



UNILAB

**UNIVERSIDADE DA INTEGRAÇÃO DA LUSOFONIA AFRO-
BRASILEIRA - UNILAB**

**Programa de Formação Inicial e Continuada de Profissionais do Magistério de
Educação Básica (COMFOR)**

**Curso de Pós-Graduação *Latu Sensu* em Políticas de Igualdade Racial no
Ambiente Escolar**

ERIVALDO SALES FREITAS

**A LITERATURA AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA NO LIVRO DIDÁTICO DE
LÍNGUA PORTUGUESA: REFLEXÕES E POSSIBILIDADES**

REDENÇÃO - CE

MAIO DE 2016

ERIVALDO SALES FREITAS

**A LITERATURA AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA NO LIVRO DIDÁTICO DE
LÍNGUA PORTUGUESA: REFLEXÕES E POSSIBILIDADES**

Monografia apresentada ao Curso de Especialização em Políticas de Igualdade Racial no Ambiente Escolar, da Universidade da Integração da Lusofonia Afro-Brasileira, como requisito parcial para obtenção do grau de Especialista.

Orientador (a): Prof. Dr. Evaldo Ribeiro Oliveira

REDENÇÃO - CE

MAIO DE 2016

**Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro- Brasileira
Diretoria do Sistema Integrado de Bibliotecas da Unilab (DSIBIUNI)
Biblioteca Setorial Campus Liberdade - BSCL
Catalogação na fonte**

Bibliotecário: Gleydson Rodrigues Santos – CRB-3 / 1219

F936l Freitas, Erivaldo Sales.

A literatura africana e afro-brasileira no livro didático de língua portuguesa: reflexões e possibilidades. / Erivaldo Sales Freitas. – Redenção, 2016.

38 f.: il.; 30 cm.

Monografia do Curso de Especialização em Política de Igualdade Racial da Diretoria de Educação a Distância da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira – UNILAB.

Orientador: Prof. Dr. Evaldo Ribeiro Oliveira.
Inclui referências.

1. Literatura africana (Português) - História e crítica. 2. Livro didático. I. Título.

CDD 869.09

Resumo

O presente trabalho analisa a presença da literatura africana e afro-brasileira no livro didático de português e traz reflexões acerca das possibilidades de se explorar essa temática nas aulas de literatura. Para esse estudo, foi escolhido o volume 2 da coleção *Português – Contexto, Interlocução e Sentido*, da editora moderna, com vistas a identificar se o referido livro está de acordo com as normas estabelecidas na lei 10.639/03, que torna obrigatória a inclusão da cultura africana e afro-brasileira no ensino básico. Esta análise se baseou em estudos que tratam da inclusão dos conteúdos presentes na citada lei nos livros didáticos. Constatamos a necessidade de avançar no processo de valorização do negro, tendo em vista que muitos preconceitos e estereótipos ainda se manifestam nos livros didáticos.

Palavras-chave: Livro didático. Literatura. Lei 10.639/03. Ensino.

Sumário

| | |
|---|-----------|
| INTRODUÇÃO | 4 |
| CAPÍTULO 1 – O livro didático | 6 |
| 1.1 A literatura afro-brasileira e africana nos livros didáticos de língua portuguesa | 7 |
| 1.2 O racismo no livro didático de português: das causas à sua representação | 12 |
| 1.3 Por uma abordagem da literatura afro-brasileira nos livros didáticos e nas aulas de literatura | 14 |
| Capítulo 2 – Metodologia | 18 |
| Capítulo 3 – Análise da obra | 20 |
| 3.1 Possibilidades para uma abordagem da valorização da negritude | 31 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS | 33 |
| REFERÊNCIAS | 35 |

INTRODUÇÃO

A lei nº 10.639/03 representou um avanço importante na busca da igualdade entre negros e brancos, bem como na luta contra o racismo e o processo de apagamento da cultura afrodescendente. No escopo desse dispositivo legal, mais especificamente no art. 26-A, parágrafo 2º, há a determinação de que o ensino da história e cultura afro-brasileira seja ministrado, entre outros, com especial ênfase na área de literatura.

Assim, os conteúdos dos livros didáticos de língua portuguesa e literatura deveriam se adequar a essa norma. Diante disso, após mais de dez anos da promulgação desta lei, será que os referidos livros didáticos já estão adequados ao dispositivo legal? Nesse contexto é que se insere o presente trabalho, tendo em vista que o problema central dessa investigação é analisar o espaço da literatura negra no livro didático de língua portuguesa no âmbito do ensino médio, mais especificamente o volume 2 da coleção *Português – Contexto, Interlocução e Sentido*, que é composta por três livros volume 1, 2 e 3, da Editora Moderna, e, outrossim, elencar abordagens que poderiam ser utilizadas para explorar essa temática nas aulas de literatura da referida etapa de ensino.

A escolha de um dos livros da coleção *Português – Contexto, Interlocução e Sentido*, da Editora Moderna, se deu por conta de esta ser uma das coleções mais escolhidas pelas escolas de ensino médio. Conforme dados estatísticos do FNDE, disponíveis em < <http://www.fnde.gov.br/component/k2/item/3010?Itemid=1296> > no Programa PNLD de 2012, essa coleção figurou como uma das preferidas das escolas de ensino médio. Assim, é importante esta análise para verificar se a literatura negra se encontra presente na mesma. Além disso, faz-se necessário também trazer discussões acerca de possibilidades de abordagens da literatura negra nas aulas de literatura, com vistas a subsidiar o professor na tarefa de incluir as produções que contemplem a negritude¹.

¹ De acordo com o dicionário eletrônico Houaiss (2009), esse termo expressa a condição do que é ser negro, bem como o orgulho e a valorização da riqueza cultural do povo negro.

Organizamos o presente trabalho em três capítulos. No primeiro realizamos uma discussão teórica acerca da temática da pesquisa, apresentando as posições de teóricos e pesquisadores que têm foco na temática que estamos discutindo. No capítulo dois, elencamos os procedimentos metodológicos utilizados, como os critérios para a análise da coleção supracitada. O Terceiro capítulo contempla o estudo propriamente dito do volume 2 da coleção Português, contexto, interlocução e sentido, bem como apresenta possibilidades de abordagens da literatura negra nas aulas de literatura do ensino médio. Por fim, tecemos algumas considerações finais.

Neste estudo percebemos que o livro didático analisado contém textos que ainda trazem preconceitos e visões distorcidas acerca do negro. Além disso, notou-se também a existência de uma literatura que fala sobre o negro e não de uma literatura do negro.

CAPÍTULO 1 – O livro didático

Sabemos que a busca por um ensino que contemple as diversas culturas que se encontram presentes no Brasil é bastante longa. De acordo com o documento *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*, desde o início do século XX que há essa tentativa de promover uma educação plural e inclusiva. Esse processo culminou em uma importante conquista, a lei nº 10.639/03:

Desse rico processo resulta a Lei nº 10.639, assinada pelo presidente da República, Luiz Inácio Lula da Silva, em uma de suas primeiras ações à frente do governo brasileiro, em 9 de janeiro de 2003, alterando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) Lei nº 9.394/96 e tornando obrigatório o ensino da história e cultura africana e afro-brasileira (BRASIL, 2013, p. 7).

Diante desse acontecimento, a obrigatoriedade dos livros didáticos, sobretudo os de português, contemplarem a literatura africana e afro-brasileira proporciona, acompanhado de outras iniciativas, a implementação de um ensino inclusivo. Entretanto, a literatura, de um modo geral, ainda é pouco apreciada no contexto brasileiro, principalmente entre os jovens, sobretudo por dificuldades em adquirir livros, que, na sua maioria, são bastante caros. Diante disso, conforme afirma Rangel (2005), o livro didático de português vem a constituir-se, para parte dos brasileiros escolarizados, na única ou principal forma de acesso à literatura e ao mundo da escrita. É nesse sentido que reside a importância do livro didático de português como sendo o indutor da formação literária dos nossos estudantes.

Nesse contexto, a seleção dos textos para compor o livro de língua portuguesa deve abarcar as pluralidades da cultura brasileira, pois, como se sabe, a cultura africana teve um papel crucial na formação da nossa sociedade. Essa influência se deu também na literatura. Dessa forma, a marca da literatura africana não pode e nem deve ser negada. Infelizmente, essa parte da nossa história é relegada, segundo Silva (2009, p. 113), conforme citada por Souza (2013, p.41), os livros didáticos apresentam apenas “a visão eurocêntrica” da produção do conhecimento.

1.1 A literatura afro-brasileira e africana nos livros didáticos de língua portuguesa

Antes de refletirmos acerca dessas literaturas presentes no livro didático de língua portuguesa, convém apresentarmos a definição do que vem a ser literatura afro-brasileira e africana para situarmos o leitor no que tange a opção teórica seguida neste livro no tocante a esses conceitos.

