



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ**  
**CENTRO DE HUMANIDADES**  
**DEPARTAMENTO DE LITERATURA**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS: LITERATURA COMPARADA**

**CAMILA GOMES VARELA**

**PÁGINAS AINDA EM BRANCO: A PRESENÇA/AUSÊNCIA DO NEGRO NAS  
COLEÇÕES DIDÁTICAS DE LITERATURA, UM ESTUDO DE CASO**

**FORTALEZA**

**2021**

CAMILA GOMES VARELA

PÁGINAS AINDA EM BRANCO: A PRESENÇA/AUSÊNCIA DO NEGRO NAS  
COLEÇÕES DIDÁTICAS DE LITERATURA, UM ESTUDO DE CASO

Dissertação apresentada ao Programa de  
Programa de Pós-Graduação em Letras da  
Universidade Federal do Ceará, como requisito  
parcial para obtenção do título de Mestre em  
Letras. Área de concentração: Literatura  
Comparada.

Orientador: Prof. Dr. José Leite de Oliveira  
Júnior.

FORTALEZA

2021

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação  
Universidade Federal do Ceará  
Biblioteca Universitária

Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

---

- V419p Varela, Camila Gomes.  
Páginas ainda em branco : a presença/ausência do negro nas coleções didáticas de literatura, um estudo de caso / Camila Gomes Varela. – 2021.  
126 f.
- Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades, Programa de Pós-Graduação em Letras, Fortaleza, 2021.  
Orientação: Prof. Dr. José Leite de Oliveira Júnior.
1. Ensino de literatura. 2. Livro didático. 3. Questão racial negra. I. Título.

CDD 400

---

## AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, à minha mãe, pessoa responsável pelos êxitos de minha vida e por ser minha principal referência de ser humano.

A meu pai, por seu apoio e por me ensinar sobre a importância de sempre continuar lutando.

Ao meu companheiro Djavam, por estar sempre ao meu lado. Obrigada também pelas dicas valiosas e por sua paciência e suavidade.

Aos professores que passaram pelo meu percurso escolar e acadêmico e são exemplos de resistência e dedicação.

Ao professor Atílio, por sempre estar presente no meu percurso acadêmico e por suas preciosas falas.

Ao professor Vítor Macedo, pela leitura generosa feita no momento da qualificação e da defesa.

À professora Waleska Martins pela leitura generosa e apontamentos que me fizeram refletir meus posicionamentos.

Ao professor Leite Jr., pela paciência e leveza na orientação. Nesses tempos pesados, essa forma de orientar foi importante para que o processo de se tornar mestre tenha sido prazeroso, apesar do peso de estar numa universidade pública em tempos de cortes na educação.

Às minhas queridas amigas de infância, Karine e Alexandra, que me surpreendem a cada dia e são grandes exemplos femininos para mim. Agradeço à Karine também pela revisão cuidadosa e dedicada.

Aos professores e funcionários do PPGL, que, apesar da distância física por conta da quarentena, estiveram dedicadamente sempre por perto.

Aos amigos e colegas do departamento da pós de literatura, que, apesar dos tempos pandêmicos, não desanimaram e continuaram bravamente atuando como pesquisadores e professores.

À CAPES, pela bolsa concedida. Espero que muitos outros estudantes possam ter a mesma oportunidade que eu tive.

## RESUMO

A educação básica, historicamente, não considerou a pluralidade brasileira de forma devida em seus currículos, pois, em parte, ignorou negros e outros grupos minoritários, como os povos indígenas e as mulheres. Diante dessa problemática e depois de muita luta do movimento negro, foi criada a Lei nº 10.639/03, com o intuito de garantir o ensino dos conteúdos relacionados à história e à cultura afro-brasileira e africana. A partir dessa nova configuração, o presente trabalho tem como finalidade descrever e analisar a forma como livros didáticos de diferentes períodos abordaram a questão racial negra na área específica da literatura, tendo em vista que essas obras são importantes indicadores dos conteúdos vistos em sala. Isso ocorre porque, muitas vezes, são elas que selecionam os textos literários, autores e perspectivas literárias que serão abordados no ensino de literatura. Para a realização desta pesquisa, foram elegidos três livros didáticos de temporalidades diferentes da mesma editora e de um único autor, Willian Roberto Cereja. Os livros selecionados foram: *Literatura Brasileira* (1995), *Literatura Brasileira – em diálogo com outras literaturas e outras linguagens* (2005) e *Português Contemporâneo – diálogo, reflexão e uso* (2016). A escolha se deu pelo fato de ser esse um autor de grande popularidade e por publicar em uma das grandes editoras de livros didáticos do Brasil, a Editora Saraiva. Além dessa questão, o marco temporal de publicação desses livros também foi um dos critérios para tal escolha, pois os livros abarcam, respectivamente, o período anterior à referida lei, um momento imediato após sua promulgação e, por fim, um momento bastante posterior à lei. Assim, o trabalho avalia como esses livros, utilizados em todo Brasil, apresentam ou não a questão racial do negro, por meio da análise descritiva do repertório de escritores e de textos literários e da comparação entre os três livros. Como resultados obtidos, a pesquisa demonstra que a questão racial negra foi e ainda é negligenciada, apesar de evidentes melhorias. Nesse sentido, pode-se inferir que muitos estudantes da educação básica não tiveram e não têm contato profundo com o discurso literário produzido pelos negros e negras brasileiros, além de não possuírem contato com as discussões relacionadas à raça e à literatura, dificultando, assim, a construção de uma educação verdadeiramente democrática.

**Palavras-chave:** ensino de literatura; livro didático; questão racial negra.

## ABSTRACT

Historically, basic education has not taken into due consideration the Brazilian plurality in its curricula, since it has partly ignored black people and other minority groups such as indigenous people and women. In the face of this issue, after much struggle by the black movement, Law nº 10.639/03 was created in order to ensure the teaching of content related to Afro-Brazilian and African history and culture. In view of this new configuration, this paper aims at describing and analyzing how textbooks, from different periods, have addressed the black racial issue in the specific area of literature, having in mind that such books are important indicators of the content worked in class, often selecting literary texts, authors and literary perspectives to be discussed in literature classes. For the research, three textbooks from different periods, from the same publishing house and a single author, namely Willian Roberto Cereja, were chosen. The selected textbooks are: *Literatura Brasileira* (1995), *Literatura Brasileira – em diálogo com outras literaturas e outras linguagens* (2005) and *Português Contemporâneo – diálogo, reflexão e uso* (2016). Such a choice was made because this is a very popular author, having his books published by Editora Saraiva, which is one of the major textbook publishers in Brazil. Besides this, the time milestones of publication of these books were part of the criteria for this choice as well, since such books cover respectively the period just before the referred law, a moment immediately after its promulgation, and, finally, a moment after this law. Thus, this paper assesses how these textbooks, used throughout Brazil, whether or not approach the racial issue of black people, through a descriptive analysis of the repertoire of writers and literary texts as well as a comparison between the three books. The research demonstrates as results that the black racial issue has been, and still is, neglected, even though clear improvements can be observed. In this respect, we may infer that many students in basic education neither have had a closer contact with the literary discourse produced by black people in Brazil, nor with the discussions related to race and literature, which is an obstacle to building a truly democratic education.

**Keywords:** literature teaching; textbooks; black racial issue.

## SUMÁRIO

1	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	06
2	<b>RACISMO BRASILEIRO, A ESCOLA E A LEI 10.639/2003</b> .....	16
2.1	<b>O conceito de racismo</b> .....	16
2.2	<b>O negro no Brasil</b> .....	19
2.3	<b>A escola e o racismo</b> .....	28
3	<b>O ENSINO DE LITERATURA E A QUESTÃO RACIAL NEGRA</b> .....	33
3.1	<b>Ensino de literatura e suas funções</b> .....	33
3.2	<b>A importância da literatura negro-brasileira no ensino de literatura</b> .....	40
4	<b>CONCEPÇÃO DE LITERATURA PRESENTE NOS LIVROS DIDÁTICOS DE LITERATURA DO ENSINO MÉDIO</b> .....	55
5	<b>A SELEÇÃO DE AUTORES</b> .....	63
5.1	<b>Quais são os escritores negros abordados?</b> .....	63
5.2	<b>O caso Castro Alves</b> .....	70
5.3	<b>Considerações sobre a seleção de autores</b> .....	72
5.3.1	<i>Os livros didáticos e as mulheres negras</i> .....	79
5.3.2	<i>Machado de Assis nos livros didáticos elencados</i> .....	84
6	<b>TEMAS E FIGURAS NOS POEMAS SELECIONADOS PELOS LIVROS DIDÁTICOS</b> .....	94
7	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	114
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	121

## 1 INTRODUÇÃO

O livro didático possui um lugar de destaque dentre o conjunto de livros adotados na educação básica, pois este pode determinar o que será trabalhado durante o ano na escola, além de também determinar as estratégias pedagógicas utilizadas. Justamente por sua importância, ao longo dos anos, o livro didático vem sendo constantemente criticado. Tal crítica foi feita com foco em diferentes aspectos, como, por exemplo, na organização e seleção dos conteúdos, na formatação do livro, nas estratégias pedagógicas, etc. Em nosso trabalho, teremos como foco a crítica à ideologia presente nesse material didático, por entendermos que tal perspectiva é a que mais dialoga com a abordagem que realizamos sobre o livro didático: como a questão racial negra é apresentada nesse material escolar durante o processo de pós-redemocratização brasileira, da década de 90 até os tempos atuais.

A ideologia será entendida, neste trabalho, segundo a proposta sintetizada por Fiorin (1998), que considera como ideologia “um conjunto de ideias que servem para justificar e explicar a ordem social, a condição de vida do homem e as relações que ele mantém com outros homens” (p. 28). Tal ideologia surge sob a perspectiva de grupos sociais e pode ser entendida como uma visão de mundo desses mesmos grupos. Marx e Engels (1998) salientam que, durante toda a história da humanidade, há a existência de dois grupos sociais principais e opostos, o grupo dos opressores e o dos oprimidos. No contexto atual, podemos afirmar que esses dois espaços são ocupados por aqueles que detêm os meios de produção (opressores) e aqueles que precisam vender sua força de trabalho (oprimidos). Essa relação se desenvolve a partir da organização do trabalho, em que o oprimido vende uma parte de sua força de trabalho e garante o lucro do opressor, ao ser obrigado, mesmo muitas vezes não se dando conta, a dar, de forma gratuita, outra parte de sua força de trabalho.

Em *O Capital* (2013), Marx explica como esse processo de exploração acontece. O que ocorre na esfera do capital é que a classe do proletariado está alienada dos meios de produção, estando impedida de produzir, por si só, os meios necessários à sua subsistência, de modo que ela deve vender sua força de trabalho àquele que detém os meios de produção na sociedade capitalista. Assim, o proletário vende sua força de trabalho pelo valor de uma jornada correspondente à produção dos meios necessários à sua subsistência diária; no entanto, a jornada efetivamente trabalhada excede a produção desses meios. É a partir dessa inconformidade entre valor pago e valor produzido que Marx calcula a medida de exploração do trabalhador pelo capitalista: a diferença entre o valor necessário para a subsistência do

trabalhador e o valor efetivamente produzido por este para o capitalista. Tal diferença recebe o nome de mais-valor ou mais-valia.

Desse modo, é essa classe dominante, exploradora do trabalhador, que consideramos a detentora da ideologia dominante. E embora consideremos que qualquer grupo possa produzir uma visão de mundo, portanto, uma ideologia, aceitamos que a produzida pela classe social dominante é a mais problemática, já que é ela que domina a visão, não apenas de si própria, mas também da sociedade como um todo. Tal ideologia é um instrumento que age na sociedade para que não se perceba a exploração a que está submetida a grande massa; assim, torna-se essencial para a manutenção do sistema de exploração e garante à classe dominante a manutenção de seu poder econômico, cultural e político, bem como a perpetuação das desigualdades sociais.

Podemos exemplificar com o discurso do senso comum de que o trabalho dignifica o homem. Estamos aqui diante de uma ideia de trabalho que não corresponde à realidade; tal discurso, portanto, esconde todo o processo de exploração a que o trabalhador é submetido. Concluimos, desse modo, que o papel da ideologia dominante é “esconder dos homens o modo real como suas relações sociais foram produzidas e a origem das formas sociais de exploração econômica e dominação política” (CHAUÍ, 2008, p. 24). Assim, consideramos que a ideologia dominante é uma inversão da realidade.

“A classe que dispõe dos meios da produção material dispõe também dos meios da produção intelectual” (MARX; ENGELS, 2007, p. 48), e, dessa forma, consegue garantir a dominação ideológica. Nesse sentido, a escola é uma instituição que pode servir, e de fato vem fazendo esse papel, à construção e, principalmente, à distribuição de tal ideologia. No contexto educacional, o livro didático ocupa, muitas vezes, uma importância central na construção das ideologias disseminadas pela instituição. Não são poucos os que acusam esse material de propagar a ideologia dominante e ainda disseminar preconceitos diversos. No contexto internacional, Umberto Eco e Marisa Bonazzi, no livro *Mentiras que parecem verdades* (1980), afirmam categoricamente que os livros didáticos italianos atuam na construção de um mundo que não condiz com a realidade: “os livros de leitura contam mentiras, educam os jovens para uma falsa realidade, enchem sua cabeça com lugares comuns, com coisas chãs, com atitudes não críticas” (p.16). Afirmam ainda:

Estes livros são manuais para pequenos consumidores acríticos, para membros da maioria silenciosa, para seres indefinidos em miniatura, imitadores atrasados de De

amicis<sup>1</sup>, que dão esmola a um pobre, mas que, com o sorriso nos lábios e a esmola na mão, deixam morrer de fome massas inteiras de trabalhadores (p.16).

Assim, os autores italianos criticam que os livros didáticos integram uma educação que busca construir pessoas que aceitam passivamente as mazelas da vida, em vez de um pensar crítico que promova mudanças em relação ao mundo ao redor. Dessa forma, esses livros ajudam a construir uma ideologia que acaba por naturalizar as injustiças e desigualdades.

Já no Brasil, uma série de trabalhos que criticam os livros didáticos pelo viés ideológico surgiu no contexto da pós-ditadura, integrando o debate, bastante em voga no momento, de um ensino mais democrático e que culminou na construção do documento central do ensino brasileiro, a Lei das Diretrizes e Bases da Educação (LDB), em 1996. Exemplos de trabalhos importantes desenvolvidos nesse momento foram o de Maria de Lourdes Chagas Deiró Norsella (1981), Ana Lúcia G. de Faria (1986) e Regina Zilberman (1996), que serão brevemente comentados logo adiante.

Em *As belas mentiras* (1981), Norsella afirma que os livros didáticos brasileiros propagam as ideologias das classes dominantes. Para chegar a essa conclusão, a pesquisadora avaliou o discurso de livros didáticos em relação a alguns temas: família, religião, pátria, ambiente, trabalho, relação entre pobres e ricos e o índio (atualmente, a tendência é utilizar o termo *povos indígenas*; porém, respeita-se aqui o termo original utilizado pela autora). Dessa forma, a pesquisadora constatou que, em todos esses temas, o viés ideológico predominante estava relacionado à classe dominante burguesa. Por exemplo, quando os livros abordavam o tema “família”, esta era sempre caracterizada como uma união feliz e, em grande parte, as famílias apresentadas eram típicas de uma classe social mais abastada, com poucos filhos (indicador, naquela época, de famílias mais abastadas) e possuidoras de bens de consumo socialmente valorizados. As famílias mais humildes que apareciam nos livros pesquisados também estavam em estado pleno de felicidade, imagem na qual, segundo a pesquisadora, havia um objetivo claro de fazer com que os mais pobres se conformassem com sua situação econômica.

O trabalho de Ana Lúcia G. de Faria, intitulado *A ideologia no livro didático* (1986) também é exemplo de crítica a esse material. A pesquisadora estudou como esse material didático elaborava o discurso sobre a temática “trabalho”. Faria concluiu que os livros didáticos (foram pesquisados 35 livros no total) elaboravam um discurso que correspondia ao da

---

1 Os autores fazem aqui referência a Edmundo De Amicis, um escritor italiano muito popular na Itália. A obra *Cuore* foi adotada por muitas escolas italianas e é famosa por possuir um tom ideológico patriótico, além de adotar um tom bastante moralista e exaltar os costumes tradicionalistas.

ideologia dominante burguesa, em que o trabalho é visto como algo natural, dignificante e que necessariamente leva ao progresso do homem. Esse viés, segundo a pesquisadora, corresponde a uma perspectiva que favorece a aceitação da organização social do trabalho aos moldes burgueses.

Mais especificamente sobre a literatura nos livros didáticos, a pesquisadora Regina Zilberman reconstruiu a história da presença da literatura brasileira nesses materiais (1996), desde o período antes da chegada da família real ao Brasil até os anos 70. Nesse balanço, a pesquisadora constatou que, nos livros didáticos, é comum atribuir à leitura e, por extensão direta, à literatura, a função de promover o aprendizado do *bom* português, de modo a se garantir o contato dos estudantes com os *bons* escritores brasileiros, além de ajudar na formação moral e patriótica do estudante. Dessa forma, o livro didático revela um posicionamento ideológico ligado aos interesses da classe dominante. Importante pontuar que, no período apontado, de forma geral, a educação formal era predominantemente voltada para a elite, portanto, era interessante criar um projeto educativo que fortalecesse a distinção social de classe. Ora, “falar bem” e conhecer os grandes nomes da literatura contribuiriam para que a classe privilegiada se distinguisse culturalmente. Ainda, o sentimento de patriotismo também foi um mecanismo usado durante diferentes períodos pela classe dominante para proteger seus interesses.

Assim, os trabalhos das referidas pesquisadoras são exemplos de como o livro didático vem sendo criticado no Brasil e de como ele historicamente tem servido à ideologia dominante. Mesmo com tais críticas, esse objeto continua ocupando um lugar central no ensino brasileiro. Dessa forma, estudar e refletir sobre o livro didático são duas das múltiplas ações necessárias na busca da transformação da educação brasileira, pois, através delas, professores e professoras poderão garantir autonomia ao processo de ensino e aprendizagem, pelo menos em relação ao trato com o livro didático, e possivelmente não reproduzirão o discurso questionável presente nesse material.

O livro didático, como o próprio nome indica, tem a função específica de auxiliar no ensino, possuindo assim dois destinatários: o/a professor/a e o/a estudante. No entanto, esses dois destinatários devem ter propósitos diferentes em relação a esse objeto. O professor e a professora devem ter uma atitude crítica e criativa frente ao livro e utilizá-lo da melhor maneira possível no processo de ensino. Já os/as estudantes também devem ter uma postura semelhante, embora tal postura provavelmente se relacione muito com a forma como o/a professor/a lida com o livro, na sua função adjuvante da aprendizagem. Assim, professores/as e estudantes devem interagir com o livro didático de forma que ele seja um objeto auxiliar no processo da aprendizagem, nunca usurpando o papel de sujeito que direciona de maneira impositiva o

processo de aprendizagem. Dessa forma, mesmo que o livro não seja adequado, na função de auxiliar na construção do processo da aprendizagem, professores/as e estudantes devem realizar a crítica a esse objeto e construir um momento produtivo em sala de aula; aliás, a própria inadequação do livro pode ser mote para uma boa reflexão no ambiente escolar.

Porém, muitas vezes, o livro didático extrapola sua função pragmática e passa a ser a voz preponderante no processo da aprendizagem. A responsabilidade disso não deve ser atribuída exclusivamente ao professor e à professora. São vários os motivos que os/as levam a ter uma postura de ingenuidade diante desse material. Muitas vezes, por exemplo, professores e professoras parecem não ser orientados/as, em sua formação, a lidar com tal objeto. Além desse motivo, Ezequiel Theodoro da Silva (1999) enumera outros, como as péssimas condições materiais das escolas, que possuem carência de outros livros que não sejam o didático, contribuindo assim para a centralidade, ou mesmo exclusividade do livro didático no ensino. Outro motivo são as condições desgastantes de trabalho dos/as professores/as, que muitas vezes estão abarrotados de aulas<sup>2</sup>, o que pode impedir a realização de um bom planejamento e impelir ao ato de seguir cegamente o livro. Além disso, há o apego das escolas aos conteúdos abordados, que muitas vezes engessam a atuação do/a professor/a. Por fim, há o fato de os livros didáticos fazerem parte de um mercado; em consequência, muitas vezes, prioriza-se o fato de esses objetos concederem lucro, em vez da função que deveria ser prioritária: auxiliar no processo de ensino-aprendizagem.

O fato de o livro didático ser uma mercadoria faz com que as editoras trabalhem intensamente em busca de que as escolas o adotem como material didático, e, por isso, editoras pressionam escolas numa verdadeira campanha de *marketing*. Importa pontuar que o livro didático é o mais rentável no mercado de livros brasileiro. Segundo o BNDES, em 2016, quase a metade dos livros vendidos no Brasil era de livros didáticos<sup>3</sup>, tamanha a inserção desse material escolar no mundo das mercadorias. Dessa forma, não se pode afirmar que, de maneira geral, os livros são escolhidos com plena liberdade pelos profissionais da escola e por meio de uma ampla discussão em busca do material que mais dialogue com a realidade vivenciada por aquela escola específica, como deveria acontecer na prática.

---

2 Numa pesquisa recente realizada pelo Instituto Península sobre a relação dos professores com o ensino remoto na pandemia, revelou-se que 53% estão sobrecarregados. A pesquisa foi realizada com o total de 3.800 professores distribuídos em todo o país. Disponível em: <https://observatorio3setor.org.br/noticias/com-aulas-remotas-53-dos-professores-se-sentem-sobrecarregados/>. Acesso em: 4 jan. 2021.

3 Disponível em: <https://www.bndes.gov.br/wps/portal/site/home/conhecimento/noticias/noticia/livro-didatico>. Acesso em: 4 jan. 2021.

Pensando na realidade apenas dos livros didáticos do ensino de literatura, percebemos que há problemas específicos, visto que esse material integra importante papel numa educação que historicamente silenciou as atividades culturais de grupos marginalizados, como de pessoas negras e povos indígenas, pois as atividades artísticas nos moldes europeus e predominantemente feitas por homens brancos foram majoritariamente inseridas no currículo da educação básica. Além disso, o modo de se trabalhar a literatura também é predominantemente europeu, pois se caracteriza por destacar uma sucessão de períodos em que predominam escolas literárias aos moldes europeus, com suas respectivas características, fazendo com que o ensino de literatura, muitas vezes, seja focado em informar as características literárias dos períodos e exaltar escritores canônicos, apagando-se, assim, a memória de autorias representativas de setores sociais menos prestigiados. Assim, os textos literários no ensino não são, via de regra, geradores de discussões e diálogos; mesmo quando são lidos em sala, normalmente isso ocorre em busca de exemplificar as características trabalhadas, como admitem os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 2002, p. 16): “a história da literatura costuma ser o foco da compreensão do texto”.

Tal característica de ensino pode gerar um distanciamento do/a estudante em relação à literatura em si. Muitas vezes, o educando e a educanda não são incentivados a praticar o ato de ler um texto literário e sim a decorar escolas literárias, seus autores e características, como afirma Rildo Cosson (2014, p. 21):

No ensino médio, o ensino de literatura limita-se à literatura brasileira, ou melhor, à história da literatura brasileira, usualmente na forma mais indigente, quase como uma cronologia literária, em uma sucessão dicotômica entre estilos de época, cânone e dados biográficos dos autores, acompanhada de rasgos teóricos sobre gêneros, formas fixas e alguma coisa de retórica em uma perspectiva pra lá de tradicional. Os textos literários, quando comparecem, são fragmentados e servem prioritariamente para comprovar as características dos períodos literários antes nomeadas.

Como resultado, o ensino de literatura faz parecer ao educando e à educanda que o mundo literário não tem relação nenhuma com a sua vida e isso se agrava mais quando reparamos que o cânone selecionado para conteúdo da disciplina (ato que, muitas vezes, é especialmente realizado pelos livros didáticos) é, na maior parte das vezes, calcado por uma ideia de indivíduos sociais singulares e especiais que não encontram correspondência na experiência real do/a aluno/a. Assim, pode-se afirmar que o ensino problemático de literatura muito tem a ver com a forma como a literatura é trabalhada nos próprios livros didáticos que conduzem a matéria.

É importante mencionar, como será demonstrado mais adiante, que os documentos que regem a educação brasileira se posicionam, em parte, contra um sistema de ensino de literatura que apenas vise à historicização da literatura, mostrando-se contra a exclusividade do cânone literário que geralmente há nos livros didáticos. Prova disso são os documentos das Orientações Curriculares Nacionais (2006), que afirmam que o estudo literário deve priorizar o contato dos estudantes com a obra literária, de modo que, a partir desse encontro, os/as estudantes possam ampliar seu horizonte e expandir sua capacidade de leitura do mundo. Além disso, foi criada, depois de muita luta do movimento negro, em 2003, a Lei nº 10.639/03, que obriga escolas a trabalharem em seu currículo conteúdos referentes à história e à cultura africana e afro-brasileira (Art. 26-A da LDB). Dessa forma, é obrigação dos livros didáticos de literatura trabalhar numa perspectiva mais ampla que a historiográfica, além de inserir em seu programa uma maior pluralidade, contemplando a produção de escritores negros e escritoras negras, como também os escritores e escritoras indígenas, além de textos literários que discutem a problemática racial.

A exclusão de vozes presente nos livros didáticos integra o discurso da ideologia dominante. É interessante, para a classe burguesa, ter o domínio total da ideologia disseminada, pois as pessoas marginalizadas, ainda que em muitas situações aceitem para si a ideologia dominante, podem trazer em seus discursos possibilidades distintas das concepções sociais criadas por essa ideologia. Por exemplo e como veremos mais adiante neste trabalho, a literatura feita por negros e negras, no Brasil, constantemente questiona a ideologia dominante, em especial a forma como vêm sendo trabalhadas as relações raciais brasileiras. Com o apagamento de vozes, pode-se criar a ideia errônea de que não há nenhum tensionamento em relação a essa questão.

Portanto, este trabalho visa verificar se os livros didáticos, ao longo dos anos, estão adotando uma perspectiva da literatura menos excludente, realizando, assim, um discurso menos relacionado à classe dominante, especificamente em relação aos negros(as) brasileiros(as), tanto no que concerne à abordagem de escritores e escritoras selecionados, quanto aos textos literários. O trabalho visa, assim, responder às seguintes questões: i) Os escritores negros brasileiros e escritoras negras brasileiras são trabalhados nos livros didáticos de literatura? Se sim, como as marcas da enunciação negra se projetam no enunciado do livro didático? ii) Os textos literários selecionados pelos livros didáticos tocam na questão racial negra? Se sim, como isso acontece? iii) Quais figuras e temas estão associados aos negros nos livros didáticos?

Escolhemos como foco para nosso trabalho a questão racial negra, pois, como desenvolveremos nos primeiros capítulos deste trabalho, consideramos que se trata de um tópico essencial para que o ensino de literatura realmente cumpra a função complexa de formar pessoas críticas, capazes de se posicionar em relação à realidade em que vivem e de enxergar como o discurso dominante mobilizou e mobiliza essa questão a fim de criar uma ideia de apaziguamento e invisibilidade das desigualdades raciais. Ou seja, é uma questão necessária para a compreensão do mundo em que os/as estudantes vivem, de modo que, sem esse debate, necessariamente a educação literária estará vinculada ao discurso dominante.

Para isso, serão analisados três livros didáticos de temporalidades diferentes. Os livros selecionados são de autoria de um conhecido escritor de livros didáticos de língua portuguesa, Wiliam Roberto Cereja, autor de mais de 30 obras didáticas amplamente utilizadas pelas escolas brasileiras. O autor publicou pelas editoras Atual e Saraiva, sendo que a primeira foi comprada por essa última, em 1998. Hoje, a Editora Saraiva é um dos grandes grupos do mercado editorial de livros didáticos brasileiros e William Cereja é um dos autores mais conhecidos e populares, responsável pela escrita de muitos livros didáticos de língua portuguesa e literatura dessas editoras. Os livros elencados são os seguintes: *Literatura Brasileira*, de 1995, e *Literatura Brasileira em diálogo com outras literaturas e outras linguagens*, na versão de 2005, ambos publicados em coautoria com Thereza Cochar; e *Português Contemporâneo: diálogo, reflexão e uso*, de 2016, único em que há a presença de divisões que integram a disciplina de Língua Portuguesa (Literatura, Língua e Linguagem e Produção Textual). Contudo, para este último livro, apenas será analisada a parte de literatura. Vale pontuar ainda que todos os livros são direcionados ao ensino médio.

Assim, buscar-se-á verificar diacronicamente se os livros didáticos estão assumindo, ao longo do tempo, a responsabilidade de uma mudança necessária e obrigatória, de acordo com as leis e, caso estejam, se essa mudança realmente significa um novo panorama dos estudos literários. A temporalidade foi um dos critérios para a seleção dos livros, pois ela abarca, em relação à lei promulgada em 2003, a movimentação dos livros didáticos em questão, em busca de se adequar à obrigatoriedade de inserir conteúdos que remetem à história da cultura africana e afro-brasileira. O primeiro livro didático, de 1995, está situado antes da aplicação da Lei nº 10.639, sendo interessante apontar que também está situado num momento logo após a aprovação da Constituição de 1988, em que houve um grande debate sobre a democracia brasileira. Já o segundo livro didático, publicado 2005, está situado num período bem próximo à promulgação da referida lei, dois anos após sua aplicação. O livro mais recente, de 2016, foi publicado num período consideravelmente posterior à aplicação da referida lei. Assim, será

possível averiguar, a partir da obrigatoriedade trazida na lei, se os livros didáticos estudados neste trabalho evoluíram em relação a essa questão e de que forma essa evolução aconteceu.

Ao selecionar os livros desse autor, o intuito deste trabalho não é realizar uma crítica depreciativa ou elogiosa ao autor específico, até porque a análise não se dirige à pessoa do autor, mas à visão de mundo inscrita no discurso produzido por ele no texto didático. A escolha justifica-se, além da temporalidade, pela popularidade da editora e dos livros didáticos de William Cereja. Além disso, justifica-se também no fato de os três livros didáticos serem datados de um período que particularmente interessa à nossa pesquisa e no qual há uma movimentação para um ensino mais democrático, que culmina na feitura do documento da LDB e se prolonga até os dias atuais, em que a discussão por uma democracia racial vem ganhando bastante destaque. Além disso, os diferentes anos de publicação dos três livros podem ser uma chave interpretativa de como os livros didáticos inseriram os estudos negros em seus conteúdos. Assim, este trabalho possui o intuito, portanto, de possibilitar a análise crítica de um importante material de ensino, algo que deve ser feito por todos os professores e professoras. Dessa forma, o trabalho tem o intuito de auxiliar nesse ato de reflexão necessário, especialmente em relação à questão racial negra brasileira.

O primeiro capítulo deste trabalho se caracteriza por ser mais teórico; desse modo, detemo-nos na reflexão sobre a definição de racismo e do racismo brasileiro e o papel da escola em sua construção. O segundo capítulo se dedica a destacar as funções do ensino de literatura de acordo com as leis que regem a educação brasileira e os teóricos que pensam o ensino de literatura, bem como a relação dessas funções associadas à literatura feita por escritores negros e escritoras negras. Nesse mesmo capítulo, realiza-se uma discussão sobre o conceito de literatura negro-brasileira. Assim, os dois primeiros capítulos buscam refletir sobre pontos essenciais que permanecem em todo o trabalho: as funções do ensino de literatura, a contribuição da escrita negra para a literatura brasileira, o racismo brasileiro e o papel da escola na construção desse mesmo racismo. Os capítulos seguintes são dedicados à análise dos livros didáticos em si: no terceiro foram analisadas as noções de literatura presentes nas páginas iniciais dos três livros didáticos e o diálogo dessas noções com a seleção de autores e textos desses capítulos. No quarto, analisamos como os autores negros e autoras negras são abordados nos livros, como também as significativas ausências de escritores e escritoras importantes da literatura negro-brasileira e/ou afro-brasileira. Em seguida, no quinto e último capítulo, realizamos a análise da seleção de textos literários que se relacionam diretamente com a questão racial negra feita pelo autor do livro didático. Neste capítulo específico, verificamos quais

figuras e temas o livro didático associa ao negro, por meio dos textos literários, e quais as implicações dessas escolhas.

Para a discussão sobre o racismo e como ele funcionou e funciona na história do Brasil, será importante a contribuição de autores que pensaram a questão racial negra, dando ênfase à contribuição de pensadores negros e pensadoras negras e não brancos, como Achille Mbembe (2014), Asad Haider (2019), Abdias Nascimento (1978), Eduardo de Assis Duarte (2007, 2011), Cuti (2010), Silvio Almeida (2018), Djamila Ribeiro (2017), Lélia Gonzalez (2018), Fanon (2008) e Neusa Santos Souza (1983). Além destes, utilizam-se importantes pensadores da questão racial no Brasil, como Florestan Fernandes (2008, 2013) e Clóvis Moura (1994), dentre outros e outras. Para a análise dos livros didáticos, especificamente da seleção dos textos literários, este trabalho utilizará conceitos de figura e tema. Fiorin (1998) define o tema como um elemento semântico que não está presente no mundo natural e que funciona como elemento categorizador amplo. Enquanto a figura é o elemento semântico “que remete a um elemento do mundo natural (p. 14)”. Ou seja, podemos dizer que o tema se aproxima mais da abstração, enquanto a figura se aproxima mais da concretização. Dessa forma, podem ser exemplos de tema, como Fiorin exemplifica: o amor, a paixão, alegria, etc. E são exemplo de figura: mulher, homem, rosa, dentre outros.

Assim, pretende-se, com este trabalho, auxiliar na difícil tarefa de professores e professoras, a saber: a ação necessária de avaliar criticamente os livros didáticos, especialmente no que concerne à questão racial negra, uma questão que deve ser central nos debates escolares e que é essencial para se entender criticamente o Brasil e integrar o processo de construção de uma verdadeira democracia. Desse modo, essa questão deve necessariamente estar presente no ensino, bem como nos livros didáticos.

