem direito à defesa. Lembrando que no Brasil, a tortura não é permitida legalmente, considerada como crime hediondo contra a humanidade. Por sua vez, a pena de morte também não faz parte das sanções do Código Penal deste país¹⁹, no entanto um grande contingente de jovens negros é

¹⁸ A III Conferência Nacional de Igualdade Racial foi realizada entre os dias 05 e 07 de novembro de 2013 com o tema: Democracia e Desenvolvimento por um Brasil Afirmativo, conforme decreto publicado no Diário Oficial da União no dia 17/04/2013. A conferência representa um espaço de fomento aos debates e construção de propostas para o avanço das políticas públicas nas relações étnico-raciais no país.

¹⁹ Notícia: Policial mata homem confundido com ladrão; o suspeito era negro. Um homem foi assassinado dentro de uma lotérica em Diadema, no ABC, em São Paulo. Um suspeito entrou no estabelecimento e anunciou assalto. Um policial que estava no local matou o ladrão e Ulisses Lucas

executado anualmente por grupos que se autodenominam “justiceiros”, ou mesmo por policiais, que posteriormente alegam tê-los confundido com bandidos.

O relatório intitulado “Mapa da Violência - A Cor dos Homicídios no Brasil”, de Waiselfisz (2012), apresenta o seguinte quadro²⁰ para ilustrar a “evolução do número de homicídios, da participação e da vitimização por raça, cor das vítimas na população total do Brasil”, pautando-se em análise dos registros de óbitos referentes aos anos de 2002 a 2010.

Tabela 03: Óbitos no Brasil (2002 a 2010) – segundo a cor das vítimas

Ano	Branca	Preta	Parda	Negra* (soma preta e parda)	Amarela	Indígena	Total
2002	18.867	4.009	22.853	26.952	103	75	45.997
2003	18.846	4.657	23.674	28.331	178	78	47.433
2004	17.142	4.153	23.549	27.702	139	71	45.054
2005	15.710	3.806	24.648	28.454	81	93	44.338
2006	15.753	3.949	25.976	29.925	91	125	45.894
2007	14.308	3.921	26.272	30.193	45	144	44.690
2008	14.650	3.881	28.468	32.349	74	153	47.226
2009	14.851	3.875	29.658	33.533	60	135	48.579
2010	14.047	4.071	30.912	34.983	62	111	49.203
Total	144.174	36.412	236.010	272.422	833	985	418.414
Δ%	25,5	- 0,7	35,3	29,8	- 39,8	48,0	7,0

Fonte: Mapa da Violência - A Cor dos Homicídios no Brasil, 2012, p. 10.

de Araújo, de 34 anos, que chegou a ser apresentado como outro criminoso, mas desfez o engano e foi confirmado que era um cliente que fazia um jogo na tarde deste sábado. (...). No momento que ocorreu a tentativa de roubo, o policial civil Otávio Bruno Iokota Fabricator, de 31 anos, se encontrava no escritório da lotérica, que pertence a sua família. Segundo informou em seu depoimento, ele confundiu o cliente com um ladrão. Ulisses não tinha antecedentes criminais.

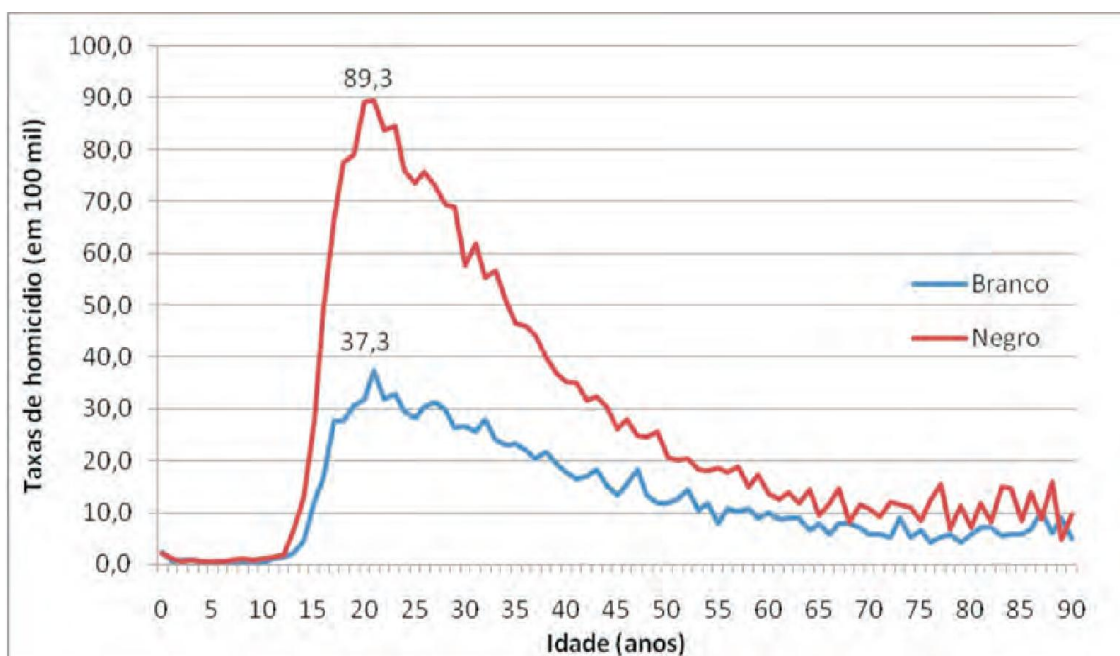
Disponível em: www.geledes.org.br/areasdeatuacao/questão-racial/violência-racial. Acesso em: 20/07/2013.

²⁰ Quadro representado aqui parcialmente foram retiradas as colunas referentes à participação (%) e à diferença(%).

Esses dados tornam possível visualizar e compreender a situação de extermínio em massa que ocorre com a população negra do país. O quantitativo vem aumentando consideravelmente em relação aos negros e suavizando em relação aos brancos. Waiselfisz (2012, p. 14) esclarece que o preocupante não é apenas o elevado índice de negros vitimados pela violência em 2010, mas sim a tendência crescente do problema: “os níveis atuais de vitimização já são intoleráveis, mas se nada for feito de forma imediata e drástica, a vitimização negra no país poderá chegar a patamares inadmissíveis pela humanidade”.

O que ocorre com a população negra, afunila-se principalmente entre os jovens, como indica o gráfico abaixo, retirado também do relatório em evidência:

Gráfico 01: Taxas de homicídio total (em 100 mil) por idade simples e cor. Brasil. 2010.



Fonte: : Mapa da Violência - A Cor dos Homicídios no Brasil, 2012, p. 28.

O índice de homicídios de jovens negros é muitas vezes superior ao de jovens brancos, conforme apresenta o gráfico. O que exige uma reflexão cuidadosa dos cidadãos brasileiros, grupos do Movimento Negro e das autoridades brasileiras. Se o país nega a sua posição racista, como explicar a execração da sua população negra? Waiselfisz, analisando o que as pesquisas mostram, apresenta a seguinte explicação:

Esse movimento contraditório: queda dos índices de homicídios brancos e aumento dos negros, vai determinar um crescimento significativo nos índices de vitimização dos jovens negros: se em 2002 era de 71,1% - morrem proporcionalmente 71,7% mais jovens negros do que brancos - esse índice eleva-se para 108,6% no ano de 2006 e, no ano de 2010 o índice se eleva para 153,9%. Ou seja, em 2010 morrem proporcionalmente 2,5 jovens negros para cada jovem branco vítima de assassinato, índice que pode ser considerado inaceitável pela sua magnitude e significação social (WAISELFISZ, 2012, P.33)

Diante de tais informações, fica explícito que o agravante do racismo e desigualdades sociais dos negros no Brasil possui proporções perigosas contra eles. No século XXI, duzentos anos após a abolição da escravatura, o negro continua escravo das atitudes discriminatórias e segregativas daquele período, muda-se apenas a abordagem. E conforme a análise dos dados surge um questionamento: será que a eugenia foi realmente desfeita? O sentimento de purificação da raça deixou de existir?

Discorrendo sobre os homicídios dos quais os negros são vitimados, Silva (2004) alerta para o que considera como uma situação de extermínio gradual, afirmando que a invisibilidade do real continuará, caso não haja uma reação por parte da população brasileira. Segundo a pesquisadora, há uma explicitação de métodos exterminadores no Brasil que se revela nas práticas de esterilização em massa das mulheres negras e pobres, no assassinato de crianças, jovens e trabalhadores negros “confundidos” com bandidos pelos grupos de extermínio e pela polícia.

Dessa forma, não se pode negar que o fato de ser negro ou mestiço/pardo no Brasil, ainda está diretamente relacionado a uma situação social de inferiorização e menos valia em relação à população branca. Realidade evidenciada através dos documentos oficiais e lutas do movimento social negro. Um paradoxo, já que se trata de uma nação na qual a maioria da população se identifica como negra.

3. Literatura e Formação Humana

A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante. (CANDIDO, 1995)

A contribuição da literatura para a formação do ser humano encontra-se em contínuos debates entre filósofos, teóricos, educadores e leitores. Talvez, por isso, tenha se pensado e buscado uma função social para ela. Função esta que excede o plano da fruição e da catarse, defendidas por muitos anos como sendo esta a função da literatura, sem nenhum outro compromisso com a formação humana. Candido (1995), no entanto, acredita que a importância da literatura está muito além disso, considerando-a como um bem incompressível, ou seja, aquele que não pode ser negado a ninguém. Desta forma, coloca-a no mesmo patamar da alimentação, moradia, educação e outros bens indispensáveis à manutenção da vida com dignidade. Segundo este autor, a literatura é tão necessária que uma sociedade sem ela é uma sociedade mutilada, incompleta.

Compagnon (2009), em sua conferência no *Collège de France*, compartilha da mesma ideia ao defender que a literatura encerra em si um saber de singularidades ao lidar com a análise das relações particulares que envolvem o ser humano, tais como as crenças, as emoções, a imaginação e outras mais. Dessa forma, ambos acreditam que a literatura traz consigo uma função humanizadora, no sentido de fazer pensar e refletir sobre a condição humana e as situações vivenciadas.

Considerando que, como literatura, Cândido (1995, p. 174) denomina de forma ampla “todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de cultura”. Nessa categoria ele classifica desde o folclore, a lenda, o chiste, até as formas mais eruditas das produções escritas das grandes civilizações.

Definição esta que apresenta um conceito ampliado mais simples de produção literária, propiciando uma abertura maior naquilo que, por décadas, foi considerado apenas como o que se denomina como cânones literários. É nessa mesma vertente, que Cosson (2011, p. 15) apresenta a literatura como fruto da

palavra: “no princípio e sempre é o verbo que faz o mundo ser mundo para todos nós, até porque a palavra é a mais definitiva e definidora das criações do homem”.

O autor endossa ainda que, por meio das palavras, a produção literária ganha e dá vida ao imaginado, ao experienciado, e às visões que o homem tem do mundo. É por esse *ethos* literário, que Eagleton (2003) declara complicado definir o que é literatura, concebendo, pois, sua definição como explicações altamente relativas e vazias, considerando que não há uma característica que possa ser exaltada como a “essência” da literatura. Uma vez que qualquer texto pode ser lido com uma função poética ou não, dependendo da maneira como alguém decide lê-lo e não da natureza do que é lido. Explicação que pode ser ilustrada com o miniconto “Morro”, do poeta e militante da causa negra, Cuti:

Choveu mais da conta. A casa caiu em cima da família. Perda Completa. Vivo, ele restou soterrado de morte.
Com o tempo pensou na ressurreição, no renascimento para longe da angústia e das lágrimas. Casou de novo. Mas caiu, feito barro mole, sobre a nova família. Impregnou a todos. (SOUZA; LIMA, 2006, p. 121)

Neste texto, o literário é marcado pela narrativa de um fato comum na atualidade: os deslizamentos de terra, seguidos por desabamentos, cenas ocorridas nas favelas no período chuvoso. O autor, através de um jogo com as palavras, valendo-se da polissemia da palavra “morro”, explora a ambigüidade que com ela pode ser gerada no texto. Desse modo, o leitor é levado a refletir sobre o “morro” enquanto denominação de lugar habitado, em geral, pelas minorias; e a entender como verbo morrer, utilizado na primeira pessoa do presente do indicativo. O texto retrata ainda a situação psicológica e emocional enfrentada por pessoas, vítimas dessas situações de desabamentos. Ou seja, a perda total: dos bens materiais, dos entes queridos, do equilíbrio emocional, dos sonhos e projetos para o futuro, que se configura no ato morrer um pouco também. Pode ser que algumas pessoas não considerem esse texto como uma obra literária devido à sua simplicidade, à temática e por se assemelhar mais com um fato corriqueiro do que com o esperado por um texto literário.

Como se observa, o miniconto de Cuti ratifica o que Eagleton (2003, p. 12) defende ao afirmar que “alguns textos nascem literários, outros atingem a condição de literários, e a outros tal condição é imposta”. Neste caso, o texto experimenta a

condição de um acontecimento comum, ter encontrado no poeta uma leitura capaz de transformá-lo em uma obra poética. E aliado a isso, tecer uma crítica social à invisibilidade dos menos favorecidos, aos inúmeros cidadãos, que morrem todos os dias, vítimas da desigualdade social.

Diante do exposto, será entendido aqui como produção literária o enfoque já citado anteriormente, concebido por Antonio Candido. Por entender que o universo literário envolve uma amplitude, a qual se revela através das mais diversas formas e manifestações, valendo-se da linguagem verbal e não verbal. Porque como afirma Cosson (2011, p. 17), “a literatura tem o poder de se metamorfosear em todas as formas discursivas”.

No âmbito educacional brasileiro, a literatura constitui em um dos conteúdos da estrutura curricular da base comum da Educação Básica. Agregada à disciplina Língua Portuguesa, engloba entre os seus objetivos, o desenvolvimento de habilidades proficientes²¹ de leitura, embora, na maioria dos casos, principalmente no Ensino Médio, o seu ensino ainda esteja diretamente relacionado ao estudo das escolas literárias.

Todavia, o que discorrerá neste capítulo é a importância da literatura como elemento a favor da formação dos alunos em cidadãos plenos, conscientes dos seus direitos e deveres no exercício da cidadania. Para isso, seguirá os seguintes direcionamentos: Como a literatura pode influenciar na mediação desses jovens como protagonistas da própria história? A literatura pode contribuir com as discussões sobre as relações étnico-raciais no ambiente escolar e fora dele? Como está sendo a exploração das temáticas étnico-raciais pelo livro didático de Língua Portuguesa para o Ensino Médio no tocante à Literatura Afro-brasileira e Literaturas Africanas?

Ajudando a refletir a respeito da literatura na prática pedagógica Colomer (2007, p. 31- grifos da autora) defende que

É a partir deste valor formativo que se pode afirmar que o objetivo da educação literária é, em primeiro lugar, o de contribuir para a *formação da pessoa*, uma formação que aparece ligada indissolivelmente à constatação da sociabilidade e realizada através da confrontação com textos que explicitam a forma em que as gerações anteriores e as contemporâneas abordaram a avaliação da atividade humana através da linguagem.

²¹ Segundo Rangel (2005), leitor proficiente é aquele que tem objetivos definidos e sabe avaliar, em cada situação de leitura; aquele que se dispõe do tempo e dos recursos necessários para atingi-los. Além disso, reconhece o gênero textual dos textos que lê ou precisa ler e constrói caminhos e estratégias interpretativas necessários à compreensão do texto.

A autora, portanto, atribui um valor formativo à literatura, considerando-a como um elemento a favor da formação humana. Por isso, ela defende que a escola não deve ensinar literatura, e sim, a ler literatura, para que aliado à fruição venha também as reflexões sobre a vivência social. Este mesmo pensamento é compartilhado por Candido (1995) ao afirmar que a literatura tem sido vista pelas sociedades como um poderoso instrumento de educação e instrução. E, que, por isso, encontra-se inserida nos currículos, como um equipamento em prol da intelectualidade e da afetividade.

Ao defender tais afirmações, os autores atribuem à literatura uma função social, situam-na como um elemento indispensável à formação do ser humano. Ou seja, o hábito da leitura literária trará como consequência, uma nova forma de conceber o mundo, as relações entre as pessoas e como estas podem atuar na escrita da própria história na vivência social.

Isso não quer dizer que a inserção da literatura na estrutura curricular da educação básica resultará automaticamente na formação de cidadãos plenos. Sua inclusão poderá contribuir, entretanto não se pode desconsiderar que há outras variáveis nesse processo. Inclusive, a forma como a literatura é vista e disseminada na escola. Nesse sentido, é importante lembrar o que Comitti (1999, p. 152) defende no processo de formação de leitores: “não é a descoberta da leitura que conduz o indivíduo ao exercício da cidadania; mas é a descoberta da cidadania que conduz o indivíduo ao exercício ativo da leitura”. Portanto, a literatura não será utilizada como objeto para discussão de temas sociais, visto que tal abordagem anulará o *ethos* da literatura, prestará um desserviço à formação humana, afastando o aluno do prazer da leitura.

Neste caso, o trabalho com a literatura na escola será uma das muitas práticas vivenciadas no desenvolvimento de um currículo que tenha como objetivo a mediação da formação do cidadão num sentido mais complexo. Os atos de análise de temáticas sociais, as discussões e produções textuais surgirão como resultados da leitura crítica do mundo no qual os alunos estão inseridos. A literatura subsidiará o processo de formação destes no sentido de, através dos textos lidos, “questionar o que parece normal e natural e assim redesenhar e criar mundos sociais alternativos” (DIONÍSIO, 2005, p. 75), funções atribuídas à utilização da linguagem e da escrita na escola e como tal, também à literatura.

3.1 O ensino da Literatura e a Lei 10.639/2003

Foram necessários mais de quinhentos anos para que o Brasil sancionasse uma lei que tornasse obrigatório o ensino da história da África e dos afrodescendentes, bem como de sua cultura nas escolas de educação básica do país. Atitude resultante da luta secular dos Movimentos Sociais que pretendem uma sociedade na qual os negros e seus descendentes possam conviver em condições de igualdade, usufruindo dos mesmos direitos reservados aos grupos étnico-raciais privilegiados socialmente.

A lei 10.639/2003, ao tornar obrigatório o ensino desses conteúdos, fomentou discussões sobre o currículo escolar e o espaço nele dedicado à diversidade étnico-racial. Professores e equipes pedagógicas sentiram-se forçados a pensar estratégias de inserção de temáticas voltadas para o contexto de desigualdades sociais enfrentado por aqueles considerados diferentes pela padronização social. Assim como foram compelidos a promover uma prática educativa que objetivasse o respeito e a valorização das diferenças nas relações sociais. Gomes (2008, p. 32), dissertando em “Indagações sobre o Currículo”, apresenta as seguintes considerações:

Como se pode notar, assumir a diversidade no currículo implica compreender o nosso caminhar no processo de formação humana que se realiza em um contexto histórico, social, cultural e político. Nesse percurso construímos as nossas identidades, representações e valores sobre nós mesmos e sobre os “outros”. Construímos relações que podem ou não se pautar no respeito às diferenças. Estas extrapolam o nível interpessoal e intersubjetivo, pois são construídas nas relações sociais. Será que nos relacionamos com os “outros” presentes na escola, considerando-os como sujeitos sociais e de direitos?

Questionamentos como esse, lançado pela educadora, remete a muitos outros ao se observar o currículo escolar, principalmente das escolas de educação básica. Geralmente, apesar da proposta de um trabalho contínuo com os denominados “Temas Transversais”, o que se observa é ainda uma distância muito grande entre o que é ensinado na escola e o vivenciado pelos alunos. Para Silva (2001, p. 185) o que se evidencia apesar das modificações sociais e culturais é “que a educação institucionalizada e o currículo continuam a refletir, anacronicamente, os critérios e os parâmetros de um mundo social que não mais existe”.

Ou seja, há uma desatualização por parte de uma escola que deveria contemplar um currículo dinâmico e coerente com a sociedade da qual faz parte. Circunstância que exige uma prática pedagógica que trabalhe a formação humana pautada no respeito à diversidade. E, portanto, ofereça um currículo no qual a temática da diversidade esteja presente como um eixo central. Nesse sentido, deve considerar o interpessoal e a alteridade, o pessoal e a coletividade no fazer histórico de qualquer sociedade como tema gerador central da aprendizagem. Para tanto, o laboratório seria a própria escola, local marcado pela diversidade - assim como a sociedade externa que representa -, paradoxalmente confirmado como um espaço de atitudes discriminatórias e racistas. Por essa particularidade (heterogeneidade), o ambiente escolar consiste em um local favorável para a discussão e desconstrução dos discursos e mitos que alimentam a discriminação e o preconceito nas relações interpessoais no seu interior e fora dele.

Silva (2001) endossa que o processo de desconstrução desses discursos e narrativas pode começar pela consideração e afirmação de discursos alternativos, que coloquem em xeque as inevitabilidades e naturalidade das narrativas dominantes. Dessa forma, a própria interação verbal, através dos discursos proferidos por alunos, professores e demais membros da comunidade escolar podem e devem se constituir como objetos de estudo. Pautando-se nessa premissa, entende-se que não há como trabalhar para a consolidação de uma sociedade que respeite as diferenças, se não se respeita a alteridade, a aceitação do outro. Moita Lopes (2002, p. 32) defende a importância do uso da linguagem nesse processo interacional de respeito e valorização das diferenças: “É, portanto, a presença do outro com o qual estamos engajados no discurso (tanto no modo oral quanto no modo escrito) que, em última análise, molda o que dizemos, e, portanto, como nos percebemos à luz do que o outro significa para nós”.

Direcionando a aplicabilidade da lei 10.639/2003 para a disciplina Língua Portuguesa, observa-se que pode favorecer momentos de estudo favoráveis a discussões e atividades que visualizem mudanças de mentalidades e atitudes, principalmente no campo do preconceito e estereótipos alimentados socialmente. Por se constituir em uma área que possui as linguagens e suas representações como objetos de estudo, as aulas de Língua Portuguesa constituem-se em um espaço promissor para o fomento de atividades basilares para o respeito à

diversidade, à valorização das diferenças e posicionamento crítico em relação a temas sociais que envolvem amplas discussões.