No que se refere à literatura afro-brasileira, Duarte (2010) destaca que ela está relacionada à produção literária dos descendentes africanos aqui do Brasil. Esse autor apresenta alguns elementos que a diferenciam e a especificam. O primeiro que o autor destaca é a questão da temática. Duarte (2010) diz que a referida literatura aborda questões relacionadas à denúncia da escravização dos negros, bem como as consequências advindas desse processo. Além disso, pode também fazer referência ao “resgate da história do povo negro na diáspora brasileira” e às “tradições culturais ou religiosas transplantadas para o Novo Mundo” (DUARTE, 2010, p.122-123).

Outro elemento diferenciador se refere à autoria. Para o citado autor, a autoria não se refere simplesmente à cor da pele, mas sobretudo ao autor estar engajado no seu discurso com a questão da condição do negro. Por essa razão, não se pode falar que um autor produz literatura afro-brasileira simplesmente por que fala nos seus textos sobre o negro. É aí então que o autor elenca de um outro elemento peculiar dessa literatura, o ponto de vista, que significa falar do lugar do negro, não sobre o negro, nem tampouco a visão do branco acerca do negro, mas sim uma literatura que expõem genuinamente toda a complexidade e problemática do que é ser negro. Duarte afirma, outrossim, que a citada literatura se define pela linguagem:

A linguagem é, sem dúvida, um dos fatores instituintes da diferença cultural no texto literário. Assim, a afro-brasilidade tornar-se-á visível também a partir de um vocabulário pertencente às práticas linguísticas oriundas de África e inseridas no processo transculturador em curso no Brasil. Ou de uma discursividade que ressalta ritmos, entonações e, mesmo, toda uma semântica própria, empenhada muitas vezes num trabalho de resignificação que contraria sentidos hegemônicos na língua. Isto porque, bem o sabemos, não há linguagem inocente, nem signo sem ideologia. (DUARTE, 2010, p.130-131).

Por fim, o autor destaca que a literatura afro-brasileira é destinada a um público específico, no caso, os negros. Seria uma literatura feita e produzida para a

fruição dos negros, fazendo assim um contraponto à produção literária tradicional que manifesta implícita ou explicitamente preconceitos e visões distorcidas no que tange à negritude.

Entretanto, o uso da expressão *literatura afro-brasileira* não é consenso entre os autores e críticos que se debruçam sobre essa temática. O intelectual e escritor Cuti (2011), em uma entrevista com Eduardo de Assis Duarte, apresenta uma crítica pelo uso desse termo, ao mesmo tempo em que defende o uso da expressão *literatura negro-brasileira*. Para aquele autor, a utilização de afro-brasileira soa mais leve, sugerindo que sua construção tem origem em gabinete. Cuti (2011), para defender sua posição, destaca que ninguém sofre preconceito por conta de ser afro-brasileiro, mas sim por ser negro. Assim, para ele, o termo *literatura afro-brasileira* não abarca a complexidade e as características da negritude.

Nesse sentido, o referido autor defende a expressão literatura negro-brasileira, já que abarca “a dimensão de ser-negro-no-mundo”. Sendo assim, essa nomenclatura exposta por Cuti (2011) procura estabelecer o lugar da produção literária do negro. Todavia, Duarte (2011), insiste que a expressão afro-brasileira é mais abrangente, tendo em vista que estaria mais adequada à pesquisa e ao ensino.

Em se tratando de literatura africana, entendemo-la como as produções literárias pertencentes aos países africanos, como Moçambique, Guiné-Bissau, dentre outros. Campos (s.d), nos alerta sobre o cuidado que devemos ter ao se referir a essa literatura, tendo em vista que, em alguns trabalhos há a referência a uma literatura africana de origem portuguesa ou de expressão portuguesa. Para a referida autora, essas nomenclaturas reafirmam a dominação do opressor, já que há sempre uma associação com o colonizador, tirando assim a legitimidade do sujeito produtor dessa literatura.

Nesse sentido, adotamos neste trabalho a opção teórica exposta por Campos (s.d) sobre a literatura africana, entendendo-a como:

literatura escrita em língua oficial portuguesa, cujos autores sejam africanos de nascimento ou estrangeiros que tenham adotado algum país do continente africano como sua pátria e esteja alinhado com as posturas críticas em relação ao imperialismo. Exclui-se, portanto, a literatura colonial, pois mesmo que ela faça referência aos estados e povos africanos, abordados nesta pesquisa, muitas estão em consonância com o pensamento do colonizador.

Discutida essa questão, vamos refletir acerca do espaço cultura africana nos livros didáticos de um modo geral. Bender (2007), fazendo uma análise da maneira como a literatura aparece nos livros escolares, destaca que seria interessante levar em conta que o Brasil é um país bastante miscigenado e que, por isso mesmo, deveria ser explorada a literatura pertencente às múltiplas etnias que compõem o Brasil. Mas, infelizmente, essa mesma autora constata que é dado ênfase somente às literaturas portuguesa e brasileira, enquanto que a literatura africana, por exemplo, permanece obscurecida:

Da mesma forma, não há uma justificativa para o estudo concomitante entre **as literaturas de língua portuguesa e brasileira**, quando se sabe que essa **teve como herança de Portugal, a língua, mas as influências culturais foram diversas. As demais literaturas de língua portuguesa ficam obscuras, como é o caso da africana** e, se tratando de um país miscigenado como o Brasil, poderia haver um estudo mais rico das variedades culturais, sendo explorada a literatura das várias etnias que compõem o povo brasileiro (BENDER, 2007, p. 120, grifos nossos).

Nesse sentido, o fato de haver essa ausência da literatura africana e afro-brasileira em parte dos livros didáticos, leva o aluno a pensar que a literatura brasileira se reduz somente aos cânones tradicionais que frequentemente tomam conta das páginas dos livros didáticos. Além disso, não obstante a levar o educando a ter essa visão distorcida da literatura, provoca ainda no aluno um sentimento de repulsa pela leitura, sobretudo a literária, tendo em vista que, pelo fato de ser representada de forma incompleta, não propicia assim, uma identificação, por parte do aluno, do texto apresentado.

Outra questão problemática se refere aos estereótipos presentes no bojo de alguns livros didáticos. Souza (2013) destaca que, não obstante o número reduzido de textos literários africanos e afro-brasileiros nos livros didáticos de língua portuguesa, tem-se ainda, o problema desses textos serem abordados de modo inapropriado:

Um segundo ponto problemático constatado é que essas escassas representações da população negra se caracterizam-se na grande maioria dos casos, por estereótipos ou casos excepcionais, como o caso do gari carioca, conhecido por limpar o sambódromo nos finais dos desfiles de carnaval, ou ainda da atleta de ginástica, a gaúcha Daiane dos Santos, ou o cantor Seu Jorge (SOUZA, 2013, p. 89).

Essa forma estereotipada de representar o negro nesses textos, presentes no livro didático de língua portuguesa, minam qualquer possibilidade de promover um ensino inclusivo. Uma outra consequência disso, evidenciada no documento do MEC, é que promove a perpetuação de “percursos educativos diferenciados entre negros e brancos (BRASIL, 2013, p. 48).

Ainda sobre a questão do número reduzido de textos literários africanos e afro-brasileiros, o site *Todos pela Educação* divulgou uma análise do PNLD de 2013 e 2014. Nesse estudo destacam-se, entre outros, essa mesma questão. Foi observado que, em se tratando especificamente dos livros de literatura do ensino médio, ainda são poucas as obras que consideram as produções africanas e afro-brasileiras para o ensino da literatura (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2014).

Há então essa problemática de não se abordar adequadamente a literatura africana e afro-brasileira nos livros didáticos. Apesar de, antes de tudo, ser uma exigência legal, fundamentada inclusive, na já citada Lei nº 10.639/03, que altera a LDB para tornar obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana e, outrossim, na Lei Federal nº 11.645, de 10 de março de 2008, dizendo o seguinte:

§ 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 (NR) (BRASIL, 2008).

Apresentando uma posição diferente da que expomos até aqui, no tocante à visão estereotipada do negro presente nos livros didáticos, Silva (2011), ao realizar uma análise de várias coleções de livros didáticos do ensino fundamental de 1º e 2º ciclos, constatou que houve uma mudança no que tange à visão do negro nos livros escolares. Essa autora destaca, nas obras que analisou, que há uma representação positiva do negro, sem estereótipos e sem aspectos discriminatórios. Apesar disso, nesse estudo de Silva (2011) percebemos que a frequência dessas representações nas referidas obras são mínimas. A autora coloca que, na visão dos responsáveis pela produção do referido material didático, os motivos que levaram a essa mudança de perspectiva foram a convivência dos autores das obras com pessoas negras, que teria permitido um conhecimento do cotidiano negro. Outro fator preponderante seria a discussão da temática sobre discriminação racial e a “necessidade de combater o preconceito racial na sociedade” (SILVA, 2011, p. 176).