## 2 RACISMO BRASILEIRO, A ESCOLA E A LEI 10.639/2003

### 2.1 O conceito de racismo

No sentido biológico, raça não existe, mas é uma construção humana que serve para naturalizar distinções sociais. Nesse sentido, podemos historicizar a criação das raças negra e branca no mundo e no Brasil, bem como a formação do racismo, especificamente como ele é vivenciado no contexto brasileiro. Por tempos, o conceito de raça foi explicado apenas pelo argumento biológico; no entanto, as raças são construções históricas dotadas de significação e criadas para justificar privilégios. Não é possível haver um conceito científico de raça, pois os seres humanos são extremamente semelhantes e apenas a cor da pele e alguns traços físicos não são suficientes para legitimar a categoria raça para designar os indivíduos. Nesse sentido, podemos afirmar que a raça não existe essencialmente, é apenas uma cruel construção humana, como afirma Achille Mbembe (2014, p. 40) acerca da construção da raça negra:

O Negro não existe, no entanto, enquanto tal. É constantemente produzido. Produzir o Negro é produzir um vínculo social de submissão e um corpo inteiramente exposto à vontade de um senhor, e do qual nos esforçamos para obter o máximo de rendimento. Mercê de trabalhar à corveia, o Negro é também nome de injúria, o símbolo do homem que enfrenta o chicote e o sofrimento num campo de batalha em que se opõem grupos e facções sociorracionalmente segmentadas.

Ou seja, a raça é uma construção que permite diferenciar grupos por meio de características etnorreferenciadas, o que se dá principalmente pela cor da pele. Tal construção está a serviço da ação de exploração de determinados grupos e da naturalização da desigualdade social. Ainda sobre raça, Silvio Almeida (2018) afirma que a estrutura social que criou o negro teve seu início em meados do século XVI, com a confirmação da existência de um novo mundo, a expansão mercantilista europeia e a formação do sistema colonialista. Foi a criação das raças branca e negra que possibilitou a formação do sistema escravista, que durou mais de três séculos, um fator importante para a acumulação de riqueza e o início da implantação do sistema econômico que vivenciamos atualmente: o capitalismo.

Essa estrutura social de diferenciação de raças deu origem ao que denominamos de racismo, definido por Almeida como: “uma forma sistemática de discriminação que tem a raça como fundamento, e que se manifesta por meio de práticas conscientes ou inconscientes que culminam em desvantagens ou privilégios para indivíduos, a depender do grupo racial ao qual pertençam” (2018, p. 25). Assim, o racismo é um dos aparatos que ajuda a formar a segregação

social e até mesmo o genocídio de alguns grupos sociais. No Brasil e no mundo, o sistema racista faz como vítima, em especial, negros e negras, como também os povos indígenas. Esses dois grupos, desde o período da colonização até os dias de hoje, são submetidos a um processo de desumanização e de perda de direitos essenciais, mesmo o da própria vida, em prol da manutenção de privilégios da classe social/racial branca e patriarcal. Neste trabalho, apenas por não ser o foco, a questão racial relacionada aos povos indígenas não será debatida, porém acreditamos que tal questão é de extrema importância para se pensar o Brasil contemporâneo e deve ser tema de discussões nos meios acadêmicos e na educação de forma em geral.

Para Mbembe (2014), a lógica do sistema racista faz com que grupos de pessoas sejam retirados da condição humana, já que não há uma preocupação com a vida dessas pessoas ou com seu bem-estar. É aceitável socialmente que as pessoas que pertencem a esse grupo tenham uma vida miserável e sejam alvo de múltiplas violências, ao ponto de sofrerem um processo de genocídio. Antes, cabia aos negros e negras o papel de escravizados, e, como tal, não tinham autonomia, eram meramente uma mercadoria. Hoje, os negros e negras, graças à luta contra o processo de desumanização ao qual estão submetidos, conseguiram alguns direitos, porém, em geral, ainda estão submetidos a uma vida de recursos escassos e à retirada de direitos, até mesmo o direito mais básico, o da própria vida. Assim, como afirma o pensador, a criação das raças é um mecanismo de diferenciação:

Enfim, a raça é uma das matérias-primas com as quais se fabrica a diferença e o excedente, isto é, uma espécie de vida que pode ser desperdiçada ou dispensada sem reservas. Pouco importa que ela não exista enquanto tal, e não só devido à extraordinária homogeneidade genética dos seres humanos. Cesuras no seio da sociedade, se estabelecem relações de tipo bélico, se regulam as relações coloniais, se distribuem e se aprisionam pessoas cuja vida e presença são consideradas sintomas de uma condição-limite e cujo pertencimento é contestado porque elas provêm, nas classificações vigentes, do excedente. Enquanto instrumento, a raça é, portanto, aquilo que permite simultaneamente nomear o excedente, associando-o ao desperdício e à despesa, sem quaisquer reservas (MBEMBE, 2014, p. 73).

Silvio Almeida, em *O que é racismo estrutural?* (2018), comenta três concepções de racismo, são elas: individual, institucional e estrutural. O primeiro consiste num fenômeno que envolve ações isoladas feitas por pessoas individuais ou grupos específicos que se mostram racistas. Segundo essa concepção, o racismo seria uma falha de caráter ou problema psicológico. Assim, a forma de se enfrentar o racismo consistiria na criação e aplicação de leis que buscam punir individualmente os praticantes de um ato racista.

A segunda concepção, denominada institucional, entende que o racismo se constrói por meio do funcionamento de instituições públicas e privadas, que concedem ou não privilégios

para um determinado grupo. Dessa forma, as instituições são espaços utilizados por grupos privilegiados que criam e movimentam as práticas racistas para que, assim, continuem no seu espaço de privilégios. Dessa forma, o grupo que possui o poder é que está no comando desses espaços. O Estado seria então uma das principais instituições responsáveis pela manutenção do sistema racista, já que é responsável por inúmeras práticas racistas, como, por exemplo, a violência policial, que afeta prioritariamente a população negra, como demonstram os dados recentes elaborado pelo Fórum Brasileiro de Segurança Pública, que indicam que 75,4% das pessoas mortas pela polícia entre 2017 e 2018 eram negras<sup>4</sup>.

Por fim, Almeida defende a concepção denominada de estrutural. Nela, temos a ideia de que as pessoas e mesmo as instituições têm sua atuação condicionada por estruturas sociais relativamente fixas, e, nesse caso, a sociedade atual foi construída e está estruturada nos moldes do racismo. Dessa forma, o racismo não é apenas uma atitude individual, nem mesmo uma criação feita por instituições; na verdade, esses atores atuam por meio de uma lógica estrutural racista e simbólica e contribuem para a disseminação dessa forma de organização social. Assim, a instituição Estado é racista porque está fundamentada numa sociedade racista. É essa terceira concepção que o pensador defende como a forma de racismo existente, já que as duas primeiras concepções podem ser lidas também como manifestações integrantes do racismo estrutural.

Pensando o fenômeno dessa forma, nota-se que a superação dessa condição é ainda mais complexa, pois é necessária uma mudança profunda na forma da organização das relações sociais. É importante destacar que o fato de o racismo existir estruturando nossa sociedade não significa que pessoas não devam ser condenadas pelo ato de racismo ou injúria racial, ou que a ação das instituições não deva ser condenada e repensada pela sociedade. Provavelmente, isso não eliminará a estrutura profunda em que o racismo está consolidado, mas são ações fundamentais na luta contra o racismo.

O racismo deixa marcas profundas na sociedade como um todo. Segundo Fanon (2008), o modo ocidental de ver o negro é relacioná-lo ao mal, ao feio, ao sujo, ao inferior:

Na Europa, o Mal é representado pelo negro. É preciso avançar lentamente, nós o sabemos, mas é difícil. O carrasco é o homem negro, Satã é negro, fala-se de trevas, quando se é sujo, se é negro – tanto faz que isso se refira à sujeira física ou à sujeira moral. Ficaríamos surpresos se nos déssemos ao trabalho de reunir um grande número de expressões que fazem do negro o pecado. Na Europa, o preto, seja concreta, seja simbolicamente, representa o lado ruim da personalidade. Enquanto não compreendermos esta proposição, estaremos condenados a falar em vão do “problema negro”. O negro, o obscuro, a sombra, as trevas, a noite, os labirintos da terra, as profundezas abissais, enegrecer a reputação de alguém; e, do outro lado: o olhar claro

---

<sup>4</sup> Disponível em: <https://www.forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2019/09/Anuario-2019-FINAL-v3.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2021.

da inocência, a pomba branca da paz, a luz feérica, paradisíaca. Uma magnífica criança loura, quanta paz nessa expressão, quanta alegria e, principalmente, quanta esperança! Nada de comparável com uma magnífica criança negra, algo absolutamente insólito. Não vou voltar às histórias dos anjos negros. Na Europa, isto é, em todos os países civilizados e civilizadores, o negro simboliza o pecado. O arquétipo dos valores inferiores é representado pelo negro (2008, p. 160).

Dessa forma, explica Fanon, o inconsciente coletivo europeu tem o negro como elemento negativo; em contraponto, o branco é o elemento positivo. Tal inconsciente da metrópole europeia se estende para os países colonizados. Fanon analisa o caso das Antilhas, lugar onde o pensador nasceu e pôde estudar com mais propriedade, porém tal característica pode se estender para outros países colonizados, como o Brasil.

Para fugir de todo esse estigma, na tentativa de atenuar seu lugar como oprimido e ser como o branco, dotado de humanidade, os próprios negros tomam para si a construção mental do colonizador em vários aspectos da vida. Dessa forma, muitas vezes, o negro se sente mais próximo do branco europeu e renega aspectos culturais e físicos que estão relacionados ao negro. Ou seja, seu modo de ler o mundo é baseado nos valores europeus. Dessa forma, segundo Fanon, as pessoas brancas e negras vivem num mundo de neuroses, em que o primeiro se acha superior e o outro inferior. Assim, seus cotidianos são marcados por essa lógica.

## **2.2 O negro no Brasil**

No Brasil, a história do negro vem sendo estruturada pelo racismo. Segundo Clóvis Moura (1994), grande sociólogo brasileiro, desde a invasão dos portugueses e o estabelecimento da sociedade escravista até os tempos atuais, o Brasil vivenciou duas formas de organização econômico-social – o escravagismo e o capitalismo dependente – este último é o sistema que vivenciamos atualmente. Ressalta-se que na passagem de um sistema para outro não ocorreu, como explica Moura, uma ruptura estrutural da sociedade brasileira, pois as camadas detentoras de poder, ao perceberem a insustentabilidade do sistema escravista diante da modernização mundial, criaram estratégias para a manutenção das desigualdades sociais brasileiras, de modo que, em ambos os sistemas, o negro brasileiro ocupou e ocupa um espaço de marginalidade e subordinação.

Durante o período escravista, a grande contradição que revestia as relações sociais, econômicas e culturais brasileiras era formada pelos polos opostos do senhor e do escravizado. Este último espaço foi ocupado, inicialmente, pelo indígena e, mais tarde, pelo negro africano, e correspondia à base da pirâmide social, que tinha como topo o senhor de escravos. Clóvis

Moura (1994) explica que esse período foi formado por duas fases, as quais foram denominadas pelo pesquisador de escravismo pleno e tardio. A primeira corresponde ao período de 1550 até 1850, ano do estabelecimento da Lei Eusébio de Queirós, que proibia o tráfico de escravos para o Brasil. Foi nesse período que se estruturou a sociedade escravista e se firmou, no Brasil, a contradição social máxima, entre senhor e escravizados. Havia um grande fluxo de escravizados, que eram controlados rigidamente para que houvesse a garantia de continuidade do sistema escravista. É importante destacar que existiam os trabalhadores livres, porém, estes estavam igualmente subordinados à figura do senhor de escravos.

Por conta da modernização e do avanço do capitalismo no mundo, percebe-se que o fim do sistema escravista estava próximo, é nesse cenário que se contextualiza a fase do escravismo tardio. Diante disso, foram estabelecidas as estratégias para manutenção da estratificação social, mesmo com o fim da escravização e a transição para um sistema construído por meio da relação do empregador com o trabalho livre. Exemplo dessas estratégias são a política de desvalorização da mão de obra negra e o estímulo à vinda de trabalhadores europeus no século XIX, que impossibilitou a entrada dos negros, futuramente libertos, no trabalho livre. Clóvis Moura (1994) cita também o estabelecimento de ações que poderiam dificultar a futura doação de terras para ex-escravizados. Em 1850, foi decretada no Brasil a Lei de Terras, estabelecendo que a aquisição de terras do Estado só se daria por meio da compra. Assim, o Estado se libertaria de uma possível cobrança de, no futuro, exigir-se a doação de terras como forma de indenização para os escravizados.

Nas duas fases do escravismo, a relação senhor e escravizado foi marcada por extrema violência, na qual o escravizado era tido não como um ser humano, mas como uma mercadoria. Dessa maneira, como donos da mercadoria, para os senhores era possível fazer o que bem desejassem com a pessoa do escravizado. Era comum o uso de violências física, inclusive sexual, e psicológica, violências essas que marcaram e marcam a vida do negro brasileiro até os tempos atuais.

Após o fim da escravidão, as estratégias que impossibilitaram a mobilização social, iniciadas antes mesmo da libertação dos escravizados, mostraram-se eficazes e a camada populacional de negros e mestiços continuou invisibilizada socialmente, constituindo uma camada populacional incapaz de ascender socialmente. Enquanto os senhores, depois de elaborar estratégias de manutenção da rígida estrutura social brasileira, de modo geral, pouco se abalaram com a mudança do fim da escravização.

Esse complexo tecido social brasileiro é, muitas vezes, sintetizado pela forma literária. Por exemplo, a literatura feita por negros e negras no Brasil costuma focar, como veremos

adiante, em temas que centralizam o negro e muitas vezes realizam um verdadeiro estudo da situação racial/social no Brasil, configurando-se, seus autores, como verdadeiros intérpretes do Brasil. O romance *Água Funda* (2018), de Ruth Guimarães, publicado no ano 1946, faz um verdadeiro estudo da situação brasileira pós sistema escravista. Para Fernanda Rodrigues Miranda, esse romance “constrói na ficção uma forma de entendermos o perfil colonial da modernidade nacional” (2019, p. 95). O romance acompanha o desenvolvimento da fazenda Nossa Senhora dos Olhos D’água e de seu entorno no período escravista até os anos que o narrador identifica como “agora” e que podemos considerar como o começo do século XX, período logo após o fim do regime escravagista. Assim, a narrativa está dividida em duas partes: a primeira foca na história de Sinhá Carolina numa fazenda estruturalmente escravista até a venda desse espaço para uma companhia; a segunda acompanha a história de Joca, empregado dessa mesma companhia. Os dois personagens ocupam, assim, o mesmo espaço, porém em tempos distintos.

Para a pesquisadora Miranda (2019), a narrativa do romance representa a própria história do Brasil no período entre o fim do século XIX e início do XX, que, apesar da transição de sistema “manteve as estruturas simbólicas, políticas e sociais do engenho bem vivas” (p. 96). Quando a Sinhá vende a fazenda, esta se moderniza e se transforma em usina. Porém, as relações de trabalho não sofrem consideráveis transformações. Joca, como outras pessoas do local, cai na armadilha da Companhia e, enganado, começa a trabalhar para pagar uma dívida, ou seja, um trabalho semelhante ao do escravizado, pois o trabalhador em questão não recebe nada em troca e se vê aprisionado. Como o escravizado, não é mais um sujeito que decide a sua própria vida, pois está submetido às vontades do patrão e se configura como uma mercadoria. A passagem do sistema escravista para o capitalismo não revoluciona as relações sociais/raciais brasileiras, nem modifica profundamente a organização do trabalho, como bem mostra o romance de Ruth Guimarães.

Para sustentar essa cruel estrutura social/racial brasileira de degradação do homem negro, ao término do período escravista, o discurso de que o negro e o mestiço são a causa do problema do atraso no Brasil em relação ao mundo ocidental se apresenta como um bom argumento. No final do século XIX, os intelectuais brasileiros importam da Europa uma tendência científica de explicar os fenômenos por meio de modelos positivistas, evolucionistas e darwinistas, tendo como foco o estudo das raças. Lilia Schwarcz (1993) explica que os intelectuais desse período já estavam associados a instituições e muitas destas se detiveram na problemática da raça, tema em destaque do período. Não se podem unificar com totalidade os posicionamentos dessas instituições, mas é possível apontar tendências. Tais tendências, por

vezes, apontavam a miscigenação da população brasileira enquanto problemática ou como uma solução. Como exemplo dessa dualidade, podemos citar o Instituto Etnográfico Pernambucano e o Instituto Histórico e Geográfico de São Paulo. O primeiro tinha, de modo geral, a visão da raça branca como superior e a defesa de um branqueamento populacional para o desenvolvimento de Pernambuco. Nesse caso, segundo a pesquisadora, a miscigenação era vista de modo ambíguo, pois era temida, mas era um caminho para o branqueamento da população. O segundo, o Instituto Histórico e Geográfico de São Paulo, de forma geral, via com negatividade a questão da miscigenação. Seu diretor chegou até mesmo a defender o extermínio de uma etnia indígena, Kaingang, a fim de evitar a mistura de raças. Como podemos perceber, raça era um tema bastante discutido no momento e havia divergências de posicionamento. Porém, havia uma concordância em relação à inferioridade negra e à superioridade branca, além da atribuição das problemáticas brasileiras e do afastamento em relação à modernização ao fato do Brasil ser um país com um número elevado de negros e povos indígenas, povos distantes do modelo civilizatório europeu.

Nos anos trinta, houve uma importante virada em relação ao modo de se enxergar a raça no Brasil. Tal mudança teve como ponto alto a publicação de *Casa-Grande e Senzala*, em 1933. Nesse livro, a raça já não é usada como uma explicação para as problemáticas brasileiras. Na verdade, o autor culpa o latifúndio e a monocultura como causadores das problemáticas sociais nacionais, como é perceptível pelos trechos:

I - Ligam-se à monocultura latifundiária males profundos que têm comprometido, através de gerações, a robustez e a eficiência da população brasileira, cuja saúde instável, incerta capacidade de trabalho, apatia, perturbações de crescimento, tantas vezes são atribuídas à miscigenação (2006, p. 33). II - No caso da sociedade brasileira, o que se deu foi acentuar-se, pela pressão de uma influência econômico-social - a monocultura - a deficiência das fontes naturais de nutrição que a policultura teria talvez atenuado ou mesmo corrigido e suprido, através do esforço agrícola regular e sistemático. Muitas daquelas fontes foram por assim dizer pervertidas, outras estancadas pela monocultura, pelo regime escravocrata e latifundiário, que em vez de desenvolvê-las, abafou-as, secando-lhes a espontaneidade e a frescura. Nada perturba mais o equilíbrio da natureza que a monocultura, principalmente quando é de fora a planta que vem dominar a região - nota o professor Konrad Guenther. Exatamente o caso brasileiro (2006, p. 96). III - terra de alimentação incerta e vida difícil é que foi o Brasil dos três séculos coloniais. A sombra da monocultura esterilizando tudo (2006, p. 100). IV - Era a sombra da monocultura projetando-se por léguas e léguas em volta das fábricas de açúcar e a tudo esterilizando ou sufocando, menos os canaviais e os homens e bois a seu serviço (FREYRE, 2006, p. 103).

No entanto, mesmo com uma visão menos determinista e mais crítica em relação à raça, o livro é bastante complexo e adota uma visão bem contraditória das relações raciais brasileiras: ao mesmo tempo que aponta diversas circunstâncias em que negros e indígenas tenham sofrido

profundamente com a violência do período da colonização, em diversos trechos é possível observar a amenização desse período, chegando mesmo a caracterizar a relação entre escravizados e seus senhores como doce:

Mas aceita, de modo geral, como deletéria a influência da escravidão doméstica sobre a moral e o caráter do brasileiro da casa-grande, devemos atender às circunstâncias especialíssimas que entre nós modificaram ou atenuaram os males do sistema. Desde logo salientamos a doçura nas relações de senhores com escravos domésticos, talvez maior no Brasil do que em qualquer outra parte da América (FREYRE, 2006, p. 435).

Assim, mesmo que o livro denuncie o latifúndio brasileiro e a violência do período escravista, ameniza as relações de poder e usa a miscigenação como prova de que as relações entre colonizadores, indígenas e escravizados negros foram amenas. Trata-se justamente dessa perspectiva de relações cordiais no período colonial que é constantemente retomada e que integra o discurso geral de que a escravidão brasileira foi, se compararmos com a de outros países, como EUA, branda e de que não há no Brasil a desigualdade racial, pois viveríamos supostamente numa democracia racial.

Após o fim da escravidão, o negro foi visto como elemento anticivilizatório, responsável pelo atraso do país. Em seguida, nos anos 30, tinha-se a ideia de que a miscigenação proporcionou ao país uma confraternização entre raças. Dessa forma, no Brasil, o racismo, durante muito tempo, foi negado. Tinha-se o país como modelo de democracia racial. Essa ideia era tão forte no Brasil e mesmo no mundo que, em 1951 (período depois da Segunda Guerra Mundial, em que o mundo estava buscando respostas de como se poderia construir uma democracia racial, depois do grande trauma do advento do nazismo), a Unesco financiou uma pesquisa a ser realizada no Brasil, na expectativa de desvendar a solução para os preconceitos de raça existentes em outros países: “A hipótese sustentada era que o Brasil significava um caso neutro na manifestação de preconceito racial e que seu modelo poderia servir de inspiração para outras nações” (SCHWARCZ, 2013, p. 6). Estudiosos como Florestan Fernandes participaram dessa pesquisa e puderam constatar justamente o contrário do esperado: não havia, nem há, uma democracia racial brasileira; na verdade, as relações sociais brasileiras eram e são estruturadas pelo racismo.

Nos livros *A integração do negro nas sociedades de classes* (2008), publicado em 1962, e *O negro no mundo dos brancos* (2013), publicado em 1972, ambos posteriores à pesquisa comentada, que, aliás, foi fundamental para a escrita desses dois livros, Florestan Fernandes afirma que, na verdade, a miscigenação é um mecanismo usado para intensificar a estrutura social brasileira extremamente dividida, bem como para manter a hegemonia branca. No

período escravista, esclarece o sociólogo, a massa de mestiços era importante para se manter a imobilidade social, aliás, serviam para realizar atividades que só eles poderiam realizar, como a atividade de feitor. Logo após a abolição, o discurso da democracia racial serviu para justificar a falta de políticas que visassem à inserção do negro e mulato na sociedade pós-escravista, afinal, se esses não conseguiam se integrar, era por culpa exclusiva deles, pois o Brasil teve uma escravidão amena em que negros, mulatos e brancos conviviam pacificamente, e agora negros e negras do Brasil estavam em plena liberdade. Assim, o discurso da democracia racial, bem como a miscigenação são mecanismos que, na verdade, foram e são usados para perpetuar o sistema racista brasileiro. Tal mito ajuda a sustentar falsas convicções sobre a realidade racial brasileira. Florestan Fernandes, ao analisar a situação racial da cidade de São Paulo, aponta algumas dessas convicções:

1º - a ideia de que o “negro não tem problemas no Brasil”; 2º - a ideia de que, pela própria índole do povo brasileiro, “não existem distinções raciais entre nós”; 3º a ideia de que as oportunidades da acumulação de riqueza, de prestígio social e de poder foram indistintas e igualmente acessíveis a todos, durante a expansão urbana e industrial; 4º a ideia de que “o preto está satisfeito” com sua condição social e estilo de vida em São Paulo; 5º - a ideia de que não existe, nunca existiu, nem existirá outro problema de justiça social com referência ao “negro”, excetuando-se o que foi resolvido para universalização da cidadania – o que pressupõe o corolário segundo a qual a miséria, a prostituição, a vagabundagem, a desorganização da família etc., imperantes na “população de cor”, seriam efeitos residuais, mas transitórios, a serem tratados pelos meios tradicionais e superados por mudanças qualitativas espontâneas (2008, p. 312).

Apesar do trecho se dirigir preferencialmente à cidade de São Paulo, podemos considerar que tais convicções se estendem, guardadas suas devidas distinções, a todo o país, já que o discurso da democracia racial chega ao Brasil inteiro. Dessa forma, tais convicções errôneas estão presentes no senso comum e são resultantes do discurso que garante que a miscigenação brasileira é prova de nossa democracia racial. Assim, respaldando-se nesse discurso, nada se faz para garantir os direitos básicos da população negra; afinal, se vivenciamos uma democracia racial, é responsabilidade das pessoas negras estarem predominantemente em lugares de inferioridade social, pois isso nada tem a ver com uma separação racial.

Como já ressaltado neste trabalho, para a construção desse mito foi de muita importância a atuação de intelectuais, dentre os quais o mais conhecido foi Gilberto Freyre, já mencionado. Em *Casa-Grande e Senzala* (2006), clássico brasileiro, o estudioso se empenha, apesar de, por vezes, também abordar a crueldade da escravidão, em suavizar as desigualdades geradas por essa prática. Podemos exemplificar isso com o trecho:

A miscigenação que largamente se praticou aqui corrigiu a distância social que, de outro modo, se teria conservado enorme entre a casa-grande e a mata tropical; entre a casa-grande e a senzala. O que a monocultura latifundiária e escravocrata realizou no sentido de aristocratização, extremando a sociedade brasileira em senhores e escravos, com uma rala e insignificante lambujem de gente livre sanduichada entre os extremos antagônicos, foi, em grande parte, contrariado pelos efeitos sociais da miscigenação. A índia e a negra-mina a princípio, depois a mulata, a cabrocha, a quadrarona, a oitavona, tornando-se caseiras, concubinas e até esposas legítimas dos senhores brancos, agiram poderosamente no sentido de democratização social no Brasil (2006, p. 33).

Assim, a suavização da escravidão com o argumento da miscigenação, presente no livro, foi bastante disseminada e ainda hoje se tem a ideia de que não existem desigualdades raciais no Brasil. Como exemplo nítido dessa situação, temos a fala do atual presidente do Brasil, Jair Bolsonaro. No ano de 2020, dois dias após o assassinato de João Alberto Freitas<sup>5</sup> num supermercado em Porto Alegre, quando aconteciam protestos contra o racismo por todo o país, o presidente declarou em reunião da cúpula do G-20, segundo matéria do jornal O Globo (2020), a seguinte fala:

Antes de adentrarmos o tema principal desta sessão, quero fazer uma defesa rápida do caráter nacional brasileiro em face das importações de importar para nosso território tensões alheias à nossa História. O Brasil tem uma cultura diversa, única entre as nações. Somos um povo miscigenado. Contudo, há quem queira destruí-la (a diversidade), e colocar em seu lugar o conflito, o ressentimento, o ódio e a divisão entre raças, sempre mascarados de “luta por igualdade” ou “justiça social”. Tudo em busca de poder.<sup>6</sup>

Dessa forma, o próprio presidente, uma pessoa pública e bastante representativa, nega a existência de racismo, afirmando que isso é um problema de outro lugar. Além disso, diz que pessoas que reivindicam um país com mais igualdade racial, na verdade usam esse discurso para estabelecer o caos e fazer autopromoção. Nesse discurso, também está presente o fator miscigenação como prova da inexistência do racismo no Brasil.

Contra o discurso que afirma a inexistência do racismo no Brasil e que utiliza a miscigenação como prova para a suposta igualdade entre brancos e negros, destaca-se a voz de uma grande pensadora: Lélia Gonzalez. De fato, o brasileiro é um povo miscigenado, mas é preciso lembrar, como sempre nos lembra a intelectual, que tal miscigenação “resultou de estupro, de violentação, de manipulação sexual da escrava” (2018, p.110). Para a pesquisadora,

---

5 João Alberto de Freitas, um homem negro, foi assassinado um dia antes do Dia da Consciência Negra por seguranças numa loja da rede de supermercado Carrefour, na cidade de Porto Alegre, no dia 19 de novembro de 2020. Seu assassinato deu início a uma onda de protestos antirracistas em todo o Brasil.

6 Disponível em: <https://oglobo.globo.com/sociedade/declaracoes-de-bolsonaro-sobre-racismo-geram-reacoes-de-politicos-sociedade-entidades-1-24759665>. Acesso em: 8 jan. 2021.

há nas Américas dois tipos de racismo: “o primeiro, característico das sociedades de origem anglo-saxônica, germânica ou holandesa, estabelece que negra é a pessoa que tenha tido antepassados negros” (2018, p. 324). Dessa forma, a miscigenação não é realizável, já que o branco não deseja manchar sua pureza. Em consequência, políticas legais são realizadas para manter a segregação racial da forma mais nítida possível, como aconteceu nos Estados Unidos e na África do Sul.

No segundo tipo, denominado pela pesquisadora de “racismo por denegação”, há a predominância de um discurso que nega tal racismo em prol da afirmação de uma suposta democracia racial, ocasionada pela miscigenação. Para Lélia, esse último tipo de racismo produziu uma forma mais eficaz de alienação, resultando no fato de que negros e negras possuem mais dificuldade de união, por terem maior dificuldade de se reconhecerem como negros e por terem o branco como ideal a ser alcançado. Esse último tipo de racismo é o que vivenciamos no Brasil. Ou seja, a miscigenação é a forma que organiza o racismo brasileiro e, na verdade, prende negros e negras a um ideal que nunca será alcançado, enquanto são explorados e desumanizados na sociedade capitalista brasileira. Assim, nossa miscigenação é, em realidade, prova do nosso histórico racista. Quem afirma o contrário, como nosso presidente, na verdade revela interesse em manter as desigualdades raciais que permeiam o país.

Além de Florestan Fernandes e Lélia Gonzalez, há muitos pesquisadores importantes que, contrariando o atual presidente, denunciaram o racismo brasileiro e chegaram a conclusões de que o racismo no nosso país era tão ou mais cruel do que o existente em lugares como Estados Unidos e África do Sul, em que as leis determinavam a separação entre negros e brancos. O pesquisador brasileiro Abdias Nascimento foi de extrema importância no questionamento do mito da democracia brasileira. Em seu livro *O genocídio do negro brasileiro* (1978), o pesquisador denuncia e explica em que circunstâncias o genocídio negro acontece no país. Há vários mecanismos discursivos atuando no Brasil que amenizam a gravidade do racismo brasileiro e até mesmo o escondem por debaixo dos panos. Nascimento enumera os vários pontos que fortalecem esse pensamento. Entre eles está “o mito do senhor benevolente”, que se disseminou a ideia de que o senhor se relacionava de forma amigável com seu escravo, e “o mito do africano livre”, em que a abolição é tida como uma verdadeira libertação do negro brasileiro, quando, na verdade, segundo Nascimento, “a abolição exonerou de responsabilidades os senhores, o estado e a Igreja” (1978, p. 65), pois, após esse evento, o negro brasileiro se viu numa situação de completo abandono e vítima de um discurso cínico que afirmava sua plena liberdade.

Além desses pontos, Abdias Nascimento destaca outros componentes que integram o processo do genocídio negro brasileiro, como a estratégia de branqueamento brasileiro, a discriminação racial, o embranquecimento cultural e o processo de folclorização cultural. O embranquecimento foi um projeto brasileiro de nação que visava à diminuição da população negra brasileira e dos “perigos” trazidos com ela. Esse projeto foi concedido por meio de relações sexuais, muitas vezes forçadas, com mulheres negras, o que resultou no nascimento de mestiços, tido como representantes de nossa suposta democracia racial, mas que, na verdade, possuem posição social semelhante à do preto brasileiro, formando ambos a parte social que se denomina hoje como negros.

As pessoas negras brasileiras passam, em várias instâncias da vida social, por discriminações raciais múltiplas ao longo da vida. Exemplo disso é a dificuldade que uma pessoa negra tem, em relação ao branco, de conseguir ter assinada sua carteira de trabalho. Abdias Nascimento também destaca o embranquecimento cultural, em que a identidade cultural negra é marginalizada e a cultura europeizante é ressaltada. Inclusive, desde o início da escravidão, o negro foi forçado a adotar a cultura do colonizador, como é bastante perceptível no caso da imposição do uso da língua portuguesa e da religião cristã. A cultura negra também passa por um processo de folclorização, que, em parte considerável, é realizada pela própria literatura canônica, que estereotipou bastante a figura do negro.

O racismo brasileiro é tão forte e profundo que provoca, além das desigualdades sociais a que o negro está submetido, um trauma profundo em seu psicológico. A pesquisadora brasileira Neusa Santos Souza (1983), ao entrevistar um grupo de pessoas negras que alcançaram alguma ascensão social, constatou que, mesmo numa posição social avantajada, suas relações pessoais são marcadas por traumas derivados da experiência de se viver num país racista. Segundo ela, como o negro é marcado social e historicamente pelo racismo brasileiro, ocupa uma posição subalterna marcada por um discurso social que o coloca como elemento de inferioridade em diversos meios sociais. Dessa forma, o negro toma o branco como modelo para alcançar a ascensão social, como demonstra o trecho em destaque:

Tendo que livrar-se da concepção tradicionalista que o definia econômica, política e socialmente como inferior e submisso, e não possuindo uma outra concepção positiva de si mesmo, o negro viu-se obrigado a tomar o branco como modelo de identidade, ao estruturar e levar a cabo a estratégia de ascensão social. A sociedade escravista, ao transformar o africano em escravo, definiu o negro como raça, demarcou o seu lugar, a maneira de tratar e ser tratado, os padrões de interação com o branco e instituiu o paralelismo entre cor negra e posição social (1983, p. 19).

Assim, no Brasil, o branco e os valores culturais, sociais, comportamentais e econômicos ligados à cultura ocidental branca são tidos, pela população em geral, como relacionados à ascensão, enquanto os elementos que se interligam ao negro são vistos como símbolos de decadência e inferioridade. Como vimos, isso faz parte de uma estratégia para a manutenção da rígida estratificação social herdada do período escravista brasileiro e que continua em pleno vigor. Tal característica de relacionar o elemento negro à inferioridade se internaliza na mente da população brasileira em geral e mesmo os negros e as negras que constituem a nação têm esse estigma implantado violentamente em sua concepção de mundo. Assim, há na mente das pessoas negras o sentimento de pertencer à categoria relacionada à inferioridade. Para se afastar o máximo possível de tal característica, os negros e negras lutam por uma aproximação dos valores relacionados ao branco, buscando negar tudo que se aproxima de si. Nesse sentido, as vivências negras são marcadas pela busca incessante de ocupar um espaço de branquitude que lhes é negado, gerando, dessa forma, pessoas frustradas.