Cosson (2011) ao abordar sobre a importância do trabalho com a leitura e produção literária na escola, ressalta que ele se efetiva em momentos ímpares para o desvelar das arbitrariedades impostas pelas regras que representam os discursos padronizados pela sociedade letrada. E também como oportunidade de consolidação da autonomia por meio da linguagem que “sendo minha, é também de todos” (COSSON, 2011, p. 16). Ou seja, a valorização da alteridade e a luta pela equidade de direitos ganham um tom de efetividade quando bem trabalhados na utilização da linguagem e análise dos discursos proferidos socialmente.

Nesse desafio de significação e ressignificação da linguagem e suas representações, a leitura literária possui um caráter fomentador, uma vez que cada leitura processa nos alunos e professores diferentes significados. A diversidade de compreensões e interpretações favorecem as discussões e ampliação dos conhecimentos e como tal contribuem com o processo formativo humano. Conforme Eagleton (2003, p. 17 – grifos do autor), “Todas as obras literárias, em outras palavras, são *reescritas*, mesmo que inconscientemente pelas sociedades que as lêem; na verdade, não há releitura de uma obra que não seja também uma *reescritura*.” Ou seja, cada leitor, com sua experiência de vida, valores, leituras acumuladas possuem uma percepção própria do que lê, e por isso, as recepções variam de leitor para leitor, o que implicitamente recai numa forma de reescritura da obra por aquele que a lê.

É importante ressaltar que, segundo as leis que regem a educação brasileira, o cidadão esperado para a sociedade contemporânea, o qual a escola deve formar, deve ser capaz não apenas de estabelecer essa *reescritura* de obras literárias, mas de transferir essa habilidade para a sua vida social, reescrever a sua própria história; conquistar a autonomia desejada como cidadão. A LDB/1996 assegura esse propósito como função social das escolas brasileiras. Por isso, ao conceber a leitura literária como instrumento fundamental para esse fim, surge a necessidade da concretização de práticas de leituras mais efetivas no contexto escolar, abrindo maior espaço para as obras literárias em sua diversidade textual.

O professor de Língua Portuguesa tem essa abertura em relação à disciplina e estratégias metodológicas a serem aplicadas. No entanto, essa flexibilidade exige

dele um senso crítico, proveniente do engajamento nas lutas sociais dos grupos étnico-racial, ou no mínimo, bastante leitura na área. Essas habilidades, aliadas a um conhecimento básico sobre a literatura afro-brasileira e literaturas africanas produzidas em língua Portuguesa podem fazer a diferença nas aulas ministradas.

No entanto, a ausência das disciplinas Literatura Afro-brasileira e Literaturas Africanas no currículo das universidades, nos cursos de licenciatura em Letras (pelo menos até recentemente), tem gerado dificuldades na prática docente. Dificuldades as quais fazem com que os professores não abordem tais conteúdos ou não incentivem a leitura de autores e poetas afro-brasileiros e africanos²². Diante dessa situação, o professor que não buscar uma formação suplementar a fim de fundamentar-se nesta área, ficará impossibilitado de contribuir na aplicabilidade da lei 10.639/2003 junto à disciplina que ministra.

Fato que configura em um agravante para a formação do aluno e para a luta dos movimentos sociais que conseguiram a aprovação da respectiva lei em prol da igualdade étnico-racial. Rosa & Backes (2011) mencionam que é imprescindível a realização de um trabalho de qualidade nas escolas para a efetivação prática da Lei 10.639/2003. Os pesquisadores endossam que somente a partir desse empenho é que virá à tona a necessidade de fazer uma abordagem no ensino da literatura e cultura africana e afro-brasileira. Segundo eles, essa postura de ensino favorecerá a valorização do negro brasileiro e da sua cultura, mostrará a resistência desse povo e o não conformismo com a escravidão da qual foram vítimas. Afirmam, ainda que, isto traz dignidade à pessoa negra.

Diante do propósito desse estudo: analisar a abordagem da Literatura Afro-Brasileira e Literaturas Africanas nos livros didáticos de Língua Portuguesa para o Ensino Médio, torna-se imprescindível um esclarecimento, ainda que breve, sobre tais produções. Lembrando que a literatura, embora escolarizada, não servirá como pretexto para fomentar discussões sobre preconceito racial ou desigualdades sociais. Afinal, este não é o objetivo da literatura. As discussões a serem realizadas na prática docente serão resultado do fazer pensar proveniente da leitura literária.

²² Situação visualizada pela pesquisadora como professora de Língua Portuguesa no Ensino Médio e nos acompanhamentos que realizava a alguns professores da referida disciplina, quando solicitada à Diretoria Regional de Ensino de Porto Nacional – TO. Também se constitui em uma das dificuldades enfrentadas pela pesquisadora, uma vez que em sua graduação não estudou sobre tais produções literárias.

Duarte (2010) valida essa forma de abordagem da literatura esclarecendo que, embora a literatura costume ser entendida, primordialmente, pela finalidade estética, possui outras finalidades que ultrapassam a fruição, uma vez que expressa valores éticos, culturais, políticos e ideológicos em sua escrita.

3.2 Literatura Afro-Brasileira: identidade em construção

Quando o escravo
Surrupiou a escrita
Disse o senhor:
- precisão, síntese
E bons modos!
É seu dever
Enxurrada se riu demais em
chuva
Do conta-gotas e sua bota de
borracha rota.
(CUTI)

Ao se abordar a literatura afro-brasileira, deve-se considerar o debate que há em torno da nomenclatura e definições que lhe são atribuídas, bem como ao período e escritores que marcam o seu início como manifestação literária. Há controvérsias em ambos os sentidos.

Duarte (2010, p. 113) afirma que “muitos na academia ainda indagam se a literatura afro-brasileira realmente existe”. Ao que ele responde afirmativamente, enfatizando que não só existe, como tem recebido, neste século XXI, uma vasta ampliação de seu corpus, tanto na prosa, quanto na poesia. Para isso, endossa: “Enfim, essa literatura não só existe como se faz presente nos tempos e espaços históricos de nossa constituição enquanto povo; não só existe como é múltipla e diversa”. Em relação à definição, Cuti (2010)²³ não concorda com o termo “afro-brasileira” como designação para esse tipo de produção literária. Segundo ele, essa adjetivação descaracteriza e desqualifica a literatura deixando-a à margem da literatura brasileira.

Cuti (2010, p. 35) assegura que, a denominação correta é literatura negro-brasileira, “produzida por aqueles que se assumem como negros em seus textos”. Essa é uma discussão que envolve a classificação da literatura afro-brasileira ou

²³ Pseudônimo de Luiz Silva, poeta, escritor, militante do Movimento Negro brasileiro. É formado em Letras pela Universidade de São Paulo (USP), mestre em Teoria da Literatura e doutor em Literatura Brasileira pelo Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Foi um dos fundadores da organização literária *Quilombhoje* e um dos criadores e mantenedores da série “Cadernos Negros”.

negra. Trata-se de uma questão de autoria, temática, ritmo ou ponto de vista? Vários são os posicionamentos dos escritores e críticos literários. Bernd (2010, p. 34) concebe esta produção como Literatura Negra brasileira, assim a definindo:

(...) aquela onde emerge uma consciência negra, ou seja, onde um “eu” enunciador assume uma identidade negra, buscando recuperar as raízes da cultura afro-brasileira e preocupando-se em protestar contra o racismo e o preconceito de que é vítima até hoje a comunidade negra brasileira, apesar de passados mais de cem anos da Abolição da escravatura.

Para essa autora, portanto, o que torna uma obra pertencente à literatura negra é o posicionamento do seu escritor, o ponto de vista de onde se fala. Neste caso, a cor da pele não é considerada, e sim a identidade negra assumida por seu autor. Duarte (2010, p. 122), no entanto, afirma que a literatura afro-brasileira não pode ser identificada pela sobreposição de um elemento ou outro, mas sim pela interação de vários: voz autoral afrodescendente - estando ela explícita ou não no discurso-; temas relacionados à afro-brasilidade; emprego de construções linguísticas do campo afro-brasileiro e, sobretudo, um ponto de vista ou lugar de enunciação política e culturalmente identificado à afrodescendência.

Segundo este pesquisador, a classificação da literatura afro-brasileira pautando-se em critérios que privilegiem a cor da pele do seu autor, a temática, ou pontos de vista pode ser excludente. Tais classificações podem chegar ao ponto de não se considerar poetas/escritores que, analisando sobre o prisma da interação entre os elementos podem ter a sua produção literária classificada como afro-brasileira/negra.

Souza & Lima (2006, p. 20) argumentam que, embora muitos estudos sobre a produção literária de escritores negros e antologias utilizem a denominação de literatura negra, ainda há muitas questões que precisam ser resolvidas em relação aos significados dessa expressão. Segundo as pesquisadoras, “substituí-la por expressões como literatura *afro-brasileira* ou *literatura afrodescendente* também não soluciona a polêmica, embora possa apresentar novos argumentos” (grifos das autoras). Numa tentativa de explicar os termos utilizados em relação a essa literatura, Souza & Lima (2006, p. 23 – grifos das autoras) apresentam as seguintes considerações:

A denominação *literatura negra*, ao procurar se integrar às lutas pela conscientização da população negra, busca dar sentido a processos de formação da identidade de grupos excluídos do modelo pensado por nossa sociedade. Nesse percurso, se fortalece a reversão das imagens negativas que o termo *negro* assumiu ao longo da história. Já a expressão *literatura afro-brasileira* procura assumir as ligações entre o ato criativo que o termo *literatura* indica e a relação dessa criação com a África, seja aquela que nos legou a imensidão de escravos trazida para as Américas, seja a África venerada como berço da civilização. Por outro lado, a expressão *literatura afro-descendente* parece se orientar num duplo movimento: insiste na constituição de uma visão vinculada às matrizes culturais africanas e, ao mesmo tempo, procura traduzir as mutações inevitáveis que essas heranças sofreram na diáspora.

Essas discussões acerca das nomenclaturas atribuídas representam um indicativo: independentemente da titulação que receba, essa produção literária encontra-se num processo de formação e afirmação da sua identidade. O seu propósito configura-se em referendar uma literatura que, em virtude do tratamento dado ao negro brasileiro, não conquistou espaço ou valorização no mercado editorial do país e não foi considerada entre os cânones, quer por sua temática, autoria ou ponto de vista de quem a produziu.

Bernd (2010) reforça a importância da literatura negra ou literatura afro-brasileira para a afirmação da identidade negra e como um instrumento de protesto contra as formas de racismo presentes na sociedade brasileira. Todavia alerta para o cuidado de não permitir que isso faça com que a produção perca a sua força poética e ponha em risco a sua literariedade.

A pesquisadora ressalta ainda que, alguns autores, preocupados com o engajamento e militância à causa negra, transformam-na em obsessão temática, reduzindo assim, o número de leitores, deixando transparecer que sua literatura é dirigida apenas aos membros da comunidade negra. Silva (2007) também menciona essa busca por uma afirmação e valorização da identidade negra e de sua literatura em suas produções consideradas afro ou negra. Segundo ele, isso é natural, tendo em vista que por muito tempo, os negros não estiveram presentes, de forma positiva, no universo literário brasileiro.

Tanto Silva (2007) quanto Duarte (2010) apontam que, por estar centrada numa temática voltada às diferenças, a qual questiona e abala uma trajetória progressiva e linear da história da literatura brasileira, essa produção é vista, muitas vezes, como marginal pela crítica e pela própria academia. Cuti (2010) defende que

esta visão distorcida se deve à forma como os negros foram tratados no processo histórico brasileiro. Segundo ele, a literatura, assim como a sociedade, sempre foi tecida por grupos étnicos favorecidos socialmente. Ele afirma ainda que esta valorização de uns em detrimento de outros, leva alguns escritores a não se assumirem como produtores de literatura negra, por considerar a palavra negro, nesse contexto, como pejorativa ou perceber nela um signo de ameaça.

Observando o cânone brasileiro, bem como os livros em evidência no mercado editorial, pode-se verificar que as narrativas e poemas foram produzidos a partir da visão veiculada socialmente (branqueamento) e sob o ponto de vista do homem branco. Por isso, os enredos contam com personagens, geralmente brancos com serviçais negros, ou malandros e prostitutas sendo representados também por personagens negros. As obras reproduzem os mitos e estereótipos disseminados socialmente. Sobre esse aspecto de *branqueamento* presente nas produções literárias, Mérian (2008, p. 51 – grifos do autor) conclui:

A produção literária brasileira esteve, como veremos, profundamente ligada às ideologias dominantes. Em muitos casos, estas se transformaram em verdadeiros mitos: superioridade da raça branca, branqueamento positivo, democracia racial. Os autores mais conhecidos, os que são referências nas livrarias, bibliotecas e escolas, geralmente brancos ou *aspirantes* a brancos, construíram as suas obras e conceberam as suas personagens em função destas ideologias discriminatórias, para um público que não questionava as bases ideológicas destas produções.

A falsa ideia da democracia racial, do convívio harmonioso entre os diversos grupos étnicos, repercutiu, como se observa, de forma preponderante na literatura brasileira. Assim sendo, mesmo nas obras de autores que eram considerados abolicionistas, os negros eram representados segundo a visão padronizada da época. Em narrativas que envolvem o período escravagista, estes são retratados como pacíficos, ordeiros, gratos aos seus senhores e senhoras como se a escravidão fosse plenamente aceita pelos negros. Omitindo os diversos levantes ocorridos nas senzalas e as fugas constantes de escravos para os quilombos que estavam sendo formados, frutos da organização e luta pela liberdade destes.

Mérian (2008) ao analisar a representação do negro na literatura brasileira questiona sobre esta postura de representação dos escravos como conformados e agradecidos aos senhores. Tece sua crítica, principalmente, aos escritores do Romantismo, os quais, segundo ele, excluíram os negros, como se estes fossem

indignos de aparecerem nas produções. Ressalta que, em contraste, resgataram a figura do índio como herói, atribuindo-lhe as características dos heróis medievais valorizados na literatura europeia.

Duarte (2010), Cuti (2010), Mérian (2008) e Souza & Lima (2006) afirmam que, no século XIX, um poeta chamado Luís Gama²⁴ atreveu-se a quebrar esse silenciamento na produção literária. Segundo eles, este poeta questionou a ideia reificante da superioridade do branco e da civilização europeia, transgrediu o ideal de beleza defendido socialmente, cantando em seus poemas a beleza da mulher negra. Cuti (2010) o considera como um divisor de águas na dicção negra, citando-o como o primeiro poeta a configurar um eu lírico negro. Essa afirmação também é partilhada por Martins (1996, p. 88), o qual apresenta a seguinte consideração:

Luís Gama, se não de toda literatura brasileira, é pelo menos o mais importante poeta satírico do Romantismo. E também: num momento em que se defendia a ideia de buscar os elementos formadores da identidade nacional (base ideológica do Indianismo), é ele o único de nossos intelectuais a tomar uma atitude de equilíbrio, ao afirmar a participação negra, pelo uso de uma estética que privilegia o elemento negro, e pela inserção em sua poesia de um significante acervo do léxico afro-brasileiro.

Segundo estes pesquisadores, a identidade negra do poeta Luís Gama é explícita, bem como a sua aceitação em relação a ela. O que marcou a sua produção literária, aliada à sua postura politizada para a não aceitação da condição social que era atribuída a ele e aos demais negros. Num período marcado por produções literárias representativas dos padrões elitistas da época, a sua literatura não conseguiu repercussão. Segundo Martins (1996), Luís Gama não é sequer mencionado por Antonio Candido no compêndio *Formação da Literatura Brasileira*, fato que comprova o não reconhecimento da sua poética.

Entretanto, analisando o cânone da teoria literária brasileira, constata-se que Bosi, na *História concisa da Literatura Brasileira* (1994), faz referência a Luís Gama. Cita-o como um dos epígonos do Romantismo que, apesar de ter sido vendido como escravo pelo pai, não se deixou abater, se tornando, pelo próprio esforço, um grande

²⁴ Luís Gonzaga Pinto da Gama – Filho de uma africana Nagô, livre, com um homem livre. Foi vendido pelo pai aos 10 anos de idade e levado de Salvador para o Rio de Janeiro, posteriormente para São Paulo. Foi alfabetizado somente aos 17 anos, estudou direito não concluindo o curso. Dentre as profissões exercidas estão: amanuense, jornalista, tipógrafo. Na época defendeu negros que sofriam com os abusos da escravidão. Também escreveu sátiras sociais nos jornais em que trabalhava.

orador libertário. Ao mencionar sobre os condoreiros, posiciona o poeta e Tobias Barreto ao lado de Castro Alves. Faz referência às suas obras: *Primeiras Trovas Burlescas* (1859) e *Novas Trovas Burlescas* (1961).

Massaud Moisés, em *História da Literatura Brasileira* (1984), também apresenta Luís Gama, enquadrando-o como um dos “poetas menores” do Romantismo brasileiro. Descreve-o como “escravo forro [que] tornou-se um dos baluartes da causa abolicionista” (MOISÉS, 1984, p. 260). O teórico explana que as produções poéticas desse poeta não demonstram preocupação com a forma ou estética, todavia endossa que o seu poema “Quem sou eu?” foi considerado, por Manuel Bandeira, a melhor sátira da poesia brasileira. Segundo Moisés (1984), Luís Gama, nesse poema, aproxima-se da sátira de Gregório de Matos. Em outro poema de sua autoria, “Que mundo é este?” é possível verificar esse teor de criticidade ressaltado por Moisés (1984):

Que mundo? Que mundo é este?
Do fundo seio d'est'alma
Eu vejo... que fria calma
Dos humanos na fereza!
Vejo o livre feito escravo
Pelas leis da prepotência;
Vejo a riqueza em demência
Postergando natureza

Vejo o vício entronizado;
Vejo a virtude caída,
E de coroas cingida
A estátua fria do mal;
Vejo os traidores em chusma
Vendendo as almas impuras,
Remexendo as sepulturas
Por preço d'áureo metal.

Vejo fidalgos d'estopa
Ostentando os seus brasões,
Feio enxerto de dobrões
Nos troncos da fidalgia;
Vejo este mundo às avessas,
Seguindo fatal derrota,
Em quando farfante arrota
Podres grandezas de um dia!

[..]

E o mais é que zune e grasna
O pateta aparvalhado!
Parece que é deputado
Os ministros fulminando;
Grita, berra, espinoteia,
Calunia, faz intriga,
Mas logo fala a barriga,

E vai a teta chupando!

Digam lá o que quiserem
Fale embora o maldizente;
Eu bem sei que tudo mente,
Sei que o mundo tem razão;
Se eu tivesse na algibeira
Alguns cobres, que ventura!
Mudava o nome, a figura,
Ficava logo barão.

(GAMA, 1859, p. 63-65)²⁵

Este poema satiriza a ambição humana na busca pelo poder. Conforme o eu lírico, o homem, que se diz livre, é escravizado pela ganância, pelo anseio de tornar-se pertencente à elite, mesmo que para isso tenha que vender a própria dignidade. O poema desperta a atenção do leitor para as trocas de favores entre os abastados economicamente e a venda de títulos para aqueles que os podiam comprar em uma crítica à sociedade da época. Denuncia, entre outras situações, que a honra e a posição social são objetos de negociações, compradas a alto preço, não se constituindo em resultado de conquista moral e/ou reconhecimento pelo trabalho realizado. Em relação à temática romântica, um dos poemas de Luís Gama que traz como foco a mulher negra e a exaltação da sua beleza, denomina-se “A Cativa”:

Como era linda, meu Deus!
Não tinha da neve a cor,
Mas no moreno semblante
Brilhavam raios de amor.

Ledo o rosto, o mais formoso,
De trigueira coralina,
De Anjo a boca, os lábios breves
Cor de pálida cravina.

[...]

As madeixas crespas negras,
Sobre o seio lhe pendiam,
Onde os castos pomos de ouro
Amorosos se escondiam.

[...]

Quis beijar-lhe as mãos divinas,
Afastou-mas – não consente;
A seus pés de rojo pus-me
- Tanto pode o amor ardente!

²⁵ Disponível em: www.quilombhoje2.com.br/trovasluisgama.pdf. Acesso em: 03 fev. 2014.

[...]

Vi-lhe as pálpebras tremerem,
 Como treme a flor louçã,
 Embalando as níveas gotas
 Dos orvalhos da manhã.

Qual na rama enlanguescida
 Pudibunda sensitiva,
 Suspirando ela murmura;
 Ai, senhor, eu sou cativa!...

[...]

(GAMA, 1859, p. 66-67)²⁶

O eu lírico enfatiza a beleza negra em sua completude: a cor, os dentes, os cabelos, o corpo. A mulher negra não é representada como símbolo sexual, estereótipo a ela atribuído historicamente, mas como moça ingênua, casta e pura. Esta forma de representação vai de encontro a que era cultivada na época, na qual a mulher idealizada era a branca, com o enaltecimento de suas características físicas, numa literatura em que, assim como na sociedade, não havia espaço reservado à mulher negra.

Afrânio Coutinho em *Introdução à Literatura no Brasil* (2001) menciona, ainda que de forma rápida e superficial, Luís Gama como um dos representantes do Terceiro Grupo Romântico (1850 – 1860). Informação veiculada em forma de nota de rodapé, citando-o juntamente com vários outros nomes. Dessa forma, verifica-se que, apesar de não haver uma explanação aprofundada, esses teóricos registraram a importância de Luís Gama como poeta representante da voz negra.

Duarte (2010), Cuti (2010), Mérian (2008) e Souza e Lima (2006), citam ainda a importância de Cruz e Sousa, Lima Barreto, Machado de Assis entre os cânones brasileiros como representantes da Literatura Afro-brasileira. Oliveira (2006) ao discorrer sobre “Séculos de arte e a literatura negra”, menciona Machado de Assis, Cruz e Sousa, Tobias Barreto, José Carlos do Patrocínio, Maria Firmina dos Reis, entre outros, como representantes dessa literatura negra no século XIX. Explicita que Machado de Assis participou ativamente de discussões sobre a sociedade

²⁶ Disponível em: www.quilombhoje2.com.br/trovasluisgama.pdf. Acesso em: 03 fev. 2014.

escravocrata, inclusive manifestando-se através de publicações de textos críticos em jornais da época. O pesquisador afirma que estas produções de cunho literário pautavam-se nas contradições e impressões presentes na sociedade escravagista. Tais afirmações podem ser evidenciadas na apreciação do seu poema “Sabina”:

Sabina era mucama da fazenda;
Vinte anos tinha; e na província toda
Não havia mestiça mais à moda,
Com suas roupas de cambraia e renda.