Importante ressaltar que os livros analisados pela autora são da década de 1990. Portanto muita coisa deve ter mudado nesse lastro temporal. Mas, o que deve ser evidenciado nesse livro de Silva (2011) é que, não obstante a essas representações positivas, a própria autora coloca que os negros desses livros didáticos são muito parecidos com os brancos. Isso nos faz refletir se realmente estava sendo apresentado o negro com toda a sua complexidade ou será que, na verdade, se tratava da perspectiva do branco sobre os negros? Nesse sentido, fica explícito que não basta simplesmente inserir a presença do negro no livro didático, mas sobretudo, apresentar outrossim, a perspectiva do negro, no que concerne à sua posição social, visão de mundo, enfim, toda a sua complexidade.

O escritor e intelectual Cuti (2011) coloca que para a representação do negro, do lugar do negro, é necessário se despojar da “brancura” que está arraigada na mentalidade dos escritores. Esse despojamento seria se desfazer de toda a perspectiva do branco e incorporar o discurso do negro, do lugar que ele se encontra. Assim, ele coloca como fundamental a realização de uma literatura para negros. Dessa forma, voltando à reflexão anterior, é necessário inserir textos que incorporem esse “discurso negro”, com vistas à representação real do que é ser negro nos livros didáticos de literatura do ensino médio.

Almeida (2011), ao realizar um levantamento de produções acadêmicas que abordam essa temática de análise do livro didático de língua portuguesa, traz à luz as reflexões de pessoas que trabalham com o tema. Inicialmente, aquela autora coloca que o livro didático, como pertencente ao mercado de consumo editorial, está sujeito a influências sociais, políticas e culturais. Dessa forma, é preciso atentar para as ideologias que podem ser sutilmente veiculadas nesses respectivos livros. Em seguida ela apresenta os aspectos principais de alguns trabalhos. Em um deles, o de Crestani (2002, apud ALMEIDA, 2011) é exposto que durante muito tempo os livros didáticos eram utilizados como forma de perpetuação do preconceito, tendo em vista o modo como os negros eram representados. Assim, foi que em 1996 o MEC adotou uma política de “incluir no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) [somente] os livros isentos de preconceitos que levem a discriminações de qualquer natureza” (ALMEIDA, 2011, p. 4). Entretanto, no trabalho de Costa (2004, apud ALMEIDA, 2011), é dito que o livro didático realiza uma promoção da discriminação racial, já que

os estereótipos que apresentam uma visão negativa do negro se manifestam nos mesmos. Almeida (2011), cita a produção de Freitas (2009), que analisou boa parte dos livros didáticos de português que o MEC disponibilizou. Nesse trabalho, é discutida a ideologia racista que se manifesta através de excertos de obras literárias. A conclusão de Freitas (2009, apud ALMEIDA, 2011) é que:

a grande problemática dos livros didáticos analisados, não está na presença de obras e poemas tão célebres como *O cortiço* e *Navio Negreiro*. Pelo contrário [...] devem constar no livro didático desde que o discurso forneça as pistas necessárias para o leitor compreender a dimensão das relações raciais na sociedade brasileira. Em suma, é evidente o abismo existente no livro didático entre o tratamento dado ao branco e ao negro chamando a atenção para a existência de uma política educacional que não faz jus a realidade brasileira (ALMEIDA, 2011, p. 9).

Assim, percebemos que esses estudos têm em comum a constatação de que há deficiências nos livros didáticos de português no que concerne à abordagem da temática presente na lei 10.639/03. Nesse sentido, consideramos imprescindível avançarmos a discussão desse tema com vistas a refletir acerca das possíveis causas da ausência de abordagem da negrura nesses livros e o racismo presente neles, bem como fundamentarmos propostas para a inserção da literatura negra nas aulas de literatura e nos referidos livros.

1.2 O racismo no livro didático de português: das causas à sua representação

Apontar os motivos desse racismo contra o negro no livro didático não se trata simplesmente de encontrar culpados, mas sim de compreender toda a problemática inerente ao tema, com vistas a encontrar caminhos para sua superação. Assim, uma das principais tarefas seria identificar a ideologia que está por trás desse racismo evidenciado nas literaturas presentes no livro de língua portuguesa.

Importante destacar que essa ideologia é predominantemente oriunda da classe dominante. Sendo assim, é previsível que a elite ao incutir ideias racistas no seio da sociedade esteja procurando controlar e manter o seu poder na sociedade. Freitas (2009) sustenta essa ideia ao afirmar que as teorias racistas do século XIX buscavam, através do fenótipo, justificar ou comprovar a inferioridade do negro e do

índio. E foram várias as formas que os defensores dessas teorias se utilizaram no seu intento, como o estudo dos crânios etc.

Outro fator citado por Freitas (2009) é a ideologia do branqueamento surgida logo após a abolição da escravatura. Essa autora diz que a elite preocupada com uma insurreição dos ex-escravizados, resolveu importar para o Brasil europeus com o objetivo de tornar o país uma nação de brancos, ao mesmo tempo em que buscava, mediante a mestiçagem desses europeus com os negros, branqueá-los. Assim, ao exaltar esse processo de mestiçagem, colocando como algo positivo, que representava a união de todos os brasileiros, a elite intentava, na verdade, diluir toda a problemática do negro, ao passo em que supunha fazer com que ele sumisse nesse processo de branqueamento.

Como esse processo de mestiçagem não atingiu os objetivos que a elite brasileira queria, esta lançou mão de um outro meio: o mito da democracia racial². Conforme destaca Gomes (2005, apud FREITAS, 2009), esse mito introduzido na sociedade brasileira buscava apagar as distinções entre as três raças que compõem o povo brasileiro: a índia, a negra e a branca. Além disso, o mito da democracia racial intentava, de acordo com Freitas (2009, p. 40), “deslegitimar a organização da luta anti-racista”. Essa mesma autora destaca que um dos principais formuladores desse pensamento foi Gilberto Freyre no seu livro *Casa Grande Senzala*, já que essa obra incute a ideia de existência de harmonia entre negros e brancos.

Gomes (2005) cita que o mito da democracia racial está calcado sob um viés ideológico, em que busca escamotear os efeitos de desigualdade oriundos do racismo. Assim, negando esse racismo, contribui-se, outrossim, para o desenvolvimento de um conceito estereotipado acerca do negro, bem como alimenta a discriminação. Conforme colocado por Gomes (2005, p. 57).

Se seguirmos a lógica desse mito... poderemos ser levados a pensar que as desiguais posições hierárquicas existentes entre elas devem-se a uma incapacidade inerente aos grupos raciais que estão em desvantagem, como os negros e os indígenas... o mito da democracia racial atua... reforçando as discriminações e desigualdades raciais.

² De acordo com Florestan Fernandes (1972), o mito da democracia racial é uma distorção que foi criada desde o mundo colonial. Esse mito, conforme o citado autor, refere-se a ideia incutida na sociedade brasileira de que no Brasil não existe preconceito racial. Nesse sentido, Fernandes (1972) destaca essa afirmação propagada na sociedade brasileira é um mito, justamente pelo fato de não ser verdade, já que a estrutura da nossa sociedade foi formada sob a égide do preconceito e da discriminação racial, privilegiando a elite branca em detrimento do povo negro.

Nesse sentido, podemos supor que todo esse processo ideologizante se fez presente também na literatura brasileira. Batisde (1973, apud FREITAS, 2009) constata a construção de estereótipos do negro na produção literária. Os tipos mais comuns, conforme esse autor é o trabalhador negro braçal, o feiticeiro, supersticioso, a mulher negra que exhibe sua sensualidade e sua lascividade. Conseqüentemente, os textos literários que contêm esses estereótipos fazem parte do rol de muitos livros didáticos de português do ensino médio, já que muitos desses textos fazem parte do cânone literário brasileiro. Um destaque disso são as Poesias de Gregório de Matos. Bosi (1992) destaca que em muitas das produções desse poeta se faz presente toda a ojeriza e preconceito racial de Gregório em relação ao negro.

Assim, Freitas (2009) chama a nossa atenção no seu trabalho que o problema não se restringe somente à ausência do negro, até por que a própria autora destaca que na sua análise de livros didáticos de português a presença do negro ocorre, o problema central é como está sendo apresentada essa temática. Com isso, a estudiosa destaca que a problemática maior é a exclusão de uma literatura que valorize o negro, a literatura negro-brasileira.