Por fim, o racismo brasileiro desenvolve uma sociedade fortemente hierarquizada e desigual, em que as pessoas negras possuem seus direitos negados, além de naturalizar, por meio de discursos que não condizem com a realidade, a situação de desigualdade social/racial brasileira, em que são as pessoas não brancas que ocupam o espaço menos privilegiado. Além disso faz com que milhões de brasileiros não se identifiquem como pessoas historicamente negras e busquem um ideal de branquitude, gerando pessoas altamente frustradas com o próprio ser. Ou seja, o racismo brasileiro gera nas vidas das pessoas negras uma experiência existencial extremamente violenta e traumática.

### **2.3 A escola e o racismo**

Historicamente, a instituição escolar é uma peça fundamental na constituição do racismo estrutural brasileiro, especialmente porque invisibiliza a participação das pessoas negras na construção do Brasil, além de, ao não discutir o racismo, ajudar na naturalização das fortes problemáticas raciais presentes no Brasil. A escola ainda participa ativamente na construção do mito do senhor benevolente e impulsiona o embranquecimento cultural. Em relação a esse mito, a escola é responsável por disseminar a ideia de uma abolição realizada por brancos e amenizar, quando pouco aborda a escravização na perspectiva do negro, a crueldade do regime escravista. Em relação ao embranquecimento cultural, a escola contribui ao exaltar fortemente a cultura europeia e ignorar quase completamente as culturas africanas e indígenas, que, quando são

expostas, são tratadas como uma curiosidade exótica ou apenas como fontes de uma rala contribuição na construção geral da cultura brasileira.

Assim, durante muito tempo a escola ajudou a reforçar narrativas em que negros e negras são apagados da construção cultural, histórica e científica brasileira, e isso continua acontecendo atualmente. Tal fato é particularmente notável nos estudos históricos e culturais na escola, realizados em destaque nas disciplinas de História e Literatura, em que o negro raramente aparece. Dessa forma, uma única história é contada, a de que os homens brancos, os colonizadores são os reais construtores do Brasil. Os povos indígenas e as pessoas negras, na escola, são lembrados apenas por algumas contribuições, como, por exemplo, a tapioca e o vatapá, respectivamente. Além disso, como afirma Joel Rufino dos Santos (2016, p. 6-7), normalmente “os papéis do índio e do negro são situados sempre no passado – como se tivessem evaporado na atualidade”. Assim, cria-se a falsa impressão de que os povos indígenas já quase não existem e os negros e as negras do Brasil estão totalmente associados à cultura dominante.

Como consequência, temos uma única versão contada pelas escolas brasileiras, que ajudam a disseminar a percepção de que negros e negras não contribuem ativamente para a construção de seu próprio mundo, afinal, a escola dissemina que “negros e negras não têm muitas contribuições importantes para a história, literatura, ciência e afins, resumindo-se a comemorar a própria libertação graças à bondade de brancos conscientes” (ALMEIDA, 2018, p. 51). Essa é, sem dúvida, uma ideia equivocada de Brasil, pois negros e indígenas, durante séculos, participaram ativamente e lutaram contra o projeto colonialista. Assim, sem estudar com profundidade a situação das pessoas negras do passado e da atualidade, como também dos povos indígenas, não é possível compreender verdadeiramente o Brasil. Portanto, relegando os/as estudantes à ignorância, contribui a escola para o aprofundamento e disseminação do racismo brasileiro.

Dessa forma, uma história única contada por anos e anos é capaz de construir de forma poderosa um imaginário social ligado a aspectos negativos, como afirma Chimamanda Adichie (2018, p. 12.), em *O perigo de uma história única*: “(...) mostre um povo como uma coisa, uma coisa só, sem parar, e é isso que esse povo se torna”. E se, por anos de educação básica, a pessoa não nota a presença dos negros e das negras, ou não entra em contato com o discurso das pessoas negras, ela pode inferir erroneamente que estes não são construtores de sua própria história, o que é gravíssimo quando pensamos que negros são maioria da população brasileira (56,10% dos brasileiros se declararam pretos ou pardos segundo o último censo do IBGE, de 2010). Além disso, pode ser fundamental para que os próprios brasileiros, de forma geral, não se enxerguem como sujeitos capazes de transformar o mundo. Assim, podemos concluir que a

escola, de maneira geral, contribui de forma bastante significativa para a propagação de um discurso que colabora para a manutenção das desigualdades sociais/raciais brasileiras.

No mundo literário, a escola também é uma instituição poderosa na valorização de um objeto, literário ou não. Ao longo do tempo, o cânone literário brasileiro vem sendo construído por instituições de poder, como revistas, universidades, museus, etc. Dentre essas instituições, a escola possui um lugar de grande destaque, como informa Marisa Lajolo (2001, p. 19, grifo da autora):

Entre as instâncias responsáveis pelo endosso do caráter literário de obras que aspiram ao *status* de literatura, a escola é fundamental. A escola é a instituição que há mais tempo e com maior eficiência vem cumprindo o papel de avalista e de fiadora do que é *literatura*. Ela é uma das maiores responsáveis pela sagração ou pela desqualificação de obras e de autores. Ela desfruta de grande poder de censura estética — exercida em nome do bom gosto — sobre produção literária.

Como resultado da atuação dessas instituições, em especial da escola, temos um cânone literário comumente construído, até então, por uma maioria de escritores, homens e brancos. Além disso, temos uma educação que não prioriza o debate dos conflitos raciais presentes em textos literários. Assim, o ensino de literatura resulta num grande silenciamento de vozes múltiplas, como de negros e negras, tornando-se um participante importante na construção da estrutura do sistema racista brasileiro, pois, a partir dele, o/a estudante está sujeito a assumir apenas um ponto de vista na construção do imaginário sobre o negro.

Visando à inserção de vozes diferentes das que sempre constituíram o programa escolar de Literatura e de outras disciplinas, depois de muita luta do movimento negro e dos educadores comprometidos, em 2003 foi promulgada a Lei nº 10.639, que altera a Lei das Diretrizes e Bases da Educação, estabelecendo para as escolas o ensino obrigatório dos conteúdos de história e cultura afro-brasileiras<sup>7</sup>. É importante ressaltar que o ensino de história e cultura afro-brasileira, segundo a lei, “serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar em especial nas áreas de educação artística e de *literatura* e história brasileiras” (BRASIL, 2003, grifo nosso). Dessa forma, o conteúdo da literatura negro-brasileira e africana deve obrigatoriamente ser trabalhado nas escolas brasileiras.

Essa lei é considerada uma grande vitória para a educação brasileira e uma exigência para que se repense a forma como o ensino de literatura vem sendo difundido nas escolas e, conseqüentemente, nas universidades, para que assim novas vozes sejam inseridas, pois é

---

<sup>7</sup> Em 2008, o ensino de cultura e história indígena também se tornou obrigatório por meio da promulgação da Lei nº 11.639/08.

direito de todos/as os/as estudantes ter acesso a diferentes visões de mundo. Se a perspectiva do povo negro é silenciada pela escola, temos aí uma educação não comprometida com a democracia e com os valores de humanidade e cidadania, expostos nos documentos oficiais da educação que serão comentados no próximo capítulo. Dessa forma, a lei vem para garantir o direito de todos.

Importante ressaltar que não basta apenas inserir autores negros e negras, é preciso ter uma educação que exponha e priorize as complexidades presentes nos textos literários e que traga à tona uma discussão profunda em sala de aula para dialogar com a visão de mundo que os/as estudantes já possuem. Uma das complexidades importantes presente nos textos literários brasileiros é a racial. De modo que, se as tensões raciais não forem um tópico da aula de literatura, temos, além de um ensino que falha na construção cidadã, uma falha na abordagem da literatura brasileira.

A falta de uma mobilização da educação brasileira em discutir o racismo é uma das causas da dificuldade de se construir, no Brasil, uma consciência coletiva de pertencimento a uma mesma identidade negra, tornando-se mais difícil uma união em prol de uma luta em comum, a luta contra o racismo. Assim, o silenciamento das falas negras e da discussão racial na educação dificulta o acesso de milhares de pessoas negras à reflexão sobre pertencimento ou não a uma identidade. Consideramos que é justamente no espaço educacional da escola que esse processo de reflexão pode ser desenvolvido de forma ampla, por ser esse um lugar onde deveria ser incentivada uma visão crítica do mundo; portanto, o processo de racismo brasileiro deve ser necessariamente abordado. Nesse sentido, apesar de ser um lugar que historicamente apoia o discurso dominante, a escola é um lugar de grande potência, em que pode ser desenvolvida uma consciência coletiva e crítica.

Assim, é importante olhar para a escola com esperança, por ser um espaço de muitas potências, capaz de promover amplamente o pensamento crítico e formar pessoas preocupadas com a justiça social. Para que esse potencial se realize, a crítica sobre a atuação da escola se faz necessária. Nessa perspectiva, este trabalho pretende atuar na crítica aos livros didáticos, importante material escolar. Para isso, nos próximos capítulos, iremos investigar de que forma os livros didáticos de literatura implantaram ou não a lei, dando ênfase especialmente à abordagem feita da literatura brasileira, que é o foco dos estudos literários na educação básica, e de como os escritores negros e as escritoras negras e seus textos literários são abordados nesses livros. Como já foi mencionado, optamos por uma análise diacrônica dos livros didáticos do escritor William Cereja, e, a partir daí, verificamos se os livros didáticos evoluíram numa perspectiva de buscar uma educação mais democrática e justa. Antes de passar para a análise

propriamente dos livros didáticos, no capítulo seguinte abordaremos a forma como as leis que regem a educação delimitam as funções do ensino de literatura e a importância de uma literatura feita por negros e negras para que o ensino dessa disciplina alcance tais funções.

### 3 O ENSINO DE LITERATURA E A QUESTÃO RACIAL NEGRA

#### 3.1 Ensino de literatura e suas funções

Abordar as motivações do ensino de literatura ou, dito de outro modo, procurar responder à pergunta “para que os/as estudantes devem estudar literatura?” não é uma tarefa fácil. Porém, isso é o que fazem os documentos que regem a educação brasileira que necessariamente devem abordar esse tópico e tentar responder a essa difícil questão. Aliás, o ensino de literatura, ou qualquer outro ensino, deve ter suas funções evidenciadas para os educandos e as educandas.

Neste tópico, abordaremos qual a motivação da existência do ensino de literatura segundo os documentos oficiais atuais que regem a educação, especificamente os que se referem ao ensino médio (pois é justamente nessa etapa de ensino que se concentra a disciplina Literatura). Tais documentos são os Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio), as Orientações Curriculares Nacionais e o novíssimo documento da Base Nacional Comum Curricular. Além disso, também abordaremos as motivações do estudo de literatura na opinião de alguns pensadores e teóricos do ensino de literatura. Tais motivações serão essenciais para as reflexões que posteriormente aparecerão neste trabalho.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio foram lançados em 1999 e se propõem a auxiliar escolas de todo o Brasil na organização de seus currículos, com foco nas habilidades e competências para as seguintes áreas do conhecimento: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias; e Ciências Humanas e suas Tecnologias. O documento se posiciona contra currículos meramente informativos que priorizam a prática de decorar conteúdos.

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, a literatura está presente na área de Linguagens. Mesmo assim, há poucas linhas que tratam diretamente do ensino de literatura, pois o documento prefere tratar do estudo de língua portuguesa numa perspectiva mais ampla, tratando-o no âmbito dos estudos da linguagem. Porém, ainda assim, o documento destaca a literatura como um “simbólico verbalizado”, em que se legitimam acordos e condutas sociais, além de ressaltar que o ensino de literatura deve recuperar “formas instituídas de construção do imaginário coletivo, o patrimônio representativo da cultura e das classificações preservadas e divulgadas, no eixo temporal e espacial” (BRASIL, 2002, p. 24). Ou seja, o documento destaca o poder de legitimação simbólica que o discurso literário possui e a importância de um estudo em que se recupere o período histórico de publicação da obra.

Nos PCN+, publicados em 2004 para complementar os PCNEM, há um aprofundamento nas habilidades e competências que o ensino de língua portuguesa mobiliza. Aqui, a literatura também é vista dentro do estudo da linguagem e não há orientações específicas apenas para o ramo literário. Ressalta-se que os textos devem ser o centro dos estudos, inclusive o texto literário. O documento destaca novamente que, por meio do texto literário, o/a estudante deve identificar o período histórico de publicação do livro e as características que se enquadram ou destoam de seu tempo histórico.

O documento das Orientações Curriculares para o Ensino Médio foi desenvolvido em 2006 e talvez seja o documento que, até os tempos atuais, mais detalhadamente se preocupa com o ensino específico de literatura. Traz uma seção apenas para trabalhar esse tópico, denominada de “Conhecimentos de Literatura”. O documento assume uma postura crítica, tenta esclarecer o papel da literatura no ensino, disserta sobre a formação do leitor crítico e sobre o papel de mediação do professor.

Em relação ao documento dos Parâmetros Curriculares Nacionais, as OCEM realizam uma crítica dura, pois tal documento retiraria a autonomia da literatura, ao mesclar o ensino da língua portuguesa ao literário:

As orientações que se seguem têm sua justificativa no fato de que os PCN do ensino médio, ao incorporarem no estudo da linguagem os conteúdos de Literatura, passaram ao largo dos debates que o ensino de tal disciplina vem suscitando, além de negar a ela a autonomia e a especificidade que lhe são devidas (BRASIL, 2006, p. 49).

Além disso, os PCN também estariam conferindo uma ênfase no ensino da história da literatura, o que é, para as OCEM, muito negativo, já que historicamente o ensino de literatura está pautado somente no estudo de características de períodos históricos/literários e, mesmo que o documento ressalte a importância de se centrar nos textos literários, a reiteração de se estudar o período histórico pode afirmar exatamente o contrário. O documento das Orientações também critica o conceito de fruição estética presente nos Parâmetros: Desfrute (fruição): trata-se do aproveitamento satisfatório e prazeroso de obras literárias, musicais ou artísticas, de modo geral bens culturais construídos pelas diferentes linguagens, depreendendo delas seu valor estético (BRASIL, 2004, p. 67).

Segundo o documento que apresenta os Parâmetros, essa definição dá abertura para que o seu leitor entenda o conceito de fruição como simplesmente uma atividade lúdica em que o texto literário seria “facilmente deglutível”. Ora, o conceito de fruição é estudado e debatido desde a antiguidade e realmente o documento não mobiliza tal complexidade. Sugere, então, a

OCEM que o documento deveria aproximar o conceito de fruição à apropriação pelo leitor da obra e à sua participação na construção do sentido do texto.

A seção destinada ao ensino de literatura também apresenta, já no início, um tópico bastante pertinente: “Por que a literatura no Ensino Médio?” Para responder a essa pergunta, o documento retoma a Lei das Diretrizes e Bases da Educação, quando esta aponta:

II – a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores; III – o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico (BRASIL, 1996).

Em relação ao primeiro ponto destacado, é válido ressaltar que, para as OCEM, a preparação para o mundo do trabalho não é um ponto em destaque para o ensino de literatura. O documento destaca principalmente a preparação para a cidadania, a formação para o pensamento crítico e o tópico de humanização que o ensino de literatura proporcionaria. O documento usa como definição de humanização o conceito trabalhado por Antonio Candido, em seu famoso ensaio *Direito à Literatura*:

Entendo aqui por humanização [...] o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante (2011, p. 175).

Portanto, o ensino de literatura teria importante papel para o alcance de alguns objetivos indicados pela LDB, especialmente na construção de um sujeito cidadão, sensível a questões que envolvem o outro e com uma percepção crítica em sua leitura de mundo. Segundo o documento, o ensino de literatura estaria distante da preparação para o mundo de trabalho e do mundo prático e imediatista moderno e estaria realmente preocupado com a construção do mundo em sua dimensão ética e humanizada.

O documento da Base Nacional Comum do Ensino Médio foi homologado no dia 14 de dezembro de 2018 e atualmente está em processo de implementação nas escolas públicas e privadas. O documento tem como objetivo nortear um currículo básico comum em todas as escolas brasileiras e divide as propostas de ensino e desenvolvimento de competências e habilidades em quatro áreas do conhecimento: Linguagens e Códigos e suas Tecnologias, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza

e suas Tecnologias. Cada área de conhecimento tem suas competências específicas e cada competência é relacionada a um conjunto de habilidades. Dessa forma, não há no documento um conjunto de conteúdos que deve ser ministrado. Para a área de Linguagens e Códigos, além da presença das competências específicas e das habilidades correspondentes, há também habilidades para a língua portuguesa.

O ensino pautado nas competências e habilidades, como está na proposta dos documentos dos PCN e da BNCC, visa à união do ensino às práticas sociais e cada área movimenta habilidades que serão importantes para o mundo do trabalho e/ou para a vida cotidiana. Revela-se, portanto, um ensino de característica prática. Segundo Júlio Furtado (s.d.), esse modelo pode ser perigoso, pois pode fazer com que o/a estudante só se interesse por saberes imediatistas. A literatura, por sua vez, pode estar distante dessa visão mais prática, o que pode explicar o fato de os PCN não concederem destaque ao ensino de literatura e, como veremos, de a BNCC enveredar pelo mesmo caminho.

O documento da BNCC também propõe, no ensino médio, um currículo formado por uma formação geral básica, comum a todos os/as estudantes, e um itinerário formativo que deverá ser escolha do educando e da educanda. Para o currículo comum, o documento estabelece que deverá ser garantida a aprendizagem de diferentes áreas do conhecimento, são elas: Língua Portuguesa; Matemática; conhecimento do mundo físico e natural; Arte; Educação Física; História do Brasil e do mundo, dando destaque às diferenças étnicas da formação do povo brasileiro; História e cultura afro-brasileira e indígena, dando destaque à literatura e à história; e, finalmente, o conhecimento de Língua Inglesa.

Para o itinerário formativo, a BNCC explica que o educando e a educanda podem optar por até mais de um itinerário, podendo cursar uma das áreas de conhecimentos já citadas anteriormente ou ainda pela formação técnica profissional. Dessa forma, a literatura está presente tanto como ponto comum obrigatório, pois integra o componente de língua portuguesa, como no componente opcional, pertencendo à área de Linguagens e Códigos, também componente da língua portuguesa. Ressalta-se que, na área de Linguagens estão presentes, além da língua portuguesa, artes, educação física e língua inglesa.

Em relação especificamente ao ensino de literatura, a BNCC chega a afirmar que ela deve ser nuclear nos estudos do ensino médio e que o texto literário deve ser o ponto de partida nos estudos de literatura. Além disso, o documento esclarece a importância da literatura em nossas vidas:

Como linguagem artisticamente organizada, a literatura enriquece nossa percepção e nossa visão de mundo. Mediante arranjos especiais das palavras, ela cria um universo que nos permite aumentar nossa capacidade de ver e sentir. Nesse sentido, a literatura possibilita uma ampliação da nossa visão do mundo, ajuda-nos não só a ver mais, mas a colocar em questão muito do que estamos vendo e vivenciando (BRASIL, 2018, p. 499).

Assim, o documento está em consonância novamente com Antonio Candido (2011), grande referência para a elaboração dos documentos que regem a educação, desde a LDB. Segundo Candido, em seu já citado ensaio, o poder humanizador da literatura só é possível por conta de três faces distintas que a literatura possui: a primeira está relacionada à sua capacidade de ser uma nova construção estrutural autônoma, repleta de significados; a segunda diz respeito a ela ser uma forma de expressão e manifestação de uma visão de mundo; a terceira se refere a ela ser uma possibilidade de conhecimento de mundo. A citação destacada do documento entra em consenso com as três faces humanizadoras da literatura apontadas por Antonio Candido, especialmente a primeira, quando o documento caracteriza a literatura como uma linguagem organizada e a criação de um universo, e a terceira, quando ressalta a capacidade de ampliação das visões de mundo.

As habilidades que envolvem o estudo de língua portuguesa estão organizadas em cinco campos de atuação social, pois o que interessa no documento é a linguagem na prática, e os campos buscam refletir possibilidades de atuação na vida cotidiana. Um dos campos abordados é o Artístico-Literário, que é o espaço em que a literatura aparece com mais destaque no documento.

Ao dissertar sobre esse campo, o documento esclarece mais aprofundadamente o que se pretende com o ensino de literatura. Segundo a BNCC, nesse campo de atuação:

(...) busca-se a ampliação do contato e a análise mais fundamentada de manifestações culturais e artísticas em geral. Está em jogo a continuidade da formação do leitor literário e do desenvolvimento da fruição. A análise contextualizada de produções artísticas e dos textos literários, com destaque para os clássicos, intensifica-se no Ensino Médio. Gêneros e formas diversas de produções vinculadas à apreciação de obras artísticas e produções culturais (resenhas, vlogs e podcasts literários, culturais etc.) ou a formas de apropriação do texto literário, de produções cinematográficas e teatrais e de outras manifestações artísticas (remidiações, paródias, estilizações, videominutos, fanfics etc.) continuam a ser considerados associados a habilidades técnicas e estéticas mais refinadas (BRASIL, 2018, p. 495).

Nesse trecho, temos algumas ações em destaque: ampliação do contato, continuidade de formação do leitor, fruição, análise contextual, apreciação e apropriação. É interessante que há ausência de teor crítico e humanizador literário comentado em outros documentos, especialmente nas OCEM e até mesmo na própria BNCC, em trechos anteriores, quando não

se estava especificando o campo de atuação. Além desse trecho em destaque, a base disserta um pouco sobre a escrita literária:

O que está em questão nesse tipo de escrita não é informar, ensinar ou simplesmente comunicar. O exercício literário inclui também a função de produzir certos níveis de reconhecimento, empatia e solidariedade e envolve reinventar, questionar e descobrir-se. Sendo assim, ele é uma função importante em termos de elaboração da subjetividade e das inter-relações pessoais. Nesse sentido, o desenvolvimento de textos construídos esteticamente – no âmbito dos mais diferentes gêneros – pode propiciar a exploração de emoções, sentimentos e ideias, que não encontram lugar em outros gêneros não literários e que, por isso, deve ser explorado (BRASIL, 2018, p. 496).

É apenas quando toca no tópico da escrita literária que o texto sobre o campo de atuação Artístico-Literário desenvolve o tópico da empatia e solidariedade ou humanização, como caracteriza Antonio Candido. Ressalta-se que a escrita literária, como afirma o documento, não é o foco central da língua portuguesa (BRASIL, 2018, p. 495). Infere-se, com isso, que a leitura crítica e a visão solidária não são focos do ensino de literatura para a base; na verdade, o documento dá mais destaque à apreciação, à fruição e à análise do contexto de publicação do que ao desenvolvimento de leitura crítica e à formação humana e cidadã.

A BNCC estabelece a mesma escolha dos PCN em relação ao tópico fruição. Ambos não explicitam o que seria essa fruição e acabam por fazer entender que a fruição é o simples ato de divertir-se, o que pode fazer com que a literatura seja vista para o/a estudante ou até mesmo para o professor e a professora como meramente uma atividade de lazer.

Além disso, chama a atenção também na BNCC o fato de o documento afirmar que a literatura é nuclear no ensino de língua portuguesa, porém não se explica de que forma ela será nuclear, além de se mencionar muito pouco a literatura ou o texto literário em todo o documento, mesmo apontando essa suposta nuclearidade literária. Ao término da leitura do documento, temos a impressão de que não será o texto literário o núcleo dos estudos de língua portuguesa. Para se ter uma ideia, no documento, levando em consideração apenas o tópico da área de Linguagens e Códigos, ao todo, a palavra “literatura” aparece apenas 22 vezes e o termo “texto literário” apenas quatro vezes, num documento que tem ao todo quarenta e três páginas.

Assim, temos três documentos que concedem diferentes destaques para as motivações do ensino de literatura. Os Parâmetros Curriculares Nacionais dão destaque à construção imaginária do que é a literatura e à importância da contextualização da obra. As Orientações Curriculares Nacionais destacam a formação de um leitor crítico e do poder humanizador da literatura. Já a Base Nacional Comum Curricular destaca a fruição que o texto literário proporciona. Todos concordam, ou ao menos não levantam um posicionamento contrário, que

a literatura é uma construção imaginária importante e que participa de construções de sentido no mundo, sugerindo que a fruição é uma etapa importante da leitura, que a leitura do contexto histórico é importante e que o ensino literário deve auxiliar na construção de um ser cidadão e empático. Porém, há tópicos em evidência que estabelecem quais as principais motivações dos documentos para o ensino de literatura

São muitos os pensadores que abordam o tema da literatura e o seu ensino. Neste trabalho, discutiremos apenas alguns deles, pela relevância no debate e com o intuito de verificar convergências e divergências de seus posicionamentos em relação aos documentos anteriormente debatidos. Em *A Literatura em perigo* (2009), Tzvetan Todorov critica a forma como a literatura é ensinada na França. Segundo ele, o texto literário é deixado de lado e apenas a teoria sobre o texto é ensinada. No Brasil, sabemos que ainda vivenciamos um cenário semelhante, em que o ensino de literatura é voltado para a periodização histórica da literatura, na qual estudantes são incentivados a memorizar característica de escolas literárias e da escrita de alguns escritores selecionados, enquanto o texto literário é deixado de lado. Além das críticas que realiza, Todorov também disserta sobre a importância da literatura no ensino e na vida em geral. Para o pesquisador, a literatura tem a função de sensibilizar o homem e fazer com que ele entenda mais sobre a vida:

A literatura pode muito. Ela pode nos estender a mão quando estamos profundamente deprimidos, nos tornar ainda mais próximos dos outros seres humanos que nos cercam, nos fazer compreender melhor o mundo e nos ajudar a viver. Não que ela seja, antes de tudo, uma técnica de cuidados para com a alma; porém, revelação do mundo, ela pode também, em seu percurso, nos transformar a cada um de nós a partir de dentro (TODOROV, 2009, p. 76).

Assim, o estudioso defende o contato direto dos estudantes com o texto literário, a fim de reavivar as possibilidades que o encontro com essa arte pode ocasionar, que consistiriam na fortificação de valores solidários e uma sensibilidade mais crítica diante do mundo.

Vicent Jouve, no livro *Por que estudar literatura?* (2012), discorre, além de outros pontos, sobre as potencialidades da literatura no ensino. Para ele, o ensino de literatura não deve focar na apreciação estética, como sugerem alguns documentos oficiais: “Ensinar normativamente o prazer estético é não apenas impossível (e, por sinal, eticamente discutível), como também inútil” (p. 134). Para Jouve, “os estudos literários têm como propósito conceitualizar aquilo que, na relação estética, é (no melhor dos casos) interiorizado por imersão” (p. 136). Ou seja, os estudos devem discutir aquilo que o leitor interiorizaria e naturalizaria sem o exercício de reflexão que deve propor o ensino literário. Dessa forma, o

ensino de literatura cumpriria alguns propósitos, conforme aponta o pesquisador: o enriquecimento de nossa existência; o favorecimento da formação de um espírito crítico; o reforço da capacidade de análise; e a reflexão e favorecimento da autonomia.

Paulo Freire, em seu livro *A importância do ato de ler* (1995), não aborda diretamente o ensino de literatura, mas se detém na reflexão sobre a leitura, assunto que também naturalmente levanta reflexões sobre a leitura literária. Para Freire, o ato de ler deve ser uma continuação do ato de ler o mundo e possui um grande potencial transformador. A leitura deve, portanto, voltar-se para o mundo do leitor e ajudá-lo a intensificar a leitura do mundo à sua volta: “a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo, mas por uma certa forma de ‘escrevê-lo’ ou ‘reescrevê-lo’, quer dizer, de transformá-lo através de nossa prática consciente” (p. 13). Dessa forma, a leitura literária contribui para formar um perfil de sujeito crítico, que consegue conscientemente entender as complexidades do mundo.

Dessa forma, esses três pensadores do ensino de literatura concordam que a leitura literária deve se voltar para o mundo vivenciado pelo leitor e integrar o processo crítico de uma leitura complexa e apurada do mundo à sua volta. Assim, o ensino literário também é defendido como um mecanismo que busca estimular a reflexão, a sensibilidade, a empatia e o posicionamento crítico diante do mundo.

Os documentos educacionais elencados anteriormente e os três pensadores citados concordam que o ensino literário está voltado para a formação crítica do/a estudante. Porém, como vimos, os documentos, apesar de apresentarem pontos em comum, dão destaque para diferentes funções da literatura, enquanto os pensadores se voltam predominantemente para a formação crítica, que nem sempre é o ponto de principal destaque dos documentos educacionais, como é o caso dos PCNs e da BNCC. De qualquer forma, todas essas funções elencadas estarão comprometidas ou prejudicarão o ensino se não envolvermos necessariamente a chamada literatura negro-brasileira e/ou afro-brasileira no currículo dos estudos de literatura. Esse é um dos pontos que desenvolveremos no tópico seguinte, além de também desenvolvermos uma discussão sobre a literatura negro-brasileira e o ensino.

### **3.2 A importância da literatura negro-brasileira no ensino de literatura**

Feitas as considerações sobre as motivações oficiais do ensino de literatura no ensino médio, é preciso pensar, como um assunto específico, o modo como a literatura negro-brasileira potencializa o ensino literário a alcançar os objetivos traçados pelos documentos, ou como a falta dessa literatura necessariamente impossibilita ou enfraquece que os objetivos sejam

cumpridos no sistema educacional brasileiro. Porém, inicialmente, é preciso conceitualizar o que seria essa literatura negro-brasileira.

A questão racial sempre esteve presente na literatura brasileira, seja considerando que essa literatura se formou já nos primórdios da colonização, como sugere Afrânio Coutinho (2008), ao comentar que, desde o primeiro instante em que o homem branco pôs os pés no novo mundo, formou-se um novo homem, de maneira tal que também se formou uma nova literatura; seja como defende Antonio Candido, que tal literatura teria se firmado definitivamente no período do Romantismo (2007). De fato, esses dois momentos são importantes quando se pensa a questão racial na literatura brasileira. O período inicial do colonialismo brasileiro deixou um interessante legado de cartas e diários de viajantes, em que os europeus registraram suas impressões e preconceitos, especialmente em relação aos povos indígenas que habitavam o território brasileiro, e o Romantismo criou no Brasil a imagem romantizada do indígena como cidadão autêntico brasileiro.

Apesar da distinção racial ser uma constante temática, a figura do negro começará a ser abordada, segundo Brookshaw, em seu livro *Raça e cor na literatura brasileira* (1983), apenas no período após a abolição do tráfico de escravizados, em 1850. O pesquisador americano sugere que essa ausência pode ser lida como um indício de que os escritores desse período não consideravam as pessoas negras como seres humanos e nem relutavam em aceitar o sistema escravista. Além disso, os escritores estavam mais interessados na figura do indígena, pois, nesse período, estavam engajados na construção de uma brasilidade, e o indígena foi escolhido como representante brasileiro legítimo, enquanto o negro foi esquecido na construção dessa nacionalidade. Após a abolição do tráfico, o tópico da escravidão estava mais presente na sociedade, e escritores se posicionam sobre o assunto. Assim, escritores do período, em geral, se posicionavam a favor da abolição, porém, ainda assim, faziam-no com uma postura racista, como é o caso de Bernardo Guimarães, Joaquim Manuel de Macedo e, em algumas situações, até mesmo Castro Alves.

Assim, durante toda a história literária brasileira, a questão racial, na figura do negro e do indígena, esteve presente. Porém, é preciso pontuar que a construção desse imaginário ligado à raça está relacionada, em grande parte, ao fato de a quase totalidade dos escritores ser formada de homens e brancos. Ou seja, durante toda a história literária brasileira, em alguns momentos mais, outros menos, o escritor homem branco foi o responsável por construir a imagem literária dos não brancos. Tal imagem ultrapassa o campo literário e ajuda a construir o imaginário social em relação ao ser indígena, negro e mestiço.

Contemporaneamente, a produção literária brasileira, como mostra uma pesquisa organizada por Regina Delcastagnè (2012), continua priorizando a escrita de homens brancos. A pesquisadora, com sua equipe, catalogou o perfil dos escritores de romances publicados entre 1990 e 2004 pelas editoras Companhia das Letras, Record e Rocco, editoras bastante renomadas no mercado literário brasileiro. Nessa catalogação, dentre outros pontos, a pesquisadora apontou que apenas 2,4% do total de 165 autores brasileiros publicados por essas editoras são considerados não brancos. Os brancos somam o total de 93,9% dos autores estudados e 3,6% não foram identificados pela cor. Evidenciou-se, assim, o grande destaque que escritores brancos ganham no mercado editorial de livros literários.

Como ressaltam os documentos já citados, as Orientações, os Parâmetros e a BNCC, a literatura é um bem simbólico participante da construção dos imaginários que dão sentido ao mundo. É importante ressaltar que a literatura é, sim, um campo político de prestígio social e, ainda que a população brasileira, no geral, não leia tantos livros literários, se a compararmos com a realidade de outros países ditos desenvolvidos, o imaginário construído pela literatura ainda permeia nossa mente, pois o seu discurso é disseminado por meio da televisão, internet, séries, cinema, conversas do cotidiano, nas aulas, eventos literários, etc. Portanto, podemos concluir que a literatura é um importante campo de construção de visões de mundo, e relegar essa construção a apenas um grupo social pode fazer a diferença na construção do imaginário de diversos grupos e pessoas, em especial na construção do imaginário sobre o significado de ser negro/a.