Cativa, não entrava na senzala,
Nem tinha mãos para trabalho rude;
Desbrochava-lhe a sua juventude
Entre carinhos e afeições de sala.

Era cria da casa. A sinhá moça,
Que com ela brincou sendo menina,
Sobre todas amava esta Sabina,
Com esse ingênuo e puro amor da roça.

Dizem que à noite, a suspirar na cama,
Pensa nela o feitor; dizem que um dia,
Um hóspede que ali passado havia,
Pôs um cordão no colo da mucama.

Mas que vale uma jóia no pescoço?
Não pôde haver o coração da bela.
Se alguém lhe acende os olhos de gazela,
É pessoa maior: é o senhor moço.

[...]

E com que olhos de pena e de saudade
Viu ir-se um dia pela estrada fora
Otávio! Aos livros torna o moço aluno,
Não cabisbaixo e triste, mas sereno
E lépido. Com ela a alma não fica
De seu jovem senhor. Lágrima pura,
Muito embora de escrava, pela face
Lentamente lhe rola, e lentamente
Toda se esvai num pálido sorriso
De mãe,

[...]

Riem-se dela as outras; é seu nome
O assunto do terreiro. Uma invejosa
Acha-lhe uns certos modos singulares
De senhora de engenho; um pajem moço,
De cobiça e ciúme devorado,
Desfaz nas graças que em silêncio adora
E consigo a meditar uma vigança.

[...]

la a cair nas águas,
 Quando súbito horror lhe toma o corpo;
 Gelado o sangue e trêmula recua,
 Vacila e tomba sobre a relva. A morte
 Em vão a chama e lhe fascina a vista;
 Vence o instinto de mãe. Erma e calada
 Ali ficou. Viu-a jazer a lua
 Largo espaço da noite ao pé das águas,
 E ouviu-lhe o vento os trêmulos suspiros;
 Nenhum deles, contudo, o disse à aurora.
 (MACHADO DE ASSIS, 1875)²⁷

O eu lírico do poema narra o drama de Sabina, moça escrava da casa-grande, cujo envolvimento com o jovem senhor tem um final fatídico. Situação vivenciada por inúmeras escravas, vítimas de abuso sexual e abandono, uma vez que apenas representavam objetos de desejos para seus donos e feitores das fazendas. Dessa forma, esse poema pode ser visto como uma voz de denúncia social, um convite para a discussão da desvalorização, dos abusos e das humilhações a que as mulheres escravas estavam submetidas. Tudo isso vivenciado num cenário de total desamparo social.

Em relação ao desenvolvimento da Literatura Afro - brasileira Duarte (2010) referenda ainda poetas da primeira metade do século XX, alguns não tão conhecidos tais como: Solano Trindade, Aloísio Rezende e Lino Guedes. Segundo ele, esses poetas desafiaram o discurso modernista da união das três raças na formação do povo brasileiro, no qual o negro era tomado como inferior.

Mérian (2008) endossa esse posicionamento de Duarte (2010), tecendo uma crítica aos modernistas afirmando que, apesar destes trazerem o negro para as artes plásticas e literatura, considerando-o como elemento formador no plano cultural da população afro-brasileira, não lhe atribuiu o valor merecido. Para eles, segundo o pesquisador, o negro não foi mais do que um tema de inspiração, de objeto, característica que, Mérian (2008) denomina de *negrismo*.

Todos os pesquisadores são categóricos ao afirmar que o marco da Literatura Afro-brasileira no país está diretamente ligado ao Grupo *Quilombhoje*²⁸ e à

²⁷ Disponível em: www.machadodeassis.ufsc.br/obras/poesias/POESIA,Americanas,1875.htm#SABINA. Acesso em 02 fev. 2014.

²⁸ Grupo paulistano de escritores, foi fundado em 1980, por Cuti, Oswaldo de Camargo, Paulo Colina, Abelardo Rodrigues e outros, com o objetivo de discutir e aprofundar a experiência afro-brasileira na literatura. O grupo tem como proposta incentivar o hábito da leitura e promover a difusão de Disponível em: www.quilombhoje.com.br/quilombhoje/historicoquilombhoje.htm

publicação da série *Cadernos Negros*. Sua primeira publicação ocorreu em 1978 e que vem sendo publicado anualmente, alternando entre os gêneros conto e poemas. Como representantes contemporâneos da Literatura Afro-brasileira, Bernd (2010) menciona poetas engajados como: Mírian Alves (São Paulo), Edmilson de Almeida Pereira (Juiz de Fora – MG), Oliveira Silveira e Ronald Augusto (Rio Grande do Sul) e Leda Maria Martins (Belo Horizonte – MG). Mérian (2008) cita como ícone dessa literatura nos últimos anos a obra: *Um defeito de cor*, de Ana Maria Gonçalves, publicado em maio de 2006. O autor ressalta que se trata de uma narrativa na qual a temática da negritude é considerada de forma original e consistente. Ele informa que, provavelmente, esse romance foi escrito a partir do diário íntimo de Luisa/Kehinde, a mãe do Luís Gama. No enredo, a escrava tem o filho vendido, assim como ocorreu com o poeta e sua mãe. De acordo com o pesquisador, há uma verossimilhança com toda a história de vida de Luísa Mahin da história baiana, por isso, a obra é considerada um romance histórico.

Souza (2004), cita entre outros, o poeta Solano Trindade, destacando-o como um representante da história e memória dos afro-brasileiros na primeira metade do século XIX. A pesquisadora considera, no entanto, que ainda são poucos os estudos voltados para a obra poética dele e sua relação com a literatura afro-brasileira. O poema “Gravata Colorida” desse poeta tece uma crítica ao abandono ao qual o negro encontra-se relegado em um país que prioriza a ostentação e a aparência física:

Quando eu tiver bastante pão
para meus filhos
para minha amada
pros meus amigos
e pros meus vizinhos
quando eu tiver livros para ler
então eu comprarei
uma gravata colorida larga bonita
e darei um laço perfeito
e ficarei mostrando
a minha gravata colorida
a todos os que gostam
de gente engravatada...

(SOLANO TRINDADE)²⁹

²⁹ Disponível em: www.quilombhoje.com.br/quilombhoje/historicoquilombhoje.htm. Acesso em 30/11/2013.

A temática do poema é a exclusão social daqueles desprovidos de bens materiais e financeiros. Ironiza a importância que a sociedade atribui à aparência física, à superficialidade. O eu lírico enfatiza a necessidade da alimentação, da formação intelectual para a manutenção da dignidade humana, considerando-as como prioritárias, satirizando a relevância atribuída pelas pessoas ao *status* social.

Como representantes da Literatura Afro – brasileira contemporânea, Souza & LIMA (2006) fazem referência às seguintes escritoras/poetas: Geni Guimarães, Conceição Evaristo, enfatizando o seu romance *Ponciá Vicêncio* (2003); e Mírian Alves, segundo elas, as três se destacam pelo engajamento na luta pelo respeito e pela valorização da história e cultura negra. Esse poema “busca da Poesia” de Mírian Alves ilustra a afirmação das pesquisadoras:

...Carregando nos ombros
feito dardo
a vergonha que não é nossa
Carregamos no ombro
feito carga
o ferro da marca do feitor
Carregamos na mão
feito lança
as esperanças do que virá.

Existe um segredo velado
nas velhas bocas
...nos velhos sonhos de futuro
preso em casas solitárias
Os velhos sonhos calam-se
grita um novo delírio...
Os jovens prazeres...
sorrisos de calças abertas.
(SOUZA; LIMA, 2006, p.161)

O poema explicita a dor e o peso da exclusão, da opressão a que o povo negro foi submetido por um longo período. A mensagem é que, embora esse grupo étnico tenha passado por todo esse contexto de sofrimento e segregação, seus integrantes não deixaram de sonhar por uma época diferente, por uma realidade de valorização da sua gente e de tudo o que lhe diz respeito.

Pelos poetas, escritores e considerações apresentadas a cerca da Literatura Afro - brasileira, pode-se constatar o seu processo contínuo de estruturação, cuja história e contextualização estão permeadas por muitos espaços em branco a serem preenchidos por pesquisadores, escritores, poetas, leitores e educadores brasileiros.

Assim como todas as manifestações artísticas, ela encontra-se em um constante devir, marca indelével das produções literárias. O importante a enfatizar é que essa literatura não se situa e não pode ser vista como uma produção à parte da literatura brasileira. Diga-se que é um viés, necessário, que veio para marcar a originalidade da produção literária de uma população considerada como minoria étnica, e que, por séculos esteve sob a ótica da desvalorização e exclusão.

3.3. Literaturas Africanas de Língua Portuguesa

Até se dar o encontro com o português brasileiro, nós falávamos uma língua que não nos falava. E ter uma língua assim, apenas por metade, é um outro modo de viver calado. Jorge Amado e os brasileiros nos devolviam a fala, num outro português, mais açucarado, mais dançável, mais a jeito de ser nosso (Mia Couto, 2008).

Abordar as literaturas africanas de Língua Portuguesa remete inexoravelmente aos processos de ocupação e colonização do continente africano. Visto que, assim como o Brasil, esse continente sofreu forte influência de Portugal em sua história de colonização.

Como a língua é um dos elementos impostos em casos de dominação de um país sobre o outro, os africanos pertencentes às regiões que se tornaram colônias portuguesas tiveram que assimilar a língua dos colonizadores como língua oficial. Dessa forma, as produções literárias dessas localidades são publicadas na língua que se considera a oficial: a Língua Portuguesa. Por se tratar de nações distintas, não se pode afirmar que há uma literatura africana, e sim, literaturas africanas de Língua Portuguesa. Assim como não se pode negar a existência de manifestações literárias desses povos em outras línguas ou dialetos, já que há uma quantidade significativa deles em todo o continente. Hampâté-Bâ, escritor africano, explana sobre essa necessidade da não generalização da cultura e tradições africanas, equivocadamente considerada pelos leigos como uma única África. O seu posicionamento é que “quando se fala da *tradição africana*, nunca se deve generalizar. Não há *uma* África, não há *um* homem africano, não há *uma* tradição

africana válida para todas as regiões e todas as etnias” (HAMPÂTÉ-BA, 2008, p. 07 – grifos do autor).

A afirmação do escritor reforça a ideia das diferenças vivenciadas e construídas socialmente. O continente africano não pode ser visto como um território uniforme de produções artísticas e literárias perpassadas pelas mesmas características e tradições. Geralmente, no senso comum, veicula uma imagem de uma África cuja representação se dá pela fome, miséria dos habitantes, pela diversidade de animais na fauna e pelo deserto de Saara. É disso que o poeta fala quando faz essa negação de uma única África, um único tipo de habitante. Cabe à escola desmitificar essas construções que permeiam o imaginário do estudante e de tantos outros mitos criados sobre o continente africano e suas peculiaridades.

Ao analisar a produção literária dos países de Língua Portuguesa se faz necessário explorar o conceito destinado a estas. Campos (s.d.) define como literaturas africanas de Língua Portuguesa toda literatura escrita neste idioma, cujos autores sejam africanos natos ou por adoção e que comunguem das posturas críticas dos africanos em relação ao imperialismo. Nesta classificação, segundo a autora, não se enquadra a literatura colonial, tendo em vista que, embora faça referências aos estados e povos africanos, está em consonância com o pensamento do colonizador. Baseando-se nessa definição, fica nítido que a nacionalidade, o ponto de vista e o senso de pertencimento, o lugar de onde se fala são critérios que se complementam para a classificação das literaturas em questão. A partir dessa observação, constata-se que esses também são os critérios considerados em comum quando se aborda também sobre a definição da literatura afro-brasileira.

Em relação ao processo de formação das literaturas africanas de Língua Portuguesa, Fonseca & Moreira (2007), afirmam que em Angola, Guiné- Bissau, Moçambique, Cabo Verde e São Tomé e Príncipe, os escritores viviam até a data da independência, numa dualidade que viria marcar profundamente as suas produções: a sociedade colonial e a sociedade africana. “os escritores forçosamente transitavam pelos dois espaços, pois assumiam as heranças oriundas de movimentos e correntes literárias da Europa e das Américas e as manifestações advindas do contato com as línguas locais”(FONSECA; MOREIRA, 2007, p. 2).

Esse transitar nos dois espaços é algo esperado, tendo em vista o processo de hibridização dos contextos por eles vivenciados. Como consequência, exige uma

consideração da alteridade, da diversidade, que refletirá nas produções dos escritores e poetas. Traços que também contribuem para a afirmação e colaboração da construção da identidade dos países envolvidos.

Ao discorrer sobre a existência e o desenvolvimento dessas literaturas, as autoras citadas acima afirmam ainda que, segundo o pesquisador Manuel Ferreira, estudioso das literaturas africanas de língua portuguesa, a emergência destas se devem a quatro momentos. Sendo estes marcados primeiro por uma fase de quase total alienação dos escritores e poetas; o segundo momento em que o escritor manifestou a percepção da realidade a sua volta; seguido pela etapa de aquisição da consciência de colonizado, momento marcado pela desalienação e emanação do discurso de revolta; e o quarto, correspondente à fase da independência nacional e também do escritor africano.

A alienação, nesse caso, está associada à imposição da cultura e ideologias do homem europeu, então na condição de dominador. As imposições colocadas aos colonizados desvalorizam a cultura e produções locais, supervalorizando os costumes e práticas da Europa, levando os escritores a buscarem uma aproximação ou reprodução das estéticas literárias cultuadas pelos colonizadores. Discorrendo sobre a narrativa ficcional e a identidade cultural em Moçambique, Rocha (2006) comenta que os portugueses tentaram sufocar a diversidade cultural desta nação, utilizando estratégias para desencadear conflitos e rivalidades entre os diversos grupos étnicos. Segundo a autora, essa era uma forma de impedir a construção de qualquer manifestação nacional e tornar impossível a ideia de consolidação de uma nação moçambicana.

Padilha (2006) ao escrever sobre colonialidade e literatura em Angola, apresenta considerações consonantes com Rocha (2006), pois conforme esta autora, Angola enfrentou as mesmas situações de tentativa de anulação e invisibilidade da sua cultura e produções literárias. A pesquisadora enfatiza a sua fala reafirmando que “a neocolonialidade teórica sempre cobriu o continente [africano] com um manto de silêncio e apagamento, não reconhecendo, em sua literatura, filosofia, história, etc., a manifestação de formas sedimentadas de conhecimento e cognição” (PADILHA, 2006, p. 73). Todavia, a própria literatura serve como instrumento a favor da libertação, da percepção de que a identidade de

um povo não pode ser fragmentada ou anulada por privilégio de uma outra que lhe é imposta. Cosson (2011, p. 17) assegura que

Na leitura e na escritura do texto literário encontramos o senso de nós mesmos e da comunidade a que pertencemos. A literatura nos diz o que somos e nos incentiva a desejar e a expressar o mundo por nós mesmos. E isso se dá porque a literatura é uma experiência a ser realizada. É mais que um conhecimento a ser reelaborado, ela é a incorporação do outro em mim sem renúncia da minha identidade. No exercício da literatura, podemos ser outros, podemos viver como os outros, podemos romper os limites do tempo e do espaço de nossa experiência e, ainda assim, sermos nós mesmos.

No exercício da produção literária, os africanos puderam experienciar o que afirma Cosson: a escritura de si mesmos. Puderam repensar as suas produções, passando a trilhar o caminho da afirmação da sua identidade, da desalienação, da valorização da autoestima. O que repercutiu na emissão de um discurso em prol da defesa da arte e cultura da sua nação e em uma produção a partir do ponto de vista do colonizado, não do colonizador. A alienação vivenciada por eles no início da sua produção, se justifica então, a partir dos padrões estéticos impostos como válidos e aceitáveis no mundo das letras e das artes. Configura-se em uma alienação cultural da qual os africanos foram se libertando gradativamente. Essa etapa foi vivenciada pelos brasileiros também ao produzir a literatura brasileira nos padrões europeus durante muitos séculos.

Outro aspecto importante na trajetória das literaturas africanas de Língua Portuguesa é a valorização da tradição oral. Nelas, os *griots*³⁰ e os *doma*³¹, também conhecidos como guardiões da memória, possuem um caráter fundamental nos relatos das histórias e memórias do povo. Fonseca (2006, p. 118) apresenta as seguintes considerações sobre essa tendência da valorização da oralidade:

A tradição oral marca profundamente a história e a cultura das sociedades africanas, portando força e reafirmando o peso fundador da palavra. Nessas sociedades, a palavra é concebida como portadora da absoluta verdade, expressando o real e o imaginário de forma contundente e inquestionável. A palavra expressa a verdade do

³⁰ Os *diélis* (chamados de *Griots*, ou Griôs) são contadores de histórias, que incorporam uma carga ficcional às suas narrativas. Em suas viagens, escutam histórias das famílias e as contam em narrativas muitas vezes heróicas e épicas, capazes de transformar as tradições em glória, esperança e sonho (LIMA, 1998 *apud* SALES; SANTOS, 2010, p. 24).

³¹ Também chamados pelos europeus de “tradicionalistas”, são considerados os mais nobres transmissores de histórias de origem e trajetória social de um grupo africano, não podendo mentir nunca e nem mesmo faltar à própria palavra. (...) Os *doma* são, quase sempre, pessoas idosas, consideradas depositárias da memória de seu grupo ou de sua família (HERNANDEZ, 2005, *apud* SALES; SANTOS, 2010, p. 23).

grupo, porta em si a força-motriz, a vida dos indivíduos, projetando a identidade individual e coletiva.

O que Fonseca (2006) confirma é a oralidade como recurso da manutenção e continuidade dos traços culturais do continente africano. A necessidade da sua utilização como elemento de resgate do sentimento de pertencimento, de amor à pátria e a sua cultura; resgate do orgulho da negritude e da africanidade. Campos (s.d., p. 10) cita a oralidade como um dos elementos que compõem a estratégia de desconstrução do discurso de superioridade do colonizador. Uma tentativa de valorização dos aspectos linguísticos, culturais e filosóficos inferiorizados e silenciados pelos europeus.

Assim, desenvolvem-se as literaturas africanas utilizando-se da linguagem na sua forma escrita e/ou falada, trilhando um caminho de desconstrução e reconstrução de estéticas próprias a cada país. Como uma forma de resistência à invasão e depredação da sua própria narrativa e identidade. Campos (s.d.) considera que as literaturas africanas de Língua Portuguesa nasceram e se constituíram como uma recusa à literatura e ao pensamento colonial, cuja intenção era também, reescrever a história da África, não a concebendo como um anexo da história ocidental.

Dessa forma, ela constituiu como uma oportunidade da escrita a partir da escritura do colonizado e não do ponto de vista do colonizador. É o resultado de um processo de luta, de movimentos pela independência não apenas política, econômica, mas sobretudo, cultural. E como marcos para o desenvolvimento dessas literaturas, Fonseca & Moreira (2007, p. 3) citam os seguintes fatos: a publicação da Revista *Claridade* (1936-1960) em Cabo Verde; a publicação do livro de poemas *Ilha de nome santo*, do poeta Francisco José Tenreiro em 1942 em São Tomé e Príncipe; a existência, em Angola, do movimento “Vamos descobrir Angola” no ano de 1948 e a posterior publicação da Revista *Mensagem* no período de 1951 a 1952; a publicação da Revista *Msafo* em 1952 em Moçambique e ainda a publicação da antologia *Mantinhas para quem luta!*, em 1977 pelo Conselho Nacional de Cultura.

Como se observa, cada país passou por um processo de organização e manifestação que desencadeou a inscrição da sua literatura no cenário mundial, construindo o prestígio e, assim como a Literatura Afro-brasileira, vai tecendo aos

poucos a sua identidade. Literaturas cujo traço forte é a resistência e o engajamento de um povo pela sua terra, tradições e cultura. Em relação a estas características, Leite (2008) afirma que o romance africano apresenta uma vertente autobiográfica muito intensa e que nas narrativas é muito comum o autor-narrador utilizar procedimentos existentes entre o contador e seu auditório, estabelecendo desta forma, uma relação dialógica com o seu leitor.

Os estudos realizados levaram à constatação de que as literaturas africanas de Língua Portuguesa receberam influências da Literatura Brasileira, principalmente do movimento modernista de 1922. Concordam e citam-nas: Fonseca & Moreira (2007), Ervedosa (2008), Chaves (2006) mencionando os escritores mais representativos em Cabo Verde, Moçambique e Angola, sendo estes: José Lins do Rego, Graciliano Ramos, Rachel de Queiroz, Marques Rebelo e os poetas: Manuel Bandeira, Jorge de Lima e Ribeiro Couto. Segundo esses pesquisadores, tais escritores e poetas brasileiros ajudaram a caracterizar a poesia e a ficção africanas já numa nova vertente preocupando-se em realçar as situações vivenciadas nos diversos países do continente: a fome, a miséria, a falta de esperança, a relação com o mar, o sonho de encontrar uma terra prometida entre outros. Temáticas estas comuns entre o Brasil e os países africanos e muito bem representadas pelos poetas e escritores brasileiros. Chaves (2006) endossa que autores africanos como Antonio Jacinto, Mario Antônio, Luandino Vieira, José Craveirinha, Gabriel Mariano entre tantos outros preocupados na construção da identidade nacional, encontraram nos escritores brasileiros citados anteriormente uma fonte de inspiração para os seus ideais. O escritor moçambicano Mia Couto, ao proferir uma palestra em homenagem ao escritor Jorge Amado, em São Paulo, em março de 2008, declarou:

Nas décadas de 50, 60 e 70, os livros de Jorge cruzaram o Atlântico e causaram um impacto extraordinário no nosso imaginário coletivo. É preciso dizer que o escritor baiano não viajava sozinho: com ele chegavam Manuel Bandeira, Lins do Rego, Jorge de Lima, Érico Veríssimo, Rachel de Queiroz, Drummond de Andrade, João Cabral de Melo Neto e tantos, tantos outros. (...). Até se dar o encontro com o português brasileiro, nós falávamos uma língua que não nos falava. E ter uma língua assim, apenas por metade, é um outro modo de viver calado. Jorge Amado e os brasileiros nos devolviam a fala, num outro português, mais açucarado, mais dançável, mais a jeito de ser nosso.