1.3 Por uma abordagem da literatura afro-brasileira nos livros didáticos e nas aulas de literatura

Conforme já discutimos, percebemos que a ideia de inserir a temática relacionada à África e à literatura afro-brasileira nos manuais de literatura do ensino médio é mais do que abordar simplesmente o negro nesses livros didáticos, mas sobretudo compreender a importância de tematizar os aspectos contidos na lei 10.639/03 sob uma perspectiva que contemple a visão dos negros com toda a sua complexidade, não repetindo os preconceitos e estereótipos que se manifestam frequentemente em muitas abordagens. É fundamental que se desenvolvam metodologias que estabeleçam uma mudança de paradigma a respeito da abordagem da temática citada. Assim, faz-se necessário que tanto o professor, como os elaboradores dos livros didáticos de literatura do ensino médio reflitam sobre essa questão para o cumprimento da referida lei.

Um dos primeiros aspectos a ser levado em conta é a percepção de que não se pode mais tratar como normal os estereótipos ou fechar os olhos para as diversas formas de discriminação presentes tanto em sala de aula como nos livros didáticos. Nesse sentido, debater sobre essa questão com os próprios alunos seria uma boa opção para que estes se apropriem das reflexões concernentes ao preconceito étnico-racial, bem como da importância da literatura afro-brasileira e africana nas aulas do ensino médio.

Além disso, devemos levar em conta que a materialização desses elementos se encontra presente nos textos, no caso os literários, já que estamos falando de aula de literatura. Sendo assim, é imprescindível a adoção de uma noção que contemple o texto como unidade de sentido, que traz as experiências de mundo e que nos diz muita coisa sobre as concepções e ideologias presentes na nossa sociedade, e não simplesmente como o produto da mente de um autor. Nesse sentido, recorreremos ao pensamento de Koch (2007) que concebe o texto como resultado de nossa atividade comunicativa. Ela diz que o texto é o resultado “da atividade verbal dos indivíduos socialmente atuantes, na qual estes coordenam suas ações no intuito de alcançar um fim social, em conformidade com as condições sob as quais a atividade verbal se realiza (KOCH, 2007, p. 22).

Diante disso, a promoção da inclusão da literatura africana e afro-brasileira é fundamental para o cumprimento dessas ações. Martin (2011), pesquisadora da USP, apresenta algumas sugestões com o intuito de implementar a aprendizagem dessas literaturas nos livros didáticos do ensino médio. A autora se baseou no método comparativo e numa abordagem prospectiva para elaborar suas orientações. Vejamos o que ela diz acerca desses métodos:

O método comparativo, [...] favorece a reflexão sobre a identidade nacional, cultural e literária dos países de língua oficial portuguesa. [...] Já a perspectiva prospectiva mostra-se fundamental para o exercício de uma cidadania ativa [...] sobretudo seu interesse literário afinado com as demandas da vida contemporânea (MARTIN, 2011, p. 2).

Martin (2011) destaca que o método comparativo realiza estudos comparados entre as literaturas de língua portuguesa, possibilitando à discussão acerca da formação das identidades e também as tensões que emergem dessas literaturas, uma vez que traz visões e concepções diferenciadas, sendo assim uma possibilidade de

abordagem nas aulas de literatura do ensino médio, sobretudo para a inserção de textos da chamada literatura negra em confronto com outros textos que trazem no seu bojo a visão do branco sobre o negro, suscitando assim, debates e reflexões. No tocante ao método prospectivo a autora coloca que este busca aliar a literatura com “as demandas da vida contemporânea: nesse sentido, é fundamental que professores e alunos possam atualizar os sentidos do texto e responder a seguinte questão: afinal, o que ele me diz hoje?” (MARTIN, 2011, p. 2).

Silva (2005) destaca a importância de inserir o estudo do que ela chama de africanidades, entendida como as experiências e vivências de raízes africanas presentes aqui no Brasil. A autora coloca que é fundamental o respeito ao direito dos afrodescendentes, bem como à valorização da sua cultura. Assim, ela apresenta os objetivos da inserção do estudo das africanidades nas etapas da educação básica para atender aos preceitos colocados anteriormente. Vejamos esses objetivos, conforme Silva (2005, p. 157):

- Valorizar igualmente as diferentes e diversificadas raízes das identidades dos distintos grupos que constituem o povo brasileiro;
- Buscar compreender e ensinar a respeitar diferentes modos de ser, viver, conviver e pensar;
- Discutir as relações étnicas, no Brasil, e analisar a perversidade da assim designada “democracia racial”;
- Encontrar formas de levar a refazer concepções relativas à população negra, forjadas com base em preconceitos, que subestimam sua capacidade de realizar e de participar da sociedade, material e intelectualmente;
- Identificar e ensinar a manusear fontes em que se encontram registros de como os descendentes de africanos vêm, nos quase 500 anos de Brasil, construindo suas vidas e sua história, no interior do seu grupo étnico e no convívio com outros grupos;
- Permitir aprender a respeitar as expressões culturais negras que, juntamente com outras de diferentes raízes étnicas, compõem a história e a vida de nosso país;
- Situar histórica e socialmente as produções de origem e/ou influência africana, no Brasil, e propor instrumentos para que sejam analisadas e criticamente valorizadas.

Esses elementos citados por Silva (2005) contribuem inclusive para a aplicação da lei 10.639/03. É imprescindível que esses aspectos sejam trabalhados pelo professor em sala de aula para que os alunos, sobretudo os afrodescendentes, venham compreender e conhecer sua historicidade, com vistas à superação de preconceitos e das diversas formas de discriminação a que são submetidos. Seria

interessante, outrossim, que os livros didáticos fossem elaborados levando em consideração esses aspectos, tendo em vista que estes são os instrumentos didáticos mais utilizados pelos professores.

Capítulo 2 – Metodologia

No nosso trabalho realizamos uma análise referente à presença da literatura africana e afro-brasileira nos livros didáticos de língua portuguesa do Ensino Médio. Dessa forma, para compreendermos inicialmente essa questão, nossa pesquisa tem caráter predominantemente qualitativo. Conforme Zanella (2012), esse tipo de pesquisa baseia-se em conhecimentos teóricos para assim, dar o *status* de cientificidade à pesquisa.

Nesse sentido, a análise do livro didático que realizamos baseia-se nas opções teóricas que foram expostas anteriormente, buscando assim trazer à luz as respostas às indagações que norteiam a presente pesquisa. Por isso, utilizamos como fonte de coleta de dados a pesquisa bibliográfica, que, de acordo com Zanella (2012), tem por objetivo aprofundar o conhecimento na área pesquisada. Além disso, levamos em conta que a “matéria prima” do presente trabalho é o livro didático de português e trabalhos relacionados à inclusão da temática “África e afro-brasilidade” nas aulas de literatura. Dessa forma, o nosso trabalho baseia-se, fundamentalmente, na pesquisa bibliográfica pois, conforme Gil (2002, p. 44) esta “é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”.

Um dos primeiros critérios que lançamos mão na análise do livro didático é o registro da presença de textos literários, no tocante ao gênero, à forma e estrutura, bem como à temática predominante nos mesmos. Levando em conta isso, analisamos se a literatura afro-brasileira está presente no livro didático de português, objeto do presente trabalho, se o livro está em consonância com os ditames da lei nº 10.639/03, tendo em vista que ela estabelece a obrigatoriedade da presença da referida literatura no ensino. Aliado a isso, levamos em conta o próprio conceito dessa produção artística, tendo em vista que não basta simplesmente falar sobre o negro, mas sim abarcar o ser-negro-no-mundo, que se traduz na manifestação das vivências, culturas e outras marcas do povo negro.

Outro critério que levamos em conta é a forma como o texto literário se encontra inserido no livro didático, se está contextualizado, se vem completo ou fragmentado e por que vem de determinada forma. Além disso, observamos também o tratamento dado a esses textos no que se refere aos objetivos de aprendizagem das

atividades propostas no livro concernentes aos textos afro-brasileiros. Importante ressaltar que não foi desprezado o conjunto da obra, mais especificamente a relação que existe entre as demais produções literárias do livro e a literatura afro-brasileira presente no mesmo, analisando o tratamento que é dado às duas formas de literatura.

Após esse momento de análise do livro didático, refletimos acerca de outras possibilidades de explorar a literatura afro-brasileira nas aulas de literatura.

Capítulo 3 – Análise da obra

Neste capítulo, realizamos a análise da obra, levando em consideração os pressupostos teóricos expostos e defendidos anteriormente, bem como observando os passos metodológicos supracitados.