Como mostra David Brookshaw (1983), o negro é constantemente estereotipado durante o percurso histórico literário brasileiro. No período oitocentista, após 1850, escritores se posicionaram a favor da abolição. Mesmo assim, espalharam uma forma estereotipada de se pensar o negro. Brookshaw constata dois estereótipos para o período: o negro subserviente e o negro algoz. Segundo o autor, o negro subserviente seria uma exaltação na figura do negro de valores de suavidade e passividade. Tal estereótipo estaria presente, por exemplo, na obra *Mãe* (1862), peça de José de Alencar, em que apresenta uma escravizada mãe que se sacrifica por seu filho. Ainda segundo o autor, a construção desse estereótipo não questiona a instituição da escravidão. Já o estereótipo do algoz representa personagens negros sem nenhuma moral e, no caso de personagens femininas, estas são amplamente sexualizadas, com desejos sexuais pulsantes. Exemplo desse caso é a obra de Joaquim Manuel de Macedo, *Vítimas Algozes* (2010), que será comentada logo adiante.

Além de Brookshaw, outros críticos denunciam o processo de estereotipação ou apagamento que o negro brasileiro vem sofrendo na literatura. Eduardo de Assis Duarte,

importante teórico da literatura negro-brasileira (ou afro-brasileira, como ele defende), afirma que o negro está presente na literatura “muito mais como tema do que como voz autoral” (2013, p. 146), como consequência, o negro ocupa na literatura lugares vazios. Por exemplo, em relação à prosa brasileira, o personagem negro ocupa muitas vezes “um lugar inexpressível, quase sempre de coadjuvante ou, mais acentuadamente no caso dos homens, de vilão” (p. 147).

Tais afirmações podem ser comprovadas quando analisamos o personagem negro na história da literatura brasileira, em que comumente está como mero coadjuvante ou é o vilão da trama. Como exemplo, temos a obra *As Vítimas-Algozes* (2006), de Joaquim Manuel de Macedo, publicada em 1869, que, mesmo mantendo uma posição contra o sistema escravista, apresenta três histórias em que o escravo é o grande vilão. A primeira história, denominada de *Simeão, o crioulo*, apresenta um escravo que foi criado por seus senhores como se fosse um filho, porém, de forma violenta, assassina seus senhores. A segunda história, *Pai-Raiol, o feiticeiro*, narra as tramoias de dois escravos para destruir a vida de seus patrões. Na terceira história, denominada de *Lucinda, a mucama*, a personagem escravizada tenta desvirtuar sua nobre senhora. Nas três histórias, o autor busca comprovar a sua tese de que o sistema da escravidão é perigoso para os senhores, pois é responsável por criar seres abomináveis e de moral duvidosa: os escravizados. Podemos observar essa mesma visão numa peça escrita anteriormente ao livro em questão, trata-se de *O demônio familiar* (1857), de José de Alencar. Essa peça gira entorno de um criado negro que planeja o casamento de seu senhor para tirar vantagens desse fato.

Além de *As Vítimas-algozes* (1869), é possível apontar a mesma problemática em *Escrava Isaura* (1875), de Bernardo Guimarães, em que as personagens negras não ganham destaque, apesar de abordar o tema da escravidão. A própria Isaura, exemplo de caráter e nobreza, é uma escrava branca. No romance, a personagem negra de maior destaque, Rosa, é um exemplo de moral duvidosa, o que contrasta com a figura da alva e “bela” Isaura.

Mesmo quando o texto literário transparece boas intenções em relação ao negro, é possível identificar o desenvolvimento de alguns estereótipos, como é o exemplo da obra poética de Castro Alves. O poeta desenvolveu uma obra em que defende abertamente a abolição da escravidão, por questões humanitárias, porém, quase sempre, como aponta Zilá Bernd (1988), assume uma voz do ponto de vista exterior ao negro. Além disso, para David Brookshaw (1983), Castro Alves passeia por dois estereótipos: o negro resignado, subjugado e o mulato passional rebelde.

Conceição Evaristo (2009), considerada umas das grandes escritoras da contemporaneidade brasileira e também pertencente ao grupo das escritoras da literatura negro-

brasileira e/ou afro-brasileira, além de pesquisadora dessa vertente literária, ressalta o processo de estereotipificação da mulher negra durante a história da literatura brasileira. Para ela, a mulher negra não aparece na literatura brasileira em papéis considerados socialmente positivos, como o papel de mãe, musa e heroína. Geralmente, cabe a elas um papel secundário, em que aparecem como mulheres perigosas, de sexualidade exacerbada e relacionadas de forma negativa à natureza e à animalidade. São exemplo desses estereótipos, comenta Evaristo (2009), personagens como Rita Baiana, de *O Cortiço* (1890) e Gabriela, de *Gabriela, cravo e canela* (1958). Evaristo chega a sugerir que a ausência de tratamento da mulher negra no papel de mãe na literatura brasileira indica que esta estaria “procurando apagar os sentidos de uma matriz africana na sociedade brasileira” (2009, p. 24) e estaria apagando o papel da mulher negra na formação do Brasil.

Mesmo na literatura contemporânea, é possível perceber a continuação dessa problemática. Novamente, a pesquisa de Delcastgnè demonstra que grande parte das personagens do romance contemporâneo brasileiro é formada de brancos, com um total de 79,8%, e apenas 7,9% das personagens são negras. Além disso, dos protagonistas dos romances das três editoras elencadas pela pesquisa, 87,5% são brancos e somente 5,8% são negros, o que indica que o romance brasileiro tem grande preferência de tematizar a vida do homem branco e continua compactuando com a invisibilidade negra.

A pesquisa também contemplou, além de outros pontos, o estrato socioeconômico e as principais ocupações das personagens associadas às cores branca e negra. Em relação ao estrato social, a pesquisa revela que 73,5% das personagens negras são pobres, e, em contrapartida, somente 15,5% das brancas são pobres. Em relação à ocupação, as quatro ocupações que ganham maior destaque entre as personagens brancas são: dona de casa (9,8%), artista (8,5%), escritor e estudante (6,9%). Em relação às personagens negras, as quatro mais relevantes são: bandido/contraventor (20,4%), empregado(a) doméstico(a) (12,2%), escravizado (9,2%) e profissional do sexo (8,2%). Isso demonstra que, muitas vezes, cabe ao negro o papel de pobre e ocupações que são estigmatizadas, relacionadas à violência, à criminalidade e à subordinação; enquanto ao branco, ocupações relacionadas ao intelecto são comuns, reforçando estereótipos ligados ao negro como ser violento, vitimizado e inferior, próximo à natureza e à animalidade.

Portanto, é perceptível que a literatura brasileira realizou um processo de apagamento do negro e da negra brasileiros, além de traçar um histórico de estereótipos da imagem do negro no Brasil. É importante pontuar que a literatura não é apenas reflexo de seu tempo, ela é um discurso que atua no mundo e é responsável, junto com outros discursos, por ajudar a formar visões de mundo. Além disso, a literatura possui um lugar de destaque, por ser considerada,

ainda hoje, um discurso ligado à beleza, à inteligência e, até mesmo, à nobreza e superioridade de caráter. Muitas vezes, aqueles que leem e escrevem podem ser considerados uma referência para muitas pessoas e o que está escrito no texto literário, o discurso literário, ganha relevância social. Dessa forma, a literatura atuou e ainda atua de forma significativa na construção da imagem negativa em relação ao negro.

Como resposta a esses dados, grupos de escritores/escritoras e pesquisadores/pesquisadoras negros vêm organizando conteúdos e escritos literários que têm como foco a experiência e atuação negra na sociedade brasileira e a modificação da construção do imaginário negativo em relação ao negro: é a chamada literatura negra e/ou afro-brasileira. Importante lembrar que, desde muito tempo, no Brasil, negros e negras escrevem e recitam literatura, porém, tal ato não é levado em consideração pelas instâncias representativas atuantes no sistema literário, como a mídia e a escola, por exemplo. Assim, foi a partir dos anos 70 que escritores e escritoras negras desenvolveram mais fortemente como grupo uma literatura que se posiciona contra, dentre outras questões, a imagem negativa e racista em relação aos negros construída pelo cânone literário brasileiro, buscando uma nova forma de construção imaginária sobre o negro.

Os anos 70 e início dos anos 80 marcam um período importante para a história negra brasileira: os negros, influenciados pelo movimento negro nos Estados Unidos e pela luta por libertação em alguns países africanos, passam a se organizar mais fortemente em grupo. Além disso, o Brasil vivenciava o período final da Ditadura Militar e um contexto de forte discussão sobre a retomada da democracia, junto com a realidade de violência contra os negros e de denúncia do racismo brasileiro. É nesse contexto que, no Brasil, em 1978, articula-se o Movimento Negro Unificado (MNU), responsável por unificar as demandas do povo negro e lavá-las como pautas para a criação de uma nova constituição, em 1988. Também, em 1978, é publicada a primeira edição de Cadernos Negros, organizado pelo coletivo *Quilombhoje*, que vem construindo um papel fundamental na disseminação de escritores negros e na formação de leitores também negros até os dias atuais, pois, todos os anos, um número é lançado. Com a iniciativa desses cadernos, a produção negra ganha um status mais coletivo e político, gerando uma maior visibilidade. Nasce, assim, uma nova forma de se fazer literatura, que sugere mudanças estéticas e ideológicas na literatura brasileira e busca um engajamento político na luta contra o racismo brasileiro.

Definir o que seria a literatura negro-brasileira e/ou afro-brasileira é uma tarefa difícil, pois não há um consenso entre os escritores e pesquisadores. Para Zilá Bernd (1988), uma das pioneiras nesses estudos no Brasil, a literatura negra acontece quando um eu que emerge do

texto se assume negro, como afirma no trecho: “É preciso sublinhar que o conceito de literatura negra não se atrela nem à cor da pele do autor, nem apenas à temática por ele utilizada, mas emerge da própria evidência textual cuja consistência é dada pelo surgimento de um eu enunciador” (1988, p. 22).

Assim, sua definição abre espaço para que os textos literários escritos por pessoas brancas que inserem um enunciador negro em seus textos possam ser considerados pertencentes à literatura negra. Compartilha de uma visão parecida com Bernd o conceito defendido por Domício Proença Filho, em seu ensaio *A trajetória do negro na literatura brasileira* (2004), em que propõe duas vertentes para essa literatura: a literatura sobre o negro e a literatura do negro, ou seja, a literatura negra seria aquela produzida por negros ou aquela feita por qualquer escritor que coloca o negro e suas questões próprias em seu texto literário. Nesse sentido, Bernd e Proença Filho se assemelham, pois, ambos abrem espaços para a inserção de escritores brancos. É importante ressaltar que esse ponto de vista destoa de uma parte considerável dos teóricos que se dedicam ao estudo dessa literatura. Luiza Lobo, Cuti, Octávio Ianni e Eduardo de Assis Duarte são exemplos de teóricos que não concordam em incluir escritores brancos na chamada literatura negra ou afro-brasileira.

Luiza Lobo (1993) critica a abertura que esses teóricos possibilitam e sugere uma definição que abarca uma autoria que se assuma como afrodescendente e que construa um texto literário que se utiliza de um sujeito enunciativo também afrodescendente. Octávio Ianni (2011) enfatiza que a literatura negra “é um movimento, um devir, no sentido que forma e se transforma” (p. 91). Contudo, apesar dessa movimentação, consideram-se dois pontos recorrentes na chamada literatura negra: a temática principal voltada para o negro e a autoria negra.

Cuti (2010) afirma que a escrita de negros e brancos, pelo menos em relação à abordagem da temática racial, é inevitavelmente diferente, pois estes apresentam diferentes contextos de produção e apenas o negro vivenciaria a discriminação racial brasileira, que seria o principal foco da literatura negra. Portanto, o fato do escritor ou escritora ser negro é essencial para a definição de literatura negra e/ou afro. É importante mencionar que Cuti defende a nomeação *literatura negro-brasileira*, por, entre outros pontos que serão comentados posteriormente neste trabalho, ser essa nomeação que deixa mais evidente que se trata de uma literatura feita exclusivamente por pessoas negras brasileiras. Além de Cuti, Eduardo de Assis Duarte (2011), dentre outros pontos que serão comentados adiante, considera a autoria negra um dos critérios para inserção do texto literário na chamada literatura afro-brasileira (nomenclatura a qual o autor defende).

Ao defender a ideia da autoria negra, os teóricos entendem que a vivência de ser negro no Brasil é essencial para a escrita literária da literatura negra e/ou afro-brasileira, pois as experiências de vida estão fundamentalmente presentes na construção do texto literário, de tal forma que a literatura feita por uma pessoa branca se distingue da literatura feita por uma pessoa negra. É importante pontuar que não se trata de uma essencialização racial, até mesmo porque já está comprovado que a categoria raça não existe de forma biológica e é apenas uma construção histórico-cultural. Essa distinção acontece porque a literatura, como qualquer discurso, está completamente atrelada às suas condições socioculturais. Além disso, os teóricos e escritores buscam romper a hegemonia branca que ainda existe no sistema literário brasileiro.

Tal concepção poderia ser aproximada de um conceito bastante debatido atualmente e que tem destaque nas atuais discussões das redes sociais, que é o de “lugar de fala”. Segundo Djamilia Ribeiro, em *O que é lugar de fala?* (2017), esse termo provavelmente surgiu a partir do conceito de *ponto de partida* do feminismo (ainda que Ribeiro não explique bem quais as diferenças entre esses dois conceitos) e coloca em destaque a importância de se pensar o lugar social em que se encontra aquele que profere um discurso. Assim, baseando-se nesse conceito, ativistas políticos e pessoas diversas defendem a prática da priorização da fala de pessoas que socialmente sofrem opressão, especialmente as ligadas ao gênero, raça e orientação sexual, quando o tema em debate estiver relacionado a essa opressão. Assim, tal prática tenta conferir maior legitimidade às pessoas que “sofreram na pele” a opressão e busca combater o privilégio discursivo. Além disso, está implícita a visão de que não existe uma verdade absoluta e que um determinado fato é vivenciado e lido de diferentes formas que se relacionam com a vivência pessoal de cada um.

É importante pontuar também que, mesmo que essa teoria tenha levado a crer que determinadas pessoas, ditas privilegiadas, não possam opinar sobre um assunto, Ribeiro (2017) afirma que todas as pessoas podem e devem pensar sobre os problemas sociais que as rodeiam, mesmo que não sejam vítimas diretas do problema. Nesse sentido, pessoas brancas podem pensar o racismo brasileiro; na verdade, devem pensar sobre ele, já que a superação desse problema passa pela reflexão de todos. Porém, deve-se sempre levar em consideração que sua experiência social de branco é diferente da experiência social do negro.

Pode-se afirmar que em algumas situações o conceito de lugar de fala pode potencializar ações políticas segregacionistas, do tipo: “essa é apenas uma questão de negros”, o que, pode-se afirmar, constitui uma prática da chamada “política das identidades” ou do “identitarismo”. Tal política vem sendo questionada por alguns teóricos, especialmente pelo estudioso americano Asad Haider, no livro *Armadilhas da identidade: raça e classe nos dias de hoje*

(2019), que afirma que as questões identitárias podem ser uma armadilha e que encaminhar a prática política para pautas apenas ligadas ao identitarismo pode, na verdade, criar uma política que não tem compromisso com uma mudança social radical e sim com pequenas causas que mobilizam algumas identidades, como afirma Silvio Almeida, em prefácio da edição brasileira ao livro do escritor americano:

A política identitária sem um horizonte de transformação do próprio “maquinário social” que produz as identidades sociais gera uma camisa de força que faz com que o “sujeito” negro, mulher, LGBT possa ser, no máximo, uma versão melhorada e menos sofrida daquilo que o mundo historicamente lhe reserva (2019, p. 13).

Haider (2019) rechaça esse tipo de política justamente porque não leva ao problema do fim do racismo, afinal, apenas uma mudança social drástica pode findar com racismo, que está relacionado profundamente com as desigualdades sociais que estruturam o capitalismo, e as políticas identitárias não estão comprometidas com isso. Além disso, tal forma de política, acusa o autor, pode criar segregacionismo e esfacelar a luta para a busca de uma justiça social ampla, que envolva a sociedade como todo, e não apenas para aqueles que compartilham a mesma identidade. Afinal: “Quando os direitos são reivindicados por um grupo identitário específico, e o horizonte político se limita à defesa dessa categoria, seus membros acabam reduzidos à reação a uma lesão infligida a essa vítima. Seu conteúdo emancipatório desaparece” (HAIDER, 2019, p. 141).

Ademais, o autor afirma que essa forma política acaba que fortalecendo mais a ideologia racial, criada com o desenvolvimento do sistema capitalista para justificar a exploração mercadológica de determinadas pessoas. As identidades, segundo ele, são abstrações que se desenvolvem em contextos políticos-culturais, e a luta contra o racismo, portanto, deve ser para que todo o contexto se modifique e não apenas um ponto específico. Dentre outras críticas, o autor também afirma que essa política fortalece uma leitura de mundo que limita os que sofrem opressões para o status de vítima que necessita de uma proteção, quando, na verdade, estes são “agentes políticos ativos, a fonte para universalidade insurgente” (HAIDER, 2019, p. 145-146). Como universalidade, o autor entende que é o resultado final de uma luta em que o povo está no poder.

A literatura negro-brasileira e/ou afro-brasileira não compactua com o identitarismo apontado por Haider. Essa vertente literária não pode ser confundida com um revanchismo do povo negro, integrando um processo de vitimização. Na verdade, tal vertente pode ser considerada uma das ações essenciais que integram um processo de luta na transformação dos

negros e negras brasileiros em sujeitos. Podemos entender o status de sujeito como define Grada Kilomba, em *Memórias da Plantação* (2019). Para a autora, ter esse status significa poder “se encontrar e se apresentar em esferas diferentes de subjetividade e realidades sociais” (p. 29) e também ter o poder de “determinar os tópicos e anunciar os temas e agendas das sociedades em que vivem” (p. 30). As pessoas negras do Brasil não participam ou participam em menor número das esferas sociais, especialmente daquelas que se relacionam diretamente ao poder. Exemplo disso é o resultado da recente eleição de 2018. Segundo notícia do G1, das 1.626 pessoas eleitas para o cargo de deputado e senador, apenas 444 pessoas se consideraram negras ou pardas. Dessa forma, os negros brasileiros têm um espaço muito limitado e suas falas são abafadas no cenário político. Assim, podemos afirmar que os negros e negras brasileiros não alcançam ainda o status de sujeito.

Um dos lugares de poder que participa fortemente da construção do imaginário, como foi dito anteriormente, é o espaço literário. Nesse sentido, participar ativamente do campo literário, não apenas como tema dos livros, mas também como aquele que escreve, lê e participa de eventos que envolvem a literatura, certamente aproximará as pessoas negras do status de sujeito, pois possibilitará a elas uma maior disseminação de sua fala e uma movimentação contra o sistema de intensas desigualdades ainda atuante. Grada Kilomba ainda ressalta que a escrita própria, de negros e negras, pode atuar negando todo um projeto do sistema colonialista que o sistema literário canônico ajudou a construir. Porém, como afirma a pensadora, apenas a atitude de se opor não é o bastante na luta contra o sistema racista, é preciso também “inventar a nós mesmos de modo novo” (2019, p. 28). Dessa forma, a escrita literária negra pode agir no mundo tanto negando o sistema colonialista como criando uma nova forma de enxergar o universo negro, diferente do que fez o cânone literário, que, como vimos, ressaltou estereótipos e ajudou a construir uma imagem negativa do negro. Assim, nesse movimento de negação e construção, a literatura integraria a luta pela transformação de negros e negras em sujeitos.

Além da questão da autoria negra, Eduardo de Assis Duarte (2011) também pontua quatro outros critérios para a inserção de um texto nessa vertente: temática associada ao negro, um ponto de vista negro, uma forma própria e diferenciada da literatura canônica e uma preocupação em formar um público literário negro. Duarte afirma que a questão temática pode ser feita de forma ampla, abordando todo um aspecto social, político e cultural para além do foco em um só indivíduo. De fato, escritores e escritoras dessa vertente abordam a temática negra de diversas formas, dando ênfase à reconstrução da história do negro no Brasil, à exaltação religiosa e cultural, às críticas ao sistema escravocrata e suas consequências e aos problemas que afetam fortemente a vida do negro brasileiro na contemporaneidade, como a

violência e a pobreza. Ressalta ainda o pesquisador que esse critério, apesar de importante, não deve ser visto como obrigatório, pois há o perigo de se engessar e empobrecer essa vertente literária em apenas um tema. Além disso, se tal critério fosse essencial, ficaria difícil inserir um escritor como Machado de Assis, que apenas por exceção, possui uma obra diretamente voltada ao mundo negro<sup>8</sup>, dentro dessa vertente literária.

Em relação ao critério ponto de vista, o pesquisador explica que acontece quando o enunciador do texto se apropria de uma perspectiva do mundo negro, assumindo valores que têm a ver com esse universo social/cultural do negro. Essa característica atua como tentativa de superar a visão colonial presente na literatura brasileira.

A linguagem distinta do cânone literário brasileiro também é outra característica dessa vertente apontada por Duarte (2011). Segundo o autor, a linguagem nessa vertente teria uma função para além da fruição estética e marcaria uma maior positividade na seleção de palavras que remetem ao negro, marcando, assim, uma oposição ao cânone, que comumente marca negativamente a figura do negro. Essa vertente também busca inserir diferentes sonoridades que remetem à africanidade e a palavras de origem africana. Assim, a linguagem ganha uma dimensão política.

Por fim, temos o critério “preocupação em formar um público negro”. Historicamente, no Brasil, há uma dificuldade de se ampliar o hábito de leitura e essa problemática pode ser maior entre as pessoas pertencentes a classes sociais baixas, que, por sua vez, são formadas predominantemente por pretos e pardos. Dessa forma, essa vertente busca uma ampliação de seus textos para um público negro, para que assim possa dialogar diretamente com ele, pois, muito da experiência relatada no texto literário é vivenciada por esse público. Além disso, é uma função encarada por muitos escritores e escritoras dessa vertente propor uma nova forma de se construir o imaginário sobre o negro, de modo que é importante que o público negro entre em contato com essas novas formas de se ver as pessoas negras, não apenas como faxineiras, babás, porteiros, empregadas, criminosos, moradores de comunidade e ocupações socialmente inferiorizadas.

Dessa forma, são estes cinco critérios: autoria negra, temática negra, ponto de vista, linguagem e formação de leitores negros que são apontados como importantes na construção dessa vertente literária afro-brasileira. Porém, é importante que não se considere os critérios como absolutos, com o perigo de se engessar tal vertente; tal atitude também excluiria uma série de autores que hoje são reivindicados como pertencentes a essa proposta literária.

---

8 O antológico conto “Pai contra mãe” é uma dessas exceções.

Há também uma outra questão sem um consenso nessa vertente: a nomenclatura. Teóricos estão em constantes debates sobre a denominação desse tipo de literatura e divergem acerca das terminologias “literatura negro-brasileira” ou “literatura afro-brasileira”. Eduardo de Assis Duarte defende a denominação “literatura afro-brasileira”, porque, segundo o pesquisador, esta apresenta um conceito mais elástico, que abarcaria mais possibilidades, como argumenta no trecho:

Vejo no conceito de *literatura afro-brasileira* uma formulação mais elástica (e mais produtiva), a abarcar tanto a assunção explícita de um sujeito étnico – que se faz presente numa série que vai de Luiz Gama a Cuti, passando pelo “negro ou mulato, como queiram”, de Lima Barreto (1881-1922) –, quanto o dissimulado lugar de enunciação que abriga Caldas Barbosa, Machado, Firmina, Cruz e Sousa (1861-1898), Patrocínio (1853-1905), Paula Brito (1809-1861), Gonçalves Crespo (1846-1886) e tantos mais. Por isto mesmo, inscreve-se como um operador capacitado a abarcar melhor, por sua amplitude necessariamente compósita, as várias tendências existentes na demarcação discursiva do campo identitário afrodescendente em sua expressão literária (2011, p. 384, grifo do autor).

Para esse pesquisador, a nomenclatura “literatura negro-brasileira”, por seu caráter fortemente político e relacionado ao movimento negro, poderia restringir demais o campo de escritores pertencentes ao grupo, pois alguns escritores, apesar de negros, não construíram uma obra literária diretamente engajada na luta contra o racismo, como, por exemplo, Maria Firmina dos Reis e Machado de Assis, e, por esse motivo, não se enquadrariam na chamada literatura negro-brasileira.

Cuti (2010), importante escritor negro e outro pesquisador sobre o assunto, vai de encontro à posição de Eduardo de Assis Duarte, afirmando que a denominação literatura afro-brasileira acaba por situá-la um pouco fora da literatura brasileira, pois enfatiza o laço com o continente africano e pode fazer com que essa literatura seja apenas um apêndice da literatura africana e, como consequência, a literatura brasileira autêntica continuaria sendo formada apenas por brancos:

Denominar de afro a produção literária negro-brasileira (dos que se assumem como negros em seus textos) é projetá-la à origem continental de seus autores, deixando-a à margem da literatura brasileira, atribuindo-lhe, principalmente, uma desqualificação com base no viés da hierarquização das culturas, noção bastante disseminada na concepção de Brasil por seus intelectuais. “Afro-brasileiro” e “afro-descendente” são expressões que induzem o discreto retorno à África, afastamento silencioso do âmbito da literatura brasileira para se fazer de sua vertente negra um mero apêndice da literatura africana. Em outras palavras, é como se só à produção de autores brancos coubesse compor a literatura do Brasil (CUTI, 2010, p. 36).

Além disso, segundo o pesquisador, é preciso lembrar que a experiência do negro brasileiro é completamente diferente da do negro do continente africano e, por consequência, a literatura realizada pelo negro africano também é bastante diferenciada da literatura produzida pelo negro brasileiro. A escolha pela nomenclatura “literatura negro-brasileira” enfatiza, portanto, as distinções históricas, sociais, culturais e linguísticas existentes entre os dois lugares. Por fim, Cuti (2010) afirma que, na denominação literatura negro-brasileira, estaria mais nítido o aspecto de aproximação e junção com o movimento negro, afinal, a literatura negro-brasileira teria as mesmas motivações dos movimentos políticos negros: a luta contra o racismo no Brasil, racismo esse diferenciado pelas condições históricas do racismo presente em outros lugares.

Este trabalho, como já foi possível perceber pelo título do tópico, opta por uma nomenclatura: a literatura negro-brasileira. Porém, com isso, não almeja necessariamente esgotar e selecionar (ainda que o faça) um posicionamento em distinção do outro. A escolha por essa nomenclatura se justifica não pela concordância maior com um termo ou outro, mas por cremos que falar de educação nos tempos de hoje é um ato político e, para ressaltar tal característica, elegemos o termo que mais explicitamente aponta para a ação de um ato político. Portanto, de agora em diante, denominaremos essa vertente por apenas literatura negro-brasileira.

Feitas as considerações sobre essa vertente literária, iremos relacionar a literatura negro-brasileira com as funções do ensino de literatura estabelecidas pelos documentos oficiais e pelos estudiosos do seu ensino, elencados no primeiro tópico deste capítulo. Antes, é preciso lembrar que a formação cidadã, crítica, construção de uma visão mais empática e solidária foram funções elencadas pelos documentos em geral (em lugar de destaque ou não) e predominantemente pelos pensadores. Além disso, os documentos destacaram a leitura do período de publicação do texto literário e o desenvolvimento do prazer estético. Dessa forma, nesta parte deste capítulo, tentaremos analisar como as funções apontadas para o ensino de literatura se problematizam quando o ensino da literatura negro-brasileira é negligenciado, ou quando esse ensino não é negritado e continua racistamente reproduzindo estereótipos de exclusão, apagamento, segregação e marginalização anti-negros.

Os documentos PCNEM e PCN+ dão notório destaque à função de estudo do tempo histórico por meio da literatura. Apesar da grande importância de contextualizar uma obra, esse não deve ser o grande destaque do ensino literário, porém, os documentos concedem destaque a esse tópico e, de fato, mesmo atualmente é a contextualização histórica, junto com a caracterização de escolas literárias e autores, que predomina no ensino de literatura. De

qualquer forma, a ausência da literatura negro-brasileira nesse tipo de ensino, que prioriza a contextualização histórica da obra literária, favorece uma construção histórica feita por apenas um tipo específico de pessoa: o homem branco. Conseqüentemente, o foco dessa construção será bastante limitado e atenderá às prioridades dessa parcela social. Assim, teremos uma história esfacelada e que respalda o assujeitamento de pessoas negras brasileiras, criando uma imagem de que negros não atuaram na história brasileira, apenas aceitaram passivamente os efeitos do protagonismo de outros sujeitos.

De fato, se pensarmos na literatura escrita e oficializada pelas instâncias de poder, em especial a escola, os negros têm um papel menor em relação aos séculos iniciais de formação do Brasil. Porém, isso não impede que a questão seja contextualizada, no sentido de se pensar quais as limitações históricas que envolviam e limitavam o homem e a mulher negra. Além disso, a escola não deve, como muitas vezes faz, deixar de abordar autores negros e autoras negras relevantes, como Luiz Gama e Carolina Maria de Jesus, que, por mais que signifiquem muito para a história, não só da literatura negro-brasileira como também da literatura brasileira, muitas vezes são esquecidos no ensino básico. Assim, negligenciando a escrita literária negra ou não problematizando a visão do escritor branco, a escola pode fazer com que, no ato de contextualização histórica, a figura do negro seja apenas tida como coadjuvante e a visão universalista do homem branco de posse seja considerada a única.

Um ensino voltado para o prazer estético, um ponto de bastante destaque na BNCC, por si só já é bastante problemático, pois pode incentivar a ideia de que a literatura é um simples espaço de diversão, despreendida da realidade; e pode ser ainda mais problemático quando não apresenta autores negros. Dentre os problemas, podemos apontar a visão errônea de que só brancos são capazes de produzir obras de grande valor estético, contribuindo assim com o pensamento da superioridade branca e abalando a autoestima de muitos estudantes negros das escolas do país.

As Orientações Curriculares Nacionais e mesmo os PCNs e BNCC, como também os pensadores mencionados, destacam o importante papel da literatura na construção do imaginário social. Dessa forma, o papel do ensino de literatura na educação básica, segundo as fontes mencionadas, está relacionado ao diálogo e à problematização dessa construção, visando à formação cidadã e ética do educando e da educanda, para torná-los mais sensíveis e capazes de construir uma organização mental e imaginária que ajude o indivíduo a ter uma visão mais crítica e humana do mundo à sua volta. Portanto, o ensino de literatura, em teoria e na prática, deveria problematizar a construção imaginária que a literatura propicia e colocar em discussão essa construção, além de apresentar e debater textos literários que saem dessa lógica, a fim de

que o aluno se transforme em uma pessoa capaz de ler criticamente e se posicionar no mundo. Porém, acreditamos que essa função do ensino jamais poderá ser alcançada se, no ensino de literatura, forem ignorados escritores e escritoras negros, como muitas vezes acontece, pois é impossível construir pessoas cidadãs e éticas se elas apenas observarem um ponto de vista muito reduzido, ou se elas não compreendem e forem incapazes de observar criticamente o espaço brasileiro e todas as desigualdades que o formam historicamente.

Dessa forma, a escola, quando deveria incentivar a participação cidadã de todos, pode ajudar fortemente no processo de construção e manutenção das desigualdades sociais e contribuir para a continuação do racismo brasileiro. Além de evidentemente não cumprir com o seu papel na formação cidadã e tampouco na formação crítica, já que pode esfacelar uma parte importante de nossa cultura e história.

Nos próximos capítulos, este trabalho se concentrou na análise propriamente dos livros didáticos elencados. Inicialmente, abordamos as definições de literatura que são expostas pelos livros didáticos em seus capítulos iniciais. Em seguida, analisamos a seleção de escritores negros e como os livros abordam a questão da autoria negra. Por fim, analisamos a seleção de textos literários que abordam a questão racial negra feita por esses livros didáticos.

#### 4 CONCEPÇÃO DE LITERATURA PRESENTE NOS LIVROS DIDÁTICOS DE LITERATURA DO ENSINO MÉDIO

Como dito anteriormente, os livros didáticos analisados serão do mesmo autor, William Roberto Cereja, mas publicados em temporalidades distintas, para, assim, termos a ideia de como os livros didáticos estão incorporando as leis educacionais, especialmente a Lei nº 10.639, como também os discursos raciais cada vez mais evidenciados na sociedade brasileira. Os livros adotados são: *Literatura Brasileira* (1995), *Literatura Brasileira – em diálogo com outras literaturas e outras linguagens* (2005) e *Português Contemporâneo – diálogo, reflexão e uso* (2016). Ressalta-se que o livro mais recente é composto não apenas pela parte de literatura, mas também pela parte denominada Língua e Linguagem e Produção Textual. Porém, apenas a parte destinada ao estudo de literatura será analisada. Nesse capítulo, veremos quais definições de literatura são apresentadas pelos livros didáticos e quais as implicações das escolhas de repertório literário, tanto em relação ao texto, como em relação à escolha de autores. Para fins de evitar a repetição exaustiva e para facilitar a leitura, os livros serão denominados, a partir de agora como “livro A”, para o de 1995, “livro B”, para o de 2005 e “livro C”, para o de 2016.

O livro A é exclusivamente de literatura, especialmente a brasileira. Opta por seguir uma linha de temporalidade dos períodos da literatura brasileira, desde o Quinhentismo à literatura contemporânea, que obviamente se limita ao século XX. Há também capítulos introdutórios que não abordam nenhum período específico da literatura brasileira, em que o livro se detém a definir o que é linguagem e linguagem literária. Para isso, utiliza a teoria das funções da linguagem, esclarece o conceito de denotação e conotação, o próprio conceito de literatura, de gênero e estilo de época literário, além de trabalhar com as figuras de linguagem. No capítulo seguinte, trabalha com as particularidades dos textos poéticos, narrativos e teatrais. Em seguida, inicia-se a periodização da literatura brasileira.

O livro B aborda principalmente a literatura brasileira, mas, diferentemente do anterior, apresenta alguns capítulos dedicados à literatura portuguesa. O livro possui uma estrutura bem semelhante ao anterior e opta também por abordar a literatura por meio de períodos literários em ordem cronológica, do Trovadorismo, em Portugal, aos anos 70 brasileiros. Antes de iniciar a cronologia literária, o livro organiza uma unidade introdutória para abordar alguns conceitos de literatura, linguagem literária, as funções da literatura, denotação, conotação, as figuras de linguagem, intertextualidade, interdiscursividade, paródia, gêneros literários e os estilos de época. Ou seja, tópicos conceituais semelhantes aos do livro anterior.