Como se observa, a afirmação do escritor endossa o exposto pelos teóricos, ratificando a importância que a literatura brasileira desempenhou para os escritores e poetas dos países africanos lusófonos. Mais do que isso, explicita a relação dialógica que se estabeleceu entre as produções literárias do Brasil, exaltando a contribuição desta em relação à construção de uma identidade própria das literaturas africanas de língua portuguesa.

Como o propósito aqui foi apenas introduzir uma apresentação sobre as literaturas africanas, não serão citados os nomes dos autores e poetas africanos (visto que são inúmeros). Os mesmos irão sendo inscritos no trabalho a partir da análise dos livros didáticos em questão. O que se pretendeu abordar foi a não padronização ou identidade única das literaturas africanas, ressaltando a sua importância como elemento desestabilizador do discurso europeu de colonização. O seu papel preponderante na edificação e afirmação de uma identidade própria, em prol da libertação dos grilhões sociais, filosóficos e culturais impostos pelos europeus, nesse caso, os portugueses.

Por sua amplitude e características peculiares a cada país, o assunto não se esgota facilmente, todavia em virtude das limitações do trabalho aqui exposto, houve a necessidade de apenas uma breve explanação.

4. Livros didáticos de Língua Portuguesa para o Ensino Médio e a Lei 10.639: análise do corpus da pesquisa

O livro didático (doravante LD) tem se constituído em um dos recursos mais utilizados nas salas de aula em todos os tempos. Em muitos casos, ele é o norteador das práticas pedagógicas; às vezes visto apenas como manual a ser seguido, e, em muitos casos, o único livro de leitura. Bittencourt (2002) afirma que o LD continua sendo o material didático de referência para professores, pais e alunos que o veem como material básico para o estudo.

Nas últimas décadas, políticas públicas foram sendo implementadas no sentido de fornecê-lo aos alunos das escolas públicas do país. Nesse sentido, a Constituição Federal Brasileira (1988) contempla em seu Artigo 208, Inciso VII, como um dos deveres do Estado com a educação, a garantia da oferta de material didático aos alunos do ensino fundamental. O LD ocupa uma posição privilegiada entre os itens a serem adquiridos e distribuídos aos alunos da rede pública de ensino. Antes da Constituição de 1988, porém, o MEC, considerando a importância do LD para a prática pedagógica, reforçou os investimentos na sua compra e distribuição. Para isso, instituiu desde 1985 um programa para aquisição e distribuição de LD (PNLD) aos alunos das escolas públicas brasileiras, embora com atendimento voltado apenas às séries iniciais do ensino fundamental. Na década de 1990, o programa foi ampliado para atender os alunos dos anos finais do ensino fundamental. E em 2004 foi estendido o atendimento ao Ensino Médio e à Educação de Jovens e Adultos (EJA) com a implantação do Programa Nacional do Livro Didático do Ensino Médio (PNLEM) e Programa Nacional do Livro didático para a Alfabetização de Jovens e Adultos (PNLA).

Através desses programas, os LD são avaliados e selecionados por uma equipe técnica formada por educadores de instituições públicas de ensino superior contratada pelo MEC. Após esse processo, as coleções selecionadas são informadas às escolas³² para que os professores e a equipe pedagógica realizem suas escolhas a fim de que o governo federal possa adquiri-las e distribuí-las aos

³² As informações são repassadas através dos Guias de Livros Didáticos, nos quais constam as resenhas dos livros didáticos aprovados no processo avaliativo oficial. Os textos dos guias apresentam uma visão geral sobre as obras, incluindo os pontos considerados fortes e fracos; a descrição da organização da coleção, bem como uma análise dos aspectos considerados importantes na abordagem dos conteúdos.

alunos. Dessa forma, os livros são utilizados, conforme as escolhas, em todo o país. As coleções utilizadas no estado do Tocantins, por exemplo, são utilizadas também em outras esferas da federação nacional, o que amplia a abrangência desse material.

Em virtude desse processo avaliativo ao qual as coleções são submetidas, verifica-se o interesse das editoras em realizar as adequações a fim de atenderem às exigências dos editais de seleção. Decorre daí, no entanto, interesses comerciais tendo em vista o alto investimento realizado pelo governo brasileiro na aquisição de LD. Britto (2011) afirma que 54% da indústria nacional de livros no Brasil corresponde exclusivamente à fabricação de livros didáticos. Dos quais praticamente um comprador, o Estado, assume a quase totalidade das aquisições. Segundo essa pesquisadora, tais compras representam um montante altíssimo de verbas, alcançando uma soma impressionante. Para ilustrar, ela cita como exemplo o valor gasto nas aquisições referentes ao material a ser utilizado em 2011 explicitando que “chegaria a R\$ 1 bilhão, beneficiando cerca de 37 milhões de alunos matriculados em mais de 148 mil escolas do ensino fundamental e médio” (BRITTO, 2011, p. 7).

Percebe-se que a tendência é aumentar os investimentos, pois segundo informação veiculada na página eletrônica do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) em outubro de 2013, o valor para ser investido em compras de material didático para 2014 excederia o montante de um bilhão de reais³³. Diante disso, constata-se o quão lucrativo se constitui para as indústrias a produção de LD no país. Por isso, as editoras sentem-se compelidas a providenciarem as adequações e revisões necessárias a fim de torná-los aptos a concorrerem e serem aprovados no processo de seleção do PNLD.

Entre os critérios eliminatórios dos LD encontra-se o não atendimento à legislação, às diretrizes e às normas oficiais referentes à educação básica. Nesse rol estão, portanto, a Constituição Federal, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - incluindo as alterações recebidas -, o *Estatuto da Criança e do Adolescente*, entre outras. Também não é permitida a veiculação de nenhuma

³³ FNDE compra 137,8 milhões de livros didáticos para 2014

O Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) vai investir R\$ 1,127 bilhão na aquisição de livros didáticos impressos, versões acessíveis e objetos digitais de apoio ao ensino que serão utilizados na educação básica pública a partir do próximo ano letivo. No total, serão comprados 137,8 milhões de exemplares, de 25 editoras, para os ensinos fundamental e médio.

Disponível em: www.fnde.gov.br/fnde/sala-de-imprensa/noticias. Acesso em: 12/01/2014.

informação ou texto que apresente contornos preconceituosos ou discriminatórios, ou ainda que favoreçam a publicidade de produtos ou marcas comerciais.

Assim, a Lei 10.639/2003 está inserida entre os critérios de avaliação. No caso dos livros didáticos de Língua Portuguesa (LDP) é observada entre outras particularidades, a abordagem das temáticas étnico-raciais, da história e da cultura negra e africana. Pensando a linguagem e as manifestações artísticas, logo se pensa na inserção de uma literatura que contemple estas exigências. Por isso, o objeto deste estudo é verificar como os LDP estão atendendo a essa especificidade e inserindo as literaturas afro-brasileira e africanas dos países lusófonos entre os conteúdos abordados. É importante ressaltar que nas coleções, todos os volumes devem atender aos critérios avaliativos estipulados pelo MEC, caso contrário, resultará na eliminação de toda a coleção analisada, uma vez que o FNDE não adquire parcialmente, conforme adverte o *Edital de Convocação de Seleção e Avaliação de LD para o PNLD 2012*.

Em relação ao processo avaliativo dos LD, com posterior indicação no Guia do PNLD, Rangel (2005b) enfatiza que consiste em um avanço, visto que os livros aprovados correspondem a uma proposta de ensino/aprendizagem aceitável, ou mesmo, próxima do que poderia considerar no momento como ideal. Sabendo que o ideal é algo difícil de ser concretizado, o que este educador defende é que dessa forma, evita-se que este material de longo alcance veicule mensagens carregadas de preconceitos ou dissemine estereótipos já popularizados no senso comum. Entretanto, o mesmo educador, Rangel (2007, p. 127) adverte que é necessário considerar que “a pura e simples avaliação promovida pelo MEC não é suficiente para atingir-se qualidade e eficácia no recurso ao livro didático”. Necessitando, pois, da intervenção do professor para que uma boa prática se efetive.

No caso dos LDP, deve-se observar não somente o teor dos conteúdos veiculados, mas, sobretudo a não abordagem de temáticas como as relações étnico-raciais, considerando que o silenciamento soa como omissão e, por isso, também pode ser prejudicial à formação do aluno. O que pode, de certa forma, boicotar a função social da escola. Diante da relevância atribuída ao LD nas escolas, o LDP deve, portanto, primar pela inserção de temáticas de cunho social e político em seus conteúdos, motivando assim, a realização de leituras e discussões nas salas de aula.

No tocante à exploração das literaturas afro-brasileira e africanas na escola, entende-se que subsidiará discussões profícuas sobre a condição dos negros na sociedade brasileira. Favorecendo a reflexão sobre as condições a que foram subordinados no traslado do continente africano a este país; como viviam na África antes de serem traficados; como foram tratados no decurso da história e como são vistos hoje nessa nação em que constituem a maioria da população. Principalmente, servirá para discutir sobre essa identidade negra brasileira que é negada cotidianamente. Sobre esse trabalho a ser realizado nas escolas, Rosa & Backes (2011, p. 3) defendem:

A aplicação desta lei (10.639/2003) nas escolas regulares traz à tona a necessidade de se fazer uma nova abordagem do ensino da literatura e cultura africana e afro-brasileira, e poderá dar-se na escola, nova significação ou ressignificação à História Africana, que até então tem sido desconhecida, ignorada, desvalorizada ou tratada a partir de uma única perspectiva, ou seja, a perspectiva dos colonizadores.

Para Rosa & Backes (2011), a inserção de tais conteúdos, trata-se, portanto, de uma atitude mais do que necessária, possuindo um cunho reparador e corretivo de um ensino que tem omitido e negado parte significativa da história e cultura do país e do povo que constitui a maioria de sua população. A atitude é validada por propiciar uma desconstrução de discursos secularmente proferidos por uma única voz, a dos colonizadores. E por permitir a evocação de outras vozes, pautadas na figura dos colonizados. Neste processo, Rangel (2010) defende que o LDP possui um caráter essencial no desenvolvimento das habilidades de leitura literária que favorecem a formação de um cidadão crítico e cômico de seus direitos e deveres, conforme se espera dos sujeitos que vivenciam o letramento literário.

4.1 Análise e Considerações sobre as Literaturas Afro-brasileira e Africanas nas coleções de LDP selecionadas

Para iniciar a análise dos LDP, *corpus* desta pesquisa, se fez necessário verificar inicialmente como os volumes se organizam, qual a conceituação atribuída à literatura, como ela é apresentada pelos respectivos autores, bem como se há uma definição para a literatura afro-brasileira. Como recurso para a otimização da escrita e evitar repetições desnecessárias serão utilizados os seguintes códigos para as coleções analisadas:

- ✓ CLDP1: *Linguagem em Movimento* de Carlos Cortez Minchilo e Izete Fragata Torralvo - Editora FTD;
- ✓ CLDP2: *Português – Literatura, Gramática, Produção de Texto* de Douglas Tufano e Leila Louar Sarmiento – Editora Moderna;
- ✓ CLDP3: *Português – Linguagens* de Thereza Cochar Magalhães e Willian Roberto Cereja – Editora Saraiva;
- ✓ CLDP4: *Português: Contexto, Interlocução e Sentido* de Maria Luiza M. Abaurre; Maria Bernadete M. Abaurre e Marcela Pontara.

Das quatro coleções observadas, o *Guia de Livros Didáticos de Língua Portuguesa PNLD 2012* classifica no modo organizacional, duas como nos moldes de manual (CLDP2 e CLDP3); uma como compêndio (CLDP4) e uma como um misto entre manual e compêndio (CLDP1). Como esclarecimento, é necessário acrescentar que no compêndio há uma forma mais tradicional na organização e exposição dos conteúdos, na proposta das atividades a serem realizadas, enquanto no manual os conteúdos são abordados de forma mais direcionada à prática docente, apontando direcionamentos de como trabalhar os conteúdos³⁴. Durante a apresentação das considerações sobre tais obras, será observado em que essas formas de organização podem beneficiar ou podar a prática pedagógica, mais especificamente no trabalho com a literatura.

Ao detalhar a organização das coleções em estudo pode se verificar que todas se encontram distribuídas em 03 (três) volumes, exigência do Edital de Avaliação e Seleção³⁵. Dessa forma, não é mais permitida a condensação dos conteúdos de todas as séries em um volume único para essa disciplina. Iniciando a análise das coleções, verifica-se que os livros da CLDP1 possuem a seguinte estruturação:

Cada volume se encontra organizado por unidades, estas por sua vez, exploram temas, os quais são introduzidos geralmente através de textos literários. A seguir vem a parte destinada à literatura servindo como um eixo norteador para as

³⁴ Conforme o Guia de Livros Didáticos PNLD (2012, p. 14): Compêndio exige do professor a seleção, a ordenação e o tratamento didático a ser dado aos conteúdos, inclusive a elaboração de atividades complementares. Já o manual apresenta um planejamento de ensino próprio a cada conteúdo ou unidade apresentado, sem, entretanto, tirar a liberdade do docente poder adaptá-lo ou escolher outra forma de abordagem.

³⁵ Item 2.1. Código de Exclusão A3. Edital de Avaliação e Seleção de Obras Didáticas para o PNLD – Ensino Médio, 2012, p. 12.

demais competências a serem trabalhadas: “Interpretação”; “Estudo da Língua” e “Produção de Textos”. Cada unidade é encerrada com uma lista de exercícios objetivos, questões de vestibulares relacionadas aos conteúdos abordados.

O estudo da literatura segue a ordem dos períodos literários e, em nota inicial, os autores dirigem-se aos estudantes afirmando que esse estudo alargará os seus horizontes fazendo-os viajar no tempo e no espaço pelos mais diversos contextos socioculturais. Mencionam que o conhecimento dos textos literários é para os alunos, mais que uma obrigação, consistindo em uma oportunidade para repensarem a realidade, os valores e os pontos de vista por eles apresentados/vivenciados. Neste sentido, reafirmam a tradição literária que desde Aristóteles (1999) tem sido uma das justificativas para sua permanência no processo de escolarização. Assim, os autores caminham na mesma perspectiva de teóricos como Cândido (1995), Colomer (2007) e Cosson (2011) ao afirmarem que a literatura consiste em uma forma de ver e pensar o mundo.

Talvez, por isso, os livros da CLDP1 não apresentam um conceito pronto para a literatura, sintetiza o conteúdo informando que este conceito depende de muitos aspectos e que, por isso, “não importa estabelecer uma definição categórica, mas saber reconhecer os traços principais que caracterizam as produções textuais consideradas literatura em nossa sociedade” (TORRALVO; MINCHILLO, 2010a, p. 28). Dialogando assim, mais uma vez com Cândido (1995), que considera esse termo literatura, por si só, muito amplo e de uma abrangência relevante. O que subentende-se, não pode ser restringido por uma simples conceituação.

A CLDP2 apresenta partes distintas para “Literatura”, “Gramática” e “Produção de Texto”, sendo a primeira delas destinada à literatura em todos os volumes. A cada capítulo desta seção há uma subdivisão inicial intitulada “Lendo a Imagem”, a qual apresenta obras pictóricas relacionadas à temática ali estudada. Assim, os autores definem a literatura como “uma forma de arte que recria aspectos do mundo real (o mundo que podemos apreender por meio de nossas experiências) em mundos imaginários” (SARMENTO; TUFANO, 2010a, p. 12). Ressaltam que a sua produção possui as mais diversas finalidades, tais como: entreter, emocionar, criar mundos imaginários, denunciar problemas sociais, expressar sentimentos, entre outras. Como Cosson (2011) também enfatizam que a literatura explora os recursos possíveis valendo-se da palavra, seja ela na linguagem escrita ou falada (oralidade).

Sarmiento & Tufano (2010a) explicitam também concordar com as ideias de Candido (1995) sobre a natureza da literatura e sua função humanizadora. De maneira que apresenta no capítulo 1 (um) um fragmento da Conferência de Antonio Candido: *O direito à literatura*, seguido de algumas questões interpretativas para os alunos. No *Suplemento do Professor*, os autores utilizam as ideias expostas no artigo de Candido para dialogar com os docentes sobre o trabalho com a literatura na escola. Embora a apresentem com um enfoque historiográfico na coleção, Sarmiento & Tufano (2010) ressaltam que não propõem um ensino centrado em classificações e categorias, mas em atos de leitura compreensivos e críticos, propícios à leitura literária.

A CLDP3 organiza os livros em unidades, subdivididas em capítulos direcionados à: “Literatura”, “Produção de Texto” e “Língua: uso e reflexão”. Cada unidade possui vários capítulos e, após estes, a unidade é encerrada com a proposta de um projeto voltado para os conteúdos abordados em literatura. O objetivo desta proposta denominada “Intervalo” é a promoção de atividades diferenciadas a serem realizadas coletivamente pelos alunos. Nelas são trabalhadas as práticas de leitura e a produção escrita e oral, bem como os conhecimentos linguísticos.

Outro aspecto que merece atenção é outra subdivisão intitulada “Diálogos”, cuja finalidade é estabelecer uma dialogicidade temática entre as mais variadas manifestações artísticas: pintura, cinema, teatro, música e com a própria literatura. Ao efetivar o que é proposto em “Diálogos” e “Intervalos”, com o acréscimo ou adaptação de algumas estratégias didáticas, o professor estará desenvolvendo as práticas da sequência básica ou sequência expandida³⁶, propostas por Cosson (2011) como formas de se promover a leitura literária na escola. Sequências, nas quais o desenvolvimento foca na formação do aluno como leitor de textos literários e leitor da própria vida e cultura na qual está inserido.

Quanto à literatura, em nota inicial, os autores explicitam aos estudantes sobre a importância do estudo da linguagem ou das linguagens no mundo contemporâneo – em movimento e transformações constantes. Mencionam o diálogo necessário com outras culturas e artes, ressaltando a importância da relação

³⁶ Sequências que levam em consideração na leitura literária os passos seguintes como necessários: motivação, introdução, leitura e interpretação (sequência básica); todos esses elementos acrescidos de contextualização, segunda interpretação e expansão na sequência expandida.

dialógica que a literatura brasileira estabeleceu com outras literaturas. Exemplificam citando o contato travado entre a produção literária brasileira e as produções africanas de língua portuguesa, bem como a influência que esta recebeu daquela. Em suas explicações Cereja; Magalhães (2010a) também não apresentam um conceito fechado para a literatura, pelo contrário, afirmam que há quem prefira dizer o que ela não é, já que não existe uma definição única e unânime que possa enquadrá-la.

Nesse ponto, os autores concordam com Eagleton (2003) não considerando fácil encontrar uma definição para o que é a literatura. De maneira que não limita a visão dos alunos sobre o que é uma produção literária. Talvez, devido a essa preocupação, os autores apresentam no volume 01 (um), a introdução “Leitura-prazer” na qual explanam sobre a importância da leitura como fruição. Para isso, agregam depoimentos de artistas, escritores, jornalistas sobre as suas relações com a literatura e quais as obras que marcaram suas vidas. Observa-se que essa é uma estratégia utilizada pelos autores objetivando motivar os alunos a se interessarem pela prática da leitura.

A CLDP4, assim como a CLDP2 possui uma estrutura com partes distintas para “Literatura”, “Gramática” e “Produção de Textos”, sendo a literatura a parte inicial em todos os volumes. Essa coleção a concebe como uma manifestação artística, que entre outros papéis proporciona: fazer sonhar, provocar reflexões, divertir, ajudar a construir a identidade, ensinar a viver e ainda denunciar a realidade. Os autores sugerem a obra *O que pode a literatura?* de Tzvetan Todorov, no *Guia de Recursos* (espécie de Manual do Professor) como leitura para os docentes. Também indicam várias leituras na subseção “Montando a sua estante”, que vão de teóricos como Todorov, Ricardo Piglia, Umberto Eco a Marisa Lajolo e Ana Maria Machado³⁷, expoentes da literatura.

No livro do aluno há ainda “Conexões” ao final de cada capítulo, incentivando a leitura de obras completas, filmes relacionados ao tema, além de indicar páginas eletrônicas que dialogam com os temas e conteúdos estudados.

³⁷ Ana Maria Machado é indicada como teórica, uma vez que o seu livro sugerido para leitura é *Balaio: livros e leituras*. Segundo a citação dos autores, trata-se de uma obra que reúne textos de palestras e artigos referentes ao mundo da leitura e da criação literária.

4.1.1 Livros didáticos analisados e a presença da Literatura Afro-brasileira

Foram observadas nas coleções como a literatura afro-brasileira é representada. Para tanto, considerou-a conforme teorizou Duarte (2010): como a produção literária na qual os elementos vão desde a voz autoral afrodescendente (explícita ou não no discurso), ao lugar de enunciação do autor.

Na CLDP1 não houve uma preocupação por parte dos autores em abordarem a literatura afro-brasileira, uma vez que pouco aparece junto aos conteúdos explorados. Em todos os volumes há rápidas explicações sobre a condição dos escravos no país, a desigualdade social existente, mas sem suscitar maior aprofundamento ou reflexões. É o que ocorre, por exemplo, no volume 01 (um) ao discorrer sobre o Barroco, quando citam que Padre Antonio Vieira demonstrava uma preocupação com os problemas da colônia nos sermões proferidos por ele. Enfatizam que

embora Vieira tenha abordado em seus sermões graves problemas da vida da colônia, não se dispôs abertamente com a metrópole nem com os poderosos daqui. Tentava equilibrar os conflitos: pedia compaixão para os senhores de engenho e paciência aos escravos, condenados a tão trágico destino. Para isso, ameaçava os algozes com as penas do inferno e, às vítimas, garantia de recompensa no céu. (TORRALVO; MINCHILLO, 2010a, p. 209).