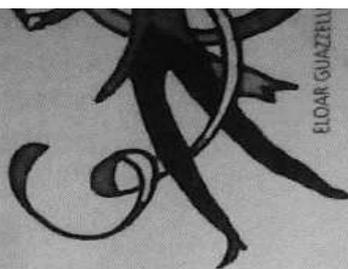
Conforme informações presentes na própria obra, A coleção Português – Contexto, Interlocução e sentido é uma obra da editora Moderna, tendo sua primeira edição publicada no ano de 2008 e está presente no rol de livros do Programa Nacional do Livro Didático para os anos de 2012, 2013 e 2014. A referida é composta por três volumes, sendo que os volumes 1, 2 e 3 são destinados, respectivamente, ao 1º, 2º e 3º anos do Ensino Médio. Toda a coleção foi elaborada por Maria Luiza M. Abaurre, bacharel em Letras, Mestre em Letras, com ênfase na área de Teoria Literária, e com experiência em elaboração de provas de redação; Maria Bernadete M. Abaurre, outra autora, é licenciada em Letras (Português-Inglês), mestre em linguística, Doutora em Filosofia, também com experiência na sua área de atuação; Marcela Pontara, possui licenciatura em Letras (Português-Latim), outrossim, é membro da banca de correção de redação e língua portuguesa dos vestibulares da Unicamp e da Unesp, atuando também em escolas particulares.

O volume analisado neste trabalho é o 2º. Este volume, conforme dissemos, é destinado ao 2º ano do nível médio. De acordo com o que é explicitado no sumário, o livro é subdividido em 08 unidades. Cada uma abordando uma temática específica. Da unidade 1 à 3, são abordados temas relacionados aos estilos de época da literatura, desde o romantismo até o simbolismo. Da unidade 4 à 6 são abordadas as classes gramaticais da língua, bem como as relações sintáticas entre elas. Por último, da unidade 6 à 08, o tema central é a produção de texto, sendo que a ênfase é dada à tipologia textual, bem como os gêneros textuais característicos de cada tipologia. Importante ressaltar que cada unidade é subdividida em capítulos, em que são explicitados os objetivos da unidade.

Analisamos as unidades do referido livro que tratam da literatura, com o objetivo de identificar a presença da literatura africana e afro-brasileira, em consonância com a lei 10.639/03. Importante destacar que observamos o modo como

essa literatura é abordada e se o que se evidencia é a literatura do negro ou simplesmente a literatura sobre o negro. O volume 2 inicia a primeira unidade sobre o movimento literário chamado Romantismo. Conforme vemos nas imagens abaixo do sumário do livro, são abordadas em capítulos as três fases desse estilo de época:

| Sumário | |
|--|-----------|
| Literatura | 1 |
| UNIDADE 1 | |
| Romantismo | |
| <i>Uma viagem no tempo: primeiras leituras</i> | 2 |
| Capítulo 1 A estética romântica: idealização e arrebatamento. Romantismo em Portugal | 4 |
| Dia de glória dos filhos da pátria | 7 |
| O Romantismo: a força dos sentimentos | 8 |
| O projeto literário do Romantismo | 9 |
| Portugal: um país sem rei entra em crise | 13 |
| Os primeiros românticos | 13 |
| O Ultrarromantismo português | 18 |
| Uma mudança de olhar: o romance aproxima-se da realidade | 20 |
| Jogo de ideias | 23 |
| A tradição do Romantismo | 24 |
| Conexões | 26 |
| <i>Uma viagem no tempo: primeiras leituras</i> | 28 |
| Capítulo 2 Romantismo no Brasil. Primeira geração: literatura e nacionalidade | 30 |
| Uma corte em fuga | 32 |
| O Romantismo no Brasil: o discurso da nacionalidade | 33 |
| A poesia indianista da primeira geração | 36 |
| O projeto literário da poesia da primeira geração | 36 |
| Gonçalves Dias: os índios, a pátria e o amor | 38 |
| Jogo de ideias | 47 |
| A tradição da primeira geração romântica: as canções do exílio | 48 |
| Conexões | 50 |



| | |
|--|-----------|
| <i>Uma viagem no tempo: primeiras leituras</i> | 52 |
| Capítulo 3 Segunda geração: idealização, paixão e morte | 54 |
| A segunda geração romântica: uma poesia arrebatada | 57 |
| O projeto literário dos ultrarromânticos | 57 |
| Casimiro de Abreu: versos doces e meigos | 63 |
| Álvares de Azevedo: ironia, amor e morte | 64 |
| Fagundes Varela: uma poesia de transição | 67 |
| Jogo de ideias | 69 |
| A tradição da segunda geração romântica: o fascínio da morte | 70 |
| Conexões | 72 |
| <i>Uma viagem no tempo: primeiras leituras</i> | 74 |
| Capítulo 4 Terceira geração: a poesia social | 76 |
| Uma nação em busca de ordem | 79 |
| O Condoreirismo: a poesia clama por liberdade | 80 |
| O projeto literário da poesia da terceira geração | 81 |
| Castro Alves: o último dos poetas românticos | 84 |
| Sousândrade: a identidade americana | 86 |
| Jogo de ideias | 89 |
| A tradição da terceira geração: a poesia social | 90 |
| Conexões | 92 |
| <i>Uma viagem no tempo: primeiras leituras</i> | 94 |
| Capítulo 5 O romance urbano | 96 |
| O romance urbano: retrato da vida na corte | 98 |
| O projeto literário do romance urbano | 98 |
| O amor segundo Joaquim Manuel de Macedo | 104 |
| José de Alencar: um crítico dos costumes | 106 |
| Manuel Antônio de Almeida: a estética da malandragem | 110 |
| Jogo de ideias | 113 |
| A tradição do romance romântico: o diálogo com o leitor | 114 |
| Conexões | 116 |

Analisando detidamente estes primeiros capítulos, notamos que se toca na questão do negro para falar sobretudo da escravidão, bem como no processo de abolição, a partir da “terceira geração do romantismo”. Há a presença de poemas de Castro Alves, que também é chamado de poeta dos escravos. Entretanto, notamos que existe a predominância de temáticas sobre o negro, expondo-o sob um ponto de vista resignado. Vejamos um dos poemas presente no livro:

A Cruz da estrada

Caminheiro que passas pela estrada,
Seguindo pelo rumo do sertão,
Quando vires a cruz abandonada,
Deixa-a em paz dormir na solidão.

Que vale o ramo do alecrim cheiroso
Que lhe atiras nos braços ao passar?
Vais espantar o bando buliçoso
Das borboletas, que lá vão pousar.

É de um escravo humilde sepultura,
Foi-lhe a vida o velar de insônia atroz.
Deixa-a dormir no leito de verdura,
Que o Senhor dentre as selvas lhe compôs.

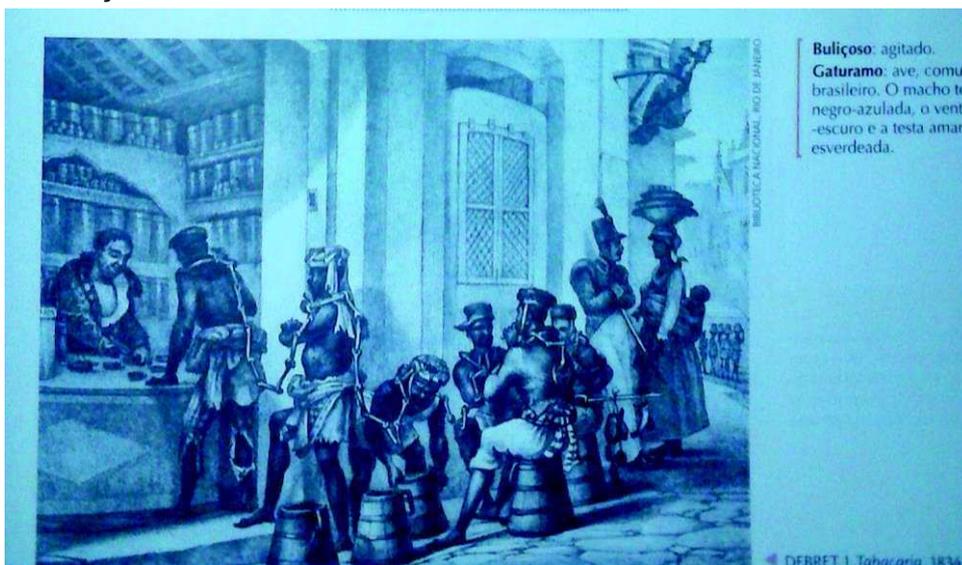
Não precisa de ti. O gaturamo
Geme, por ele, à tarde, no sertão.
E a juriti, do taquaral no ramo,
Povoa, soluçando, a solidão.

Dentre os braços da cruz, a parasita,
Num abraço de flores, se prendeu.
Chora orvalhos a grama, que palpita;
Lhe acende o vaga-lume o facho seu.