Por fim, o livro C opta, como os livros anteriores, por uma abordagem cronológica dos períodos literários, com início no Trovadorismo até a Literatura negro-brasileira do século XX. Aqui, temos a presença, além da literatura brasileira, da literatura portuguesa e africana. Os primeiros capítulos estão concentrados em definir o que seriam a literatura e suas funções, a diferença entre literatura oral e escrita, além dos estilos de época.

Como podemos perceber, os três livros, quanto à estrutura, não diferem tanto entre si. Ambos optam por uma abordagem cronológica, com ênfase nos aspectos históricos, o que é bastante comum no ensino literário. Porém, não significa que essa seja a única forma de se trabalhar literatura. Rildo Cosson (2014), por exemplo, estabelece uma conhecida proposta de ensino literário, em que o dado histórico, apesar de importante, não é o ponto central do ensino. Cosson propõe o ensino literário pensado em sequências, em que há passos consecutivos que o professor segue para organizar os encontros em sala de aula. Na sequência básica, por exemplo, há o passo da motivação, seguido da introdução, da leitura e, por fim, da interpretação. Os dados históricos podem ser desenvolvidos na etapa da introdução. Nesse sentido, o texto literário ganha centralidade. Essa pluralidade de perspectivas no ensino literário ressalta que houve nos três livros uma escolha semelhante em relação à abordagem, mesmo com períodos tão distintos de publicação.

Dito isso, cabe agora analisar quais são a concepção e as funções da literatura no mundo presentes nesses capítulos introdutórios, especialmente no capítulo em que todos os livros se fazem a mesma pergunta: “o que é literatura?”. Essa análise levará em conta, além das definições, a mobilização ou não de escritores negros e escritoras negras, e, ainda, textos que contemplam a questão racial e as implicações dessas escolhas de repertório nesse momento do livro voltado para a definição. Assim, no livro A, na apresentação e no primeiro capítulo, define-se o que é literatura e quais são suas funções. Encontramos, então, as seguintes definições presentes no quadro abaixo:

#### **Quadro 1 - Concepções de literatura no livro A**

1	Literatura é a arte da palavra, e estudar sua história é o mesmo que compreender a evolução do pensamento e dos sentimentos humanos através dos tempos.
2	Estudar a literatura brasileira é buscar as raízes culturais de nosso povo e de nossa língua. É compreender aquilo que somos hoje e por que somos assim.
3	(A literatura) cumpre também o papel social de transmitir os conhecimentos e a cultura de uma comunidade (p.10).
4	Partindo das experiências pessoais e sociais que vive, o artista transcria, ou recria, a realidade ficcional. Por meio dessa supra-realidade, o artista consegue transmitir seus sentimentos e ideias ao mundo real, de onde tudo se origina (p.12).

5	A obra de arte nasce vinculada a certa realidade; ela também pode interferir nessa mesma realidade, auxiliando no processo de transformação social (p. 12).
---	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Chama a atenção o elo, reiterado pelo livro, entre a realidade e a literatura. Todas as definições no quadro acima estão, de algum modo, amparadas nessa relação. Segundo o livro, com a literatura, compreendemos a nossa história e podemos buscar quem somos; além disso, a cultura e história de um povo podem ser conhecidas por meio da literatura. Também há uma relação da literatura com a realidade mediada pelo autor; este cria o texto artístico a partir de sua experiência com a realidade. Esse produto literário mantém um elo com a realidade, como se estivesse numa outra dimensão diferente do real, mas dependente dele, espaço denominado pelo livro de suprarrealidade. No fim, essa produção artística tem efeito na realidade. Assim, o objeto literário também pode integrar um movimento de transformação social, ou seja, a literatura é uma forma poderosa de conhecimento da realidade e de transformação dessa mesma realidade.

No livro B, publicado dez anos após o primeiro livro didático abordado, encontramos as seguintes definições apresentadas no quadro abaixo:

### Quadro 2 - Concepções de literatura no livro B

1	Literatura é a arte da palavra. Estudá-la equivale a compreender a evolução do pensamento e dos sentimentos humanos através da arte; é uma forma de aguçar nossa sensibilidade e nossa percepção crítica, de lutar contra os fenômenos da alienação, da fragmentação e da desumanização a que estamos sujeitos no mundo atual (p. 3).
2	Podemos dizer que a literatura, assim como a língua que ela utiliza, é um <i>instrumento de comunicação e de interação social</i> . E assim, cumpre também o papel social de ser a <i>expressão da cultura</i> de uma comunidade (p. 23).
3	Isso quer dizer que a literatura, entre outras coisas, é a expressão das emoções e reflexões do ser humano diante do mundo. É, portanto, expressão do amor, do prazer, da amizade e da solidariedade, mas também da dor, da miséria, da violência, da solidão. Assim, a literatura ganha uma importante função: a conscientização social e política do leitor (p. 27).
4	A literatura, partindo da imaginação e das experiências pessoais e sociais do artista, é uma recriação ou uma transcrição da realidade concreta (p. 29).

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Nesse livro, além das definições trazidas diretamente pelo autor do texto didático, há também outras definições, em destaque, de teóricos da literatura e escritores, como Antonio Candido, Ely Vietez Lanes, Ezra Pound e T.S. Elliot. Em Candido, há uma constatação de que o ser humano necessita de ficção e fantasia e a literatura existe como lugar especial para sanar essa necessidade. No texto de Vieitez Lanes, ressalta-se o fato da literatura nos sensibilizar em

relação ao outro. No de Pound, é afirmado que, se a literatura de uma nação entra em declínio, toda essa nação é afetada. Finalmente, no trecho destacado de T. S. Elliot, a poesia é capaz de apurar nossa consciência e sensibilidade. Desses trechos, destaca-se a grande importância da literatura como algo imprescindível para o indivíduo e para um grupo social.

Como se pode perceber, o Livro B mobiliza muitas definições, que, no geral, inserem a literatura num lugar importantíssimo da cultura, um bem necessário, capaz de aproximar as pessoas entre si e transformá-las em seres mais empáticos. Importante pontuar a definição três, em que ela aparece como um importante meio de expressão cultural de um povo; e também a definição um, em que a literatura é um importante meio de luta contra a alienação e uma forma de aguçá-la a percepção crítica. No livro anterior, o foco entre realidade e literatura era muito ressaltado; no livro B, há um destaque ao elo entre a sensibilidade humana e a literatura.

No livro C, temos também a presença de trechos em destaque de teóricos conhecidos da literatura, como Marisa Lajolo e Antonio Candido. No trecho da pesquisadora, destaca-se o fato do conceito de literatura ser algo mutável durante os tempos, constatação que aparece pela primeira vez em relação aos três livros estudados aqui. Já em Candido, destaca-se a necessidade universal de literatura (aqui entendida no sentido amplo) que o ser humano possui e o fato de que o acesso à literatura dever ser um direito de todos. Além da palavra do teórico, o autor do livro didático também concede, de forma direta, a sua definição literária:

### Quadro 3 - Concepções de literatura no livro C

1	O escritor literário recria a realidade a partir de sua visão particular (p. 19).
2	A literatura nos permite ampliar nossas experiências, embora por meio de vivências experimentadas em um mundo ficcional (p. 19).
3	A literatura também é comunicação e, como tal, tem a capacidade de promover a interação entre pessoas e tocá-las ou transformá-las (p. 20).
4	Muitas vezes, a literatura ganha conotação político-social e se torna expressão artística e ideológica de um povo.

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Nota-se que, no livro C, a discussão sobre o conceito de literatura e suas funções é um pouco esvaziada em relação aos livros anteriores, trazendo menos reflexões sobre o tema e apresentando-se de forma mais sucinta e direta. O elo entre literatura e realidade é mais dissolvido e o livro afirma que, como leitores, podemos ampliar nossas experiências reais; porém, ressalta que tais experiências fazem parte de um mundo ficcional. Nesse livro, há a afirmação de que o autor recria a realidade, ou seja, não há mais a caracterização do complexo processo de escritura e realidade, como também de leitura e realidade. Mas o elo é retomado

quando o autor afirma o poder de transformação da literatura em relação à realidade. Além disso, o livro retoma a função de sensibilização da literatura, presente principalmente no livro B. Assim, esse tópico é desenvolvido de maneira mais apressada, o que talvez aconteça por esse livro ter que dedicar espaço também a outros pontos de estudo da língua portuguesa e ter que dedicar menos páginas aos estudos literários.

De qualquer forma, notamos que, nos três livros, há a recorrência das afirmações de que a literatura é uma fonte de conhecimento pessoal e da realidade à sua volta, que aguça a sensibilidade e a criticidade, além de ser uma expressão bastante representativa de um povo e capaz de ser um agente de transformação social. Assim, a literatura é uma manifestação de grande importância, tendo em vista essas definições. É importante, nesse momento, avaliar também qual repertório de textos literários que serviram para fundamentar tais definições. Assim, poderemos analisar quais são as referências literárias nos livros e quais as significações dessas escolhas quando relacionadas às definições encontradas nos livros.

No livro A, para embasar os conceitos já apontados, há a utilização de textos de Carlos Drummond de Andrade, Ferreira Gullar, Fernando Pessoa e Vinícius de Moraes. De Drummond, temos os textos poéticos “O lutador”, “No meio do caminho” e “Congresso internacional do medo”. São utilizados respectivamente para embasar a relação da literatura e da dificuldade da escrita, da literatura e a linguagem conotativa e da literatura da denúncia social. Um pequeno trecho do texto poético “Dois e Dois são Quatro”, de Ferreira Gullar, é utilizado para embasar o posicionamento de que a literatura também pode ser politicamente engajada. Já o texto do poeta Fernando Pessoa, “autopsicografia”, é usado para exemplificar a relação da criação do leitor no processo de leitura de um texto literário. Por fim, temos um pequeno trecho do “Soneto da Separação”, de Vinícius de Moraes, como exemplificação de como os recursos poéticos ocasionam prazer.

Já no livro B, os textos literários utilizados são a crônica “Tormento não tem idade” (Moacir Scliar), o poema “A flor e a náusea” (Carlos Drummond), o poema “Naturalidade” (Rui Knopfli), o poema “autopsicografia” (Fernando Pessoa) e o poema “Grito negro” (José Craveirinha). Esses textos são utilizados respectivamente para comparar um texto literário a um texto não literário, exemplificar a capacidade da linguagem literária de assumir múltiplos significados, exemplificar o papel de representação de um grupo social e exemplificar a relação do leitor com a criação literária.

Por fim, no livro C, são utilizados os textos “José”, de Carlos Drummond, a canção “Tem alguém aí”, de Gabriel Pensador e o texto poético de Adão Ventura, “Agora”. O poema de Drummond não é utilizado para nada específico relacionado às definições já apresentadas

anteriormente, apenas há exercícios para trabalhar questões internas ao texto; isso acontece também com a canção de Gabriel Pensador. Apenas o poema de Adão Ventura é relacionado aos conceitos apresentados no capítulo. Esse texto poético é utilizado para exemplificar a capacidade da literatura de representar uma expressão ideológica de um povo.

Assim, são esses os textos literários e autores selecionados para embasar a discussão levantada pelos livros das definições e funções da literatura. Desse modo, vamos agora refletir sobre as escolhas dos livros didáticos.

Inicialmente, no livro A, são utilizados quatro autores para embasar a discussão. Todos são autores homens e brancos e pertencentes, sem dúvida, ao que chamamos de cânone literário da língua portuguesa. Já para o livro B, publicado dois anos depois da lei que obrigou o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira, já percebemos uma mudança. São utilizados textos de cinco escritores diferentes e, dentre eles, há a presença de dois escritores africanos, sendo um negro, José Craveirinha. Além disso, o tema trabalhado no poema desse escritor tem relação com a questão racial. Por fim, o livro C trabalha com três escritores, sendo que um deles é um escritor negro brasileiro, Adão Ventura. Se analisarmos apenas essa parte inicial dos três livros, comprovamos que há uma preocupação ao longo do tempo de inserir autores negros; porém, apenas por essa parte do texto, percebe-se que a presença ainda se faz de forma muito tímida, além de pouco aproveitada. Por exemplo, no livro C, o poema de Adão Ventura, “Agora”<sup>9</sup>, com temática racial, só é apresentado como um exemplo de um poema que expressa um protesto; não é devidamente trabalhado, pois é desenvolvido apenas como uma informação, e o/a estudante não é incentivado a discutir o poema.

Como o livro A não traz nenhum escritor negro ou escritora negra nessas primeiras páginas, as definições já apontadas ganham novas dimensões. Retomando as definições postas anteriormente no quadro, pode-se concluir que estudamos literatura para compreender a história e sentimentos contados e vivenciados na perspectiva dos homens brancos. As raízes culturais que devemos buscar são as europeias e o que somos está mais relacionado à cultura europeia do que à indígena e africana. Os conhecimentos que valem a pena serem adquiridos são aqueles produzidos por apenas um grupo social, o dos homens brancos. A transcrição da realidade que é mais válida é a do escritor homem branco e, por fim, não é necessário focar numa literatura que lute por uma mudança em relação às questões raciais. Mesmo que não se digam essas afirmações de forma direta, a escolha do repertório literário relacionado às definições já comentadas faz com que esse discurso possa ser lido numa análise de suas escolhas.

---

<sup>9</sup> É hora/de amolar a foice/e cortar o pescoço do cão. /— Não deixar que ele rosne/nos quintais/da África /É hora/de sair do gueto/eito/senzala/e vir para a sala/— nosso lugar é junto ao Sol (apud CEREJA, 2016, p. 20).

Em relação ao livro B, não acontece, em primeira análise, se levarmos em consideração apenas essa parte do livro, algo tão grave como no livro anterior. É certo que há apenas um escritor negro dos cinco escritores trabalhados, mas, com isso, já notamos uma preocupação do livro em trazer um repertório um pouco mais diversificado. Para conclusões mais concretas, é necessário avaliar o repertório como um todo do livro didático, o que foi feito no capítulo seguinte. Contudo, já é possível notar que a definição literária engloba, embora em menor proporção e não levando em conta a complexidade da questão racial brasileira, os homens negros.

No livro C, também há a presença de um escritor negro, desta vez brasileiro. Porém, não há de fato, como no livro anterior, um tratamento com o texto poético desse autor, pois o poema é lançado apenas para sugerir que a literatura abarca um lado social. De qualquer forma, com isso, o livro assume que a literatura negro-brasileira, da qual faz parte Adão Ventura, embasa também as definições apresentadas.

Ainda que haja a presença de alguns escritores negros, nos três livros é perceptível a preferência a um tipo de escritor, o homem branco. Os livros que vieram após a Lei nº 10.639, em 2003, já demonstram, ainda que em menor grau, algum interesse de inserir o tema racial negro em seus livros. Percebemos, no entanto, ausências significativas, como a de escritoras mulheres e de escritores/escritoras indígenas. Importante mencionar que, em 2005, data de publicação do livro B, a lei ainda não abarcava o estudo da história e cultura dos povos indígenas. Isso só aconteceria em 2008, portanto, o livro C já estaria obrigado a tratar também da cultura indígena, o que, ao menos nessas páginas introdutórias, ainda não acontece.

Tais dados iniciais redimensionam significativamente as propostas das definições literárias. A seleção de autores nos três livros, em diferentes graus, informa-nos que a sensibilidade e a criticidade trabalhadas pelos livros didáticos não focaram em questões raciais brasileiras, o que é central, como vimos, para se pensar o Brasil, como também a própria história da literatura brasileira. Além disso, os livros assumem que a representatividade que mais interessa estudar é aquela feita por apenas representantes de um grupo social, que nem corresponde à diversidade brasileira nem mesmo à diversidade literária brasileira. Por fim, o papel de transformação social, que é defendido como uma característica da literatura, não deve se voltar com muita profundidade para as questões raciais. Nesse último ponto, consideramos que o livro A, apesar de também trazer a função de transformação ocasionada pela literatura, como não aborda nenhum autor negro até o momento aqui apresentado, afirma mais significativamente esse posicionamento problemático.

Na sequência, verificamos se no restante do livro há também essa priorização de apenas um tipo de escritor. Antes mesmo do início desta pesquisa, tínhamos uma hipótese: pelo histórico do ensino de literatura e dos livros didáticos, mesmo com a lei, os livros didáticos não variam o seu repertório de textos literários e autores, desde o livro mais antigo ao mais atual, pois, já no início dos livros, notamos que há realmente uma priorização de um perfil literário. Para verificar nossa hipótese, no próximo capítulo, listamos os escritores não brancos que são selecionados pelos três livros didáticos em questão. Analisamos como esses escritores são abordados em relação à temática racial, especialmente para aqueles em que há um destaque em formato de tópico. Além disso, no capítulo cinco, analisamos a seleção de textos literários que diretamente abordam a questão racial. Tal análise será feita por meio da percepção de quais são os temas e figuras que aparecem em tais textos artísticos.

## 5 A SELEÇÃO DE AUTORES

### 5.1 Quais são os escritores negros abordados?

Neste capítulo, veremos se os livros destacam escritores negros e escritoras negras, com ênfase nos brasileiros, e, se o fazem, de que maneira a negritude desses escritores é demonstrada. Novamente, será feita uma comparação entre os três livros selecionados, observando se, à medida que a lei foi implementada e fortalecida pelas discussões antirracistas cada vez mais evidentes no Brasil, houve uma mudança nos livros didáticos em relação à abordagem dos escritores negros.

Assim, iniciaremos com o livro A. Nesse livro didático, há a presença, em todo o livro, de cinco escritores que, em algum momento, foram apontados por estudiosos da questão negra como pertencentes a uma escrita negra e/ou afro-brasileira, a saber: Gonçalves Dias, Machado de Assis, Cruz e Sousa, Lima Barreto e Mario de Andrade. Ressalta-se que não há a presença de escritores negros de outras nacionalidades e que o livro não trabalha com a literatura africana de língua portuguesa, momento em que possivelmente seriam abordados mais escritores negros.

Gonçalves Dias não é muito lembrado como um escritor negro pelos pesquisadores da questão racial, porém, Eduardo de Assis Duarte coloca-o na antologia *Literatura e Afrodescendência no Brasil: antologia crítica* (2011), no volume destinado aos precursores dessa literatura. Dessa forma, achamos que o escritor pode integrar a lista de escritores negros e afrodescendentes do livro didático. Sua condição racial de fato é apontada pelo livro, como descendente de uma mulher cafuza, mas esse é apenas um dado curioso. As questões raciais relativas ao negro não são exploradas no tópico sobre o autor, até porque essa questão é bem pouco explorada pelos pesquisadores que se dedicam a esse tópico. Na antologia citada anteriormente, há um capítulo destinado ao autor, escrito por Marisa Lajolo. Nele, há o destaque de alguns poemas e textos em que negros e mestiços se fazem presentes, como o texto em prosa “Meditação”, uma reflexão sobre o “estatuto ético e político da escravidão” (2011, p. 98).

Em seguida, o próximo escritor abordado pelo livro que se enquadra como negro ou afrodescendente é Machado de Assis. Em relação a esse autor, o livro informa sua condição racial de “filho de um mulato”. Além disso, há uma citação da pesquisadora Marisa Lajolo, em que se afirma que o escritor realizava uma crítica à sociedade escravocrata. Porém, durante o tópico dedicado ao escritor, não se faz menção à questão negra em seus escritos. Sobre o escritor, a leitura que o insere como pertencente à literatura negro-brasileira ainda não é lugar comum, pois ainda é recorrente o fato de distanciarem sua obra dessa temática, já que é possível

afirmar, numa primeira leitura, que seus textos não destacam a questão negra. Porém, o capítulo não foca sequer no que seria um ponto mais explorado pelos críticos: o fato de o escritor ter como um dos focos de sua literatura a crítica à elite. Há apenas essa citação solta de Marisa Lajolo, o que distancia ainda mais o escritor de uma leitura que o aproxime de uma arte que conteste e denuncie a sociedade escravista e, conseqüentemente, de uma literatura que pode ser considerada negra.

Em Cruz e Sousa, o livro didático em questão destaca de forma mais enfática sua condição de descendente de mulato e o fato de o escritor ter sido vítima de preconceito. Além disso, o livro destaca o autor como um dos raros escritores negros brasileiros que escreveu sobre a questão racial:

Embora quase metade da população brasileira seja negra, poucos foram nossos escritores negros e mulatos. E, dentre eles, poucos foram os que escreveram em favor da causa negra. Cruz e Sousa, por exemplo, é acusado injustamente por isso. Apesar da poesia social não fazer parte do projeto poético do Simbolismo, nem de seu projeto particular, o autor, em alguns poemas, retratou metaforicamente a condição do escravo (CEREJA; MAGALHÃES, 1995, p. 94).

Na nota, percebe-se, pela formulação da afirmação (afinal há o uso do tempo no presente: “seja”), que as condições de poucos escritores negros e mulatos e o suposto fato de não escreverem uma literatura preocupada com a causa negra se estendem até os tempos da publicação do livro didático em questão, 1995. Após a nota, o livro aponta alguns versos do poema “Pandemonium”<sup>10</sup> como exemplo de como o escritor não ignorou a causa escravista. Além disso, o livro ressalta a grande dor existencial presente em seus poemas como possível consequência das dores ocasionadas pelo preconceito sofrido pelo autor. No livro, a relação do escritor com o preconceito é dada apenas como uma informação; o tópico não é trabalhado em forma de diálogo ou com questionamentos e indagações para o/a estudante, mas é organizado apenas como um conjunto de informações.

Quanto a Lima Barreto, o livro ressalta sua condição de mulato e o fato de ter sofrido preconceito. Ademais, afirma que “o escritor foi um dos poucos em nossa literatura que lutaram contra o preconceito racial e a discriminação social do negro e do mulato” (CEREJA; MAGALHÃES, 1995, p. 268). Há também no livro um tom de crítica ao escritor, quando afirma que, por vezes, sua escrita é panfletária; característica, dentro da crítica literária, bastante negativa, em que se afirma que a qualidade literária é prejudicada devido ao engajamento

---

10 Uma visão gerada do teu sangue/ Quando no Horror de teu debateste exangue// Uma visão que é tua sombra pura/ Rodando na mais trágica tortura//A sombra dos supremos sofrimentos/ Que te abalaram como negros ventos. (apud CEREJA; MAGALHÃES, 1995, p. 242).

político e social do escritor. Sobre a questão racial, nada mais é abordado no tópico do autor. Também aqui o assunto racial é apresentado em tom informativo.

Por fim, temos o último autor abordado no livro que, em algum momento, foi indicado por algum pesquisador como autor pertencente a uma estética negra brasileira: Mário de Andrade. O estudo de Mario de Andrade como autor negro ainda é bastante iniciante e possui muitos pontos positivos. Por exemplo, Oswaldo de Camargo (2018) afirma que o escritor sempre se importunou com os indícios de preto em sua pessoa e que em apenas alguns de seus versos podemos encontrar sutilmente o eu lírico negro. Já a pesquisadora e professora universitária Angela Teodoro Grillo, em sua tese de doutorado, chega a afirmar:

Pude verificar que em todos os livros do poeta Mario de Andrade, desde *Pauliceia Desvairada*, o negro aparece. Está nos versos do poeta arlequinal, ora como próprio sujeito lírico, ora como a presença por ele observada que lhe gera, na maioria das vezes, solidariedade. As diferentes figurações do negro plasmam a denúncia de problemas sociais, de classe e de cor reveladas no contexto social e também no campo subjetivo. Além disso, na poesia *mariodeandradiana*, o negro como próprio sujeito lírico ou por ele observado, surge na esfera da arte e do amor, enquanto felicidade, beleza e completude (2016, p. 13).

Dessa forma, a análise da obra de Mario de Andrade como pertencente à literatura negro-brasileira ainda é um ponto muito discutido, tanto que na coletânea já mencionada aqui de Eduardo de Assis Duarte (2011), não há nenhuma indicação do autor como pertencente à literatura negro-brasileira, de modo que não se é de estranhar que um livro didático de 1995 não aborde esse tópico.

O livro B possui também o mesmo número de autores negros e afro-brasileiros trabalhados (cinco) e exatamente os mesmos do livro anterior: Gonçalves Dias, Machado de Assis, Cruz e Sousa, Lima Barreto e Mario de Andrade. É importante lembrar que a lei que obriga o ensino de literatura e cultura afro no ano de publicação desse livro já estava em vigor há dois anos. Portanto, já havia a obrigação legal para o desenvolvimento dos temas africanos e afro-brasileiros, com especial destaque ao ensino de literatura, conforme o texto da lei.

Em relação ao escritor Gonçalves Dias, como é o esperado, a condição racial do autor não é explorada pelo livro; há apenas a informação de que o escritor é filho de um português e de uma cafuza. Além de Gonçalves Dias, outro escritor pouco debatido como escritor negro é Mário de Andrade, que também é abordado pelo livro, mas não há nenhuma menção à sua condição de não branco, como também não há nada relacionando sua obra com a questão racial.

Machado de Assis, diferentemente dos dois escritores citados anteriormente, é já há um tempo reivindicado, por alguns de seus leitores, como um escritor negro. Octavio Ianni (2011)

o considera como um clássico da literatura negro-brasileira e Eduardo de Assis Duarte, em *Machado de Assis afro-descendente* (2007), afirma que o escritor pode não ter se posicionado em relação à questão racial de maneira efusiva, devido a uma estratégia de escrita (que será mais esmiuçada em outro tópico deste capítulo). Contudo, essa questão é um ponto muito importante para se entender a sua obra e é possível identificar, no seu conjunto, um posicionamento do escritor contra o sistema escravista atuante na época. No entanto, o livro didático em questão ignora as discussões que já eram presentes no período de sua publicação e praticamente não aborda a questão racial no escritor; há apenas a menção da descendência do escritor como filho de um mulato carioca. Em vez disso, o livro B foca em comprovar que a obra do escritor é voltada para o desvendamento da alma humana.

O livro parece escolher Cruz e Sousa como o único autor negro brasileiro que se destaca em evidenciar a problemática racial. Cruz e Sousa é mencionado como filho de escravos, um escritor negro que se engajou na causa abolicionista e participante ativo na busca de uma melhor condição para os negros no Brasil. Além disso, o livro ressalta que o escritor foi vítima de preconceito racial durante sua vida e sua obra está, em parte, relacionada a esse sofrimento. Vemos aqui, portanto, que o tema racial é lembrado. Por fim, há uma nota praticamente idêntica à do livro anterior já citado no trabalho (apenas com poucas palavras de diferença), que pontua que há poucos escritores negros brasileiros e poucos desses escreveram sobre a questão racial. Importante pontuar que, como esse livro reitera a mesma nota e continua a utilizar o tempo presente exatamente como no livro anterior, ele atualiza a temporalidade da afirmação, ou seja, há poucos escritores negros e poucos escritores que abordam a causa negra, pelo menos, até 2005, ano de publicação do livro didático em questão. Por fim, há ainda o trecho do poema “Pandemonium”, apenas para exemplificar um poema do autor que trabalhe com a questão racial.

O próximo escritor não branco que o livro aborda é Lima Barreto. Sua condição é mencionada: “filho de pais humildes e mulatos”. O livro ressalta também que o escritor teve uma vida difícil por, dentre outras questões, ter sofrido preconceito racial, atribuindo a esse fato, além de outros problemas, uma das causas da escrita de Lima Barreto ser engajada. Segundo o livro, essa escrita por vezes pode ser considerada até panfletária, aqui posto como uma característica negativa. O livro aponta também que Lima Barreto foi um dos poucos escritores negros que combateram a questão do preconceito racial e a discriminação. Novamente, o livro didático reitera que há poucos escritores negros no Brasil preocupados com a questão racial.

O livro C abarca exatamente os mesmos autores negros que os livros didáticos anteriores; a diferença é que, além desses que são apresentados em tópicos específicos, o livro insere algumas páginas, em formato de tópico, sobre a literatura negro-brasileira. Conseqüentemente, contempla outros autores que não foram abordados nos livros anteriores e, mesmo que esses autores não constituam um tópico, serão contabilizados e comentados.

Os escritores Gonçalves Dias e Mário de Andrade são abordados pelo livro, porém, em Gonçalves Dias, há apenas a menção de sua origem e, em Mário de Andrade, nada é afirmado sobre sua origem racial ou sua escrita relacionada a questões raciais. É importante mencionar que se tratam de dois escritores muito pouco relacionados à literatura negro-brasileira, portanto, é de se esperar que o livro não aborde os aspectos raciais nos autores.

Em Machado de Assis, o livro apenas comenta a descendência mulata do escritor. Nada é apontado ou discutido sobre as tensões raciais presentes na sua obra. Ao contrário, aqui o livro reitera repetidamente a universalidade do escritor e o fato de ele lidar principalmente com a psicologia dos personagens:

1 - Numa linguagem concisa e permeada por ironia e ambigüidade, realizou uma profunda reflexão em torno dos conflitos psicológicos dos dramas da vida interior (p. 122). 2 - O romance, narrado em 1ª pessoa por Brás Cubas, “o defunto autor”, é todo construído em torno da análise da interioridade das personagens (p. 122). 3 - Dom Casmurro e os demais romances de Machado de Assis retratam a paisagem e o ambiente social do Rio de Janeiro da segunda metade do século XIX, porém, pela genialidade com que o autor analisa a alma humana, superam as limitações do tempo e do lugar e alcançam uma projeção universal e atemporal (CEREJA, 2016, p.123).

Assim, pode-se criar uma imagem de escritor que está distante dos problemas reais brasileiros. Uma leitura da obra de Machado relacionada a aspectos da sociedade brasileira é esquecida pelo livro, o que é estranho, pois uma parcela da crítica renomada sobre o escritor ressalta justamente seu caráter social. Roberto Schwarz (2000), um dos mais conceituados estudiosos do escritor, por exemplo, ao analisar a forma do famoso romance *Memórias póstumas de Brás Cubas*, ressalta como há uma consonância entre a forma machadiana e a forma como a sociedade brasileira, escravista e burguesa, organiza-se. O estilo afrontoso de narração de Brás Cubas pode ser visto, segundo o pesquisador, “como uma estilização de uma conduta própria à classe dominante brasileira” (p. 14).

Não queremos afirmar aqui que a leitura social de Machado seja a correta e a dos livros didáticos a equivocada. Machado é um escritor tão complexo que muitas leituras são possíveis e válidas. Queremos apenas ressaltar como a escolha dos livros didáticos constrói um escritor

distante dos problemas sociais do Brasil e que isso corrobora com a visão que distancia o escritor como pertencente a uma literatura que problematiza o racismo brasileiro.

Em seguida, temos a abordagem do poeta Cruz e Sousa. Aqui, o livro destaca a condição racial do poeta, como também a produção de Cruz e Sousa como alguém que se posiciona mais acerbamente contra a condição do negro. O livro critica o posicionamento dos que acusam o poeta de alheio aos dramas das pessoas negras e menciona a produção em que o autor se posiciona mais nitidamente, como em “Pandemonium”, “Litania dos pobres”, “Dor Negra”, “Consciência Tranquila”, “Emparedado” e “Crianças negras”. Além disso, o livro ressalta a atuação do escritor em campanhas abolicionistas, na participação de conferências e escrita de artigos. Por fim, o livro aborda o poema “Crianças Negras” e realiza algumas perguntas sobre tal poema.

Sobre o escritor Lima Barreto, é informada a sua condição racial e o fato de ser, segundo o livro, junto com Cruz e Sousa, um dos primeiros escritores negros a abordar o tema do preconceito. Porém, o livro não desenvolve esse tópico, como o faz em Cruz e Sousa.

Por fim, o livro dedica seis páginas ao tópico da literatura negro-brasileira. O livro didático caracteriza essa vertente como feita por um grupo significativo de escritores negros e mestiços e que “reflete um posicionamento de um sujeito etnicamente negro”. Também realiza um breve histórico, apontando os escritores Luiz Gama, Cruz e Sousa e Lima Barreto como iniciantes dessa vertente (nota-se que Machado de Assis não é mencionado). Além disso, menciona escritores que surgiram no século XX, como Abdias Nascimento, Solano Trindade, Eduardo de Oliveira, Carlos de Assumpção, Oswaldo de Camargo e Oliveira Silveira. Finalizando o breve histórico, cita a fundação dos Cadernos Negros e o grupo Quilombhoje, mencionando ainda os escritores Cuti, Paulo Colina e Abelardo Rodrigues.

Em seguida, no mesmo tópico, o livro traz uma série de exercícios com poemas de autores negros brasileiros, como de Adão Ventura, Márcio Barbosa, Cuti, como também do poeta angolano Agostinho Neto. Portanto, há uma série de escritores negros brasileiros que o livro didático, nesse tópico, menciona ou sobre os quais faz um trabalho um pouco mais aprofundado, com os textos literários, superando, portanto, o número de escritores negros abordado nos exemplares didáticos vistos anteriormente.

Mesmo que a questão racial negra seja vivenciada de forma diferente entre os países africanos e o Brasil, vale a pena mencionar como os autores negros da literatura africana de língua portuguesa são trabalhados nesses livros didáticos, por, muitas vezes, haver uma recorrência de autoria negra nesses países e, ainda, por ser possível afirmar que a temática racial negra é um tópico constante na produção dos textos literários africanos de língua portuguesa.

Assim, o livro didático, muitas vezes, ao trabalhar a literatura africana, pode trazer à tona o tema deste trabalho, a questão racial negra. Dessa forma, verificaremos como os autores africanos, especialmente os considerados de origem racial negra, são abordados pelos três livros em questão.

Depois da Lei nº 10.639/03, os livros foram obrigados a inserir o conteúdo de literatura africana, que era praticamente ignorado pelo ensino de literatura, bem como pelos livros didáticos. Como exemplo disso, temos o próprio livro A, em que não é mencionado nenhum escritor de origem africana. Nos três livros apresentados, em relação a esse tópico, ainda que seja tímida, é perceptível uma mudança, ocasionada pelo surgimento da lei.