Em uma nota ilustrada à margem da página, os autores trazem uma observação que a causa de Vieira defender os índios da escravidão era justificada pelo fato da presença e atividades da Igreja na colônia estarem diretamente relacionadas ao trabalho com eles, o que não ocorria com os negros. “É de se lamentar, no entanto, que os escravos *negros* não tenham contado com o apoio do orador” (TORRALVO; MINCHILLO, 2010a, p. 209 – grifos dos autores). Abaixo dessa nota vem a litogravura de *Charles Legrand*, na qual Pe. Vieira está pregando aos índios. Ao final da página, os autores acrescentam uma informação, como uma nota explicativa, declarando que segundo o primeiro historiador brasileiro, André João Antonil, esse argumento não convencia os escravos, que utilizavam métodos brutais para saírem de tal condição, valendo-se de fugas e até de suicídios.

Figura 02: Nota de esclarecimento

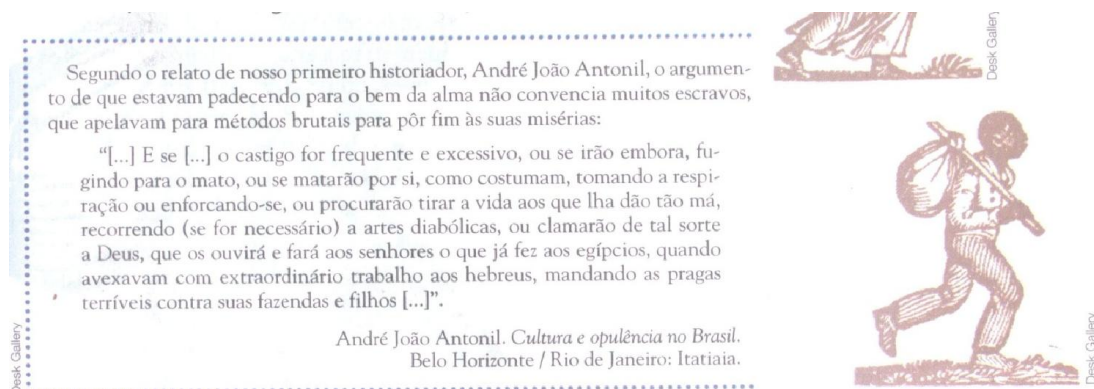


Imagem extraída de TORRALVO; MINCHILLO, 2010a, p. 209

No mesmo livro, na página 216, após o soneto “Triste Bahia”, de Gregório de Matos, há uma ilustração de escravos trabalhando em um engenho de açúcar. Todavia, sem nenhuma alusão ao conteúdo explanado na página ou nos exercícios de interpretação posteriores. Em todo o restante desse volume não há mais nenhuma menção à arte, cultura ou história dos negros ou da África.

Os volumes 2 (dois) e 3 (três) seguem os mesmos direcionamentos, inclusive quando explanam sobre aqueles escritores e poetas considerados como produtores de uma literatura afro-brasileira pela crítica literária. Como se pode observar no livro da segunda série, ao iniciar o conteúdo sobre o Romantismo no Brasil, cujo tema de introdução é: “O reino das aparências”. O texto inicial cita como um problema da época as disparidades sociais e a pobreza destinada à escravidão, aproveitando para, a partir daí, lançar o questionamento na página seguinte: “Quem vê cara também vê coração?” (TORRALVO; MINCHILLO, 2010b, p. 110).

Esta interrogação é seguida por algumas considerações sobre a valorização da pessoa humana através da aparência e quais as consequências para aqueles que não se enquadram nos padrões legitimados socialmente. A explanação é ilustrada pela seguinte charge:

Figura 03: Charge utilizada no LDP



Imagem extraída de TORRALVO; MINCHILLO, 2010a, p. 110

Dando continuidade à temática, segue-se à charge um fragmento do *Tratado dos excitantes modernos: seguido por Fisiologia do vestir e por Fisiologia gastronômica*, de Honoré de Balzac cujo teor explicita a importância da gravata para o reconhecimento social do homem. “Por isso, é um fato reconhecido hoje de todos os espíritos que refletem que pela gravata se pode julgar quem a usa, e que, para conhecer um homem, basta dar um olhada à parte nele que une a cabeça ao peito” (BALZAC, *apud* TORRALVO; MINCHILLO, 2010b, p. 111).

Logo abaixo, em um pequeno quadrinho, há a gravura de um negro com fortes cicatrizes no rosto e uma explicação de que se trata de um aspecto cultural da Etiópia, onde os guerreiros respeitados são marcados pelos atos de bravura cometidos. Este texto, porém, não é utilizado nos exercícios de interpretação que vêm sequencialmente. As questões estão voltadas apenas para a charge e para o texto de Balzac. A seguir, observe uma das questões elaboradas para análise da charge:

1. O cartunista se vale de uma caracterização estereotipada da empregada, não só para criar humor, mas sobretudo para difundir uma mensagem crítica. Cite três elementos da caracterização da personagem que revelam essa visão estereotipada. TORRALVO; MINCHILLO, 2010a, p. 210

Verifica-se que a intenção é fomentar uma discussão sobre o preconceito em relação às diversidades, e, principalmente do preconceito racial. Na página seguinte é acrescentado um excerto da música *Todo camburão tem um pouco de navio negreiro*, de autoria de Marcelo Yuka *et al*, gravada pelo Grupo Rappa em 1994, também acompanhada por uma ilustração representativa de um navio negreiro. A elas são destinadas questões de interpretação. Destas, uma está voltada ao conhecimento linguístico e as demais ao preconceito racial, como pode se observar a seguir:

1. A linguagem é um dos elementos que revelam a nossa identidade. Considerando a grafia e a concordância, explique o que sugere a expressão “veio os zomens”.
2. O texto pode ser considerado uma crítica ao procedimento preconceituoso dos policiais? Justifique sua resposta.
3. Transcreva do texto um verso que expressa a ideia de que o preconceito contra os negros tem origem no passado e continua se manifestando no presente (TORRALVO; MINCHILLO, 2010b, p. 113).

Como se evidencia, as atividades de interpretação direcionam para a reflexão sobre atos preconceituosos e discriminatórios sofridos pelos negros, favorecendo discussões, inclusive sobre o abuso de poder exercido por alguns policiais, que se valem da autoridade para humilhar negros e pardos. Embora o LDP continue apresentando imagens que denotem a subserviência dos escravos aos senhores, ou notas explicativas sobre a condição de oprimidos e excluídos vivenciada por eles, não há referência a nenhum escritor ou poeta Negro da época como Luís Gama, por exemplo. Considerado por Duarte (2010), Cuti (2010), Mérian (2008) e Souza & Lima (2006), como precursor e um dos principais representantes da Literatura Afro-brasileira, ele não aparece em nenhum dos volumes. O que reforça a ideia defendida por Cuti (2010) de que poetas e escritores negros não eram bem-vistos ou considerados na literatura brasileira. Estando por isso, relegados ao quase anonimato, consequência da hostilidade recebida de uma sociedade que se quer branca.

O poeta citado como defensor da causa dos escravos é Castro Alves, a quem são dedicadas várias páginas do livro, assim como se observará nas demais coleções em análise. A causa dessa aparição contundente nos LDP deve-se certamente por este pertencer ao cânone literário brasileiro, embora segundo estudiosos da literatura afro-brasileira como Duarte (2010), Mérian (2008), Cuti (2010), sua poética não assuma uma voz afrodescendente.

Os livros da CLDP1 apresentam um silenciamento em relação à produção literária afro-brasileira de Machado de Assis, Cruz e Sousa (volume dois) e Lima Barreto (volume três). Em relação aos dois últimos, as explanações limitam-se a afirmar que eram descendentes de negros e que devido a isso sofreram preconceito racial. Já sobre Machado de Assis não constam tais considerações e as obras exploradas são *Memórias Póstumas de Brás Cubas* e *Dom Casmurro*. São mencionados os nomes de alguns de seus contos, no entanto, não é tecido nenhum comentário sobre eles. A seguir, alguns trechos das informações biográficas trazidas pelos LDP desta coleção:

Cruz e Sousa (1861 – 1898)

Filho de escravos, João da Cruz e Sousa desde criança foi acolhido pelo marechal Guilherme Xavier de Sousa, que lhe deu inclusive o sobrenome. Devido a essa proteção, Cruz e Sousa estudou e pôde revelar sua brilhante inteligência.

Com a morte de seu tutor, sua vida mudou radicalmente. Passou a sofrer forte discriminação por ser negro e a ter dificuldades em se manter em empregos. Foi até impedido de tomar posse do cargo de promotor público em Laguna, Santa Catarina, por causa de reações racistas (...) (TORRALVO; MINCHILLO, 2010b, p. 376).

Machado de Assis: um mundo à parte

O mais importante escritor realista é **Machado de Assis**, autor perspicaz, que produziu com estilo original e inconfundível uma extraordinária obra em que dissecou as motivações que movem o homem. Seus personagens, à semelhança dos seres humanos, são complexos, ambíguos, dissimulados, contraditórios, de consciência moral instável e alguns deles indecifráveis (...) (TORRALVO; MINCHILLO, 2010b, p. 189 – grifos dos autores).

Lima Barreto (1881 – 1922)

Em 13 de maio de 1881 nasce Afonso Henrique de Lima Barreto, que durante toda a vida sofreu discriminações por ser descendente de negro. Aos 16 anos, ingressa na Escola Politécnica e, por causa de preconceitos raciais, vive retraído, isolado, rejeitado pelos colegas de curso e perseguido por alguns professores. A despeito de ser um bom aluno, desiste da faculdade e passa a trabalhar como funcionário público (...) (TORRALVO; MINCHILLO, 2010c, p. 31).

Embora esses LDP abordem o pertencimento étnico-racial de representantes da literatura brasileira, as explicações não se atêm às produções destes. Desse modo, não é exteriorizado aos leitores se eles produziram uma literatura que representava a temática ou a voz dos afrodescendentes. Segundo Duarte (2010), Machado de Assis é um representante da literatura afro-brasileira no século XIX, defendendo que não pode ser acusado de omissão diante dos problemas enfrentados pelos negros como afirmam alguns teóricos. Pois, segundo ele, Machado pode ser considerado como um agente denunciador das desigualdades,

cujo discurso representava os oprimidos. O que reforça com a afirmação de que isso “já é um fator decisivo para incluir ao menos parte de sua obra no âmbito da afro-brasilidade” (DUARTE, 2010, p. 128).

Cuti (2010) defende que Luiz Gama, Cruz e Souza e Lima Barreto em virtude das experiências sofridas de preconceito racial produziram textos nos quais se posicionavam como discriminados, no qual os personagens e o eu-poético assumiam pertencimento de um sujeito étnico negro - brasileiro mostrando não apenas a sua sensibilidade, mas seu inconformismo e espírito de luta às agressões racistas. Assim, podendo ser considerados como precursores por

constituírem um conjunto de textos primordiais para a assunção de uma perspectiva histórico – literária que evoluirá seus passos para a ideia de um coletivo de autores que, por mais disperso que seja, firmará a vertente negra da literatura brasileira, a literatura negro-brasileira (CUTI, 2010, p. 78).

Partindo das considerações desse estudioso, militante e escritor da literatura afro-brasileira, constata-se que tais informações não poderiam estar ausentes dos LDP; consistindo em um desafio para autores e editoras a sua inclusão dentre os conteúdos.

Como foi possível observar, esta coleção apresenta comentários sobre a condição de exclusão e desprestígio vivenciada pelos negros desde a época da escravidão. Entretanto, não inclui produções nas quais o negro se constitui como escritor voltado para a defesa dessas questões. É importante dizer também que em nenhum momento foi utilizado o termo literatura afro-brasileira ou literatura negra. Além disso, o trabalho está mais voltado ao ensino da literatura em relação às suas características históricas e contextuais do que ao incentivo a sua leitura literária. Ainda que os autores, nas anotações para o professor, em encarte ao final do livro, afirmem que “as características do movimento e as informações históricas são apresentadas não como material de memorização, mas como subsídio para a compreensão e fruição dos textos, que devem ser o centro dos estudos da Literatura” (TORRALVO: MINCHILLO, 2010c, p. 21).

Eles reforçam que, nas aulas de literatura, o mais importante é “reservar tempo para a fruição” (TORRALVO: MINCHILLO, 2010c, p. 21), informando que ela está relacionada ao entendimento do texto. Também ressaltam a relevância de incentivar o estabelecimento de relação de sentido entre o texto e a vida/ interesses

dos alunos com situações do mundo contemporâneo e com outras manifestações artísticas do momento atual, ou já decorrido.

A análise da CLDP2 indicou que, a partir do volume 2 (dois), destinado à segunda série do Ensino Médio, há uma abertura para o registro da literatura afro-brasileira. Em contrapartida, o que se observa no volume 01 (um) pode ser considerado apenas como uma tentativa de não omitir a temática étnico-racial dos conteúdos (o que poderia levar à desclassificação da coleção). Assim, na página 157 (cento e cinquenta e sete), ao final do capítulo sobre *a literatura de catequese*, é proposta uma atividade complementar cujo título é “a presença dos africanos e dos índios na cultura brasileira”. A estratégia é que os alunos, em grupos, pesquisem e montem um painel que ilustre a presença indígena e africana na cultura brasileira.

Ainda nesse volume, no capítulo sobre o Barroco, é mencionado superficialmente que Pe. Antonio Vieira denunciava os maus-tratos dos quais os negros eram vítimas, entretanto não reivindicava a liberdade deles. Nas atividades de leitura e interpretação há um fragmento do “Sermão Vigésimo Sétimo”, no qual o padre fala da crueldade dos senhores contra os escravos. O texto serve como referência para a elaboração de três questões, que estão voltadas para seu entendimento, como se observa a seguir:

1. Que profunda contradição o texto destaca na atitude dos senhores cristãos com seus escravos?
2. Cite a advertência feita no final do texto a esses senhores. O que ela revela?
3. Como o texto argumenta ao explorar a oposição entre as leis dos homens e as leis de Deus? (SARMENTO; TUFANO, 2010a, p. 179).

No volume 02 (dois), no tocante à prosa romântica, os autores citam a obra *A Escrava Isaura*, de Bernardo Guimarães como um romance que funcionou como um grito de protesto, chamando a atenção para a condição humana do escravo. Mérian (2008), entretanto, apresenta uma crítica em relação a essa obra ao discorrer sobre a presença do negro na literatura afro-brasileira. Segundo ele, o romance condena a prática escravagista, porém não demonstra em nenhum momento um interesse particular pelo legado humano e cultural da África. Expõe que a personagem Isaura é a representação típica do branqueamento, da purificação da raça, comprova a sua declaração exemplificando que o casamento da escrava com

um *branco de lei* ilustra bem “o processo de integração – assimilação – branqueamento” (MÉRIAN, 2008, p. 52 – grifos do autor).

O que ocorre nessa obra com a escrava fugitiva, causando nos leitores o sentimento de compaixão, comiseração pelo seu exaustivo sofrimento, revela, segundo Cuti (2010), uma construção imagética para deleite do leitor branco. Para ele, o ato de ter piedade do negro por si só já coloca o branco em relação de superioridade. No entanto, não há nenhuma observação nesse sentido no conteúdo abordado no LDP em questão. Pelo contrário, menciona o romance como um instrumento de luta da campanha abolicionista que se intensificava na época enfatizando que a escravidão desumanizava as pessoas, tratando – as como mercadorias, porém, “a beleza e a submissão de Isaura só tornavam o drama mais agudo” (SARMENTO; TUFANO, 2010b, p. 89).

Pela afirmação que os autores fazem da leitura do romance de Bernardo Guimarães pelos leitores da época, pode-se entender que o branqueamento da escrava e a submissão à sua condição geravam um efeito maior nas pessoas. Implicitamente (não tão subjetivamente) é como se reforçassem a teoria de que, caso Isaura fosse negra, com traços fenótipos bem realçados e com ares de rebeldia, não suscitaria a comiseração nos leitores, uma vez que, no imaginário popular, o negro já estava acostumado a sofrer e à prática de atos subversivos. O que não deixa de confirmar um dos mitos alimentados no senso comum da sociedade brasileira em relação às pessoas pertencentes a este grupo étnico. É importante ressaltar aqui que este não é o pensamento dos autores, pois os mesmos trazem textos para questionarem essa condição inferior do negro nas obras literárias. Com esse objetivo utilizam fragmentos de *A trajetória do negro na literatura brasileira* (2004), de Domício Proença Filho e *Formação da literatura brasileira* (1997), de Antonio Candido.

A coleção CLDP2 insere escritores considerados afro-brasileiros a partir do volume dois, inclusive explorando escritores não consagrados no cânone brasileiro. Assim, Maria Firmina dos Reis é apresentada como uma das primeiras romancistas do país e como escritora do primeiro romance sobre a temática da escravidão no Brasil: *Úrsula*. Esclarecem que esse romance dá voz aos escravos, tratando-os como humanos. Seguindo a mesma estrutura das demais unidades do livro, após breve explicação segue um fragmento do romance acompanhado por algumas questões de interpretação. Nesse caso, o trecho explorado refere-se à parte da

narrativa, na qual “a velha escrava Susana conta como foi aprisionada na África e embarcada num navio negreiro para o Brasil” (SARMENTO; TUFANO, 2010b, p. 92). As questões elaboradas para o texto são as seguintes:

1. Neste fragmento, vemos algo raro na literatura brasileira no século XIX: uma menção à vida do africano antes da escravidão.
 - a) Como parecia ser a vida de Susana antes da captura?
 - b) Ao descrever sua vida na África, Susana destaca elementos que contrastam fortemente com os que aparecem na descrição da viagem a bordo do navio negreiro. Explique essa afirmação.
 - c) Releia a citação de Domício Proença Filho no boxe “O Romantismo e a bandeira abolicionista”. A ausência de referências ao passado pré-escravidão do negro contribuía para sua “coisificação”? Por quê?
2. A partir dos fragmentos lidos, compare a abordagem à questão da escravatura nos romances *A escrava Isaura* e *Úrsula* (SARMENTO; TUFANO, 2010b, p. 93).

Deve-se salientar que o excerto utilizado, diante dos pormenores da narrativa, incentiva o estudante a dar continuidade à leitura, o que pode favorecer a busca da obra para leitura completa. As atividades de interpretação sugerem o repensar da história dos africanos antes da escravidão; aguçam a curiosidade para conhecer como era a sua vida no país de origem. Iniciativa útil para desmitificar o senso comum de que eles já eram escravos desde a África, pensamento alimentado por muitos alunos.

Ainda sobre a literatura afro-brasileira, o volume dois apresenta no capítulo sobre a poesia, produzida no Romantismo brasileiro, um breve adendo intitulado “Poesia Negra – Ontem e Hoje”³⁸. Nele, explica que esse gênero nasceu no Brasil na época do Romantismo e que em muitos casos consiste em uma poesia sobre o negro, mas em alguns, é a voz poética do negro. Suscitando dessa forma o questionamento sobre o termo utilizado para denominar esse gênero poético e suas particularidades. A explanação se restringe à poesia, não contemplando a produção em prosa.

Nesta abordagem, Castro Alves, o maranhense Trajano Galvão, Luís Gama e Solano Trindade são lembrados como representantes da poesia negra com a transcrição de trechos de seus poemas (exceto de Castro Alves, já trabalhados em páginas anteriores na 3ª geração romântica). É importante ressaltar que Duarte (2010), Cuti (2010) e Fonseca M. (2006) não consideram Castro Alves como um

³⁸ Capítulo 5, O romantismo no Brasil: poesia. (SARMENTO; TUFANO, 2010b, p. 124-125).

poeta afro-brasileiro, apesar de ter sido sacralizado como o “poeta dos escravos”. Pois segundo eles, apenas a temática não é suficiente para inseri-lo entre os poetas representativos desse gênero. O que se pode dizer, portanto, é que Castro Alves produziu poemas sobre o negro, mas a partir do ponto de vista do branco, com um olhar condoído, no entanto, distante.

Em relação a Machado de Assis, Cruz e Sousa e Lima Barreto, o tratamento dado nesta coleção é similar ao dispensado na CLDP1. Não é sequer mencionada a afrodescendência do escritor Machado de Assis ou as discriminações raciais das quais foi vítima. As obras referenciadas são: *Memórias Póstumas de Brás Cubas*, *Dom Casmurro*, *Quincas Borba* e o conto “O enfermeiro”. O poeta simbolista Cruz e Souza é descrito como filho de ex-escravo e como um dos melhores sonetistas da literatura brasileira. Os autores do LDP afirmam que “sua angústia espiritual, aliada à discriminação racial e às dificuldades da vida familiar e profissional, marcou sua poesia de modo muito particular, fazendo dele o principal nome do Simbolismo no Brasil” (SARMENTO; TUFANO, 2010b, p. 208).

À margem da página, em um quadro, há a informação de que o poeta voltou-se várias vezes para a problemática dos marginalizados e humilhados. A seguir vêm alguns versos de “Crianças Negras”, com o propósito de comprovar a afirmação. Nota-se, portanto, que não consiste em uma preocupação do LDP sugerir uma prática reflexiva sobre essa característica presente na produção literária do poeta. Particularidade esta que, de certa forma, não deixa de ser uma percepção distanciada daquelas que o levaram a ser considerado o grande nome da poesia simbolista brasileira.

Quanto a Lima Barreto, a explanação se dá de forma análoga à CLDP1: “mulato e de família humilde, passou grandes dificuldades na vida” (SARMENTO; TUFANO, 2010c, p. 47). Aliada a essas informações, menciona que o escritor denunciou o preconceito racial da época e a seguir utiliza os fragmentos de *Triste fim de Policarpo Quaresma* em atividades de leitura e interpretação. Tais excertos exploram o nacionalismo radical de Quaresma, personagem principal, seu ufanismo em relação ao solo brasileiro e o desapontamento com a invasão de saúvas em sua despensa. São explanados também os momentos em que Policarpo, na prisão, decepcionado, conclui que a pátria idealizada por ele nunca havia existido.

Observa-se também que nesta coleção não há nenhum texto ou indicação de leitura nos quais a temática do preconceito racial apareça. Lima (2010) vê, nesta

omissão por parte dos LD, a prática de um discurso racista, o qual demonstra considerar aparentemente as questões étnico-raciais, entretanto acaba por excluir de suas obras textos que abordem diretamente a relação desigual entre brancos e negros. Ou seja, os LD não omitem a informação sobre a escrita engajada dos escritores, citando - na superficialmente, entretanto não disponibilizam espaços para o trabalho com tais produções.