Quando, à noite, o silêncio habita as matas,
A sepultura fala a sós com Deus.
Prende-se a voz na boca das cascatas,
E as asas de ouro aos astros lá nos céus.

Caminheiro! Do escravo desgraçado
O sono agora mesmo começou!
Não lhe toques no leito de noivado,
Há pouco a liberdade o desposou.³

ALVES, Castro.



³ Poema e imagem retirados do livro Português - Contexto, Interlocução e sentido, de Abaurre et al, 2008, pg. 75.

Nesse sentido, podemos afirmar que, embora no texto haja a presença da temática do negro, este é tratado como um objeto e não como o protagonista do poema. Afirmamos isso, pelo fato desse poema não conter o discurso do negro, no sentido do referido texto empregar um discurso em que o enunciador em nada se parecer com o negro, isto é, o eu lírico expressa um discurso que fala sobre o negro. Além disso, o poema exprime a ideia de que somente após a morte é que o “escravo desgraçado” encontra sua liberdade.

Outra questão que merece destaque é a que se refere ao uso do termo “escravo”. Recuperando aquilo que Campos (2008) ressalta, no sentido de termos cuidado com a nomenclatura quando nos referimos à literatura africana, temos que nos policiar também no tocante ao uso daquele termo, tendo em vista a diferença semântica entre “escravo” e “escravizado”. Nesse sentido, Harkot-de-La-Taille e Santos (2012. p. 8-9) destacam que o uso do termo “escravo” supõe uma ideia de naturalização, de alguém que se submete ao domínio de outrem, enquanto que a referência ao “escravizado” “denuncia o processo de violência subjacente à perda da identidade, trazendo à tona um conteúdo de caráter histórico e social atinente à luta pelo poder de pessoas sobre pessoas, além de marcar a arbitrariedade e o abuso da força dos opressores”. Por essa razão, criticamos o uso recorrente no livro didático ora analisado do termo “escravo”, já que pode suscitar no aluno essa ideia de naturalização, sendo necessário assim, a intervenção do professor no sentido de explicar e discutir com os alunos essa diferenciação.

Outra questão passível de análise presente no livro se refere à questão do estereótipo reproduzido através dos textos. No livro, há um trecho de um poema do autor Jorge de Lima, denominado *Essa negra Fulô*, em que a personagem negra é apresentada como responsável pelo roubo de um “*frasco de cheiro*” e que por isso sofrerá castigo do feitor. Além disso, o poema sugere que a mesma personagem satisfaz sexualmente o seu senhor. Nesse sentido, percebemos a reprodução de estereótipos responsáveis pela visão preconceituosa e negativa do negro. Isso se evidencia nos versos: “Cadê meu frasco de cheiro/ Que teu Sinhô me mandou? / Ah! foi você que roubou!”. Nesse trecho percebemos como se torna explícita a visão estereotipada do negro, no sentido de sugerir a ideia da personagem ser ladra,

ratificando assim, aquilo que está presente em nossa sociedade, de se considerar o negro bandido. Outro estereótipo presente nesse poema se evidencia no seguinte trecho: “O Sinhô foi ver a negra/ Levar couro do feitor/ A negra

tirou a roupa. / O Sinhô disse: Fulô! / (A vista se escureceu/ Que nem a negra Fulô.)”. Estes versos sugerem que a negra encantou o seu senhor com a sua sensualidade. Dessa forma, constata-se aquilo que Batisde (1973, apud FREITAS 2009) destaca, no sentido de se enxergar a mulher negra como objeto sexual, que demonstra lascividade. E o maior problema disso tudo que é que não se discute no livro acerca dessas questões. Vejamos o trecho do poema:

Essa negra Fulô [...]

Ó Fulô! Ó Fulô!
(Era a fala da Sinhá)
[...]
vem coçar minha coceira,
vem me catar cafuné,
vem balançar minha rede,
vem me contar uma história,
que eu estou com sono, Fulô!
[...]
Ó Fulô! Ó Fulô!
Vai botar para dormir esses meninos,
Fulô!,
[...]
Fulô? Ó Fulô?
(Era a fala da Sinhá

Chamando a Negra Fulô.)

Cadê meu fraco de cheiro
Que teu Sinhô me mandou?

- Ah! foi você que roubou!
Ah! foi você que roubou!

O Sinhô foi ver a negra
Levar couro do feitor
A negra tirou a roupa.

O Sinhô disse: Fulô!
(A vista se escureceu
Que nem a negra Fulô.)

[...]⁴

LIMA, Jorge.



Além disso, tem-se também a presença de textos que trazem personagens negros representando o demônio. Um exemplo disso é a referência no livro didático a uma peça de José de Alencar denominada “*O demônio familiar*”, em que o

⁴ Poema e imagem retirados do livro Português - Contexto, Interlocução e sentido, de Abaurre et al, 2008, pg. 91.

personagem principal é um negro escravizado, que é caracterizado pela total falta de caráter, causando muitos problemas para seus senhores. A forma que é encontrada para a regeneração do personagem ocorre através da benevolência do seu senhor em alforriá-lo, sendo que diante desse gesto, o personagem negro, numa atitude de subserviência, beija-lhe a mão. Vejamos o trecho que se encontra presente no livro didático:

[...] Eduardo – [...] (*A Pedro*) Toma: é a tua carta de liberdade, ela será a tua punição de hoje em diante, porque as tuas faltas recairão unicamente sobre ti; porque a moral e a lei te pedirão uma conta severa de tuas ações. Livre, sentirás a necessidade do trabalho honesto e apreciarás os nobres sentimentos que hoje não compreendes. (*Pedro beija-lhe a mão.*) [...] ⁵

Fica evidente, nesse trecho, o tom moralizador e preconceituoso por parte do autor, tendo em vista que realiza um contraste entre o caráter do negro, como sendo praticante de ações desonestas, tido como o próprio demônio, e o seu senhor, colocado em um patamar superior, de homem benevolente, moralizador e nobre. O maior problema é que essa obra de Alencar é exposta no livro como algo natural, sem se discutir sequer essa construção estereotipada dos personagens.

A unidade 2 trata do Realismo e o Naturalismo. Nos capítulos referentes ao Realismo, vemos diversos trechos de obras do cânone da literatura brasileira: Machado De Assis. O próprio livro aponta a origem do escritor, que teve bastantes dificuldades na sua carreira por ser pobre e mulato, sendo acrescida, outrossim, a informação de que Machado era gago. Podemos considerar esse autor como legítimo representante do negro, tendo em vista que, conforme destaca Duarte (2005), o referido não abrigou os estereótipos racistas no que concerne à representação do negro. Nesse sentido, vemos como aspecto positivo a presença da obra de Machado neste livro didático, mesmo que isso ocorra por conta desse escritor pertencer ao cânone literário. Vejamos um dos trechos presentes no livro:

O menino é pai do homem

[...]

Desde os cinco anos merece eu a alcunha de “menino diabo”; e verdadeiramente não era outra coisa, fui dos mais malignos do meu tempo, arguto, indiscreto, traquinas e voluntarioso. Por exemplo, um dia quebrei a cabeça de uma escrava, porque me negara uma colher do

⁵ Trecho retirado do livro Português - Contexto, Interlocução e sentido, de Abaurre et al, 2008, pg. 159.

doce de coco que estava fazendo, e, não contente com o malefício, deitei um punhado de cinza ao tacho, e, não satisfeito da travessura, fui dizer à minha mãe que a escrava é que estragara o doce “por pirraça”; e eu tinha apenas seis anos. Prudêncio, um moleque da casa, era o meu cavalo de todos os dias; punha as mãos no chão, recebia um cordel nos queixos, à guisa de freio, eu trepava-lhe ao dorso, com uma varinha na mão, fustigava-o, dava mil voltas a um e outro lado, e ele obedecia,

- algumas vezes gemendo, - mas obedecia sem dizer palavra, ou, quando muito, um – “ai, nhonhô!” – ao que eu retorquia:

- “Cala a boca, besta!”[...]

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

ASSIS, Machado de. Memórias Póstumas de Brás Cubas.⁶

Nesse trecho, percebemos que Machado constrói o caráter mesquinho e prepotente do personagem Brás Cubas, no sentido de torna-lo detestável pelas suas práticas. Assim, ratifica-se aquilo que Duarte (2005, pg. 12) relata: “em nenhum momento **[Machado de Assis]** constrói o elogio dos senhores, ao contrário. Um personagem como Brás Cubas, por exemplo, ressalta a todo instante o destronamento crítico que o escritor põe em prática”. Nesse sentido, podemos afirmar que esse é um aspecto positivo do livro no que concerne à presença da literatura afro-brasileira, apesar de ser necessário o aprofundamento das relações étnico-raciais na obra de Machado de Assis.