No livro A não há menção de nenhum autor africano. Já no livro B, temos dois textos poéticos nos primeiros capítulos que são de autores africanos, um deles um escritor não branco, José Craveirinha, com o poema “Grito Negro”<sup>11</sup>. Esse poema trata da exploração do negro pelo patrão. Como a seleção de textos literários feita pelos livros é um dos tópicos que será discutido mais adiante neste trabalho, por enquanto, vamos nos deter apenas na forma como autores negros são apresentados pelos livros didáticos em questão. Sobre Craveirinha, não há nada sobre sua origem racial; aliás, o autor é apresentado apenas num pequeno tópico, com a informação sobre a origem moçambicana, algumas de suas obras e a informação de que lutou pela libertação do país de origem. Porém, não há mais nenhum outro autor negro de origem africana sendo trabalhado pelo livro. Aliás, é importante mencionar que os autores africanos são abordados somente nessa parte do livro; não há, por exemplo, nenhum tópico dedicado a essa literatura, o que gera a impressão de que esses dois textos de autores africanos foram inseridos apenas para que o livro se enquadrasse na lei.

Já no livro C, temos um tópico específico para tratar da literatura africana. São cerca de quatro páginas para trabalhar o assunto. Nesse tópico, é inserida uma lista de autores africanos dos países de língua portuguesa, porém apenas um único escritor é trabalhado com mais destaque: José Craveirinha. Aqui, o livro menciona sua condição de mestiço e trabalha com um poema do autor que prestigia a cultura local de Moçambique, “Quero ser tambor”<sup>12</sup>. Como

---

11 Eu sou carvão!/E tu arrancas-me brutalmente do chão/e fazes-me tua mina, patrão./Eu sou carvão!/E tu acendes-me, patrão,/para te servir eternamente como força motriz/mas eternamente não, patrão./Eu sou carvão/e tenho que arder sim;/queimar tudo/com a força da minha combustão./Eu sou carvão;/tenho que arder na exploração/arder até às cinzas da maldição/arder vivo como alcatrão, meu irmão,/até não ser mais a tua mina, patrão./Eu sou carvão./Tenho que arder/Queimar tudo com o fogo da minha combustão./Sim!/Eu sou o teu carvão, patrão (apud CEREJA; MAGALHÃES, 2005, p. 28).

12 Tambor está velho de gritar/Ó velho Deus dos homens/deixa-me ser tambor/corpo e alma só tambor/só tambor gritando na noite quente dos trópicos. // Nem flor nascida no mato do desespero/Nem rio correndo para o mar do desespero/Nem zagaia temperada no lume vivo do desespero/Nem mesmo poesia forjada na dor rubra do desespero. //Nem nada! // Só tambor velho de gritar na lua cheia da minha terra/Só tambor de pele curtida ao sol da minha terra/Só tambor cavado nos troncos duros da minha terra. // Eu/Só tambor rebentando o silêncio amargo

afirmado anteriormente, há uma mudança perceptível, mas feita de modo muito rasa, o que dá a entender que esse tópico existe apenas para que o livro se adapte à obrigatoriedade da lei.

## 5.2 O caso Castro Alves

Castro Alves não é apontado pelos críticos da literatura negro-brasileira nem pelos três livros didáticos em questão, como um escritor negro. Porém, os livros didáticos, ao abordá-lo, tocam na questão negra, por justamente sua obra ser bastante conhecida por abordar a questão racial negra, com foco na escravidão. Dessa forma, achamos importante comentar de que maneira essa questão é colocada quando os livros focam nesse autor.

No livro A, Castro Alves é apontado como fundador da poesia social engajada e como o primeiro grande poeta social. Destaca-se sua produção literária em defesa da causa negra, ao inserir e trabalhar um trecho do poema “O navio negroiro”. Nesse momento do livro, há também trechos da canção “Haiti” (letra de Caetano Veloso musicada por Gilberto Gil), com alguns comentários que serão analisados no último capítulo. Além disso, o livro insere imagens que remetem ao mundo negro, como a imagem do grupo brasileiro Olodum. Nesse momento em que é abordado o poeta Castro Alves, portanto, a questão negra é mais desenvolvida do que quando o livro aborda escritores negros.

No livro B, Castro Alves é apontado como o primeiro grande poeta social e fundador da poesia engajada brasileira. Aqui o autor é bastante elogiado pelo enunciador do livro: “Como poucos, soube conciliar as ideias de reforma social com os procedimentos específicos da poesia, sem permitir que sua obra fosse um mero panfleto político” (CEREJA; MAGALHÃES, 2005, p. 219). Se compararmos com o que o enunciador afirma sobre Lima Barreto, percebemos que ele adota um tom em que é perceptível sua predileção pelo engajamento do escritor Castro Alves. Além disso, há a seguinte afirmação:

Nas últimas décadas do século XX, os negros brasileiros perceberam que a luta iniciada por Castro Alves (ironicamente, um branco) deveria ser levada adiante. Agora, não mais uma luta pela abolição, mas pelo fim do preconceito racial e cultural, da desigualdade de oportunidades, da discriminação social. Assim, diversos grupos organizados, bem como muitos negros de destaque na sociedade, têm afirmado sua identidade afro-brasileira, seja por meio de manifestações de protesto, seja por meio de atividades culturais identificadas com as origens africanas. A discussão em torno

---

da Mafalala/Só tambor velho de sentar no batuque da minha terra/Só tambor perdido na escuridão da noite perdida.// Oh velho Deus dos homens/eu quero ser tambor/e nem rio/e nem flor/e nem zagaia por enquanto/e nem mesmo poesia./Só tambor ecoando como a canção da força e da vida/Só tambor noite e dia/dia e noite só tambor/até à consumação da grande festa do batuque!/Oh velho Deus dos homens/deixa-me ser tambor/só tambor! (apud CEREJA, 2016, p. 302).

da igualdade de oportunidades entre negros e brancos tem se ampliado no país e chegou à universidade. Hoje, algumas instituições têm reservado parte de suas vagas para a população negra, o que tem causado polêmicas, inclusive na comunidade negra (CEREJA; MAGALHÃES, 2005, p. 219)

Assim, o enunciador do livro praticamente considera que toda a luta negra teve início com Castro Alves, um homem branco. O que, em realidade, não é uma afirmação que podemos considerar verdadeira, já que a movimentação de pessoas negras em busca da liberdade ou melhores condições de vida já existia antes mesmo de Castro Alves ter nascido. Além disso, não foi apenas no século XX, quando o período escravista já havia acabado, que os negros e negras se mobilizaram. Afirmar isso é bastante perigoso (além de equivocado), pois ajuda a construir uma imagem de que os escravizados eram seres passivos, quando, na verdade, foram seres que representaram ativamente um campo de oposição ao seu senhor e movimentaram a estrutura do sistema colonial. Podemos citar, por exemplo, a atuação negra na construção de quilombos, que podem ser considerados uma das primeiras formas de resistência dos negros que vieram ao Brasil. O mais conhecido quilombo brasileiro, o Quilombo dos Palmares, teve, por exemplo, seu auge no século XVII, chegando a abrigar cerca de 20 mil habitantes. Também ignora as revoltas de que negros e negras participaram, dentre elas, a Grande Insurreição Negra, chamada assim por Clóvis Moura (1981), a conhecida Revolta dos Malês, ocorrida em Salvador em 1835 e liderada por escravos islâmicos. Tudo isso aconteceu bem antes do escritor Castro Alves nascer.

Portanto, a informação do livro está completamente equivocada e pode criar uma falsa impressão de que os negros e negras brasileiros aceitaram passivamente os problemas sociais graves que vivenciavam até que a voz de uma pessoa branca fez essa população “acordar”. Ou seja, é uma afirmação perigosa que, na verdade, retira o protagonismo dos negros de suas próprias lutas. Importante mencionar que não estamos depreciando a obra do escritor, pois seus poemas abolicionistas são importantes e foram um instrumento legítimo contra a escravidão. No entanto, não significa que esse seja o “pai” do movimento negro. Afirmar isso é deslegitimar a luta dos negros e o poder de luta dessas pessoas.

No livro C, o discurso problemático observado no livro anterior já não mais aparece. Aqui é apenas afirmado que o tema da escravidão é recorrente na obra de Castro Alves. O livro insere um trecho de “O navio negreiro”, além de imagens e pequenos textos explicativos de filmes que abordam a questão negra, como “12 anos de escravidão” e “Selma”. Traz a letra da música do grupo O Rappa, “Todo camburão tem um pouco de navio negreiro”. Assim, a questão negra é mais trabalhada nesse momento do livro do que quando o livro insere autores negros.

Percebemos, portanto, que a questão negra é mais desenvolvida nesse momento dos livros do que realmente nos momentos em que os livros trabalham autores negros. Por exemplo, nesse momento, os livros se empenham em inserir outros textos com outras linguagens, como o cinema e a música de autoria negra. Também inserem imagens que remetem ao mundo negro. A reiteração dos livros didáticos (em especial os livros A e B) em afirmar que as pessoas negras não escrevem sobre seus problemas sociais pode criar o efeito de sentido de que os problemas sociais do negro interessam mais a um autor branco, no caso, Castro Alves, do que realmente aos escritores negros.

### 5.3 Considerações sobre a seleção de autores

Percebe-se que, em geral, os três livros não concedem destaque à negritude dos escritores. Esse dado é pouco trabalhado e desenvolvido nesse material, muitas vezes usado apenas como elemento de curiosidade sobre o escritor. No entanto, atualmente, a questão da autoria e sua relação com raça, gênero e classe social vem se tornando central nas discussões literárias, sobretudo quando se trata das literaturas realizadas pelas minorias.

A escritora e estudiosa Conceição Evaristo (2020) formulou um conceito que dialoga diretamente com a autoria e está em grande destaque nas discussões atuais sobre o tema, denominando-se *Escrevivência*. Tal conceito pode ser definido como uma forma de se coletivizar a autoria, que, em parte, é tida como algo individualizado pela crítica literária e também pelos livros didáticos em questão. Para a escritora, no entanto, o processo da escrita se relaciona diretamente com as vivências e experiências de um coletivo que compartilha necessariamente uma história de vida em comum:

Escrevivência surge de uma prática literária cuja autoria é negra, feminina e pobre. Em que o agente, o sujeito da ação, assume o seu fazer, o seu pensamento, a sua reflexão, não somente como um exercício isolado, mas atravessado por grupos, por uma coletividade (2020, p. 38).

Assim, o fato de o autor ser negro é muito importante para a chamada literatura negro-brasileira, que assume que a vivência individual de um escritor negro ou escritora negra é algo que direciona a escrita e a literatura feita por esse escritor ou escritora, que representa não apenas a vivência de uma única pessoa, mas um grupo social como todo, como, por exemplo, o grupo social dos negros brasileiros ou, mais especificamente, no caso de Conceição Evaristo, das mulheres negras brasileiras. Dessa forma, os livros optam por não trabalhar com o conceito

de autoria relacionado à raça e não desenvolvem uma reflexão que é proposta por uma literatura das minorias e está em destaque atualmente. A relação da escrita com a experiência social de um grupo é desconsiderada.

No livro mais antigo, o livro A, o problema é notório. Temos um número muito reduzido de escritores negros e, ainda, há de forma reiterada a afirmação de que não há, nos escritores negros, a intenção de tratar do racismo em suas produções. Isso pode gerar um entendimento nos/as estudantes de que pessoas negras não se interessam pela arte literária e que não se interessam por trabalhar, pelo menos de forma artístico-literária, a situação do negro no Brasil. De fato, se formos comparar o número de escritores negros com o número de escritores brancos, do modo como é concebida a literatura nesse livro didático, ou seja, preferencialmente a literatura escrita e publicada pelas editoras mais reconhecidas, o número de escritores brancos certamente é maior, mas isso ocorre por razões sociais em que, no geral, pessoas brancas possuem maior acesso aos bens culturais diversos e a uma formação letrada mais completa, com um maior acesso à mercadoria livro. O livro didático não discute essa questão e faz parecer natural o fato de os escritores consagrados serem majoritariamente brancos. Além disso, acentua abismo já existente no mercado editorial em relação ao número de livros publicados por negros e brancos, pois o livro não aborda escritores negros já consagrados atualmente até mesmo por instituições formadoras do cânone, como a universidade.

Ademais, é questionável a afirmação de que são poucos os escritores negros que se dedicaram à temática racial. Na verdade, pode-se afirmar que já é uma tradição no Brasil que escritores negros e escritoras negras, de diversas maneiras, insiram a temática racial, com foco na questão negra, em suas obras. Desde Luiz Gama, no século XIX, até escritores atuais, como Itamar Vieira Junior, ganhador do prêmio Jabuti na categoria romance no ano de 2020, há essa característica marcante. Isso é feito de diferentes maneiras: há escritores que inserem a temática de forma mais acentuada, como a escritora Conceição Evaristo, ou escritores que, numa primeira leitura, não têm o tema racial como evidente, mas esse tópico constitui um importante ponto para se entender melhor o conjunto de suas obras, como é o caso de Machado de Assis e Cruz e Sousa. É importante mencionar que o escritor negro e a escritora negra podem escrever sobre qualquer assunto, mesmo que não esteja relacionado à questão racial, e isso não é negativo. Estamos apenas ressaltando que, no Brasil, ao contrário do que o livro diz, é já uma tradição entre esses escritores escrever sobre as temáticas raciais.

Vimos, no livro A, que aparecem cinco escritores considerados pela crítica como negros, e, dentre esses, Mario de Andrade não é levado em consideração pelo livro como um escritor negro e os escritores apresentados como negros ou afrodescendentes são Gonçalves Dias,

Machado de Assis, Cruz e Sousa e Lima Barreto. Porém, só há algum desenvolvimento dessa questão nos dois últimos, especialmente em Cruz e Sousa, que parece ser o escritor selecionado pelo livro didático para tocar nas questões raciais. Dessa forma, quando o livro se detém nesse tópico racial negro, sempre há a observação de que são poucos os escritores negros que se detiveram em inserir nos seus escritos a questão negra, o que não é verdade, como já vimos anteriormente. Dessa forma, o livro se empenha mais em construir uma imagem de que escritores negros não se detiveram nessa questão do que realmente na construção de uma imagem em que esses escritores estariam empenhados na causa. Além disso, apresentar o escritor Lima Barreto como alguém que, às vezes, em seu engajamento literário, beira a uma literatura panfletária, é tornar negativo o envolvimento de escritores com o engajamento, até mesmo com o engajamento antirracista, da qual o escritor fez parte. Assim, o livro A constrói um repertório de autores literários basicamente constituído por escritores homens e brancos e ainda faz parecer que, até o período da publicação do livro, em 1995, havia poucos escritores negros no Brasil.

No livro B, são inseridos exatamente os mesmos escritores negros brasileiros trabalhados no livro anterior: Gonçalves Dias, Machado de Assis, Cruz e Sousa, Lima Barreto e Mario de Andrade. Porém, apenas para os escritores Cruz e Sousa e Lima Barreto é que há algum desenvolvimento do tópico racial negro. No primeiro, há um certo aprofundamento dessa questão, se compararmos como o livro trabalha os outros escritores negros citados. Há aqui uma observação de que o fato do escritor ser negro influenciou na sua escrita literária, mobilizando a categoria de autoria e sua relação com a escrita, que, na maior parte do livro, não é discutida. Apesar dessa insuficiência há, ao menos, o fato de que a experiência de ser negro no Brasil, de alguma forma, reflete-se de maneira decisiva nos escritos literários de um escritor negro.

Sobre Lima Barreto, o livro também faz a afirmação de que a vivência difícil tem relação com a sua cor e está, de alguma forma, presente em sua obra, o que é uma consideração da autoria negra do escritor, embora não haja um desenvolvimento dessa afirmação, pois se trata apenas de uma informação. O mesmo se aplica para Cruz e Sousa: também aqui o autor do livro didático, ao mesmo tempo em que parece dar importância à relação entre escrita literária e vivência negra, nega essa relação ao afirmar que o escritor em questão foi um dos poucos a combater o racismo na literatura brasileira, ao passo que, de certa forma, acusa-o de, às vezes, ser panfletário. Ou seja, podemos afirmar que há uma tentativa de apagamento da literatura feita pelos negros e negras brasileiros mesmo quando a sua obra foca nesse tópico do racismo.

Além disso, nota-se que, tanto no livro A quanto no B, o desenvolvimento do tópico da autoria negra é colocado apenas como uma informação; não há, efetivamente, uma

problematização do assunto. Por exemplo, a discussão relativa a isso não está presente em nenhum exercício, é apenas uma informação extra sobre os autores. Apenas em Cruz e Sousa, nos dois livros, há um texto literário, um trecho do poema “Pandemonium”, o qual o livro interliga ao assunto da autoria negra. Contudo, o texto não é trabalhado efetivamente e é utilizado apenas para demonstrar que, em alguns de seus textos poéticos, há mais nitidamente a intenção de denúncia em relação à condição do escravizado. Ou seja, a autoria negra, um tópico bastante complexo, é trabalhada de forma apenas informativa, o que não é indicado para aprofundar uma questão tão importante, já que o/a estudante não é levado a refletir sobre o assunto, por ser uma informação dada pelo livro, sem o esforço de levar o/a estudante a pensar criticamente sobre a questão a partir do texto literário.

Podemos perceber, portanto, que, apesar dos dez anos que separam a publicação dos dois livros e apesar da Lei nº 10.639/03 estar em vigor quando da publicação do segundo livro, o modo de trabalhar com a questão da autoria negra é praticamente idêntico, com textos muito semelhantes. Além disso, não houve uma evolução em relação ao número de escritores negros brasileiros estudados; é exatamente o mesmo número, são os mesmos escritores e apresenta a mesma abordagem.

No livro C, há o aparecimento de novos escritores negros brasileiros, por conta de existir um capítulo dedicado à literatura negro-brasileira. Além do capítulo, temos também os mesmos cinco escritores negros dos livros anteriores. Novamente, desses cinco escritores, apenas em Cruz e Sousa e em Lima Barreto encontramos algum desenvolvimento da questão racial. Porém, nesse livro, há uma mudança de postura: não encontramos mais a afirmação de que existem poucos escritores negros brasileiros e a afirmação de que são poucos os escritores que se dedicaram ao tópico racial ou à luta contra o racismo em seus escritos literários.

No tópico que aborda Cruz e Sousa, há informações sobre a sua condição racial e o sofrimento vivenciado pelo autor e, além disso, é trazida a figura desse escritor enquanto atuante na literatura em defesa do povo negro, leitura diferenciada da postura mais canônica sobre o autor, que o coloca como um poeta mais preocupado com conteúdos mais abstratos, como a dor, o amor e a morte, sem relacionar a sua escrita com as problemáticas sociais contemporâneas a ele. Além disso, há no tópico do escritor um exercício extenso, com um poema: “Crianças Negras”. Nesse exercício, os/as estudantes devem responder a questões que apontam tópicos que envolvem o negro, por exemplo: “Que diferença de tratamento social há entre as crianças negras e as crianças brancas? Justifique sua resposta com elementos do texto” (CEREJA, 2016, p. 290) e, ainda: “Além da desigualdade, o poema evoca outras circunstâncias ameaçadoras para a criança negra. Quais são elas? Justifique sua resposta com elementos do

texto” (p. 290). Dessa forma, além de apresentar o escritor como negro, o livro didático também mobiliza que os/as estudantes pensem os aspectos negros no poema específico do escritor.

No que toca a Lima Barreto, já não temos o mesmo aprofundamento da problemática racial. Há apenas uma informação de ser esse, junto com Cruz e Sousa, um dos primeiros negros escritores a abordar o preconceito. Nota-se aqui que não há mais informações equivocadas que eram insistentemente propagadas pelos livros anteriores. O livro C teve mais cuidado e informou apenas que esses dois escritores são praticamente originais no trato do preconceito brasileiro na literatura, afirmação que pode ser questionada, mas que não ganha imediatamente o status de equivocada, pois o termo “primeiros” é bastante abrangente e pode abarcar uma quantidade variada de escritores.

O livro não comenta importantes escritores negros anteriores a Cruz e Sousa e Lima Barreto, como Luiz Gama ou Maria Firmina dos Reis, ou não considera que Machado de Assis já tenha realizado uma obra que abarque o preconceito vivenciado por negros e negras no Brasil. Assim, tal afirmação pode ser questionada, mas não ganha necessariamente o status de inverdade, como acontece com a afirmação de que os escritores Cruz e Sousa e Lima Barreto são uns dos únicos escritores negros que abarcaram a questão do preconceito presente nos livros anteriores. Ou seja, as afirmações presentes nesse livro estão mais cuidadosas. Nota-se também que não há, nesse livro didático, uma reprovação da literatura engajada feita por Lima Barreto, presente nos livros anteriores. Ou seja, realmente, o autor reviu alguns posicionamentos mais problemáticos.

Já no tópico sobre a literatura negro-brasileira, somos apresentados a uma série de autores negros brasileiros e a autoria negra é especificamente comentada pelo livro didático. Destaca-se que, para os autores dessa vertente, a história e a cultura do povo negro são importantes para a criação literária. Além disso, que essa literatura “reflete o posicionamento de um sujeito etnicamente negro” (CREJA, 2016, p. 304). Assim, nota-se que o livro considera importante na produção literária o fato do escritor ser negro, embora não desenvolva a problemática. Ao ler essa afirmação, o/a estudante pode se perguntar se uma autoria branca também passa por um processo semelhante de refletir um posicionamento étnico. Porém, o escritor branco é tratado com neutralidade pelo livro didático e o tópico “autoria” relacionado à questão racial é evitado durante quase todo o livro. Essa questão, como vimos, é um ponto pouco abordado no livro e acontece apenas quando se trabalham alguns poucos autores negros, no tópico da literatura negro-brasileira e, no geral, apenas como uma informação de que tal escritor é negro e sofreu preconceito.

Nesse tópico, há a presença de alguns escritores negros, já comentados anteriormente, mas, em maioria, são apenas citados. Há destaque, devido ao livro selecionar textos poéticos desses escritores, para Adão Ventura, Márcio Barbosa, Agostinho Neto (que não é um escritor brasileiro) e Cuti. Esse tópico apresenta muito pouco sobre a autoria negra e se concentra na elaboração dos exercícios com textos literários dos autores em destaque. Assim, podemos concluir que, se compararmos os três livros, há um avanço em relação ao último. Neste, há presença de mais autores negros e há um princípio de discussão sobre a autoria relacionada à condição racial brasileira, embora sem profundidade.

Apesar do notável avanço, chama a atenção o fato dos três livros didáticos praticamente ignorarem a produção literária de alguns escritores importantes, não só para a literatura negro-brasileira, como também para a literatura brasileira no geral, como, por exemplo, o fato de ignorar a produção do escritor negro Luís Gama. Esse escritor não é mencionado nos dois primeiros livros. Já no livro C, o mais recente, é tido como um dos escritores fundamentais para a produção da literatura negra no Brasil. Porém, há apenas a menção a seu nome, e o escritor não é efetivamente trabalhado. Portanto, o/a estudante não tem a oportunidade, se for se pautar apenas no livro didático, de realmente conhecer esse escritor.

Luiz Gama, poeta contemporâneo de Castro Alves, foi um dos precursores da literatura negro-brasileira e um dos pioneiros a assumir com orgulho um eu lírico negro, numa época em que as teorias científicas falsamente comprovavam a inferioridade das pessoas negras. Assim, o escritor possui uma grande importância dentro da vertente da literatura negro-brasileira e da literatura brasileira em geral, dentre outros motivos, por inserir uma nova perspectiva do negro na literatura. Em seu poema “Lá vai verso”, é nítida a presença do eu lírico que se assume como negro, e mais: um eu lírico que revela o desejo de ser visto e percebido como negro, como mostram os versos “Quero que o mundo me encarando veja/ Um retumbante Orfeu da carapinha” (GAMA, 2000, p. 11). Ainda em outros poemas, Luiz Gama reverencia o feminino negro, numa época em que a branquira feminina era excessivamente valorizada em analogia à pureza: “Tão formosa crioula, ou Tétis negra/ Tem por olhos dois astros cintilantes” (GAMA, 2000, p. 243-245).

Além de manter uma postura inovadora quanto ao modo de interpretar o negro na literatura, Luiz Gama, em artigos de jornais, também manteve uma postura em defesa da liberdade dos escravizados. A coletânea *Lições de resistência: artigos de Luiz Gama na imprensa de São Paulo e do Rio de Janeiro* (2020) reúne 61 artigos relacionados ao tema da escravidão e abolição, como também ao tema da república, publicados na imprensa das cidades de São Paulo e Rio de Janeiro pelo período de 1864 até 1882, ano de falecimento do autor.

Dentre esses artigos, vale a pena citar o que o escritor se posiciona em defesa de seu amigo José do Patrocínio, também um escritor e jornalista negro, que havia sido insultado durante um comício em Santos. No artigo jornalístico, Luiz Gama deixa claro todo seu desprezo pelo ato de racismo e, além disso, crítica a hipocrisia, afinal, a riqueza brasileira existe apenas por conta dos negros:

Ilustrado redator,  
Acabo de ler, o contristador escrito [...] contra o distinto cidadão José do Patrocínio. [...] Em nós, até a cor é um defeito, um vício imperdoável de origem, o estigma de um crime: e vão ao ponto de esquecer que esta cor é a origem da riqueza de milhares de salteadores, que nos insultam; que esta cor terra, ao través da escura superfície, encerra vulcões, onde arde o fogo sagrado da liberdade (2020, p. 42).

Nesse trecho, é perceptível o posicionamento indignado do escritor contra o insulto racial sofrido pelo amigo. Além disso, vemos como o escritor ressignifica o negro escravizado. Para alguns, o negro significa um defeito, um vício, um estigma, mas, em realidade, segundo o escritor, ele é riqueza, fogo sagrado, liberdade. Assim, fica evidente nesse trecho a visão sobre o negro que Luiz Gama também tentou passar em sua obra poética. Apesar de todo o seu pioneirismo que marca, além da literatura negro-brasileira, a literatura brasileira, é quase completamente ignorado pelos livros didáticos em questão.

Por fim, para finalizar este tópico, retomaremos brevemente as definições literárias presentes nos livros didáticos e já expostas aqui no capítulo anterior. O intuito é perceber as atualizações que as definições literárias podem ganhar, ao se levar em conta a seleção de escritores que os livros didáticos realizam ao longo do tempo.

Como vimos, todos os livros didáticos praticamente ignoram a produção literária brasileira negra. Embora haja uma melhora com o tempo, ou seja, mais escritores negros são inseridos, isso acontece de uma forma não muito profunda e com a falha gravíssima de ignorar a produção das escritoras negras brasileiras. Dessa forma, os três livros didáticos em questão intensificam as conclusões tidas no capítulo anterior.

Os três livros, de maneira geral, como vimos, compreendem que a literatura é um objeto artístico importantíssimo, uma fonte de conhecimento capaz de aguçar a sensibilidade humana, como também o espírito crítico. Além disso, ela é uma representação de um povo e ainda é capaz de fazer com que a sociedade se movimente em busca de transformações sociais. A respeito dessas definições presentes nos primeiros capítulos, considera-se que os livros tentam mobilizá-las no decorrer de suas páginas. Assim, a seleção de autores e de textos literários estaria presente para mobilizar tais funções literárias elencadas no início do livro, além de

outros objetivos. Dessa forma, essa seleção estaria diretamente relacionada às definições, de tal forma que são perceptíveis posicionamentos problemáticos nos livros quando se relacionam a seleção de autores e textos literários e as definições literárias propostas pelos livros, mesmo que tais posicionamentos não sejam emitidos num discurso direto por essas obras.

Assim, a ausência de escritores negros e, em especial, de escritoras negras (aqui também caberia a ausência de escritores e escritoras indígenas, bem como o pouco número de escritoras) faz com que os livros emitam um posicionamento em relação às funções elencadas. Ao final de todos os livros, formula-se um discurso em que se afirma indiretamente que a sensibilidade acerca de questões raciais brasileiras não é um dos pontos a ser aguçada, que o conhecimento formulado e organizado na forma de texto literário pelos negros e negras não está entre os levados em consideração, que apenas a representação organizada por pessoas brancas, especialmente homens, é digna de ser estudada e que a literatura que problematiza mais fortemente a questão racial brasileira não deve integrar o processo de transformações sociais. São posicionamentos graves, que endossam o racismo brasileiro, naturalizam a tentativa de silenciamento das pessoas negras e que jamais deveriam fazer parte da educação.

### ***5.3.1 Os livros didáticos e as mulheres negras***

Além da falta do escritor Luís Gama nos três livros didáticos em questão, há uma falha que consideramos gravíssima: nenhuma escritora negra brasileira é sequer mencionada em todos os três livros didáticos. Aliás, nos dois primeiros livros, não há nenhuma menção a uma escritora negra de qualquer nacionalidade e, no último, há a menção a três escritoras negras de origem africana: Noémia de Sousa, Paulina Chiziane e Vera Duarte. No entanto, não há nenhum texto literário de nenhuma mulher negra em todo o livro C. Tal fato revela um total descaso dos três livros didáticos em relação à produção literária de autoria feminina negra. Consideramos que, no livro mais atual, o trabalho com tais escritoras, diante dos dados atuais em que escritoras como Carolina Maria de Jesus e Conceição Evaristo estão sendo amplamente discutidas, pesquisadas e comentadas nos mais diversos meios midiáticos, seria ainda mais pertinente e facilitado, porém, mesmo assim, o livro opta por não inserir o repertório feminino negro. São as escritoras mulheres negras que estão ganhando destaque nos últimos anos, de modo que o ensino de literatura perde muito em não ressaltar esse movimento da literatura brasileira. Essa perda se torna ainda mais visível quando o livro C assume a existência da vertente literária negra, mas, ainda assim, ignora a produção de quem mais se destaca na atualidade.

A atitude desses livros didáticos condiz com a postura que se tem e se mantém até os dias de hoje em relação às mulheres negras. A mulher, para a filósofa francesa Simone de Beauvoir, “por determinar-se e diferenciar-se em relação ao homem, e não este em relação a ela” (2019, p.12-13) é considerada o outro, ou seja, está à margem da centralidade da masculinidade. Para a pesquisadora brasileira Djamila Ribeiro (2017), as mulheres negras são o outro do outro, ou seja, estão à margem da margem, pois estão duplamente em situação oposta àqueles que estão no centro social do poder, por serem “antítese de branquitude e masculinidade” (2017, p. 26), o que cria uma situação em que as mulheres negras se distanciam da condição social de sujeito por estarem distantes daqueles que centralizam essa condição.

A história da mulher negra brasileira é pontuada pelo processo de assujeitamento. Na colonização, seus corpos foram violados e utilizados para reproduzir um contingente de pessoas para habitar o extenso território brasileiro. Além disso, a violação das mulheres negras foi utilizada para branquear a população brasileira. Assim, os filhos desses estupros seriam mais claros que as suas mães negras, dando origem à tentativa de branqueamento da população. Tal fato se comprova pela pesquisa ainda em andamento, que está sendo realizada pela USP, denominada *O DNA do brasileiro*, que está sequenciando o DNA de 15 mil brasileiros. A partir do sequenciamento de 1247 brasileiros, já foi possível constatar que 75% dos cromossomos Y (sempre herança masculina) é de origem do branco europeu. Já com o DNA mitocondrial (sempre herança feminina), constatou-se que 36% dessa herança é dada pelos cromossomos de origem africana e 34% de origem indígena<sup>13</sup>. A partir disso, pode-se concluir que a sucessão da população brasileira se deu principalmente pela “união” da mulher negra e indígena com o homem branco. Tal fato aconteceu de forma violenta, ou seja, a população brasileira é, em grande parte, nascida do estupro de mulheres negras e indígenas. Essa “união foi usada, amplamente, segundo Lélia Gonzalez (2018), como exemplo de que no Brasil não existe o racismo, pois negras e brancos se relacionaram, inclusive de forma amorosa. Tal pensamento, que integra o mito da democracia racial brasileira, foi combatido constantemente pelos pensadores negros brasileiros, em especial por Lélia Gonzalez.

Lélia Gonzalez (2018) acrescenta uma nova categoria à análise do lugar da mulher negra. Em artigo intitulado *A mulher negra na sociedade brasileira*, a pensadora afirma que tal grupo está submetido a uma tripla discriminação, que corresponde à condição de marginalidade nas categorias de raça, sexo e ainda classe, diferente de Ribeiro (2017), que menciona apenas as categorias de raça e gênero. Ou seja, a mulher negra ocupa os piores lugares dentro dessas

---

<sup>13</sup> Disponível em: <https://jornal.usp.br/ciencias/ciencias-biologicas/dna-preserva-historia-de-indigenas-e-escravos-no-genoma-dos-brasileiros/>. Acesso em: 4 fev. 2021.

categorias, além de estar no lado oposto da branquitude e masculinidade. Também são atribuídas a ela ocupações trabalhistas muito desprivilegiadas, e geralmente ela é submetida a trabalhos domésticos, atividades informais ou mesmo à condição de desempregada. Por ter pouca oportunidade, a mulher negra brasileira, atualmente, tem pouca condição de ascender financeiramente. Lélia Gonzalez publicou esse artigo em 1981, porém ainda hoje é essa a realidade da mulher negra brasileira. Segundo pesquisa realizada pela consultoria Indique uma Preta e pela empresa Box 1824, no ano de 2020, o grupo das mulheres negras tem as piores condições de trabalho, menos da metade delas exerce trabalho remunerado e são apenas 8% das mulheres negras brasileiras que ocupam cargos de liderança, o que confirma, do ponto de vista econômico e trabalhista, que também as mulheres negras se encontram em posições inferiorizadas socialmente, o que Lélia Gonzalez já tinha abordado ainda nos anos 80.

Além disso, para Lélia, as funções sociais atribuídas às mulheres negras possuem relação com as ocupações de doméstica ou mulata. A pensadora define a “ocupação” mulata, não como a mulher filha de uma pessoa preta com uma pessoa branca, mas como um produto de exportação.