O que se pode dizer de imediato da CLDP3 é que se preocupa em contemplar as literaturas africanas de língua portuguesa em detrimento da afro-brasileira, pois esta é pouco mencionada. A fim de evitar a ausência da temática étnico-racial no volume 01 (um), os autores propõem atividades ou textos isolados, como é observado em um capítulo de “Produção de Texto” que propõe o ensino e a aprendizagem sobre artigos de opinião. O texto base para a atividade é “Cotas: o justo e o injusto” de Lya Luft. A partir dele são exploradas questões de interpretação de texto e proposta de produção de um artigo de opinião sobre as cotas para negros nas universidades.

Ao discorrer sobre o Barroco, o LDP apresenta as mesmas considerações das coleções anteriores enfatizando os discursos do Pe. Vieira. Exemplifica, assim como a CLDP2 com um fragmento do “Sermão Vigésimo Sétimo”, no qual admoesta os senhores de engenho a respeito do tratamento desumano dado aos escravos, ao mesmo tempo, aconselhando estes a se resignarem com a sorte que lhes foi destinada. Em relação a Castro Alves, esta coleção o apresenta como o fundador da poesia engajada no Brasil, reforçando a epígrafe de *poeta dos escravos*. Cita os mesmos poemas trabalhados nas coleções já analisadas: “O Navio Negroiro” e “Vozes d’África”, sugerindo, em um quadro à parte, que os alunos ouçam a música “O navio negroiro” de Caetano Veloso, musicada em forma de *rap*³⁹. Segundo a proposta, os alunos devem verificar a proximidade da temática em ambas as obras. Como informações complementares são abordadas em caixas de textos ao longo do capítulo, uma nota sobre a organização e luta dos negros contra as desigualdades sociais e outra sobre o escravismo no Brasil. São pequenos textos objetivos cujo propósito é contextualizar a temática com a contemporaneidade.

³⁹ “No CD Livro (1988), o baiano Caetano Veloso cria uma música para o poema ‘O navio negroiro’ e canta-o, em estilo rap, juntamente com Maria Bethânia (...). O cruzamento do poema com o rap parece lembrar que os problemas de opressão e miséria social vividos pelos negros no século XIX, com algumas diferenças, continuam os mesmos” (CEREJA; MAGALHÃES, 2010b, p. 111).

Nas explanações sobre Machado de Assis e Cruz e Sousa (volume 02), é enfatizado o pertencimento destes ao grupo étnico negro, destacando que foram vítimas de preconceito e discriminação racial. Em relação a Cruz e Sousa, esclarecem que foi um dos poucos que produziram sobre a temática negra, escreveu crônicas abolicionistas e participou de campanhas em favor da causa dos afrodescendentes. Complementando as informações o LDP apresenta a seguinte explicação:

Figura 04: Nota explicativa sobre a produção literária de Cruz e Sousa

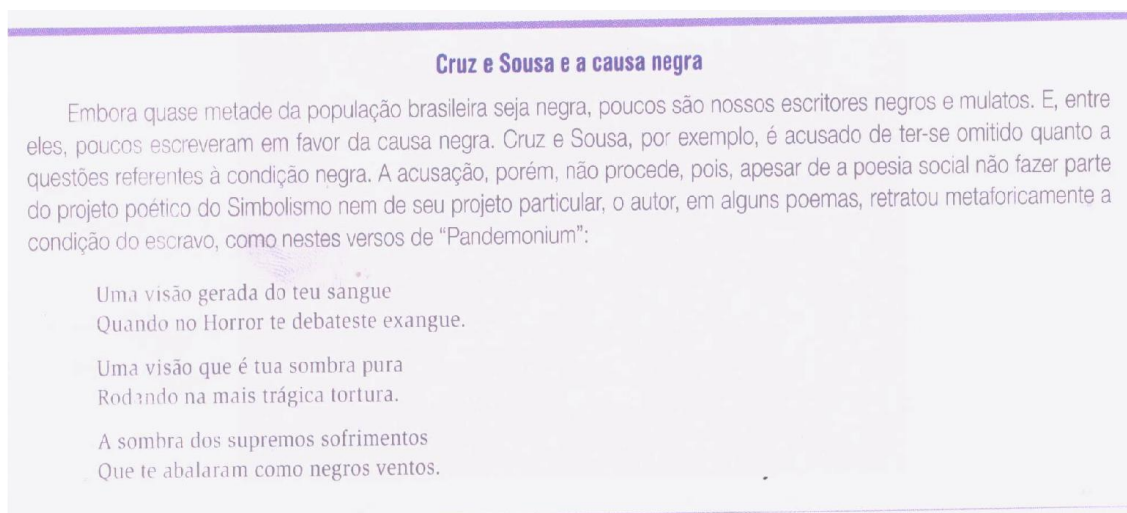


Imagem extraída de CEREJA; MAGALHÃES, 2010b, p. 384

A respeito de Lima Barreto, também é informado que sofreu preconceito por ser mulato e alcoólatra: “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” (CEREJA; MAGALHÃES, 2010c, p. 18). Também frisam que foi um dos poucos na literatura brasileira que combateram o preconceito racial e a discriminação social do negro e do mulato. Citam como representativas desta produção os romances: *Clara dos Anjos*, *Vida e morte de M. J. Gonzaga de Sá* e *Recordações o escritor Isaiás Caminha*. Para leitura e interpretação trazem fragmentos de: *Memórias póstumas de Brás Cubas* e *Dom Casmurro*, de Machado de Assis; “Cavador do Infinito” e “O assinalado” de Cruz e Sousa; *Triste fim de Policarpo Quaresma*, de Lima Barreto.

A CLDP4 explora superficialmente a literatura afro-brasileira, demonstrando maior empenho na abordagem das literaturas africanas de língua portuguesa (a

partir do volume 02). A questão étnico-racial é explorada espaçadamente, não havendo nenhum direcionamento para a literatura afro-brasileira, como se o propósito estivesse voltado a atender a exigência do edital em contemplar a Lei 10.639/03 no sentido de abordar as relações étnico-raciais. O poema “Ainda assim, eu me levanto” de *Maya Angelou*, poetisa norte americana, é utilizado para abordar essa temática. Entende-se que esta seria uma oportunidade para o LDP apresentar também alguns representantes da literatura afro-brasileira.

Não foram observados, na parte destinada à Literatura no volume 01 (um), outros registros sobre as relações étnico-raciais ou produções literárias de escritores brasileiros engajados por uma poética e/ou escrita considerada afro. Por outro lado, um fragmento de *Quarto de Despejo*, da escritora negra Carolina Maria de Jesus⁴⁰ é utilizado como pretexto para trabalhar questões relacionadas à norma culta da língua. A literariedade do texto, ou a importância dessa autora para a literatura afro-brasileira não são exploradas. Uma nota explicativa de poucas palavras com uma foto da autora expõe brevemente sobre ela. Em relação a isso, Mahin (2014) afirma que a invisibilidade dessa autora e de sua obra não é consequência da qualidade dos seus escritos, mas sim, pelo que ela representa: a voz dos menos favorecidos, a denúncia da desigualdade social.

Figura 05: Escritora afro-brasileira: Carolina Maria de Jesus

⁴⁰ Carolina Maria de Jesus (1914-1977), mulher negra, pobre e semi-analfabeta, que saiu do anonimato com a publicação do seu primeiro livro: *Quarto de Despejo. Diário de uma favelada*. A narrativa expõe as mazelas vivenciadas pelas pessoas menos favorecidas – realidade da autora – no início da modernização da cidade de São Paulo. Segundo Fonseca et al (2006) essa obra teve uma tiragem inicial de dez mil exemplares esgotada na primeira semana e foi traduzida em 13 idiomas. Todavia, o sucesso de Carolina Maria de Jesus foi efêmero e ela caiu no esquecimento retornando bruscamente ao anonimato e à pobreza extrema revivendo a realidade retratada no livro.

- *por* (inímitivo verbal, encontrado também no substantivo composto *por do sol*), *por* (preposição);
- *quê* (substantivo, interjeição, pronome quando ocorre no final de enunciação), *que* (demais funções e ocorrências);
- *porquê* (substantivo), *porque* (conjunção);
- *pôde* (forma verbal de 3ª pessoa do singular, passado), *pode* (forma verbal de 3ª pessoa do singular, presente).

Atividades

» As questões de 1 a 4 referem-se ao texto abaixo, escrito em 1958.

21 DE MAIO


Passei uma noite horrível. Sonhei que eu residia numa casa residível, tinha banheiro, cozinha, copa e até quarto de criada. Eu ia festejar o aniversário de minha filha Vera Eunice. Eu ia comprar-lhe umas panelinhas que há muito ela vive pedindo. Porque eu estava em condições de comprar. Sentei na mesa para comer. A toalha era alva ao lírio. Eu comia bife, pão com manteiga, batata frita e salada. Quando fui pegar outro bife despertei. Que realidade amarga! Eu não residia na cidade. Estava na favela. Na lama, as margens do Tietê. E com 9 cruzeiros apenas. Não tenho açúcar porque ontem eu saí e os meninos comeram o pouco que eu tinha.

...Quem deve dirigir é quem tem capacidade. Quem tem dó e amizade ao povo. Quem governa o nosso país é quem tem dinheiro, quem não sabe o que é fome, a dor, e a aflição do pobre. Se a maioria revoltar-se, o que pode fazer a minoria? Eu estou ao lado do pobre, que é o braço. Braço desnutrido. Precisamos livrar o país dos políticos açambarcadores.

Açambarcador: aquele que toma conta de tudo.

JESUS, Carolina Maria de. *Quarto de despejo:* diário de uma favelada. 8. ed. São Paulo: Ática, 1999. p. 35. (Fragmento).

Carolina Maria de Jesus (1914-1977) tornou-se conhecida quando, em 1960, publicou o livro *Quarto de despejo*; diário de uma favelada. Moradora da favela do Canindé, na cidade de São Paulo, a autora registra em um diário o cotidiano cruel do qual é testemunha. São histórias reais vividas por essa mulher negra, de origem humilde, que estudou apenas até o segundo ano do Ensino Fundamental, mas fez da escrita um instrumento para refletir sobre a sua condição. Carolina superou todos os estigmas e tornou-se referência para discussões sobre o preconceito social e a condição dos pobres no Brasil.



▲ Carolina Maria de Jesus, 8 abr. 1961.

Imagem extraída de ABAURRE; ABAURRE; PONTARA, 2010a, p. 229)

As questões abaixo foram extraídas do livro e comprovam que a indicação da leitura está diretamente relacionada à exploração de recursos linguísticos, não se relacionando à produção literária afro-brasileira. Dessa forma, pode-se considerar que O LDP perdeu uma oportunidade de desenvolver um trabalho voltado para a explanação da produção afrodescendente no Brasil.

1. Leia a seguinte nota dos editores de *Quarto de despejo*: “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”. Transcreva no caderno pelo menos três ocorrências em que a autora contraria as regras ortográficas.
2. Elabore uma hipótese para explicar por que Carolina de Jesus grafou a palavra “amidade” (início do 2º parágrafo) dessa maneira.
3. Em que momentos é possível perceber que a autora teve a intenção de adequar o seu texto ao padrão culto da linguagem usando vocabulário e estrutura mais sofisticados?
4. Qual a opinião da autora a respeito dos seguintes assuntos: a realidade na favela; o desempenho do governo; o papel da sociedade civil? (ABAURRE; ABAURRE; PONTARA, 2010a, p. 230).

O mesmo não ocorre com Castro Alves, que possui um capítulo inteiro do volume 02 (dois) dedicado a sua poesia social. O condoreirismo é a temática abordada com a explanação de uma diversidade maior de poemas do poeta

intitulado como “*o cantor dos escravos*”. Ao final do capítulo são sugeridas páginas eletrônicas, temas para serem pesquisados, assim como músicas e filmes voltados às relações étnico-raciais. Entre eles as músicas *Todo camburão tem um pouco de navio negreiro*, gravada pelo Grupo *Rappa*; *O navio negreiro* de Caetano Veloso e os filmes: *Mandela: luta pela liberdade*, de Bille August (2007); *A cor púrpura*, de Steven Spielberg (1985) entre outros.

Machado de Assis, por sua vez, é apresentado como o mulato gago e epilético, mas que se tornou um intelectual respeitado e influente. Os autores afirmam: “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” (ABAURRE; ABAURRE; PONTARA, 2010b, p. 197). Todavia a explanação não menciona que o escritor tenha produzido algum romance, conto ou poema que explorasse a questão do preconceito racial.

Nesta coleção, assim como nas analisadas anteriormente, exploram-se as obras *Memórias Póstumas de Brás Cubas* e *Dom Casmurro*. Em uma atividade denominada “Jogo de Ideias”, ao final do capítulo, sugere a realização de um trabalho em grupo, no qual os alunos deverão pesquisar alguns contos e socializar com a turma qual a sua temática e porque se trata de uma produção realista. Entre os títulos de contos sugeridos encontra-se “O caso da vara”, cuja temática envolve o preconceito racial e a agressividade sofrida pelos negros. Nesta atividade percebe-se que há uma oportunidade, dependendo da atitude do professor da disciplina, de promover uma reflexão sobre as questões étnico-raciais e a literatura afro-brasileira.

Ainda no volume 02 (dois), a abordagem sobre o poeta Cruz e Sousa se dá de forma superficial. São mencionadas algumas situações de preconceito racial das quais foi vítima e que a sua poesia é marcada por uma profundidade filosófica e angústia metafísica, o que reflete – segundo os autores – as experiências de sofrimento pessoal. Outro detalhe enfatizado é a presença de uma linguagem caracterizada por um vocabulário onde predomina um caráter obsessivo a termos associados à cor branca, como: neve, névoas, alvas, brumas, lírios, palidez, lua. E que segundo eles, “essa recorrência indica uma busca incessante pela *pureza das Formas eternas, das Essências das coisas*, que definem a base do projeto literário simbolista” (ABAURRE; ABAURRE; PONTARA, 2010b, p. 270 – grifos dos autores).

Sobre esse posicionamento de alguns críticos literários que ressaltam a obsessão de Cruz e Sousa pela cor branca, Cuti (2010), defende que o poeta soube

fazer uso da linguagem de maneira consciente a eliminar a significação sacralizadora da brancura – a qual utilizou muitas vezes –, mas também a elevar a simbologia da negrura. Para referendar a sua afirmação, Cuti (2010) menciona poemas como “Emparedado”, “Caveira” e “Noite” como fontes de uma linguagem que defendia o negro e se recusava a aceitar a hierarquia desigual designada pelos critérios de cor e/ou raça.

Os poemas citados anteriormente não se encontram nesse LDP, como também não há nenhum registro ou informação sobre os poemas em que o eu-poético se pronuncia como negro, ou defenda essa temática. Assim, o que se vê é um Cruz e Sousa que, apesar de negro, escreve poemas exaltando a beleza e a pureza da tez branca; ademais, o melhor expoente do Simbolismo brasileiro. Ianni (2011), ao dissertar sobre literatura e consciência, alerta que é necessário libertar esse poeta da metáfora da brancura simbolista para que se veja a sua importância na fundação da literatura negra, ou afro-brasileira.

Ao contrário do ocorrido na explanação sobre Cruz e Sousa, ao apresentar Lima Barreto no volume seguinte (três), os autores chamam a atenção para a denúncia do preconceito racial como uma das suas preocupações literárias. E para exemplificar citam *Recordações do escrivão Isaías Caminha* e *Clara dos Anjos*, inclusive com um trecho do segundo para se fundamentarem. No entanto, não há um aprofundamento sobre essa face da obra do escritor. E, em seguida, passa-se para a exploração do livro *Triste fim de Policarpo Quaresma* e suas características literárias.

O que se observa - diante das análises dos LDP das coleções que compõem esse estudo - confirma o que teóricos como Duarte (2011) alegam ao declarar que uma consulta, por pequena que seja, revela a ausência de autores da literatura afro-brasileira nos manuais de história da literatura brasileira. Isso explica, segundo ele, a não referência a Luís Gama ou a Solano Trindade. E, quando inseridos, há uma tendência formalista de apresentar suas obras: isoladas do seu contexto de produção. Duarte (2011) ressalta ainda que alguns manuais consideram esses escritores como alienados quanto à condição de descendente de africanos devido à temática abordada por eles.

De certa forma, a literatura afro-brasileira, ainda é concebida como algo à parte, talvez por estar representada em sua maioria, por escritores e poetas que representam as minorias, não classificados entre os cânones da literatura. Situação

que se agrega ao silenciamento imposto aos negros e a seus descendentes num processo histórico no qual o direito à voz, à arte, ao conhecimento sistematizado estava associado à cor da pele e às condições sócio-econômicas. As evidências históricas ratificam que nesse cenário não podiam se representar, mas serem representados pelo outro. Por isso, as obras literárias com personagens mitológicos e estereotipados; tendência de branqueamento e atitudes dignas de piedade por parte dos leitores. Todo o contexto de resistência vivenciado pela literatura afro-brasileira e seus produtores no sentido de tornarem-se reconhecidos deverá perpassar também para o desafio de serem inseridos nos LDP.

4.1.2 Livros didáticos analisados e a presença das Literaturas Africanas

Partindo das considerações já realizadas nos subtítulos anteriores, no sentido de considerar a diversidade e identidades das produções literárias em Língua Portuguesa, procedeu-se à análise da inserção destas nas CLDP em estudo. Na CLDP1 não foi observada nenhuma menção às literaturas africanas de língua portuguesa.

Já a CLDP2 destinou o último capítulo da parte de Literatura do volume três (3ª série do Ensino Médio) para explicar sobre elas. Na exposição os autores conceituam-nas como uma “postura de resistência à dominação estrangeira, de reivindicação dos direitos humanos básicos, bem como a denúncia da exploração de que ainda são vítimas as populações mais pobres” (SARMENTO; TUFANO, 2010c, p. 206). O que se vê é um texto explicativo curto, que não apresenta muitas informações. São transcritos poemas de cada um dos países africanos que produzem literatura em língua portuguesa (Cabo Verde, Moçambique, Angola, São Tomé e Príncipe e Guiné-Bissau). Ao lado da página em caixas de textos há breves informações biográficas dos poetas.

Em relação à prosa são apresentados, na íntegra, dois contos: “Enterro televisivo”, de Mia Couto⁴¹ e “A revelação”, de Pepetela⁴². Tanto a leitura dos

⁴¹ Pseudônimo de Antônio Emílio Leite Couto, escritor e biólogo moçambicano. Lutou pela independência de Moçambique e já publicou várias obras com algumas traduzidas para o alemão, espanhol, catalão, inglês e italiano. É considerado um dos escritores mais importantes de Moçambique, tendo recebido vários prêmios. O seu primeiro romance, *Terra Sonâmbula*, foi considerado pela crítica como um dos melhores livros literários africanos do século XX. Segundo o site lugar das palavras (www.lugardaspalavras.no.sapo.pt/prosa/mia_couto.htm), Mia Couto é aquilo que se pode entender como *escritor da terra* porque possui uma expressão única e original de

poemas quanto dos contos são exploradas com questões interpretativas. Ao término do capítulo, uma atividade complementar propõe um trabalho coletivo de pesquisa sobre a história e a literatura de cada país africano mencionado. O objetivo da atividade é a elaboração de uma antologia em verso e prosa com culminância na organização e apresentação de um evento cultural envolvendo recital, música, artes visuais, artesanato, etc.

Apesar da limitação do conteúdo apresentado, a proposta do trabalho coletivo aos alunos é interessante, uma vez que - devido à diversidade dos conteúdos e particularidades dos LDP -, tornam-se dificultosas explanações muito amplas. Por isso, a necessidade de uma postura interventiva do professor no sentido de aproveitar a oportunidade para favorecer um profícuo trabalho de leitura literária, consoante à proposta de Cosson (2011). Conforme defende este estudioso e pesquisador do letramento literário, a prática pedagógica comprova que a Feira Cultural serve para os alunos fixarem detalhes das obras literárias e particularidades de leitura que somente um intercâmbio intenso de experiências poderia proporcionar.

Reforçando as abordagens, o livro apresenta a sugestão de leitura do livro *Poesia africana de língua portuguesa* (antologia de poetas africanos lusófonos), de Maria A. Daskálos; Livia Apa e Arlindo Barbeitos e uma indicação do filme *Amistad* (1997) do qual apresenta uma sinopse. São informadas páginas eletrônicas objetivando a ampliação dos conhecimentos, o que poderá contribuir com a realização da atividade complementar proposta.

A CLDP3 apresenta as literaturas africanas a partir do estabelecimento de diálogos com a literatura brasileira (volumes 2 e 3) e destinando um capítulo, no volume três (3ª série do Ensino Médio), no qual comenta sobre uma produção literária enfatizando os países de Angola, Moçambique e Cabo Verde. No volume 1 (um) não consta nenhuma informação sobre as literaturas africanas de língua portuguesa. Entretanto, o poema “Grito Negro” do poeta moçambicano José

escrever e descrever as próprias raízes do mundo, explorando a própria natureza humana na sua relação umbilical com a terra.

⁴² Pseudônimo de Artur Carlos Maurício Pestana dos Santos. Esse sociólogo e professor é considerado um dos mais importantes e premiados escritores angolanos. Pepetela é um pseudônimo que corresponde a Pestana, seu sobrenome, em umbundu. Também foi militante na luta pela libertação de Angola. A sua obra reflete sobre as condições e problemas enfrentados pelo povo angolano. Segundo o site da União dos Escritores Angolanos (www.ueangola.com/bio-quem/item/53-pepetela), Pepetela tem obras publicadas em Angola, Portugal e Brasil, além de estarem traduzidas em 15 idiomas.

Craveirinha⁴³ é utilizado para leitura e interpretação no primeiro capítulo, na subdivisão que expõe sobre a literatura como um elemento que favorece o encontro do individual com o social. Uma caixa de texto, ao lado direito da página, traz um breve comentário sobre o poeta e exhibe a capa do livro do qual o poema foi extraído: *Hamina e outros contos*.