Mais adiante, mais especificamente no capítulo 11, que trata do simbolismo, vemos a presença de textos literários produzidos por um afrodescendente, o poeta Cruz e Sousa. O livro apresenta esse autor como o principal representante do simbolismo brasileiro, sendo precursor dessa nova estética aqui no Brasil. É dado destaque à origem do escritor. Segundo o texto do livro, ele é filho de escravizados, e que, mesmo não tendo sido submetido a essa condição, sofreu na pele a discriminação por ser negro. Após essas informações, é dito que a obra do poeta é caracterizada pela “obsessão pelo branco”, pelo fato de ser usado um vocabulário associado à cor branca. Entretanto, conforme afirma Freitas (2009), outros autores simbolistas, como Alphonsus de Guimaraens, também tem textos que fazem referência à cor branca, e mesmo assim, essa “obsessão” só é destacada em Cruz e Souza.

⁶ Trecho retirado do livro Português - Contexto, Interlocução e sentido, de Abaurre et al, 2008, pg. 198.

Assim, cabe a reflexão do por que, após o livro informar que o referido autor é “filho de escravos alforriados”, dá-se ênfase a esse desejo pelo branco na obra de Cruz e Souza. Que ideia transmite-se ao apresentar essas informações? Seria uma forma de induzir o aluno a pensar que o autor não aceitava sua condição de negro? Por conta dessa problemática no modo como o poeta é apresentado nos livros didáticos, Freitas (2009, pg. 85) sugere que Cruz e Souza deveria ser definido como: “[...]poeta de descendência diretamente africana o qual através de sua obra poética buscou tencionar e contrapor as duas culturas, européia e africana, com um brilhantismo inigualável”.

Outra questão se refere à ausência de uma fotografia do escritor, somente uma caricatura, com data desconhecida, que não se percebe a sua cor. Mas, dos outros autores do simbolismo o livro traz as suas biografias acompanhadas das respectivas fotos dos autores.



Por fim, o livro apresenta uma seção destinada a falar sobre a poesia africana. Esta seção dedica-se a explorar o processo de desenvolvimento da literatura (a poesia) que ocorreu nos países africanos que têm como idioma oficial a língua portuguesa. Inicialmente, o livro didático dá destaque à influência que os autores brasileiros, sobretudo do modernismo, exerceram no processo de criação literária dos autores africanos. De acordo com o que é dito nessa seção do livro, o fato de escrever em português significava uma derrota simbólica para esses autores, já que se tratava do idioma do opressor. Por essa razão, é que os escritores brasileiros foram a referência de expressão da língua portuguesa para os escritores africanos:

Como povo que precisou definir a própria identidade após proclamar sua independência, os brasileiros tinham muito a ensinar aos “irmãos” africanos. A primeira lição foi, talvez, a mais significativa para a produção literária: a língua é de quem a usa e, nesse sentido, sempre será a expressão da cultura desse povo, ainda que, no passado, também tenha sido um instrumento de dominação. (ABAURRE et al., 2008, pg. 283)

Durante o decorrer dessa seção nota-se a presença de expressões como “literatura de expressão portuguesa, “A África que fala português”. Essas nomenclaturas já foram criticadas anteriormente por Campos (2008), já que, segundo essa mesma autora, a referência constante ao colonizador descaracteriza o protagonismo e a legitimidade do produtor dessa literatura. Em um certo momento fala-se num elemento que define a literatura africana:

[...]uma característica que define a literatura africana de modo geral: o esforço para retratar um movimento que começa na assimilação da cultura dominante, mas luta para se libertar, reconhecendo a impossibilidade de produzir textos que representem uma ruptura com uma cultura que, durante cinco séculos, permaneceu como referência (ABAURRE et al., 2008, pg. 289).

Essa colocação presente no livro induz o leitor a ter a ideia de que esses escritores africanos não conseguiram se libertar da influência da cultura portuguesa. Isso os coloca na posição de vencidos, que embora tentem construir uma identidade própria para sua escrita não conseguem. Apesar disso, não apresentados diversos poemas que expressam o sentimento de resistência dos escritores africanos.

Vejamos um deles:

ASPIRAÇÃO

Ainda o meu canto dolente
e a minha tristeza
no Congo na Geórgia no Amazonas

Ainda
o meu sonho de batuque em noites de
luar

Ainda os meus braços
ainda os meus olhos
ainda os meus gritos

Ainda o dorso vergastado
o coração abandonado
e a alma entregue à fé
ainda a dúvida

E sobre os meus cantos
os meus sonhos
os meus olhos
os meus gritos
sobre o meu mundo isolado
o tempo parado

Ainda o meu espírito
ainda o quissange
a marimba

a viola
o saxofone
ainda os meus ritmos de ritual orgíaco

Ainda a minha vida
oferecida à Vida
ainda o meu Desejo

Ainda o meu sonho
o meu grito
o meu braço
a sustentar o meu Querer

E nas sanzalas
nas casas
nos subúrbios das cidades
para lá das linhas
nos recantos escuros das casas ricas
onde os negros murmuram: ainda

O meu Desejo
transformando em Força
inspirando as consciências desesperadas.

NETO, Agostinho.⁷

Esse poema expressa claramente o desejo de resistência, transformando o sofrimento como força motriz para inspirar o despertar da revolução, mediante a conscientização do povo. Outros poemas também são apresentados nessa mesma linha. Entretanto, percebe-se a ausência de discussões, no livro didático, sobre os textos e atividades de reflexão acerca desses poemas, já que isso possibilitaria um conhecimento mais aprofundado do texto, bem como das relações de dominação e resistência dos povos africanos frente a opressão colonial portuguesa.

⁷ Poema retirado do livro Português - Contexto, Interlocução e sentido, de ABAURRE et al., 2008, pg. 292.

3.1 Possibilidades para uma abordagem da valorização da negritude

Diante da análise realizada, percebe-se a necessidade de melhoria na abordagem da temática concernente às relações étnico-raciais no livro analisado, tendo em vista que não abarca de forma satisfatória os aspectos das culturas afrodescendente e africana. Assim, uma das primeiras intervenções prementes para se explorar adequadamente essa temática é dar destaque à influência que as culturas afro-brasileira e africana deram na composição da nossa nação. Mostrar que essa contribuição se manifesta também na literatura. Poder-se-ia inserir textos que manifestassem os valores contendo a cosmovisão africana.

Um instrumento norteador para se chegar a esse objetivo é o *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*, pois esse documento estabelece algumas propostas para a garantia da presença da cultura afro-brasileira e africana nos níveis de ensino. Especificamente sobre o ensino médio, o Plano identifica algumas ações emergenciais para se explorar a referida temática. Vejamos algumas delas:

[...] Assegurar a formação inicial e continuada aos/às professores/as desse nível de ensino para a incorporação dos conteúdos da cultura afro-brasileira e indígena e o desenvolvimento de uma educação para as relações étnico-raciais; c) Contribuir para o desenvolvimento de práticas pedagógicas reflexivas, participativas e interdisciplinares, que possibilitem ao educando o entendimento de nossa estrutura social desigual; d) Implementar ações, inclusive dos próprios educandos, de pesquisa, desenvolvimento e aquisição de materiais didáticos que respeitem, valorizem e promovam a diversidade cultural a fim de subsidiar práticas pedagógicas adequadas à educação para as relações étnico-raciais[...] i) Incluir, nas ações de revisão dos currículos, a discussão da questão racial e da história e cultura africana, afro-brasileira e indígena como parte integrante da matriz curricular (BRASIL, 2013, pg. 52).

No âmbito de alternativas metodológicas e material didático, é importante se considerar as produções dos autores negros nas aulas de literatura, sobretudo quando se estuda os estilos de época, em que geralmente, conforme vimos no livro analisado, desconsidera-se a produção literária de autores afrodescendentes. Nesse sentido, trazemos aqui algumas propostas sugeridas por Martin (2011), em que ela elabora cinco possibilidades de abordagem da literatura africana e afro-brasileira nos livros

didáticos de literatura do ensino médio. Essas propostas promovem uma rica interação entre autores brasileiros e africanos, possibilitando assim, uma aprendizagem significativa, por parte dos educandos. Vejamos as propostas:

- o estudo de textos literários produzidos sobre a colonização;
- o estudo do Arcadismo e a história dos degredados na África;
- o estudo do Romantismo, da ascensão do romance e da poesia afro-brasileira;
- o estudo do Modernismo (Semana de Arte Moderna e os chamados “escritores regionalistas”) e sua repercussão na África;
- o estudo da literatura produzida por Guimarães Rosa, Luandino Vieira e Mia Couto.