A profissão de mulata é exercida por jovens negras que, num processo extremo de alienação imposto pelo sistema, submetem-se à exposição de seus corpos (com um mínimo de roupas possíveis), através do “rebolado”, para o deleite do voyeurismo dos turistas e dos representantes da burguesia nacional. Sem se perceberem, elas são manipuladas, não só como objetos sexuais, mas como provas concretas da democracia racial brasileira; afinal, são tão bonitas e tão admiradas! (2018, p. 45-46).

Assim, a mulata é uma invenção criada para servir sexualmente ao homem branco. A outra ocupação destacada pela estudiosa é a de doméstica, em que se é atribuída à mulher negra a função de servir as outras pessoas. Nessa função, ela se desdobra para garantir o bem-estar de seus patrões e ganha em troca uma baixa remuneração e a superexploração do trabalho. Essa função não abarca apenas as empregadas domésticas, mas é perceptível, de maneira geral, que a mulher negra é a pessoa responsável pelo cuidado da família, não sendo, assim, remunerada nessa função. Assim, a sociedade, de forma geral, obriga a mulher negra a ter apenas duas funções sociais, ambas em condições de subalternidade: ela é alguém que tem a função de servir (inclusive sexualmente) e cuidar.

Um bom indicativo da preponderância dessas duas visões sobre a mulher negra é o papel que lhes é atribuído nas produções artísticas brasileiras, como, por exemplo, nas novelas. Nessas produções, é raro, apesar de algumas mudanças, uma mulher negra ter a condição de protagonista da trama. Além disso, os papéis sociais das mulheres negras nessas produções

estão bastante interligados à condição de empregadas domésticas, babás, cozinheiras, copeiras. Juliana Santana Mendes, no trabalho intitulado *A representação da mulher negra na teledramaturgia brasileira: um olhar sobre A Helena negra de Manoel Carlos* (2006), elenca todos os personagens negros de novelas do horário nobre da Rede Globo dos anos 2000 a 2009 e suas respectivas profissões. Foram, ao todo, 15 novelas elencadas nessa faixa de horário e contabilizadas 63 personagens interpretadas por atrizes negras. Desse total, 21 personagens tinham a profissão de empregada doméstica, arrumadeiras ou copeiras. Além dessa profissão, a mulher negra aparecia como prostituta (2 vezes), médica (2 vezes), garçonne (2 vezes) e como dona de casa, modelo, cozinheira, professora, mãe de santo e dançarina (uma vez cada), além de dez personagens com profissões não identificadas e o restante quantitativo ser composto por crianças ou adolescentes. Assim, constatou-se que, entre as mulheres negras, a profissão que mais aparece, de modo bastante evidente, é a de empregada doméstica, o que confirma a fala de Lélia Gonzalez. Importante ressaltar que a grande maioria das personagens empregadas domésticas não ganha destaque na trama; são personagens secundários, muitas vezes com pouco desenvolvimento na trama, estando ali apenas para servir a seus patrões.

Diante dessa realidade do imaginário negativo construído sobre a mulher negra, a escrita literária das mulheres negras brasileiras vai de encontro à imagem de subalternidade criada e contra a exploração dessas mulheres. Ao apresentar, em suas escritas, mulheres negras complexas e diversificadas, mesmo que, muitas vezes, representadas em posições subalternas, as escritoras negras exaltam a humanidade das mulheres negras. Aliás, a própria existência de escritoras negras já ressalta essa humanidade que a sociedade brasileira tende a negar. Dessa forma, ao ignorar a produção de nossas escritoras negras, os livros didáticos em questão compactuam com a desumanização imposta a essas mulheres, que, apesar das condições sociais, lutam para não se deixarem desumanizar por completo. A literatura é uma das formas que essas mulheres encontram para lutar contra esse doloroso processo de desumanização e merece ser exaltada e disseminada na educação brasileira; só assim, o ensino de literatura poderá alcançar o objetivo de formar leitores críticos e conscientes da realidade que vivenciam e, para isso, a literatura feita pelas brasileiras negras necessariamente deve estar presente no ensino dessa disciplina. Ressalta-se também que não é apenas pelo fato de a produção literária das mulheres brasileiras negras ser bastante simbólica na luta contra o racismo que ela merece estar presente no ensino brasileiro. Além dessa motivação, essas produções se destacam pela sua qualidade literária e pela importante contribuição e inovação na literatura brasileira como um todo.

Os/as estudantes podem pensar, a partir dos livros didáticos, que a produção literária das mulheres negras brasileiras é inexistente, o que não é verdade. Atualmente, são elas que

estão em maior destaque nessa vertente literária, como também na literatura brasileira em geral. Destacamos a seguir três escritoras negras que estão sendo bastante estudadas atualmente e que poderiam trazer, por meio de seus textos, reflexões profundas sobre a condição negra brasileira, como também sobre outros temas, pois seus textos literários são riquíssimos e dão abertura para que o momento da aula seja de bastante aprofundamento nas questões negras e aspectos sociais amplos sobre o Brasil, além de na própria literatura em si.

Maria Firmina do Reis escreveu *Úrsula* (1859), romance que pode ser considerado um dos primeiros de autoria feminina brasileira e o primeiro romance a defender abertamente o abolicionismo. Seu grande feito, afirma Luiza Lobo (1993) está em dar aos personagens negros uma construção realista e concreta, dotando-os de sensibilidade, ao contrário das representações vagas e idealistas presentes, por exemplo, no romance *Escrava Isaura* (1875), de Bernardo Guimarães, publicado dezesseis anos depois do romance de Maria Firmina dos Reis e em pleno movimento abolicionista. Além disso, também é notório o fato de a autora defender com argumentos cristãos (lembrar que a igreja católica e a ideologia cristã se posicionaram a favor da escravatura) o fim da escravidão. Não colocar a escritora no livro didático, ou nenhum outro autor negro escrevendo sobre a difícil condição do negro no século XIX, pode fazer com que o educando e a educanda não apreendam o negro como sujeito de suas próprias histórias, capaz de se revoltar com suas condições e lutar por uma história diferente, construindo uma imagem de seres passivos, quando, na verdade, diante de tamanha atrocidade da escravidão, não o foram. Maria Firmina do Reis é prova disso.

No século passado, Carolina Maria de Jesus foi uma escritora que, de modo geral, foi lida com bastante preconceito. Sua obra, muitas vezes, é tida simplesmente como um relato fiel da pobreza e seu valor literário foi pouco levado em consideração. No entanto, a obra de Carolina oferece a seus leitores uma reflexão profunda sobre o Brasil, como afirma Karina de Moraes e Silva (2019, p.93): “A literatura de Carolina escreve ao mesmo tempo em que reflete o cotidiano, e num processo dialético, questiona-o para interpretá-lo e desvendar nele as linhas maiores da história de um Brasil colonial e escravista”. Assim, estudantes brasileiros poderiam encontrar na escritora uma leitura complexa do Brasil e que os ajudaria a conhecer mais profundamente as problemáticas que ainda vivenciamos. Desse modo, a inserção de uma voz que pensou profundamente o Brasil seria muito importante no ensino de literatura. Além disso, inserir tal escritora nos livros didáticos seria um importante ato para merecidamente alcançar o status de literário, o que ainda não é reconhecido completamente. Lamentavelmente, não é isso o que acontece, e os livros didáticos optam por contribuir, ao ignorá-la, com o discurso de que os livros de Carolina são apenas um relato interessante, mas não fazem parte da Literatura.

Em plena atividade, Conceição Evaristo coloca em destaque em sua obra personagens mulheres, negras e pobres, assumindo quase sempre um ponto de vista da vivência feminina. A autora concede um protagonismo sensível e profundo da mulher negra brasileira. São importantes trabalhos da autora: *Ponciá Vicêncio* (2003), seu primeiro romance, em que narra a trajetória de Ponciá, descendente de escravizados, e *Becos da memória* (2006), em que narra a trajetória, pelo ponto de vista feminino, de pessoas prestes a serem removidas do morro em que vivem. Conceição Evaristo é uma autora bastante conhecida, já foi traduzida em outras línguas e, atualmente, é tema de trabalhos acadêmicos em diversos países. Porém, mesmo com esse reconhecimento, não integra a lista de autores trabalhados nos livros analisados neste trabalho.

Mesmo com toda a importância dessas escritoras na história da literatura brasileira, os livros didáticos optam por ignorá-las. Assim, apontariam, mesmo que não diretamente, que a literatura não é um espaço para negros e, principalmente, para as mulheres negras. Se o professor ou professora não estiver atento/a, o/a estudante pode sair da escola com a leitura de mundo de que a literatura não é um espaço para negros. Embora ela seja um lugar de desigualdade, a exclusividade masculina branca não é verdade. Especialmente para os/as estudantes negros(as), isso pode ter um efeito ainda mais grave, afinal, terão a impressão de que o espaço literário é mais um dos lugares que estão fechados para eles e elas, o que pode causar-lhes um distanciamento desse potente objeto artístico. Portanto, podemos afirmar que o livro didático, se não estabelece, ajuda a fortalecer as divisões sociais presentes no Brasil, ao ignorar escritores negros e escritoras negras, ajudando a naturalizar a ideia de que certos espaços sejam apenas para brancos e outros para negros. Geralmente, o espaço da intelectualidade, do qual a literatura faz parte, não é associado ao mundo negro, que está muitas vezes associado a lugares de subalternidade. Enfim, os livros didáticos têm importante papel na confirmação dessa lógica cruel.

### ***5.3.2 Machado de Assis nos livros didáticos elencados***

Como vimos anteriormente, o fato de Machado de Assis ser negro é brevemente comentado pelos três livros didáticos. Porém, em nenhum dos livros, considera-se que o conceituado escritor tenha se debruçado, em sua obra, sobre questões raciais ou sobre a escravidão brasileira. No livro C, por exemplo, o escritor não é mencionado no tópico dedicado à literatura negro-brasileira e, nos três livros, uma leitura de Machado de Assis como um escritor que se deteve na psicologia dos personagens é bem mais evidenciada. Essa opinião,

atualmente, é bastante combatida e teóricos já apontam Machado de Assis como, além de um clássico da literatura brasileira, um clássico da literatura negro-brasileira.

De fato, não há ainda consenso em relação ao escritor. Críticos como Cuti e Eduardo de Assis Duarte consideram o escritor Machado de Assis como um dos grandes precursores, junto com Cruz e Sousa e Lima Barreto, da literatura negro-brasileira. Porém, esse ponto de vista, mesmo dentro da corrente à qual pertencem os críticos citados, não é homogêneo. Como exemplo de uma opinião contrastante, podemos citar o posicionamento da estudiosa Zilá Bernd, importante teórica dessa corrente. A estudiosa, ao comparar Machado de Assis a Castro Alves, afirma que ambos revelam “uma perfeita identificação com o mundo branco e com a cultura europeia que os levou a ver o negro como o Outro, o estrangeiro” (1988, p. 60). O pesquisador Domício Proença Filho (2014, p. 172) também tem posição semelhante, chegando a afirmar:

De minha parte, entendo que a literatura machadiana é indiferente à problemática do negro e dos descendentes de negro, como ele. Mesmo os dois contos que envolvem escravos, “O caso da vara” e “Pai contra mãe”, não se centralizam na questão étnica, mas no problema do egoísmo humano e da tibieza do caráter.

Ambos, mesmo sendo teóricos que pensam essa corrente literária, não inserem Machado de Assis como um nome desse tipo de literatura. Zilá Bernd o faz por não considerar que, em sua obra, assuma a posição de autor negro e por ele, segundo a pesquisadora, estar mais próximo da cultura branca; Proença Filho por não considerar que o autor toque consideravelmente no assunto da vivência negra do século XIX.

Octávio Ianni (2011) e Eduardo de Assis Duarte (2007) discordam das colocações dos dois teóricos citados anteriormente. O primeiro argumenta que realmente nem sempre a questão negra está explícita nos autores que realizam uma literatura negra. Em alguns casos, há obras em que a questão aparece de forma sublimada, caso da obra de Machado de Assis e Cruz e Sousa. Admite o pesquisador que “nesses autores o tema da negritude, ou negricia, estaria implícito, subjacente, decantado. Mas pode ser o segredo da sua invenção literária, de tal maneira que sem ele suas obras permaneceriam inexplicadas, inexplicáveis” (IANNI, 2011, p. 185). Para Ianni, Machado pode ser considerado um clássico da literatura negra, pois, além dos contos mencionados por Proença Filho, que abordam de forma crítica a questão da escravatura, Machado realiza em sua obra uma forte sátira à classe dominante do período, caso dos seus romances mais renomados: *Memórias Póstumas de Brás Cubas*, *Quincas Borba* e *Dom Casmurro*, em que os personagens pertencentes à elite são retratados sempre como pessoas sórdidas, mesquinhas e sedentas por poder, como observa Antonio Candido (1977): “os mais

desagradáveis, os mais terríveis dos seus personagens, são homens de corte burguês impecável, perfeitamente entrosados nos mores de sua classe”. Essa visão satírica do renomado escritor revela, segundo Ianni (2011), uma visão de “baixo para cima”, uma visão de alguém que não pertence à classe criticada.

Para Eduardo de Assis Duarte (2011), Machado de Assis adota uma estratégia em seus trabalhos literários, a qual o crítico denomina de “estratégia de caramujo”. O nome faz referência à crônica na qual o escritor comenta o dia da Abolição da Escravatura, em que afirma que mesmo ele, “o mais encolhido dos caramujos”, saiu às ruas para comemorar o grande acontecimento. O crítico considera, pois, que o escritor, mesmo não tendo colocado a figura do negro em primeiro plano, estabeleceu críticas em seus textos literários ao regime escravista e à ideologia dominante branca. Essas críticas, por conta de uma linguagem camuflada e estratégica, podem passar despercebidas numa primeira leitura, porém estariam presentes de forma bastante significativa na obra machadiana.

Em coletânea organizada por Eduardo de Assis Duarte há uma seleção de trechos de obras de Machado de Assis em que o escritor se dedica a explorar o tema racial, especialmente sobre a escravidão. De fato, não são muitos os trechos, se compararmos com a extensa obra do escritor; porém, Duarte defende que é possível observar o posicionamento do escritor em relação ao sistema escravista. Tal posicionamento, por exemplo, pode ser notado numa das obras mais conhecidas do escritor: *Memórias Póstumas de Brás Cubas* (2008), publicado em forma de romance em 1881.

É bastante perceptível que, nesse romance, a tematização da vida do negro é um pouco rarefeita. Segundo Duarte (2007), a figura do negro aparece em trechos de cinco capítulos da obra (Capítulo XI: O menino é o pai do homem/ Capítulo XII: Um episódio de 1814/ Capítulo XLVI: A herança/ Capítulo LXVIII: O vergalho/ Capítulo CXXIII: O verdadeiro Cotrim). Porém, além desses trechos apontados pelo pesquisador, é possível perceber a presença dos negros em alguns outros pontos desse romance, inclusive em outros trechos presentes no mesmo capítulo apontado pelo pesquisador. Nessas partes, geralmente, os escravizados não estão em destaque, mas é possível perceber a presença dessas pessoas (esses trechos também serão comentados aqui). Esse fato de não colocar o negro em destaque poderia indicar que Machado de Assis se distancia de imediato do tema do negro e que a figura do negro/escravizado foi, apesar da descendência do autor, ignorada, como sugerem os livros didáticos em questão, quando não inserem Machado de Assis como um escritor negro preocupado com as causas negras ou quando não pontuam o escritor como pertencente à literatura negro-brasileira. Vejamos brevemente como o escritor trabalha com a questão racial negra nesse romance.

No famoso capítulo intitulado “O menino é o pai do homem”, o defunto autor Brás Cubas lança a reflexão de que o homem pode ser explicado por quem foi quando menino: “Um poeta dizia que o menino é o pai do homem. Se isto é verdade, vejamos alguns delineamentos do menino” (2008, p. 62). Para essa explicação, Brás Cubas se utiliza de duas cenas que envolvem dois personagens escravizados e o protagonista. A primeira é a do “menino diabo” que, por vingança, “quebra” a cabeça de uma escrava, além de colocar a culpa de estragar o doce na inocente escrava, tudo isso porque ela, anteriormente, negara-lhe o doce de coco. A segunda cena é o menino Brás Cubas fazendo o menino Prudêncio, um escravizado criança da casa, de cavalo. Ambas são cenas de violência física praticados ainda por uma criança. Não é por acaso que a relação do menino branco com os escravos é utilizada para explicar quem é o homem Brás Cubas.

No capítulo “O verdadeiro Cotrim”, também há uma preocupação de definição. Nele, Brás Cubas descreve seu cunhado e reconhece que ele é um modelo, um exemplo de caráter honrado, apesar de “mandar com frequência escravos ao calabouço, donde eles desciam a escorrer sangue” (2008, p. 227). Brás Cubas não vê isso como uma mancha no caráter do cunhado, pois, como justifica, tratava-se apenas de escravos fujões ou perversos. Mais uma vez, as relações entre senhor e escravos se mostram como elementos definidores das identidades dos senhores.

Assim, os dois capítulos mencionados têm a função de explicitar uma espécie de definição narrativa do senhor de escravos. Não por acaso, explicitam uma relação de violência física sofrida pelos escravizados por parte de seus senhores. Do ponto de vista do narrador, há uma naturalização dessa violência. Brás Cubas, como um senhor, não se importa com o sofrimento do escravo; para ele, em relação ao primeiro capítulo mencionado, a relação entre os escravos e a criança é só uma forma de comprovar o quanto o menino é matreiro e inquieto. Em relação ao segundo capítulo mencionado, a violência de Cotrim é justificada pelo caráter dos escravos e não é o suficiente, do ponto de vista de Brás Cubas, para manchar a imagem do cunhado.

Outro capítulo em que há menção ao escravizado é o intitulado “Um episódio de 1814”. Nele, Brás Cubas relata uma festa em comemoração à primeira queda de Napoleão, quando ainda tinha nove anos. Entre as conversas corriqueiras da festa, há uma menção à compra de escravos:

Um sujeito, ao pé de mim, dava a outro a notícia recente dos negros novos, que estavam a vir, segundo cartas que recebera de Luanda uma carta em que o sobrinho lhe dizia ter já negociado cerca de quarenta cabeças, e outras carta em que...Trazia-as

justamente na algibeira, mas não as podia ler naquela ocasião. O que afiançava é que podíamos contar só nessa viagem, uns cento e vinte negros, pelo menos (2008, p. 68).

Nesse trecho, o narrador insere o tema do tráfico de escravos de maneira banal e corriqueira. As mulheres falam de modinhas, os homens falam de negócio. Chama atenção também a palavra “cabeças” para se referir ao escravizado, o que revela uma negação da sua humanidade, remetendo mesmo à noção de posse, de modo a reduzir o sujeito a um objeto pertencente ao seu senhor.

No capítulo “A herança”, Brás Cubas, o cunhado e a irmã discutem, pouco tempo depois da morte do pai, a herança que lhes cabe:

- Ora, mano, deixe-se dessas coisas, disse Sabina, erguendo-se do sofá; podemos arranjar tudo em boa amizade, e com lisura. Por exemplo, o Cotrim não aceita os pretos, quer só o boleiro de papai e o Paulo...
- O boleiro não, acudi eu; fico com a sege e não hei de ir comprar outro.
- Bem, fico com o Paulo e o Prudêncio.
- O Prudêncio está livre.
- Livre?
- Há dois anos.
- Livre? Como seu pai arranjava estas coisas cá por casa, sem dar parte a ninguém! Está direito. Quanto à prata...creio que não libertou a prata? (p. 125).

Aqui, mais uma vez os escravos são desumanizados por seus senhores e tratados como meros objetos. Em meio a discussões sobre qual dos filhos vai ficar com a prataria, o escravizado é mencionado e também entra na disputa, de modo que está mais próximo aos objetos disputados do que realmente da condição humana. O escravizado não é um sujeito, mas um objeto.

Por fim, no último trecho comentado por Eduardo de Assis Duarte, há o capítulo emblemático em que Brás Cubas reencontra o menino Prudêncio, agora já adulto. O capítulo se intitula “O vergalho” e mostra Prudêncio, agora já livre, sendo também um senhor de escravos:

- Interrompeu-mas um ajuntamento; era um preto que vergalhava outro na praça. O outro não se atrevia a fugir; gemia somente estas únicas palavras: “-- Não, perdão, meu senhor; meu senhor, perdão!” Mas o primeiro não fazia caso, e, a cada súplica, respondia com uma vergalhada nova.
- Toma, diabo! dizia ele; toma mais perdão, bêbado!
  - Meu senhor! gemia o outro.
  - Cala a boca, besta! replicava o vergalho.
- Parei, olhei... Justos céus! Quem havia de ser o do vergalho? Nada menos que o meu moleque Prudêncio, – o que meu pai libertara alguns anos antes. Cheguei-me; ele deteve-se logo e pediu-me a bênção; perguntei-lhe se aquele preto era escravo dele.
- É, sim, nhonhô.
  - Fez-te alguma coisa?
  - É um vadio e um bêbado muito grande. Ainda hoje deixei ele na quitanda, em quanto eu ia lá embaixo na cidade, e ele deixou a quitanda para ir na venda beber.

- Está bom, perdoa-lhe, disse eu.
- Pois não. Nhonhô manda, não pede. Entra para casa, bêbado! (2008, p. 158-159).

Nesse capítulo, Prudêncio ocupa agora o lugar de um senhor de escravo e reproduz a violência que recebeu de Brás Cubas em outro escravizado, repetindo o mesmo papel outrora realizado por seu antigo dono. Até mesmo a resposta que recebia anteriormente de seu senhor é incorporada: “Cala boca, besta!”. Ocorre aqui a incorporação dos valores dominantes por parte do ex-escravizado. Importante pontuar que Prudêncio, em relação a seu escravo, é senhor, mas, mesmo liberto, continua subordinado ao seu antigo senhor, Brás Cubas, como mostra o diálogo travado entre os dois. Ao fim, apesar de demonstrar pena em relação ao escravizado chicoteado, Brás Cubas reflete cinicamente sobre o episódio, tratando-o como anedota “gaiata”, reforçando ainda mais sua indiferença perante à escravidão.

São esses os cinco momentos de *Memórias Póstumas de Brás Cubas* que Eduardo de Assis Duarte contabiliza como trechos em que aparece a imagem ou menção ao negro. Dois capítulos se utilizam da relação do negro com o branco para definição narrativa de um senhor, dois capítulos demonstram a objetificação dos negros pelo seu senhor e um capítulo mostra a reprodução e continuação da ideologia senhorial mesmo entre aqueles que são o “outro” na perspectiva do senhor, no caso, os negros escravizados. Todos os episódios são narrados por um representante da classe senhorial, Brás Cubas, e revelam uma profunda indiferença e naturalização em relação à situação do escravo. Porém, é possível pontuar ainda outros trechos em que o negro aparece, mesmo que sejam trechos em que muito sutilmente é perceptível a presença do escravizado. Vejamos quais são os trechos.

No capítulo X, Brás Cubas narra algumas cenas do período inicial de sua vida. Dentre elas, uma em que ele aprende a andar: “— Só só, Nhonhô, só só, dizia-me a mucama. E eu, atraído pelo chocalho de lata, que minha mãe agitava diante de mim, lá ia para a frente, cai aqui, cai acolá; e andava, provavelmente mal, mas andava, e fiquei andando” (2008, p. 62). Nessa cena, dos primórdios da vida do personagem, num momento de grande importância em sua vida e no seu desenvolvimento, há a presença de duas mulheres o incentivando a dar seus primeiros passos, a mãe e a escravizada, o que é bastante simbólico, pois, como sabemos, a mulher escravizada participou ativamente da criação dos jovens senhores, como é demonstrado nessa cena do romance.

No mesmo capítulo em que narra a sua relação com o moleque Prudêncio e o episódio de violência com a escravizada, há outra menção aos escravizados. Brás Cubas caracteriza um de seus tios como alguém muito bonachão, e, para evidenciar essa característica, afirma que o

tio, quando o visitava, costumava ir para o fundo da chácara e ficava a conversar com as escravizadas:

Em casa, quando lá ia passar alguns dias, não poucas vezes me aconteceu achá-lo, no fundo da chácara, no lavadouro, a palestrar com as escravas que batiam roupa; e aí é que era um desfiar de anedotas, de ditos, de perguntas, e um estalar de risadas, que ninguém podia ouvir, porque o lavadouro ficava muito longe de casa. As pretas, com uma tanga no ventre, a arregaçar-lhes um palmo dos vestidos, umas dentro do tanque, outras fora, inclinadas sobre as peças de roupa, a batê-las, a ensaboá-las, a torcê-las, iam ouvindo e redargüindo às pilhérias do tio João, e a comentá-las de quando em quando com esta palavra: - Cruz, diabo!... Este sinhô João é o diabo! (2008, p. 64).

Nesse trecho, vemos novamente uma descrição de um personagem baseada no relacionamento com os escravizados. Além disso, há uma descrição singela do cotidiano das negras da Casa-Grande e, mais uma vez, um pouco do modo de falar dessas mulheres negras.

No capítulo XII, já mencionado aqui, há o acontecimento de uma festa em comemoração à queda de Napoleão. Descrevendo a arrumação da festa, Brás Cubas escreve:

Veio abaixo toda a velha prataria herdada do meu avô Luís Cubas; vieram as toalhas de Flandres, as grandes jarras da Índia, matou-se um capado; encomendaram-se às Madres da Ajuda as compotas e marmeladas; lavaram-se, arearam-se, poliram-se as salas, escadas, castiçais, arandelas, as vastas mangas de vidro, todos os aparelhos do luxo clássico (2008, p. 66-67).

Nesse trecho, não há a menção direta aos escravizados; na verdade, há o apagamento, por parte de Brás Cubas, de quem realiza todas essas atividades para o acontecimento da grande festa, justamente os escravizados. Brás Cubas utiliza períodos compostos por sujeitos indeterminados, fazendo uso da estrutura de frases com verbos na terceira pessoa do plural ou na terceira pessoa do singular junto com o pronome “se”, criando um efeito de sentido de indeterminação de quem pratica as ações de arrumação da festa. É como se o narrador, no caso Brás Cubas, pouco se importasse com quem realmente realizou as ações, o mais relevante para o narrador são os objetos luxuosos que compõem a festa.

Ainda no mesmo capítulo dessa festa, há a presença sutil dos escravizados: “Meu pai, que seria capaz de me dar o sol, se eu lho exigisse, chamou um escravo para me servir o doce; mas era tarde. A tia Emerenciana arrancara-me da cadeira e entregara-me a uma escrava, não obstante os meus gritos e repelões” (p. 69). Esse é um trecho em que quase não se notam as presenças dos escravizados, porém ressalta a ideia de que, apesar de não serem muito destacados pelo narrador do livro, eles estão sempre presentes.

Aliás, são recorrentes no romance trechos em que o escravizado é apontado brevemente nas cenas cotidianas dos personagens brancos. Por exemplo, no capítulo XVII, Brás Cubas narra

seu relacionamento com Marcela. É nesse capítulo que ele profere a famosa afirmação “Marcela amou-me durante quinze meses e onze conto de reis” (2008, p. 79). Em outro trecho do capítulo, Brás Cubas afirma: “Trouxe-lho (o aluá) a mucama, numa salva de prata, que fazia parte dos meus onze contos” (2008, p. 80). Aqui a escravizada não ganha destaque, é como se ela, para o narrador, compusesse apenas o cenário. No capítulo XXV, após a morte de sua mãe, Brás Cubas vai se refugiar numa chácara da família e leva algumas roupas, charutos, livros e um moleque, o Prudêncio (2008, p. 96). Novamente, aqui, a figura do negro escravizado está ao lado de uma lista de objetos, dando a impressão de que Prudêncio, para Brás Cubas, está mais relacionado aos objetos do que propriamente aos seres humanos. No capítulo XXIX, ao chegar para visitar uma conhecida, dona Eusébia, Brás Cubas a encontra repreendendo “um preto jardineiro” (2008, p. 103). Algumas vezes os escravizados aparecem para informar ao seu senhor a chegada de alguma visita: “Interrompeu-nos o rumor de um carro na chácara. Veio um escravo dizer que era a baronesa X” (2008, p. 154). Assim, nesses vários trechos do romance a figura do escravizado aparece rapidamente, sem nenhum destaque. Porém, a partir delas, se o leitor for atento, perceberá que os personagens brancos estão sempre rodeados pelos escravizados, que não são humanizados pelo narrador, mas estão sempre ali.

Em outra cena, o negro africano e escravizado é utilizado pelo personagem Quincas Borba para exemplificar sua filosofia *Humanitas*:

Mas eu não quero outro documento da sublimidade do meu sistema, senão este mesmo frango. Nutriu-se de milho, que foi plantado por um africano, suponhamos, importado de Angola. Nasceu esse africano, cresceu, foi vendido; um navio o trouxe, um navio construído de madeira cortada no mato por dez ou doze homens, levado por velas, que oito ou dez homens teceram, sem contar a cordoalha e outras partes do aparelho náutico. Assim, este frango, que eu almocei agora mesmo, é o resultado de uma multidão de esforços e lutas, executadas com o único fim de dar mate ao meu apetite (2008, p. 220).

Quincas Borbas, personagem fundador da filosofia *Humanitas*, afirma que a luta é algo louvável na história do ser humano, pois, por meio dela, há a movimentação da vida. Ao perdedor, cabe se orgulhar de participar desse processo. Para exemplificar tal pensamento, o personagem faz uso da situação do escravizado. Porém, tal situação é vista como algo comum da vida humana, e o sofrimento dos oprimidos seria, então, necessário, segundo o personagem. Novamente, temos aqui a indiferença da elite ao processo de escravização.

Por conta da não focalização do negro escravizado e da naturalização da violência da escravidão por parte dos personagens e narrador, é possível uma leitura de que esse romance não realiza uma crítica à escravização das pessoas negras. Porém, para ler esse romance como

uma crítica ao escravismo e à ideologia dominante branca, é preciso se distanciar da personalidade de Brás Cubas e perceber que há elementos no texto e na obra geral de Machado de Assis que apontam para essa leitura crítica.

Um ponto de análise em que podemos nos deter para comprovar que há uma crítica à figura do senhor é pensarmos na própria figura de Brás Cubas, que, na nossa leitura, não é um simples indivíduo, mas um representante de uma classe, a senhorial. Machado deixa Brás Cubas falar e, nessa narrativa, é possível perceber o caráter duvidoso desse narrador: Brás Cubas é egoísta, vaidoso, cínico, inútil e indiferente. Os escravizados estão no romance para instaurar uma relação que permite ao leitor enxergar quem realmente é Brás Cubas e, se lemos o narrador como representante de uma classe, vemos quem realmente são os senhores de escravos.

Além disso, é recorrente a presença do escravizado no romance, embora não seja tratado como ser humano pelo narrador, afinal, suas opiniões e sentimentos não são abarcados. Porém, ao lermos o romance como uma crítica à classe senhorial, a perspectiva de Brás Cubas sobre os escravizados integra o perfil desse personagem/narrador incapaz de pensar com profundidade e humanidade a situação dos negros, do mesmo modo como a elite brasileira do período. Assim, essa forma do escritor de abordar o negro escravizado também integra a crítica à elite brasileira e escancara para nós a mesquinhez de uma classe.

Dessa forma, num dos mais reconhecidos trabalhos de Machado de Assis, temos uma crítica forte à sociedade escravista. Bastaria apenas esse romance para comprovar que as afirmações evidenciadas anteriormente, apresentando o escritor como conivente com o mundo escravocrata, são equivocadas. Além disso, está equivocado também o posicionamento dos livros didáticos que, ao omitir o posicionamento do escritor e pontuar apenas Cruz e Sousa e Lima Barreto como os que se posicionaram contra o sistema racista, acaba por assumir a visão de Machado de Assis como alguém que não se pronunciou em sua obra literária sobre as problemáticas negras de seu tempo.

Para além desse romance, aponta Duarte, é possível perceber o posicionamento do escritor em relação à questão racial em outros textos, como contos, a exemplo do famoso “Pai contra mãe”, poemas, outros romances e, especialmente, em suas crônicas, em que o escritor, por vezes de maneira mais direta, demonstra seu posicionamento acerca da escravização.

Assim, os três livros didáticos perdem uma ótima oportunidade de trabalhar o escritor como alguém que desenvolveu uma leitura importante da sociedade brasileira do século XIX e que fez uma crítica refinada à elite, ou seja, aos senhores de escravizados e seus descendentes. Portanto, Machado de Assis é, sim, um escritor negro atento às tensões raciais de seu período, mesmo que os livros não reconheçam isso. Porém, infelizmente, muitos estudantes podem ter

saído da escola com a ideia de que o escritor não se interessou pela questão negra e se preocupou em abordar apenas a psicologia da elite brasileira.

Para completar a análise sobre a questão racial negra nos livros didáticos selecionados, abordaremos, no próximo capítulo, a seleção de textos literários feita pelos livros em questão, especificamente aqueles textos literários que possuem uma ligação direta com o tópico racial negro. Nessa parte do trabalho, observamos, a partir dessa seleção, quais são as figuras e os temas recorrentes no trato racial negro e quais as significações ideológicas dessas recorrências. Assim, este trabalho tem uma via de análise baseada em três pontos principais: as definições literárias inseridas nos três livros, a seleção de autores e a seleção de textos literários. Todos esses pontos estão relacionados à questão racial negra.

## 6 TEMAS E FIGURAS NOS POEMAS SELECIONADOS PELOS LIVROS DIDÁTICOS

Neste último capítulo, focamos na análise dos temas e figuras presentes nos textos literários que estão relacionados à questão negra e que foram selecionados pelos três livros didáticos, bem como nas implicações ideológicas que se revelam pelas escolhas do enunciador desses três livros ao selecionar seu corpus literário. Aqui, procuraremos focalizar em dois níveis de análise: o primeiro será o do viés discursivo do livro didático relacionado à autoria dos textos selecionados, isto é, às escolhas temáticas e figurativas que são atualizadas no discurso do livro didático quando este se refere à negritude dos autores negros; e o segundo nível será o da constituição figurativa e temática nos textos poéticos selecionados para integrar o livro didático. Assim, pretende-se analisar quais implicações estão subentendidas nessas escolhas.