Como se vê, neste volume, a utilização de “Grito Negro” não está relacionada ao estudo das literaturas africanas de língua portuguesa, mas se direciona à função e natureza da literatura. Tal estudo está reservado aos LDP destinados à segunda e à terceira série. Assim, no volume 2 (dois) há o diálogo da poesia africana contemporânea com a prosa romântica brasileira através da leitura e interpretação de um fragmento de *Iracema*, de José de Alencar, e do poema “Carta de um contratado”, de Antônio Jacinto, escritor angolano. Nota-se, porém, que a dialogicidade é pouco explorada, em sua maioria as questões são isoladas, não estabelecendo relação entre os dois textos, como pode se observar abaixo:

1. O texto I, extraído das primeiras páginas de *Iracema*, de José de Alencar, descreve a protagonista. A caracterização da personagem é feita por meio de comparações. Observe os quatro primeiros parágrafos.

a) A que elementos *Iracema* é comparada?

b) Nessa comparação, quem se destaca mais: a índia ou esses elementos?

c) Que característica romântica se observa nesse procedimento?

(...)

3. No texto II, o eu lírico, estando distante da mulher amada, manifesta o desejo de escrever uma carta a ela.

a) O que o impossibilita de fazê-lo?

b) O eu lírico não pôde escrever a carta; no entanto, seus sentimentos deram origem a um poema. Na sua opinião, o poema consegue dizer aquilo que o eu lírico deseja dizer na carta?

(...)

5. O romance *Iracema* foi escrito após a independência política do Brasil. O poema de Antônio Jacinto foi escrito no período em que Angola ainda era uma colônia portuguesa. Considerando os contextos de produção dos textos, responda: Que importância têm, no poema, as várias referências feitas à fauna e à flora brasileiras e angolanas? (CEREJA; MAGALHÃES, 2010b, p. 224-225).

Outra abordagem se dá numa atividade intitulada “Diálogo do Naturalismo brasileiro com a literatura africana”, a qual apresenta questões direcionadas a fragmentos de *O Cortiço*, de Aluísio de Azevedo, e do conto “*Chigubo*” de José Craveirinha. Nesse caso, a atividade estabelece uma relação dialógica entre os

⁴³ Poeta moçambicano que também militou pela independência do seu país sendo preso por um período de cinco anos. É um dos poetas africanos de língua portuguesa mais reconhecido com várias premiações no currículo.

textos apresentados, no entanto a exposição e questões não exploram como se deu esse vínculo entre essas literaturas. Somente no volume 03 (três), na seção “Diálogo da poesia de Manuel Bandeira com a literatura africana”, os autores declaram que “a literatura brasileira de diferentes épocas tem sido fonte de inspiração para muitos africanos de língua portuguesa” (CEREJA; MAGALHÃES, 2010c, p. 126). Esclarecendo, portanto, que houve /há um estreitamento de relações entre elas.

A proposta é que os estudantes leiam o poema “Vou-me embora pra Pasárgada”, de Manuel Bandeira, e “Antievasão”, de Ovídio Martins, para observarem o diálogo efetivado entre o modernista brasileiro e o poeta cabo-verdiano. Ainda neste volume é abordado o tema “Diálogo entre o romance brasileiro de 30 e as literaturas americana e africana”, cuja explanação consiste em três fragmentos de romances: *Hora di Bai*, do escritor cabo-verdiano Manuel Ferreira; *As vinhas da ira*, do americano John Steinbeck; *Os Corumbas*, do brasileiro Amando Fontes. É possível dizer que os enredos dessas obras dialogam entre si, uma vez que abordam as dificuldades sócio-econômicas, migrações e suas consequências para os personagens.

Os fragmentos apresentados possuem uma forte relação, embora sejam apenas excertos, tecem curiosidades sobre a obra em sua totalidade. Acompanhando os três textos há pequenos quadros com traços biográficos dos autores e apresentando a capa de *Hora di Bai* e *Os Corumbas*. O que, de certa forma, torna a leitura mais atrativa. A essa estratégia Cosson (2011) atribui o nome de “expansão”, ou seja, a extrapolação da leitura de uma obra observando o diálogo com outras (intertextualidade), sendo anteriores ao seu tempo ou contemporâneas a ela. Cosson (2011) valoriza a “expansão” como uma ótima oportunidade de efetivação de relações entre os textos e leitura de várias obras no processo de letramento literário, sugerindo como culminância a realização de uma feira literária.

As atividades de estudo dos textos estabelecem relações entre eles, favorecendo a discussão sobre a temática presente no romance brasileiro da década de 1930. Também exploram como os escritores africanos de língua portuguesa foram influenciados pelos escritores do Brasil.

Uma atividade interessante sobre as literaturas africanas proposta neste volume encontra-se na parte destinada ao projeto, localizada na seção denominada “Intervalo”, presente ao final da unidade dois, cujo título é “Diálogos negros: Nordeste do Brasil e África”. A orientação é que os alunos pesquisem na internet,

em livros e outras fontes sobre autores brasileiros que retrataram a presença negra na região nordestina e façam uma coletânea de poemas e textos em prosa. A proposta se estende também à pesquisa sobre escritores africanos de língua portuguesa que tenham afinidade com as temáticas abordadas pelos escritores brasileiros nas décadas de 1930 e 1940. Após essa pesquisa, os alunos deverão organizar uma mostra ao público.

Percebemos nesta seção aquilo que Cosson (2011) propõe como uma das atividades mediadoras no processo de leitura literária e que atribui essa mesma nomenclatura “Intervalos de Leitura”, cujo objetivo é estabelecer uma relação dialógica entre os alunos e os textos, entre os textos lidos em sala e outros dos mais variados gêneros que circulam socialmente. Ao sugerir essas variações nas aulas, mostrando as semelhanças entre a produção brasileira e a das literaturas africanas de língua portuguesa, os autores de LDP contribuem com o desenvolvimento do gosto pela leitura e disseminação do mesmo através das mostras literárias. E aliado a isso estão fomentando a disseminação, não apenas dos conhecimentos de tais literaturas, mas do gosto em buscá-las para a fruição.

O capítulo 10 (dez) da Unidade 2 (dois) aborda sobre o “Panorama das literaturas africanas de língua portuguesa”, onde apresenta uma explanação sobre a sua história e formação, mais especificamente dos países: Angola, Moçambique e Cabo Verde. O conteúdo mescla a história da literatura com a exploração de alguns textos e fragmentos em atividades de interpretação. Nestas, há uma junção da análise linguística e interpretação textual, o que contraria a visão de que o leitor necessita de mais liberdade para interpretar os textos que lê (Cosson, 2011).

As questões direcionam as respostas que devem ser dadas pelos alunos, uma vez que exploram informações explícitas. Os textos utilizados são do angolano Maurício Gomes, o poema “Exortação”; o conto “Nas águas do tempo” do moçambicano Mia Couto e o poema “Hora Grande” de Onésimo Silveira. Todavia, não há um aprofundamento da temática nos conteúdos apresentados. Ao discorrer sobre “Guimarães Rosa: a linguagem reinventada”, no capítulo 4 (quatro) da Unidade 4 (quatro), este LDP apresenta o seguinte quadro:

Figura 06: Nota explicativa: relação entre Luandino e Guimarães Rosa



Imagem extraída de: CEREJA; MAGALHÃES, 2010c, p. 357

Embora essa informação venha independente do texto, não apresentando desenvolvimento da ideia, verifica-se o interesse dos autores em ressaltar a influência que Guimarães Rosa exerceu sobre o escritor angolano, marcando as produções literárias africanas. Nesse ponto, o LDP reforça o que Santilli (2003) argumenta em “João Guimarães Rosa e José Luandino Vieira, criadores de linguagens” ao enfatizar que Luandino parece mesmo haver experimentado a lição que lhe foi passada por Guimarães Rosa “de um escritor ter a liberdade de criar uma linguagem que não seja a de sua personagem”.

A CLDP4 não apresenta as literaturas africanas de língua portuguesa no primeiro volume, mas nos volumes dois e três a parte de Literatura é concluída com tais conteúdos. No volume 01 (um) há apenas a utilização de um fragmento do romance *Um rio chamado tempo, uma casa chamada terra*, de Mia Couto utilizado apenas para explorar aspectos linguísticos envolvendo conteúdos relacionados às figuras de linguagem. Segue abaixo duas das questões exploradas:

(...)

2. Releia:

“As casas de cimento estão em ruína, exaustas de tanto abandono. Não são apenas casas destruídas: é o próprio tempo desmoronando.”

a) O narrador usa duas imagens no trecho acima. Quais são elas?

b) Que tipo de impressão sobre a vila descrita essas imagens provocam no leitor?

3. Os termos *exaustas* e *desmoronado* são adjetivos. A que termos eles se referem, no texto?

a) Os dois adjetivos aparecem, no trecho, em um contexto inesperado. Explique por quê.

b) De que modo esse uso dos adjetivos ajuda o narrador a tornar mais subjetiva a sua descrição de Luar-do-Chão? (ABAURRE; ABAURRE; PONTARA, 2010a, p. 284).

No volume dois, a temática está voltada à poesia africana de língua portuguesa e no volume três, à prosa. Das coleções analisadas essa foi a que dedicou um espaço maior a essa produção. Os textos apresentados possuem uma linguagem sugestiva que motiva a continuidade da leitura. Há uma explanação mais ampla de poemas escritos na íntegra. Após estes não se demonstra uma preocupação excessiva com questões de interpretação como ocorre em algumas coleções.

Em toda a explanação é ressaltado o valor das produções literárias africanas como instrumento em prol da construção de uma identidade cultural. A começar pela epígrafe utilizada no volume 3 (três) ao expor sobre as narrativas (tradição oral e ficção escrita). Uma declaração que enfatiza

Creio que a literatura nacional é elemento indispensável, tão importante como outro qualquer, para a consolidação da independência. É um fator que ajuda a aumentar a unidade nacional, por ser veículo de situações, modos de vida e de pensar, dentro do país [...]. Afirmando que não há, não pode haver, a criação dum país verdadeiramente independente sem uma literatura nacional própria, que mostre ao povo aquilo que o povo sempre soube: isto é, que tem uma identidade própria (PEPETELA *apud* ABAURRE; ABAURRE; PONTARA, 2010C, P. 246).

Pautando-se nas afirmações de Pepetela, o LDP traça a sua linha de explanação sobre as narrativas africanas dos cinco países de língua portuguesa. Assim, expõe sobre a importância da oralidade nelas, o engajamento político dos poetas e escritores, a literatura de resistência, dados biográficos dos escritores, bem como aspectos do seu país e luta pela libertação. Todas essas informações estão organizadas em forma de texto e são ilustradas com trechos das obras. Desta forma é apresentado nesta coleção um número mais abrangente de poetas e escritores

africanos que não foram considerados nas demais analisadas, tais como: Gabriel Mariano, Eduardo Agualusa, Ondjaki, Luandino Vieira, Jorge Barbosa, Alda do Espírito Santo, Conceição Lima, entre outros. Para concluir estes capítulos, nos respectivos volumes, o LD traz a seção “Conexões”, a qual sugere filmes, livros, CDs e páginas eletrônicas (todos com resenha) que podem auxiliar na ampliação dos conhecimentos dos alunos e professores. No *Guia de recursos* (destinado aos docentes), os autores enfatizam que os capítulos são encerrados com esta seção porque eles pretendem despertar a curiosidade dos alunos e alimentar a motivação de efetivarem relações dialógicas entre o conteúdo apresentado e outras manifestações artísticas. Além de oferecerem estratégias para o aprofundamento dos conhecimentos.

Ainda no LDP destinado à segunda série (volume 02), ao explicar sobre a produção e finalidade da *Carta Argumentativa*, utiliza-se a “Carta ao presidente Bush” de Mia Couto (2003) como referencial. Entretanto, a sua exploração restringe-se aos aspectos do gênero textual trabalhado. O que se observa, portanto, é que há tentativas de inserção das literaturas africanas em língua portuguesa nos LDP, embora em um viés que está sendo construído aos poucos. Talvez a preocupação maior neste trabalho esteja pautada em atender às exigências do Ministério da Educação através do Edital de Seleção e Avaliação dos LD para o PNLD. Provável razão para que na maioria das seleções aconteça uma abordagem distante e superficial. No entanto, verifica-se que já há coleções que abrem um leque maior na abordagem dessas literaturas, incentivando a ampliação dos conhecimentos e da leitura das obras literárias pertencentes a ela.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo, que se iniciou com a pretensão de verificar como se dá a abordagem das Literaturas Afro-brasileira e Africanas nos livros didáticos de Língua Portuguesa para o ensino médio, se expandiu para uma pesquisa mais ampla em virtude da necessidade da comprovação da urgência da operacionalização da Lei 10.639/03. Os estudos foram levando a pesquisadora a uma fundamentação sobre as relações étnico-raciais no Brasil, tendo em vista as lutas e conquistas dos movimentos sociais em prol da efetivação da obrigatoriedade do ensino sobre a cultura e história dos negros e da África na educação básica brasileira.

As leituras produzidas foram apresentando a situação vivenciada pelos negros desde o período da colonização, numa relação de subserviência, escravidão e desvalorização da etnia negra e sua descendência. Ademais, reforçaram a comprovação que, ainda no século XXI, são frequentes as situações de discriminação, preconceito e exclusão às quais estão submetidos, que podem ser ratificados na voz do eu-lírico no poema epígrafe deste trabalho “a cor da pele é que sabe/ que a liberdade não cabe/ num pedaço de papel”. A existência de leis não garante a sua execução. Principalmente quando se trata de mudanças de atitudes e desconstrução de mitos e estereótipos cultivados socialmente por tantos séculos como é o caso do preconceito racial, situação em que há a necessidade de um investimento no âmbito de formação intelectual e cultural.

Neste sentido, o processo educativo é visto como uma estratégia essencial na formação humana, incluindo a educação sistematizada, a qual deve consistir em um elemento de transformação social, uma vez que possui como objetivo fundamental: a formação de cidadãos plenos. Para isso, é necessária a utilização de estratégias e práticas educativas que respeitem e valorizem as múltiplas diversidades existentes em seu ambiente e na sociedade. E que priorizem um trabalho voltado para a aceitação das diferenças, concebendo-as não como oposto, e sim como características essenciais na existência humana e sua organização social.

A elaboração e aprovação da Lei 10.639/03, fruto das lutas do movimento negro brasileiro, partiu da concepção de que através da educação se pode mudar realidades e desconstruir discursos e práticas que foram consolidadas

historicamente. Neste caso, a história dos negros brasileiros e seus descendentes, cuja marca está solidificada pela anulação de suas particularidades, história e cultura, bem como pela imposição dos costumes e valores de uma sociedade européia, embranquecendo-os e desrespeitando tudo que lhes era próprio. Por isso, a educação básica foi pensada como um dos espaços para disseminar a não aceitação dessas práticas e a contestação do discurso de superioridade do branco sobre o negro ou indígena.

Como um dos instrumentos mais utilizados nas escolas como norteadores da prática pedagógica, o livro didático precisa estar em consonância com essa educação que se quer libertadora de mitos e preconceitos, validativa das diferenças inerentes aos seres humanos. Dessa forma, ele não pode ser utilizado como disseminador da ideologia dominante e eurocêntrica, mas sim como motivador da prática reflexiva sobre as relações sociais e suas consequências para a humanidade. Não consistindo em mais um objeto representativo do silenciamento e omissão diante das diversidades e suas lutas pela igualdade de direitos.

Nesse caso, a análise dos livros didáticos de língua portuguesa para o ensino médio, objeto desse estudo, pautou-se na observação da adequação dos livros didáticos à Lei 10.639/2003 verificando a abordagem das Literaturas Afro-brasileira e Africanas. Essa observação permitiu constatar que as coleções dos LDP, em sua maioria, possuem pouca informação sobre a Literatura Afro - brasileira e seus escritores ou poetas. Assim, Luiz Gama, Maria Firmina, Conceição Evaristo e Cuti ainda não encontram espaços definidos nos livros didáticos, os quais são ocupados por escritores pertencentes ao cânone brasileiro, referendados pela crítica literária.

Por sua vez, as produções literárias africanas dos países lusófonos também possuem espaço restrito nas coleções analisadas, inclusive não aparecendo em uma delas. Ainda há uma tendência em utilizadas para direcionar atividades de conhecimentos lingüísticos, não se voltando a para a exploração da literariedade do texto em questão.

A questão étnico-racial é mencionada de forma esporádica e descontextualizada, demonstrando mais uma preocupação das editoras em atender ao Edital de Avaliação e Seleção dos livros didáticos para o PNLD, do que em fomentar uma prática educativa que vise à desconstrução de uma realidade segregativa e desrespeitosa em relação aos negros e seus descendentes. Lembrando que a

inserção desta temática não inclui necessariamente a Literatura Afro - brasileira, uma vez que são assuntos afins, todavia distintos. Nota-se, portanto, que os interesses das editoras estão voltados ao mercado editorial, devido à venda de LD representar para elas a oportunidade de negócio rentável, ultrapassando os valores adquiridos com outras negociações.

A literatura, por sua vez, encontra-se subdividida em períodos literários, restrita à explanação dos cânones e algumas obras (restritas a fragmentos). Assim, também na maioria das coleções, o foco da abordagem não consiste na prática de leitura e formação de leitores e sim na exploração das características do período e da obra. O número de LD que foge a essa abordagem nas coleções é restrito, embora todos os autores enfatizem a importância da formação de leitores na escola como uma das possibilidades no trabalho com a literatura. Assunto, que por si só, já configura uma nova pesquisa. Talvez, por esse foco linear e tradicional na explanação da literatura nos LDP a inserção da Literatura Afro-brasileira e das Literaturas Africanas seja um grande desafio encontrado por autores e editoras.

Ao apresentar a literatura dentro dos períodos, não se pensa no processo de leitura literária, atendo-se mais para o entendimento do contexto e de seus dados historiográficos. O que segundo Cosson (2011) pode e deve ser trabalhado como etapas quando se almeja a leitura literária, mas não como um fim na escolarização da literatura. Isso porque ela deve ser concebida como uma oportunidade para ler e reler a vida do leitor e a sociedade e, como consequência, refletir sobre os variados aspectos que a permeia.

Diante de tais constatações, verifica-se a necessidade do MEC, através do PNLD, realizar modificações na redação de alguns itens do *Edital de Avaliação e Seleção dos livros didáticos para o PNLD*. Tal documento deve explicitar que os LDP devem atender à Lei 10.639/03 inserindo as Literaturas Afro-brasileira e Africanas em seus conteúdos, bem como seus escritores e poetas, mesmo aqueles não referendados pela crítica literária, mas que apresentam obras significativas. Uma atitude considerada necessária, diante da observação da preocupação das editoras em atender os critérios exigidos pelo PNLD, evitando assim serem excluídas do processo de seleção. Forçar uma inclusão mais eficaz através dos interesses comerciais defendidos por elas, ocasionando em revisões das obras já aprovadas e em uso atualmente.

A abordagem da relação entre a literatura nacional e as literaturas africanas deve ser proposta como critérios de seleção, a fim de garantir uma explanação mais próxima entre elas. O que se espera é que os LDP invistam em um processo, que além de motivar a leitura de tais obras, favoreça a dialogicidade e a curiosidade pela busca da ampliação dos conhecimentos entre professores e alunos. Se para o LDP existe o desafio da inserção dessas literaturas, para o professor recai um desafio ainda maior, uma vez que muitos deles, com maior tempo de formação decorrido, não tiveram no currículo da graduação disciplinas voltadas para as Literaturas Afro-brasileira ou Africanas.

Não se pode, no entanto, desprezar o que os LDP estão apresentando em relação a tais produções literárias. Deve-se considerar como início da disseminação e valorização de uma produção literária que esteve ausente não apenas dos livros didáticos, mas de muitos outros segmentos, devido à desvalorização e nulidade enfrentadas por seus autores e suas manifestações artísticas e culturais. Consequências de um processo coletivo de padronização, no qual a cor da pele sempre esteve diretamente relacionada à aceitação social, inclusive definindo os lugares e posições a serem ocupados socialmente.

O que deve ser observado é que a implantação da Lei 10.639/03 significa um grande avanço nesse sentido e que, com um direcionamento melhor do MEC, poderá conseguir melhores resultados. Por outro lado, não se esquecendo de que apenas a explanação no LDP não será suficiente, sendo necessário e urgente o investimento na formação inicial e continuada de professores de Língua Portuguesa para que levem para o interior das escolas de educação básica a discussão sobre as relações étnico-raciais e valorização da produção artística e cultural dos afrodescendentes. Essa formação deve ser entendida como imprescindível no sentido de viabilizar junto aos professores, cotidianamente, o desenvolvimento de um trabalho educativo. E nessa perspectiva, a leitura seja valorizada como um elemento indispensável para a formação da cidadania, contando com as obras literárias para, além da fruição, desenvolver uma prática de leitura literária. Ademais, nas salas de aulas, essa leitura literária traga consigo discussões sobre a vida, a sociedade e, assim, ir desconstruindo e reconstruindo uma visão mais respeitosa e ética pelas diferenças, neste caso, pela diversidade étnico-racial. Bem como, consiga com isso, uma educação que privilegie em sua função social os pilares do

aprender a ser e do *aprender a conviver*, internalizando em seus agentes que a cor da pele nunca será capaz de determinar capacidade ou incapacidade, que competências e habilidades não estão relacionadas à genética e que nunca houve e nunca irá haver uma “raça pura”.

REFERÊNCIAS

ABAURRE, Maria Luiza M.; ABAURRE, Maria Bernadete M.; PONTARA, Marcela. **Português: contexto, interlocução e sentido**. 1. ed.; vol. 01, São Paulo: Moderna, 2010a.

_____. **Português: contexto, interlocução e sentido**. 1. ed.; vol. 02, São Paulo: Moderna, 2010b.

_____. **Português: contexto, interlocução e sentido**. 1. ed.; vol. 03, São Paulo: Moderna, 2010c.

ARISTÓTELES. **Poética**. São Paulo: Editora Nova Cultural Ltda, 1999.

BANDEIRA, Manuel. **Estrela da vida inteira**. 20 ed., Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993.

BARBOSA, Márcio; RIBEIRO, Esmeralda (org.). **Cadernos Negros: três décadas**. São Paulo: Quilombhoje: SEPIR, 2008.

BERND, Zilá. O literário e o identitário na literatura afro-brasileira. **Revista Língua e Literatura – UFRGS**, v. 12, n. 18, p. 33-44, ago. 2010.

BÍBLIA SAGRADA. Tradução João Ferreira de Almeida. Ed. rev. e atual. no Brasil. 2. ed., São Paulo: Sociedade Bíblica do Brasil, 1993.