Não podemos deixar de citar também os textos literários dos Cadernos Negros. De acordo com o editorial do site *Quilombhoje*, essa produção tem tido um papel importante na divulgação e visibilidade da literatura negra, tendo em vista que os textos produzidos têm como objetivo principal a valorização da negritude.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho objetivou contribuir com a inserção da lei nº 10.639/03 no âmbito do Ensino Médio, mediante a reflexão sobre a situação de como se encontra representada a cultura africana e afro-brasileira nos livros didáticos. Buscou-se apresentar, através da reflexão e dos estudos de teóricos e pesquisadores sobre a aplicação da referida lei, os principais entraves na busca da valorização do povo negro, bem como refletir sobre as possibilidades de superação das limitações encontradas. Verificamos, no livro analisado, que existe a predominância de textos literários que falam sobre o negro sob a ótica do homem branco, carregada assim, de preconceitos e estereótipos que contribuem inclusive para a disseminação, tendo em vista que não se discute sobre a visão discriminadora sobre o negro na nossa sociedade, que também se alastra para a literatura brasileira. Nesse sentido, reafirmamos o que expomos no decorrer do trabalho, que não basta inserir textos que mostram um olhar sobre o negro, mas sim produções literárias que contemplem o discurso do negro, as culturas do povo negro, sem visões distorcidas ou assemelhadas ao eurocentrismo.

Nos textos presentes no livro didático analisado que se referem ao negro, nota-se a reprodução de diversas visões preconceituosas e estereotipadas do negro. Verificou-se, por exemplo, a existência de textos que trazem a ideia de que o negro é ladrão, sem caráter e a mulher negra como objeto sexual. Essas visões se manifestam no poema *Essa Negro Fulô*, também no trecho de uma obra de José de Alencar *O demônio familiar* e em outros textos que distorcem o valor, o vigor e a influência da cultura negra no Brasil. Conforme dissemos, o mais problemático disso tudo é que textos com essas características são mostrados de forma natural, isto é, não se reflete sobre essas contradições e preconceitos, disseminando assim, um processo de desvalorização do negro na nossa sociedade.

Quanto à presença de autores negros, percebe-se que não se dá destaque à sua origem afrodescendente, sobretudo nos textos desses autores. Cruz e Sousa é mostrado como um mulato que sofreu preconceito por causa de sua cor e, segundo o livro didático, tinha obsessão pela cor branca nos seus textos. Em relação a Machado de Assis, embora seja apresentado como o maior escritor brasileiro, sendo expostos

diversos trechos de suas obras, não se visualiza uma discussão referente às relações étnico-raciais nas suas obras por conta da origem do autor.

No tocante à literatura africana, é notório que ela está presente no volume analisado. Entretanto, no conjunto da obra, é dado pouco espaço para a mesma, já que é apresentada numa seção à parte. Sendo assim, verifica-se a necessidade de se buscar soluções para que os livros didáticos, de um modo geral, contemplem os conteúdos fixados na lei 10.639/03 na sua efetividade, pois o que se percebe é a predominância, ainda, da visão eurocêntrica⁸ e também preconceituosa sobre o negro nos livros didáticos. Dessa forma, aquilo que Almeida (2011) dizia acerca do MEC adotar uma política de não aceitar livros que registrem a presença de preconceitos ainda precisa de uma maior efetividade, tendo em vista que os estudos comprovam (e este é mais uma contribuição para essa constatação) que ainda há a predominância de material didático que, mesmo de forma velada, reproduzem os preconceitos que estão arraigados na nossa sociedade em relação ao povo negro e sua cultura.

Percebe-se, portanto, a necessidade imperiosa de rever os paradigmas do currículo escolar do Ensino Médio, no sentido de discutir essa noção de currículo, sua importância, seus fundamentos e, sobretudo, seu papel para a construção de uma matriz curricular que contemple e respeite as diversas culturas presentes no Brasil, com vistas à construção de uma sociedade mais digna e livre de preconceito étnico-racial.

⁸ De acordo com o Dicionário Eletrônico Houaiss (2009), esse termo refere-se à forma de interpretar e ver o mundo sob a ótica, os valores e a concepção do ocidente europeu.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Livia Jéssica Messias de. *O estado da arte do livro didático de língua portuguesa com ênfase em racismo e nas relações raciais*. 2011. Disponível em <[http://www.uneb.br/xique-xique/dcht/files/2012/08/Estado da Arte do livro-did%C3%A1tico-L%C3%ADvia_Almeida.pdf](http://www.uneb.br/xique-xique/dcht/files/2012/08/Estado_da_Arte_do_livro-did%C3%A1tico-L%C3%ADvia_Almeida.pdf)> Acesso em: 01 de março de 2016.

BENDER, Eliane Andrea. *O livro didático de literatura para o ensino médio*. 2007. 128f. Dissertação (Mestrado Em Letras) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre: 2007.

BOSI, Alfredo. *Dialética da colonização*. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

BRASIL. *Lei 10.639, de 09 de janeiro de 2003*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm.____Brasília. Acesso em: 03 de setembro de 2015.

BRASIL. *Lei 11.645, de 10 de março de 2008*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm.____Brasília. Acesso em: 03 de setembro de 2015.

BRASIL, Ministério da Educação. *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*. Brasília, 2013.

CAMPOS, Josilene Silva. *A historicidade das literaturas africanas de língua oficial portuguesa*. s/d.

CUTI. Depoimento. In: DUARTE, Eduardo de Assis e FONSECA, Maria Nazareth Soares. *Literatura e afrodescendência no Brasil: antologia crítica*. Belo Horizonte: editora UFMG, 2011, v.4, p. 45-70.

DUARTE, Eduardo de Assis. *Por um conceito de literatura afro-brasileira*. Revista Terceira Margem, Rio de Janeiro, n. 23, 2010, p.113-138.

DUARTE, Eduardo Assis. *Literatura e afro-descendência*. In: *Literatura, política, identidades: ensaios*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2005.

FERNANDES, Florestan. *O negro no mundo dos brancos*. São Paulo: Difusão europeia do livro, 1972.

FREITAS, Ivana Silva. *A cor da metáfora: O racismo no livro didático de Língua Portuguesa*. Dissertação de Mestrado - UFPB. João Pessoa, 2009. Disponível em <<http://tede.biblioteca.ufpb.br/bitstream/tede/6312/1/parte1.pdf>> Acesso em: 06 de março de 2016.

GIL, Antônio Carlos. *Como Elaborar Projetos de Pesquisa*. 4ª ed. São Paulo: Editora Atlas S.A., 2002.

GOMES, Nilma Lino. *Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão*. In: *Educação Anti-racista: Caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03*. Brasília, 2005, p.39 – 62.

HARKOT-DE-LA-TAILLE; E; SANTOS, A. R. *Sobre escravos e escravizados: percursos discursivos da conquista da liberdade*. In: III simpósio nacional discurso, identidade e sociedade, III SIDIS, dilemas e desafios na contemporaneidade, 2012. Disponível em: <http://www.iel.unicamp.br/sidis/anais/pdf/HARKOT_DE_LA_TAILLE_ELIZABETH.pdf> Acesso em: 10 de maio de 2016.

HOUAISS, Instituto Antônio. *Dicionário Eletrônico*. Versão 3.0. São Paulo: Objetiva, 2009.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. *O texto e a construção dos sentidos*. 9ª Ed. São Paulo: Contexto, 2007.

MARTIN, Vima Lia. Possibilidades de abordagem das literaturas africanas e afrobrasileira no livro didático. In: XI Congresso Luso Afro Brasileiro de Ciências Sociais, 2011, Salvador. Anais do XI CONLAB, 2011.

QUILOMBO, HOJE. *Quilombhoje: espírito de quilombo nos dias de hoje*. Disponível em <<http://www.quilombhoje.com.br/quilombhoje/historicoquilombhoje.htm>> Acesso em: 22 de maio de 2016.

RANGEL, E. O. *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, 2005, p. 127-146

SILVA, Ana Célia. *A Representação Social do Negro no Livro Didático: o que mudou? Por que mudou?* Salvador: EDUFBA, 2011.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. *Aprendizagem e Ensino das Africanidades Brasileiras* in: *Superando o Racismo na Escola*. MUNANGA, Kagenguele (org.) Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

SOUZA, Ana Maria de. *A lei 10.639/03 e a literatura luso-africana e afro-brasileira na escola*. 2013. 233f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2013.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. *África e cultura negra aparecem com restrições nos livros didáticos*. Disponível em: <<http://www.todospelaeducacao.org.br/educacaonamidia/indice/32020/africa-e->

[cultura-negra-aparecem-com-restricoes-nos-livrosdidaticos/](#)>_Acesso em: 02 de setembro de 2015.

ZANELLA, Liane Carly Hermes. *Metodologia de Estudo e de Pesquisa em Administração Pública*. 2. Ed. - Departamento de Ciências da Administração – UFSC. Florianópolis: 2012.