BITTENCOURT, Circe. Livros didáticos entre textos e imagens. In: _____ (org.). **O saber histórico na sala de aula**. 7. ed., São Paulo: Contexto, 2002, p. 69-90.

BOSI, Alfredo. **História concisa da Literatura Brasileira**. 32 ed. revista e aumentada. São Paulo: Editora Cultrix Ltda, 1994.

BRANDÃO, André Augusto Pereira. **Raça, demografia e indicadores sociais**. In: OLIVEIRA, Iolanda de (org.). **Relações raciais e educação: novos desafios**. Rio de Janeiro: DP & A, 2003, p. 19-72.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. **Censo Demográfico 2010: Características gerais da população, religião e pessoas com deficiência**. Brasília: Ministério do planejamento, Orçamento e Gestão, 2012. ISSN 0104 – 3145.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: 3º e 4º ciclos: apresentação dos temas transversais, ética**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil (1988)**. Senado Federal. Brasília: SEEP, 2011.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana**.

Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Brasília, 2004. Disponível em <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em 22/08/2012.

_____. **Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana.** Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Brasília, 2004. Disponível em <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em 22/08/2012.

_____. **Estatuto da Igualdade Racial:** Lei N. 12.228, de 20 de julho de 2010, que institui o Estatuto da Igualdade Racial, altera as Leis N. 7.716, de 05 de janeiro de 1989; 9.029, de 13 de abril de 1995; 7.347, de 24 de julho de 1985, e 10.778, de 24 de novembro de 2003. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2010. ISBN 978-85-736-5801-9.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996).** Senado Federal. Brasília: SEEP, 2011.

_____. **Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais.** Ministério da Educação. Brasília: SECAD, 2006.

_____. **Edital de Convocação para a Inscrição no Processo de Avaliação e Seleção de Obras didáticas para o Programa Nacional do Livro Didático – PNLD 2012 – ensino Médio.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica, 2011.

_____. **Guia de Livros Didáticos:** PNLD 2012: Língua Portuguesa. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica, 2011.

_____. **Subsídios para o debate.** III Conferência Nacional de Promoção da Igualdade Racial. Brasília: SEPP/PR, 2013. Disponível em: <http://iiiconapir.gov.br>. Acesso em 19/08/2013.

BRITTO, Tatiana Feitosa. **O livro didático, o mercado editorial e os sistemas de ensino apostilados.** Textos para Discussão, n. 92, Brasília, DF: Centro de Estudos da Consultoria do Senado, jun. 2011. ISSN: 1983-0645.

BORGES, Edson. História, estrutura social de privilégios e ações afirmativas no Brasil. In: CHAVES, Rita; SECCO, Carmen; MACÊDO, Tania (org.). **Brasil/África: como se o mar fosse mentira.** São Paulo: Editora UNESP; Luanda, Angola: Chá de Caxinde, 2006, p. 179-216.

CAMINHA, Pero Vaz de. **Carta de Achamento do Brasil (1500).** Disponível em: http://www.objdigital.bn.br/Acervo_Digital/livros_eletronicos/carta.pdf. Acesso em: 15 maio 2012.

CAMPOS, Josilene Silva. **A historicidade das literaturas africanas de Língua Oficial Portuguesa,** (sd.). Disponível em: <http://pos-historia.ufg.br>. Acesso em: 20 ago. 2013.

CANDIDO, Antonio. **O direito à Literatura**. Vários Escritos. 3. ed., São Paulo: Duas Cidades, 1995.

CARONE, Iray; NOGUEIRA, Isildinha Baptista. Faíscas elétricas na imprensa brasileira: a questão racial em foco. In: CARONE, Iray; BENTO, Maria Aparecida Silva (org.). **Psicologia Social do Racismo**: Estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil. Petrópolis: RJ: Vozes, 2009. p.163-180.

CARONE, Iray. Breve histórico de uma pesquisa psicossocial sobre a questão racial brasileira. In: _____; BENTO, Maria Aparecida Silva (org.). **Psicologia Social do Racismo**: Estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil. Petrópolis: RJ: Vozes, 2009. p.13 - 23.

CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. **Português Linguagens**. 7. ed. reform.; Vol. 01, São Paulo: Saraiva, 2010a.

_____. **Português Linguagens**. 7. ed. reform.; Vol. 02, São Paulo: Saraiva, 2010b.

_____. **Português Linguagens**. 7. ed. reform.; Vol. 03, São Paulo: Saraiva, 2010c.

CHAVES, Rita. A literatura brasileira no imaginário nacionalista africano: invenção e utopias. In: CHAVES, Rita; SECCO, Carmen; MACÊDO, Tania. **Brasil/África**: como se o mar fosse mentira. São Paulo: Editora UNESP; Luanda, Angola: Chá de Caxinde, 2006, p. 31-51.

COLOMER, Teresa. **Andar entre livros**: a leitura literária na escola. Tradução Laura Sandroni. São Paulo: Global Editora, 2007.

COMITTI, Leopoldo. Leitura, saber e poder. In: MARTINS, Aracy Alves; BRANDÃO, Heliana Maria Brina; MACHADO, Maria Zélia Versiani (org.). **Escolarização da Leitura Literária**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999, p. 145 – 152.

COMPAGNON, Antoine. **Literatura para quê?** Tradução de Laura Taddei Brandini. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2009.

COSSON, Rildo. **Letramento Literário**: teoria e prática. 2. ed., São Paulo: Contexto, 2011.

COUTINHO, Afrânio. **Introdução à Literatura no Brasil**. 17 ed., Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

COUTO, Mia. ...e fazer do nosso sonho uma casa. In: **O Estado de São Paulo**, 5 abr. 2008. Caderno 2. Disponível e: www.academia.org.br Acesso em 18 nov. 2013.

CUTI (Luiz Silva). **Literatura negro-brasileira**. São Paulo: Selo Negro, 2010.

DIONÍSIO, Maria de Lourdes. Literatura, Leitura e Escola: uma hipótese de trabalho para a construção do leitor cosmopolita. In: PAIVA, Aparecida et. al. (org.). **Leituras Literárias**: discursos transitivos. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2005, p. 71-84.

DUARTE, Eduardo de Assis. **Por um conceito de Literatura Afro-Brasileira**. Revista Terceira Margem. Rio de Janeiro, n. 23, p. 113-138, jul./dez. 2010.

_____. Entre Orfeu e Exu, a afrodescendência toma a palavra. In: _____ (org.). **Literatura e Afrodescendência no Brasil: antologia crítica**. V. 01. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011, 4 v., p. 13-48.

EAGLETON, Terry. **Teoria da Literatura: uma introdução**. Tradução Waltensir Dutra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

ERVEDOSA, Carlos. **A década de 50: o movimento dos novos intelectuais de Angola**. "Mensagem e Cultura". In: MACÊDO, Tânia (org.). **Apostila Literaturas Africanas de Língua Portuguesa I**. Antologia de Textos. Universidade de São Paulo, São Paulo: Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas, 2008, p. 27-38.

ETHOS Instituto. **Perfil social, racial e de gênero das 500 maiores empresas do Brasil e suas ações afirmativas**. Pesquisa 2010. São Paulo, Nov. 2010.

FERNANDES, Florestan. **O negro no mundo dos brancos**. 2. ed., revista. São Paulo: Global, 2007.

FONSECA, Dagoberto José. As relações Brasil – África subsaariana: oralidade, escrita e analfabetismo. In: CHAVES, Rita; SECCO, Carmen; MACÊDO, Tania. **Brasil/África: como se o mar fosse mentira**. São Paulo: Editora UNESP; Luanda, Angola: Chá de Caxinde, 2006, p. 111 - 127.

FONSECA, Maria Nazareth; MOREIRA, Terezinha Taborda. Panorama das Literaturas Africanas de Língua Portuguesa. Caderno CESPUC de Pesquisa. Série Ensaio, 2007. Disponível em: www.ich.pucminas.br/posletras/nazareth_panoramapdf. Acesso em: 30/03/2013.

FONSECA, Maria Nazareth et al. Autores Afro-brasileiros contemporâneos. In: SOUZA, Florentina; LIMA, Maria Nazaré (org.). **Literatura Afro-brasileira**. Salvador: Centro de Estudos Afro-Orientais; Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2006, p. 113-178.

FREIRE, Paulo. **Conscientização - teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

FREYRE, Gilberto. **Casa – Grande & Senzala: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal**. 49 ed., rev., São Paulo: Global, 2004.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade Cultural, Currículo e Questão Racial – desafios para a prática pedagógica. In: ABRAMOWICZ, Anete; BARBOSA, Lucia M. de Assunção; SILVÉRIO, Valter Roberto (org.). **Educação como prática da diferença**. Campinas: Armazém do Ipê (Autores Associados), 2006, PP. 21-40.

_____. **Indagações sobre currículo: diversidade e currículo**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008.

GOMES, Joaquim Barbosa. O debate constitucional sobre as ações afirmativas. In: SANTOS, Renato Emerson dos; LOBATO, Fátima (org.). **Ações Afirmativas: políticas públicas contra as desigualdades raciais**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. pp. 15-57.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. **Preconceito racial: modos, temas e tempos**. São Paulo: Cortez, 2008. (Coleção Preconceitos; v. 06).

_____. **Racismo e antirracismo no Brasil**. 3. Ed., São Paulo: Editora 34, 2009.

HALL, Stuart. **A Identidade Cultural na Pós-Modernidade**. Tradução Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro. 9. ed., Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

_____. **Da Diáspora: identidades e mediações culturais**. SOVICK, Liv (org.). Tradução Adelaine La Guardia Resende et al. Edição atualizada. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

HAMPÂTÉ-BA, Amadou. Prólogo: A memória Africana. . In: MACÊDO, Tânia (org.). **Apostila Literaturas Africanas de Língua Portuguesa I**. Antologia de Textos. Universidade de São Paulo, São Paulo: Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas, 2008, p. 7-8.

IANNI, Octávio. Literatura e Consciência. In: DUARTE, Eduardo de Assis (org.). **Literatura e Afrodescendência no Brasil: antologia crítica**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011. V. 4, p. 183-198.

IBGE. **Pesquisa das Características Étnico-Raciais da População: um estudo das categorias de classificação de cor ou raça**. 2008. Disponível em: www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticia. Acesso em: 12 mar. 2013.

_____. **Censo Demográfico 2010: características gerais da população, religião e pessoas com deficiência**. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão; Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Rio de Janeiro, 2010. ISSN 0104-3145. Disponível em: ftp://ftp.ibge.gov.br/censos/censo_demografico_2010pdf. Acesso em: 1 mar. 2013.

JACCOUD, Luciana. O combate ao racismo e à desigualdade: o desafio das políticas públicas de promoção da igualdade racial. In: THEODORO, Mário (org.). **As políticas públicas e a desigualdade racial no Brasil 120 anos após a abolição**. Brasília: Ipea, 2008, p. 131–165.

LEITE, Ana Mafalda. Modelos críticos das representações da oralidade nos textos literários africanos e sua adequação no quadro das teorias pós-coloniais. In: MACÊDO, Tânia (org.). **Apostila Literaturas Africanas de Língua Portuguesa I**. Antologia de Textos. Universidade de São Paulo, São Paulo: Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas, 2008, p. 9-17.

LIBANIO, J. B. **Ideologia e Cidadania**. 2. ed. reform. – São Paulo: Moderna, 2004.

LIMA, Fabiana. Afrobetizar: uma análise das relações étnico-raciais em livros didáticos de Literatura. **Interdisciplinar**, Itabaiana, SE, v. 10, ano 5, p. 337-390, jan./jun. 2010.

MAHIN, Nalui. **Carolina de Jesus e seu Diário de Despejo**. Disponível em: www.solosculturais.org.br/carolinadejesus/. Acesso em: 21 fev. 2014.

MARTINS, Heitor. Luís Gama e a consciência negra na Literatura Brasileira. **Revista Afroasia**, n. 17, p.87-97, 1996. ISSN:1981-141. Disponível em: www.afroasia.ufba.br/pdf/afroasia_n17_p87.pdf. Acesso: 30/09/2013.

MENDES, Maria Manuela. Raça e racismo: controvérsias e ambigüidades. **Vivência – Revista de Antropologia**. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. n. 39. 2012. P. 101-123. Disponível em: www.cchla.ufrn.br/vivencia/proxnums_layout.html. Acesso em 06/07/2013.

MÉRIAN, Jean-Yves. O negro na literatura brasileira *versus* uma literatura afro-brasileira: mito e literatura. **Revista Navegações**, v. 1, p. 50-60, março 2008. Disponível em: <http://www.revistaseletronicas.pucrs.br> Acesso: 05/04/2012.

MOISÉS, Massaud. **História da Literatura Brasileira**. São Paulo: Editora Cultrix, 1984.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. **Identidades fragmentadas: a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002. (Coleção Letramento, Educação e Sociedade).

MOORE, Carlos. **Racismo & Sociedade: novas bases epistemológicas para entender o racismo**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2007.

MORAES, Maria Cândida. **O paradigma educacional emergente**. Campinas, SP: Papirus, 1997. (Coleção Práxis).

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à Educação do Futuro**. São Paulo: Cortez, Unesco, 2001.

MUNANGA, Kabengele (org.). **Superando o racismo na Escola**. 2. ed., rev., Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

OLIVEIRA, Iolanda de. A prática pedagógica de especialistas em relações raciais e educação. In: _____. **Relações Raciais e Educação – Novos desafios**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, PP. 107-143.

OLIVEIRA, Sílvio. Séculos de arte e literatura negra. In: SOUZA, Florentina; LIMA, Maria Nazaré (org.). **Literatura Afro-brasileira**. Salvador: Centro de Estudos Afro-Orientais; Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2006, p. 39-76.

PADILHA, Laura Cavalcante. Colonialidade e Literatura em Angola: do enfrentamento às novas cartografias. In: DELGADO, Ignácio G. et. al. (org.). **Vozes além da África**: tópicos sobre identidade negra, literatura e história africanas. Juiz de Fora – MG: Ed. UFJF, 2006, p. 73 – 88.

PAIXÃO, Marcelo J. P. **Desenvolvimento Humano e Relações Raciais**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. (Coleção Políticas da Cor).

PIOVESAN, Flávia. Ações Afirmativas sob a perspectiva dos Direitos Humanos. In: SANTOS, Sales Augusto dos (org.). **Ações Afirmativas e Combate ao Racismo nas Américas**. Brasília: Ministério da Educação; UNESCO, 2005, p. 35-45.

RANGEL, Egon de Oliveira. Literatura e Livro Didático no Ensino Médio: caminhos e ciladas na formação do leitor. In: PAIVA, Aparecida et. al. (org.). **Leituras Literárias**: discursos transitivos. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2005a, p. 145-162.

_____. Avaliar para melhor usar: avaliação e seleção de materiais e livros didáticos. In: ROJO, Roxane (org.). Série TV Brasil. **Materiais Didáticos**: escolhas e usos. Boletim 14, ago. 2005b, p. 25-34.

_____. Letramento Literário e livro didático de Língua Portuguesa: “os amores difíceis”. In: PAIVA, Aparecida et al. (org.). **Literatura e Letramento**: espaços, suportes e interfaces: o jogo do livro. Belo Horizonte: Autêntica/ CEALE/FAE/UFMG, 2007, p. 127-145.

_____. Educação para o convívio republicano: o ensino de Língua Portuguesa pode colaborar para a construção da cidadania?. In: _____; ROJO, Roxane Helena Rodrigues (coord.). **Língua Portuguesa: ensino fundamental**. Brasília: MEC/SEB, 2010, p. 183-200.

REIS, Marcus Vinícius. **Multiculturalismo e Direitos Humanos**. Brasília: Senado Federal. Secretaria de Polícia, 2004. Disponível em: <http://www.senado.gov.br/spol/pdf/ReisMulticulturalismo.pdf>. Acesso: 15/05/2012.

ROCHA, Enilce Albergaria. A narrativa ficcional e a identidade cultural: a guerra pós-independência em Moçambique na escrita de Mia Couto. In: DELGADO, Ignácio G. et. al. (org.). **Vozes além da África**: tópicos sobre identidade negra, literatura e história africanas. Juiz de Fora – MG: Ed. UFJF, 2006, p. 43 – 72.

ROCHA, José Geraldo da. **Teologia e Negritude**. Santa Maria: Pallotti, 1998.

ROSA, João Martos; BACKES, José Licínio. O ensino da literatura africana na Educação Básica: observações iniciais. In: **IV SEMINÁRIO POVOS INDÍGENAS E SUSTENTABILIDADE**: saberes tradicionais e formação acadêmica, 8., 2011. Disponível em: <http://www.neppi.org/eventos/4sustentabilidade/simposio3.htm>. Acesso em: 12 abr. 2012.

SALES, Júnia; SANTOS, Lorene. **Introdução à História e Cultura Africana**. Módulo didático de Relações Étnico-Raciais. Centro de Referência Virtual do Professor,

SEE- MG, out. 2010. Disponível em: www.crv.educacao.mg.gov.br. Acesso em 03 out. 2013.

SANTILLI, Maria Aparecida. **Paralelas e Tangentes**: entre literaturas de língua portuguesa. São Paulo: Arte & Ciência, 2003.

SANTOS, Akiko; SANTOS, Ana Cristina S. dos; CHIQUIERI, Ana Maria Crepaldi. A dialógica de Edgar Morin e o terceiro incluído de Basarab Nicolescu: uma nova maneira de olhar e interagir com o mundo. **III EDIPE – Encontro Estadual de Didática e Prática de Ensino**, 2009. Disponível em www.ceped.ueg.br/anais/iiiedipe/pdfs/4_conferencias/conf_a_dalogica_de_edgar_morin.pdf. Acesso em 20 fev. 2013.

SANTOS, Gevanilda. **Relações Raciais e desigualdades no Brasil**. São Paulo: Selo Negro, 2009. (Coleção Consciência em debate).

SANTOS, João Paulo de Farias. **Ações Afirmativas e Igualdade racial**: a contribuição do direito na construção de um Brasil diverso. São Paulo: Edições Loyola, 2005.

SANTOS, Sales Augusto dos. Ação Afirmativa e mérito individual. In: SANTOS, Renato Emerson; LOBATO, Fátima (org.). **Ações Afirmativas**: políticas públicas contra as desigualdades raciais. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p. 83-125.

_____. In: _____. **Ações Afirmativas e Combate ao Racismo nas Américas**. Brasília: Ministério da Educação; UNESCO, 2005, p. 141-163.

SARMENTO, Leila Lauer; TUFANO, Douglas. **Português**: literatura, gramática, produção de texto. 1. ed.; vol. 01, São Paulo: Moderna, 2010a.

_____. **Português**: literatura, gramática, produção de texto. 1. ed.; vol. 02, São Paulo: Moderna, 2010b.

_____. **Português**: literatura, gramática, produção de texto. 1. ed.; vol. 03, São Paulo: Moderna, 2010c.

SILVA, Ana Célia. **A discriminação do negro no livro didático**, 2. ed., Salvador: EDUFBA, 2004.

SILVA, Ivanda Maria Martins. **Literatura em sala de aula**: da teoria literária à prática escolar. Recife: Programa de Pós-Graduação da UFPE, 2005.

SILVA, Marcelo José da. (Re)conhecer-se. O brado da literatura afro-brasileira contemporânea. In: **CELLI – COLÓQUIO DE ESTUDOS LINGÜÍSTICOS E LITERÁRIOS**. 3, 2007, Maringá. Anais do Colóquio Estudos Linguísticos e Literários. Maringá, 2009, p. 633-640. ISBN: 978-85-99680-05-6.

SILVA, Tomaz Tadeu. Os novos mapas culturais e o lugar do currículo numa paisagem pós-moderna. In: SILVA, Tomaz Tadeu; MOREIRA, Antonio Flávio (org.). **Territórios Contestados**: o currículo e os novos mapas políticos e culturais. 4. ed., 2001, p. 184–202.

SILVÉRIO, Valter Roberto. Ações Afirmativas e Diversidade Étnico-Racial. In: SANTOS, Sales Augusto dos (org.). **Ações Afirmativas e Combate ao Racismo nas Américas**. Brasília: Ministério da Educação; UNESCO, 2005, p. 141-163.

SOMMERMAN, Américo. **Inter ou transdisciplinaridade?** : da fragmentação disciplinar ao novo diálogo entre os saberes. São Paulo: Paulus, 2008.

SOUZA, Florentina. Solano Trindade e a produção literária afro-brasileira. **Revista Afro-Asia**, v. 31, 2004, p. 277-293.

SOUZA, Florentina; LIMA, Maria Nazaré (org.). **Literatura Afro- brasileira**. Salvador: Centro de Estudos Afro – Orientais; Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2006.

SOUZA, Ruth Catarina C. R. de. Novos paradigmas: ponte entre o mal-estar e o bem-estar docente. **Linhas Críticas**. Brasília-DF, n. 36, maio/ago. 2012, p. 433-453.

TORRALVO, Izete Fragata; MINCHILO, Carlos Cortez. **Linguagem em Movimento**. 1. ed., vol. 01, São Paulo: FTD, 2010a.

_____. **Linguagem em Movimento**. 1. ed., vol. 02, São Paulo: FTD, 2010b.

_____. **Linguagem em Movimento**. 1. ed., vol. 03, São Paulo: FTD, 2010c.

UNESCO. Carta da Transdisciplinaridade (1994). In: SOMMERMAN, Américo. **Inter ou transdisciplinaridade?** : da fragmentação disciplinar ao novo diálogo entre os saberes. São Paulo: Paulus, 2008, p. 71 – 75.

_____. **A Declaração das Raças da UNESCO**. 1950. Disponível em: www.achegas.net/numero/nove/decla_racas_09.htm. Acesso em: 30 mar. 2013.

WASELFISZ, Julio Jacobo. **Mapa da Violência 2012**: a cor dos homicídios no Brasil. Rio de Janeiro: CEBELA, FLACSO; Brasília: SEPPIR, 2012.

WEDDERBURN, Carlos Moore. Do marco histórico das políticas públicas de ação afirmativa. In: SANTOS, Sales Augusto dos (org.). **Ações Afirmativas e Combate ao Racismo nas Américas**. Brasília: Ministério da Educação; UNESCO, 2007, p. 307-334.