Para esta parte do trabalho, serão essenciais os conceitos de tema e figura, oriundos dos estudos sobre a significação, especialmente da escola semiótica francesa. A figurativização e tematização são processos de construção de sentido que dizem respeito ao modo como valores são adensados discursivamente, ora de maneira mais concreta, ora de modo mais abstrato.

Para Fiorin (2002), figura é “todo conteúdo de qualquer língua natural ou de qualquer sistema de representação que tem correspondente perceptível no mundo natural (p. 91). São exemplos de figura: casa, gato, comida, pão, etc. Nesse sentido, o conceito de figura está relacionado à concretude de elementos. Para Barros (2001), a figura cria “o efeito de sentido ou a ilusão de realidade” (p. 83), na medida em que ancora o discurso com dados próprios à percepção. Dessa forma, é possível dizer que um discurso predominantemente figurativo tende a simular o mundo natural, recriando-o no interior mesmo do discurso. Nesse processo, “o enunciador utiliza as figuras do discurso para levar o enunciatário a reconhecer ‘imagens do mundo’ e, a partir daí, a acreditar na ‘verdade’ do discurso” (2011, p. 70). Entende-se, aqui, que o mundo natural não é necessariamente aquele que se identifica com a realidade, mas sim com o universo de sentido construído pela linguagem humana.

Já o conceito de tema é explicado por Fiorin (2002) como “um investimento semântico de natureza puramente conceptual, que não remete ao mundo natural” (p. 91). O tema pode ser entendido também como uma categoria de caráter organizativo dos elementos do mundo natural, conferindo coerência semântica à sua existência. São exemplos de tema: amor, amizade, escravidão, religião, tristeza, trabalho, etc. Nesse sentido, está mais associado ao abstrato e ao processo de organização de conteúdos.

Esses dois conceitos são subsumidos pela noção de isotopia, que diz respeito, por sua vez, à reiteração de traços sêmicos ao longo do discurso, de modo a garantir sua coerência interna. É apenas pelo fato de um dado discurso reiterar constantemente certos traços semânticos que podemos recuperá-los pelo ato de leitura e interpretá-los como um todo coerente, isto é, reconhecer as isotopias que fornecem os fios condutores da significação dos textos. Tendo distinguido as noções de tema e de figura, podemos distinguir também isotopias figurativas e isotopias temáticas, aquelas mais superficiais e calcadas na concretude perceptiva, estas com uma dimensão de maior profundidade e ligadas à abstração conceitual. É pela interrelação entre as diferentes isotopias que os textos fazem, por assim dizer, sentido.

A importância do uso desses dois conceitos diz respeito ao fato de que são essas escolhas ligadas à tematização e à figurativização que vão inscrever no discurso uma posição enunciativa que revela uma determinada formação ideológica. Isso porque, como afirma Barros,

As escolhas feitas e os efeitos de sentido obtidos não são obra do acaso, mas decorrem da direção imprimida ao texto pela enunciação. Ressalta-se o caráter manipulador do discurso, revela-se sua inserção ideológica e afasta-se qualquer ideia de neutralidade ou de imparcialidade do texto (2001, p. 83).

Entendemos que a ideologia, como admite Barros (2001), consiste numa visão de mundo, e isso significa que não existe discurso não ideológico, já que toda ideologia é uma representação de um grupo social. Importante pontuar que um grupo social pode adotar a visão de mundo de outro grupo, o que acontece, por exemplo, com a ideologia dominante, que, por ser dominante, ultrapassa a camada social abastada e faz parte da visão de mundo das classes menos abastadas. Os livros didáticos, como comentado anteriormente no início deste trabalho, são, desde muito tempo, apontados por realizarem um discurso que favorece a ideologia da classe dominante.

De fato, até o momento deste trabalho, vimos que, em relação à questão negra, os livros didáticos que estão sendo estudados em diferentes graus constroem um discurso de desvalorização da voz literária negra. Tal ato beneficia a classe social dominante, já que a exclusão de vozes de determinados grupos faz parte da estrutura social racista e integra o processo de distinção social, que, por sua vez, é pertinente para a estabilização do sistema atual. Ou seja, a desvalorização da voz negra acaba por favorecer a classe social dominante, a burguesa. Pensando dessa forma, a concepção de ideologia está relacionada à classe social, e, muitas vezes, é utilizada por essa classe para imprimir uma visão de mundo conveniente aos seus interesses.

No caso dos livros didáticos em questão, vimos, até então, que estes constroem uma visão que nem sempre corresponde a como os eventos históricos se deram. Como exemplo, há o discurso que afirma existirem poucos escritores negros e que estes, em seus escritos literários, não atuam no combate ao racismo, naturalizando a ausência de escritores negros e escritoras negras nesses livros e esvaziando o debate das lutas negras presente de forma pertinente na escrita negra brasileira. Assim, nesta parte do trabalho, analisaremos se esse mesmo comportamento de esvaziamento da questão negra é recorrente nos livros também no que concerne à seleção de textos literários.

No livro didático, temos a presença do enunciador principal, responsável pelas escolhas enunciativas que configuram o discurso do livro. Para construção desse discurso, esse enunciador recorrentemente faz uso de outros textos, com outros enunciadores. No caso do livro didático de literatura, grande parte desses outros textos são constituídos por textos literários. Mesmo com as mesclas de enunciadores, o que predomina é o discurso do enunciador do livro didático, pois é esse que vai selecionar as figuras e temas em torno da questão negra, seja na elaboração de seu próprio discurso, seja na escolha do corpus literário que compõe a obra.

Em relação à autoria negra e ao tópico dos temas e figuras, percebemos que há nos três livros didáticos a recorrência de um tema: o preconceito racial. É importante ressaltar que os três livros didáticos, ao abordar a vivência dos escritores, nunca utilizam a palavra racismo, mas sempre apontam para “preconceito racial”, o que ressalta aqui uma questão mais pontual e não sistêmica, como seria se escolhessem o termo “racismo”. Como já vimos no capítulo anterior, os três livros focam, ainda que de forma ineficiente, na negritude de dois escritores: Cruz e Sousa e Lima Barreto, deixando de lado um importante escritor da literatura negro-brasileira, Machado de Assis. Esses dois autores selecionados possuem duas características em comum. A primeira é o fato de pertencerem ao cânone literário brasileiro, portanto, estão em qualquer manual didático, são sempre estudados em universidades e são publicados por editoras reconhecidas. Nesse caso, Machado de Assis também está enquadrado. A segunda é o fato de estarem relacionados – nos livros didáticos, como também em suas biografias – a uma vida de muito sofrimento marcada pelo preconceito racial. De fato, quando abordado pelos livros, há sempre um comentário acerca do preconceito racial vivido por esses dois autores, como podemos perceber pelo quadro abaixo:

#### Quadro 4 - Comentários acerca do preconceito racial nas obras de Cruz e Sousa e Lima Barreto

	Livro A	Livro B	Livro C
Cruz e Sousa	<p>Cruz e Sousa (1862-1898), filho de escravos, foi amparado por uma família aristocrática, que o ajudou nos estudos. Ao transferir-se para o Rio, sobreviveu trabalhando em pequenos empregos e sempre foi alvo de preconceito racial (p. 242).</p> <p>A trajetória de sua obra parte da consciência e da dor de ser negro (p. 243).</p>	<p>Ele próprio mais de uma vez fora vítima de preconceito racial (p. 342).</p> <p>A trajetória da obra de Cruz e Sousa parte da consciência e da dor de ser negro (p. 343).</p>	<p>Começou a trabalhar ainda muito jovem, na imprensa catarinense, na qual colaborou com textos em que se manifestava contra a escravidão e o preconceito racial, de que foi vítima em mais de uma ocasião (p. 288).</p>
Lima Barreto	<p>Os desgostos domésticos, a revolta contra o preconceito de cor de que foi vítima, somados à vida economicamente difícil de pequeno funcionário da Secretaria da Guerra e colaborador da imprensa, às constantes crises de depressão e ao alcoolismo, fizeram de Lima Barreto um crítico social severo, às vezes panfletário (p. 370).</p>	<p>Os desgostos domésticos, a revolta contra o preconceito de cor de que foi vítima, a vida economicamente difícil de modesto funcionário da Secretaria da Guerra e colaborador da imprensa, somados às constantes crises de depressão e ao alcoolismo, fizeram de Lima Barreto um crítico social severo, às vezes panfletário (p. 370).</p>	<p>Lima Barreto (1881-1922) nasceu no Rio de Janeiro. Neto de negros escravos e de portugueses e proveniente de uma família de classe média suburbana, sofreu durante toda sua vida preconceito racial (p. 18).</p>

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

De fato, há a presença constante da expressão preconceito racial. Desse modo, podemos perceber que a autoria negra, quando é levantada pelo livro, está associada ao preconceito racial ligado ao sofrimento vivenciado pelo autor. Assim, podemos considerar que, ao abordar a negritude dos escritores, o texto dos três livros didáticos levanta o tema do preconceito racial. Ressalta-se que, no livro C, há uma seção especial para a literatura negro-brasileira, em que todos os escritores são negros, porém, não há uma discussão sobre como o fato de ser negro interfere na literatura e não são abordadas evidências da vida desses autores associadas à escrita literária.

Se pensamos na biografia de Machado de Assis, como afirma Antonio Candido (1977), “a cor não parece ter sido motivo de desprestígio, e talvez só tenha servido de contratempo num momento brevemente superado, quando casou com uma senhora portuguesa” (p.20). Certamente, Machado enfrentou problemas em relação à sua cor, porém, não temos em sua biografia nenhum fato marcante desse sofrimento ocasionado pelo preconceito racial, ao contrário do que se aponta na biografia dos dois autores citados anteriormente.

Assim, podemos sugerir que o tema de preconceito e dor pode ter sido o critério utilizado para selecionar os autores em que a autoria negra é pontuada. Esse fato pode criar o efeito de sentido de uniformidade da autoria negra sempre associada a uma dor profunda em relação ao preconceito racial. De fato, a dor de ser negro ou negra em um país racista é uma vivência importante e que, muitas vezes, é um dos pontos de partida da escrita negra. Porém, podemos nos perguntar o quanto a seleção de escritores unicamente por meio do critério do sofrimento racial pode gerar um estereótipo da figura do escritor negro apenas relacionado ao sofrimento e ajudar a construir uma imagem de negro associada ao vitimismo.

Como a autoria negra foi assunto do capítulo anterior, ela não será tão desenvolvida neste capítulo. Assim, passemos para o próximo e mais importante tópico do capítulo: a seleção dos textos literários e quais temas e figuras são mobilizados, além dos significados de tal mobilização. No livro *A*, temos a presença de apenas três textos literários e uma canção (a canção será aqui lida como um texto poético, deixando-se de lado o sincretismo musical do gênero por fugir aos propósitos desta investigação), que foram identificados como textos que nitidamente trabalham com a questão negra. Os textos ou fragmentos de texto são os seguintes: um trecho do poema de Castro Alves, “O navio negreiro”; trecho do poema de Cruz e Sousa, “Pandemonium”; o poema de Jorge de Lima, “Nêga Fulô”; e trecho da canção de Gilberto Gil e Caetano Veloso, “Haiti”. Dois dos textos poéticos foram escritos por pessoas brancas, um dos poemas foi escrito por um escritor negro e a canção foi escrita por uma pessoa branca, Caetano Veloso e musicada por Gilberto Gil, um artista negro. Todos esses textos poéticos têm em comum o fato de mobilizar o tema da violência contra o negro, os textos literários por meio da escravidão e a canção por meio de cenas comuns no Brasil contemporâneo.

Os três poemas, apesar de mobilizarem o mesmo tema, fazem-no de formas distintas no que tange à figuratividade. O texto de Castro Alves<sup>14</sup>, por exemplo, utiliza-se de figuras de alta intensidade dramática: “brilho”, “sangue”, “magras crianças”, “turbilhão de espectros”, “orquestra”, “chicote”, “sombras”, “gritos”, “preces”, “Satanás”, etc., revelando uma

---

<sup>14</sup> Era um sonho dantesco!... o tombadilho,/ Quedas luzernas avermelha o brilho/Em sangue a se banhar./Tinir de ferros...estalar de açoite.../Legiões de homens negros como a noite, /Horrendos a dançar...// Negras mulheres, suspendendo às tetas/ Magras crianças, cujas bocas pretas/ Rega o sangue das mães:/Outras, moças, mas nuas e espantadas,/ No turbilhão de espectros arrastadas,/ Em ânsia e mágoa vãs!// E ri-se a orquestra, irônica, estridente.../ E da ronda fantástica a serpente/ Faz doudas espirais/ Se o velho arqueja, se no chão resvala,/ Ouvem-se gritos...o chicote estala./ E voam mais e mais...// Presa nos elos de uma só cadeia,/ A multidão faminta cambaleia,/ E chora e dança ali! Um de raiva delira, outro enlouquece, Outro, que de martírios embrutece, / Cantando, geme e ri! // No entanto o capitão manda a manobra. / E após fitando o céu que se desdobra/ Tão puro sobre o mar, / Diz do fumo entre os densos nevoeiros:/ “Vibrai rijo o chicote, marinheiros! / Fazei-os mais dançar!...” // E ri-se a orquestra irônica, estridente.../ E da ronda fantástica a serpente/ Faz doudas espirais/ Qual num sonho dantesco as sombras voam!.../ Gritos, ais, maldições, prece ressoam! E ri-se Satanás! (apud CEREJA; MAGALHÃES, 1995, p. 139).

construção discursiva que procura comover o leitor a partir de uma estratégia de sensibilização figurativa, povoando o discurso com imagens que aumentam o grau de impacto na recepção do poema e estabelecendo uma isotopia infernal, instaurada em expressões como “dantesco” e “satanás”.

O pequeno trecho do poema “Pandemonium” (conferir nota de rodapé 10) é lido pelo livro didático como uma metáfora para a condição do escravizado. O livro seleciona um trecho do poema em que aparecem figuras que remontam ao sofrimento, dor e violência: “sangue”, “sombra”, “negros ventos”, “trágica tortura”. Além disso, no trecho, há uma sugestão da violência física, que, juntamente com o comentário do livro (que assume que o poema trabalha com o sofrimento do escravo), faz com que pensemos no ato do açoitamento. Dessa forma, há a mobilização do tema do sofrimento e violência, que também é trabalhado de maneira dramática.

Já o texto de Jorge de Lima<sup>15</sup> se utiliza de figuras de teor tanto do mundo da violência, como também do campo do afeto, numa conexão isotópica de valor antitético: “negra bonitinha”, “negrinha”, “cafuné”, “contar história”, “açoitar”. Assim, o poema de Jorge de Lima revela, apesar de mostrar uma cena de violência física, um processo de abrandamento da condição da escravidão pelo uso recorrente de figuras que apontariam para uma integração familiar da escravizada. É interessante notar que, nesse poema, o enunciador se revela: “Ora, se deu que chegou/ (isso já faz muito tempo) / no banguê dum meu avô/ uma negra bonitinha”. Ou seja, trata-se de um enunciador que se anuncia como descendente dos senhores de escravos. Já no poema anterior, “O navio negreiro”, o enunciador é alguém externo que observa com terror a cena do navio negreiro, num contraponto entre a objetividade da enuncividade

---

<sup>15</sup> Ora, se deu que chegou/ (isso já faz muito tempo) / Num banguê dum meu avô/ uma negra bonitinha, / chamada negra Fulô. // Essa negra Fulô! / Essa negra Fulô! // Ó Fulô! Ó Fulô! / (Era a fala da Sinhá) / - Vai forrar a minha cama/ pentear os meus cabelos, / vem ajudar a tirar/ a minha roupa, Fulô! // Essa negra Fulô! // Essa negrinha Fulô! / ficou logo pra mucama/ pra vigiar a Sinhá, / pra engomar pro Sinhô! // Essa negra Fulô! / Essa negra Fulô! // Ó Fulô! Ó Fulô! / (Era a fala da Sinhá) / vem me ajudar, ó Fulô/ vem abanar o meu corpo/ que eu estou suada, Fulô! / vem coçar minha coceira, vem me catar cafuné, / vem balançar minha rede/ vem me contar uma história, / que eu estou com sono, Fulô! // Essa negra Fulô! // “Era um dia uma princesa/ que vivia num castelo/ que possuía um vestido/ com os peixinhos do mas. / Entrou na perna dum pato/ saiu na perna dum pinto/ o Rei-Sinhô me mandou/ que vos contasse mais cinco.” // Essa negra Fulô! / Essa negra Fulô! // Ó Fulô? Ó Fulô? / Vai botar para dormir/ esses meninos, Fulô! “Minha mãe me penteou/ minha madrastra me enterrou/ pelos figos da figueira/ que o Sabiá beliscou.” // Essa negra Fulô! / Essa negra Fulô! // Fulô? Ó Fulô? / (Era a fala da Sinhá/ chamando a negra Fulô) / Cadê meu frasco 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.) // Essa negra Fulô! / Essa negra Fulô! // Cadê meu lenço de rendas, / cadê meu cinto, meu broche, / cadê o meu terço de ouro/ que teu Sinhô me mandou? // Ah! foi você que roubou! / Ah! foi você que roubou! // Essa negra Fulô! / Essa negra Fulô! // O Sinhô foi açoitar/ sozinho a negra Fulô. / A negra tirou a saia/ e tirou o cabeção, / de dentro dele pulou/ nuinha a negra Fulô. // Essa negra Fulô! / Essa negra Fulô! // Ó Fulô! Ó Fulô! / Cadê, cadê teu Sinhô/ que Nosso Senhor me mandou? / Ah! Foi/ você que roubou, /foi você, negra Fulô? // Essa negra Fulô! (apud CEREJA; MAGALHÃES, 1995, p. 394).

discursiva e a subjetividade da compaixão para com o sofrimento poetizado. Ambos não se identificam, portanto, como negros, como, muitas vezes, acontece na literatura negro-brasileira. No texto de Caetano Veloso, “Haiti”<sup>16</sup>, também temos a presença de figuras que remetem ao tema violência: “soldados”, “porrada”, “malandros”, “ladrões”, “chacina”, “presos”, o que revela um aprofundamento da questão da violência que o negro continua sofrendo na contemporaneidade. Interessante notar que há uma semelhança da canção com o poema de Castro Alves. Os enunciadores dos textos estão observando o sofrimento do negro. Novamente, é um enunciador que não se identifica como negro, embora se solidarize com sua condição de oprimido.

O enunciador do livro didático faz aqui um comentário interpretativo sobre a canção, o que não acontece com os outros textos. Segundo o enunciador, Caetano e Gil:

questionam os limites do preconceito social: até que ponto neste país há apenas o preconceito racial, quando vemos negros batendo em negros e em brancos pobres? Aliás, negros e brancos se identificam neste trecho: “são quase todos pretos/ou quase pretos, ou quase brancos quase pretos de tão pobres”. Será que a sociedade brasileira não estaria então, dividida em dois grandes grupos: os ricos e os pobres, em vez de brancos e negros? (1995, p. 136).

Percebe-se com esse trecho que o enunciador do livro se esforça, principalmente pelo uso da expressão “em vez de”, em relativizar o preconceito racial em prol da centralização de um preconceito social de base econômica. Com a pergunta final, sugere mesmo que a categoria rico-pobre pode substituir a oposição branco-preto no que se refere a uma descrição da desigualdade brasileira. Esse ponto de vista pode ser contestado ao se avaliar dados sociais brasileiros. De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2019), em 2018, por exemplo, os negros representavam 75,2% do grupo dos 10% mais pobres do país. Ainda segundo o IBGE, em relação ao mercado de trabalho, pretos e pardos, nesse mesmo ano, representavam 64,2% da população desocupada e 66,1% da população subutilizada<sup>17</sup>. Outros dados que comprovam a separação racial que se vive no Brasil podem ser coletados, no entanto, limitamo-nos a esses dados para que não se torne uma coletânea exaustiva. De todo modo, já é

---

<sup>16</sup> Quando você for convidado pra subir no adro/ da fundação casa de Jorge Amado/pra ver do alto a fila de soldados, quase todos pretos/dando porrada na nuca de malandros pretos/ de ladrões mulatos e outros quase pretos/ (e são quase todos pretos) / e quase brancos pobres como pretos/ como é que pretos, pobres e mulatos/ e quase brancos quase pretos de tão pobres são tratados// E quando ouvir o silêncio sorridente de São Paulo/ diante da chacina/ 111 presos indefesos, mas presos são quase todos pretos/ ou quase pretos, ou quase brancos quase pretos de tão pobres/ e pobres são como podres e todos sabem como se tratam os pretos// Pense no Haiti, reze pelo Haiti é aqui/ O Haiti é aqui, o Haiti não é aqui (apud CEREJA; MAGALHÃES, 1995, p. 135).

<sup>17</sup> Disponível em: <https://bityli.com/cP7c1> Acesso em: 12 mar. 2021.

perceptível a desigualdade entre brancos e negros brasileiros por esses dois dados apresentados, como por dados já apresentados neste trabalho em capítulos anteriores.

Além disso, ressalta-se no comentário do enunciador do livro didático a afirmação de que na canção há uma identificação entre brancos e negros, por conta da possibilidade de sofrerem as mesmas problemáticas sociais, o que seria uma prova de que, na verdade, trata-se de um preconceito social e não racial. No entanto, pode-se notar que, no trecho da canção, não há sequer a presença do elemento branco para se estabelecer uma identidade: encontramos os termos “pretos”, “quase pretos” e “quase brancos quase pretos”, que ocupam o mesmo espaço social passível de exercer e sofrer violência. A canção homologa, portanto, sob a condição negra, toda uma gama de relações inter-raciais. Quanto ao último termo, “quase brancos quase pretos”, é possível perceber uma mescla entre termos opositivos, porém essa identificação não ocorre entre “brancos” e “pretos”, mas sim entre “quase brancos” e “quase pretos”, de modo a preservar o lugar social do branco como externo a esse espaço de violência. Tudo se passa como se todos os termos fizessem oposição ao termo “branco”, que estaria presente no trecho apenas por sua ausência apontada pela presença dos outros termos mobilizados na canção. Desse modo, ao contrário do que o livro indica, não haveria uma identificação entre brancos e pretos, mas antes uma oposição entre “brancos” e todos os demais componentes da categoria racial, representada por uma gradação. Note-se ainda que a indiferenciação entre os “quase” se dá pela presença do componente social, uma vez que o “quase branco” se identifica com o “quase preto” pelo seu extrato social, como é indicado pela letra da canção: “quase brancos quase pretos de tão pobres”. Assim, não há uma anulação da categoria racial ou sua relativização pela canção, mas sim a enunciação da concomitância das determinações sociais e raciais no que diz respeito à sociabilidade brasileira.

Desse modo, a partir do ponto de vista da canção, o preconceito racial e preconceito social não são opostos e não negam um ao outro, convergindo com a interpretação de que os modos de sociabilidade no Brasil são construídos em grande medida pela forma como as relações raciais se estabeleceram no país e como essas relações interagem com as determinações de classe no país.

Além disso, o enunciador sugere que, por conta de o negro cometer o ato violento em brancos pobres e nos próprios negros, não podemos interpretar o fato apenas como preconceito racial. Ora, a canção em momento algum relata a violência de pretos com brancos; não há o elemento “branco” nos trechos selecionados pelo livro, há apenas o “quase branco”, o que é bem diferente, como vimos. De qualquer forma, a violência cometida pelo negro não anula o racismo ou preconceito racial (para usar a expressão que o livro adota). As questões raciais e

os problemas sociais se construíram juntos na realidade brasileira e devem ser refletidos de forma conjunta.

Assim, mesmo que o texto de Caetano revele a desigualdade racial e foque no tema da violência racial, o texto do livro didático faz um esforço para negar, não a violência, mas os aspectos raciais de tal violência. É um movimento semelhante ao que vimos quando o livro aborda a autoria negra: assume a autoria negra de alguns escritores, porém assume um posicionamento de que existem, na verdade, poucos negros escritores e poucos que abordam a causa negra. Ou seja, apesar de abordar a autoria negra, o livro didático, de forma geral, nega tal autoria, como acontece com a violência racial negra. Ao todo, o livro elege apenas quatro textos literários que abordam a questão negra, todos tendo como tema a violência racial, embora mobilizem diferentes figuras. Mesmo com esse movimento, ainda tímido, de trazer à tona, com os textos literários, o tema da violência contra o negro, o texto traz um comentário que justamente a nega. Assim, minimiza uma questão que já é timidamente levantada.

No livro B, podemos encontrar a presença de oito textos literários que diretamente tocam na questão racial negra, sendo quase todos textos poéticos: o poema intitulado de “Grito Negro”, de José Craveirinha; trecho do “Sermão da Epifania”, de Pe. Antônio Vieira; trecho de “O navio negreiro”, de Castro Alves (exatamente o mesmo trecho do livro anterior); o poema “Negro Forro”, de Adão Ventura; o poema “Na cantiga do negro do batelão”, de José Craveirinha; trecho da canção “Haiti”, composta por Caetano Veloso e Gilberto Gil (o mesmo trecho do livro anterior); trecho de “Pandemonium” (também o mesmo trecho que o livro anterior), de Cruz e Sousa; e o poema “Nêga Fulô”, de Jorge de Lima.

Os textos “O navio negreiro”, “Haiti”, “Pandemonium” e Nêga Fulô já aparecem no livro anterior. Como vimos anteriormente, todos mobilizam o tema da violência contra o escravo, porém o fazem de maneiras distintas. O poema de Castro Alves assume um ponto de vista de um observador tocado pela dor do outro, utilizando-se de um tom dramático. A canção de Caetano Veloso e Gilberto Gil também assume o ponto de vista do observador e se volta para questões contemporâneas da violência contra o negro. No texto de Cruz e Sousa a voz é direcionada ao negro e, pelo tom do poema, percebe-se uma sensibilização. Já no poema de Jorge de Lima, assume-se um ponto de vista de descendente de senhor e, de certo modo, existe uma atenuação do sofrimento do outro. Esses fatos podem ser constatados pelas figuras que aparecem nos textos, como vimos anteriormente.

Sobre a canção “Haiti”, o enunciador já não realiza a afirmação de negação das distinções raciais, mas realiza um questionário que pode direcionar o/a estudante a ter a mesma conclusão. Na questão, há o trecho em destaque: “Mas presos são quase todos pretos/ Ou quase

pretos/ Ou quase brancos quase pretos de tão pobres”. E faz as seguintes perguntas sobre a questão racial: “a) É possível falar numa delimitação clara entre brancos e negros no Brasil? Por quê? b) Logo, de acordo com a canção, o que efetivamente divide a população brasileira em duas partes ou em duas castas?”. Dessa maneira, o/a estudante é levado a responder, por conta da repetição do “quase”, que não há uma delimitação clara entre brancos e negros no Brasil. De fato, por conta da miscigenação, o negro brasileiro possui diferentes tons. Além disso, segundo Munanga:

A percepção da cor e outros traços negroides é “gestáltica”, dependendo, em grande parte, da tomada de consciência dos mesmos pelo observador, do contexto de elementos não-raciais (sociais, culturais, psicológicas, econômicas) e que estejam associadas – maneiras, educação sistemática, formação profissional, estilo e padrão de vida – tudo isso obviamente ligado à posição de classe, ao poder econômico e à socialização daí decorrente (1999, p.88)

Ou seja, o reconhecimento de ser negro no Brasil passa por diferentes fatores e a ascensão social de uma pessoa pode embranquecê-lo socialmente, especialmente entre as pessoas que carregam menos traços negroides. Isso dificulta a união dos negros brasileiros em busca de justiça social, já que muitos não se identificam como negros, não possuindo, portanto, o sentimento de identidade coletiva, que é um elemento fundamental da criação de uma consciência de luta. Assim, pela pergunta do item “a” em destaque no livro, há uma motivação para que o/a estudante responda que não é clara a delimitação entre brancos e negros no Brasil, mas não há um aprofundamento, por parte do livro, das causas dessa delimitação não ser tão precisa.

Se assumimos que existe um direcionamento para que se afirme que não está evidente a delimitação entre brancos e negros, a conclusão dessa premissa será justamente que a definição de raça não é determinante para o processo de divisão da sociedade brasileira. O uso do termo “efetivamente”, na pergunta do segundo item, parece corroborar com essa interpretação, pois ajuda a instaurar a existência de uma pressuposição falsa (a categoria racial ocasiona a divisão social) que é negada em prol de uma nova proposição. Assim, ainda que de modo bem mais discreto que o livro anterior, ainda há a presença de um discurso que nega as distinções raciais, mesmo que exponha textos literários que afirmam o contrário.

No poema de Craveirinha (conferir nota de rodapé 11), “Grito Negro” é utilizado pelo livro como exemplo de poema de engajamento político. Aqui, o enunciador se utiliza das figuras que remetem à isotopia relacionada ao mundo do trabalho, como “mina”, “patrão”, “carvão”, “alcatrão”, “força motriz”. Porém, no decorrer do poema, as figuras sofrem um gradativo

deslocamento de campo semântico, e, ao final do poema, “carvão”, figura que aparece constantemente, não se interliga mais ao tema do trabalho, mas sim à isotopia temática da luta, e o padrão é o oponente daquele que luta, que, pelo título, percebemos que está associado ao negro. Ou seja, o poema começa descrevendo a visão que o padrão possui do trabalhador negro para depois subverter esse sentido e inserir a visão do trabalhador negro sobre a própria exploração que passa. Temos, portanto, dois temas em questão: a exploração do trabalho e a luta do trabalhador negro.

No sermão de Padre Antônio Vieira, é perceptível o posicionamento do religioso em relação à escravidão:

As nações, umas são mais brancas, outras mais pretas, porque umas estão mais vizinhas, outras mais remotas do sol. E pode haver maior inconsideração do entendimento, nem maior erro do juízo entre os homens, que cuidar eu que hei-de ser vosso senhor, porque nasci mais longe do sol, e que vós haveis de ser meu escravo, porque nascestes mais perto?! (1992, p. 135).

Nesse trecho, o religioso se posiciona contra a escravidão feita a partir do critério da cor e pontua que a diferença entre pessoas brancas e pretas está relacionada a um fator natural, a distância do sol. Não há nenhuma motivação lógica, portanto, para a prática de se escravizar o outro pelo critério da cor. Temos como tema pertinente desse sermão a indignação perante a escravização pela cor.

Em “Negro Forro”<sup>18</sup>, poema de Adão Ventura, há a mobilização do tema do estigma de ser negro e do prestígio do senhor. As figuras que remetem ao prestígio são: “fazendas”, “dinheiro no banco”, “bigodes retorcidos”, ou seja, figuras que remetem ao poder econômico do senhor. Já a figura que remete à condição do negro é “corredores da noite”, que é uma metáfora para a má condição do negro, mesmo com a carta de alforria, que, segundo o poema, não trouxe algo positivo, mas um estigma. Para o eu lírico, esse documento não trouxe a liberdade, mas uma “costura”, portanto, algo que remete a estar preso, característica permanente na vida do negro e relacionada a uma péssima condição de vida determinada por sua cor.

Em “Na cantiga do negro do batelão”<sup>19</sup> há a presença também do tema sofrimento do negro e do privilégio do branco, porém, especialmente, há o tema da invisibilidade negra em

<sup>18</sup> Minha carta de alforria/ não me deu fazendas/ nem dinheiro no banco, / nem bigodes retorcidos. // Minha carta de alforria costurou meus passos/ aos corredores da noite/ de minha pele (apud CEREJA; MAGALHÃES, 2005, p. 230).

<sup>19</sup> Se me visses morrer/ Os milhões de vezes que nasci.../Se me visses chorar/ Os milhões de vezes que te riste.../ Se me visses gritar/ Os milhões de vezes que me calei/ Se me visses cantar/ Os milhões de vezes que morri/ E sangrei/ Digo-te, irmão europeu/ Também tu/ Havia de nascer/ Havia de chorar/ Havia de cantar/ Havia de gritar/ Havia de morrer/ E sangrar.../Milhões de vezes como eu (apud CEREJA; MAGALHÃES, 2005, p. 230).

relação ao branco. Assume-se no poema que o negro morreu, nasceu, chorou, gritou, calou, cantou, morreu, sangrou e o “irmão europeu” nada viu e nada sentiu, portanto há uma crítica especialmente à Europa, que não enxerga o negro.

Nesse livro específico, em relação ao anterior, há um aumento no número de textos que tocam na questão racial negra, tão importante para o Brasil e para literatura brasileira. Há a utilização de quatro textos literários presentes também no livro anterior, portanto, a mobilização do tema da violência ainda é a preponderante. Porém, já há a presença de outros textos que mobilizam outras temáticas: indignação perante a escravidão, a luta negra e a crítica à postura da Europa em relação ao negro. Além disso, não há nenhum comentário direto do enunciador do livro que tente anular o preconceito racial, embora haja um indicativo, bem mais discreto que o livro anterior, de uma postura de negar as distinções raciais. Portanto, pode-se já enxergar uma maior complexidade no tratamento dessa questão, ainda que de forma bastante tímida.

Por fim, o livro C traz um repertório que consideramos o mais complexo em relação à abordagem sobre as questões negras se compararmos aos outros dois livros. Há uma quantidade maior de textos que abordam a questão, e esses possuem uma diversidade maior de temas. Os poemas que tocam na questão negra que estão presentes nesse livro são: “Agora” e “Para um negro”, textos poéticos de Adão Ventura; trecho de “Cartas chilenas”, texto poético de Tomás Antônio Gonzaga; trecho do poema “O navio negreiro”; trecho da canção “Todo camburão tem um pouco de navio negreiro”, do grupo O Rappa; trecho do poema “Crianças Negras”, texto poético de Cruz e Sousa; “Namoro”, texto poético de Viriato da Cruz; “Quero ser tambor”, texto poético de José Craveirinha; “Velho negro”, texto poético de Agostinho Neto; “Sou Negro”, texto poético de Cuti.

O poema “Agora” (conferir nota de rodapé 9) é bastante metafórico e figurativiza o processo de libertação a partir de ações que visam à transformação do estado de opressão. Esse processo pode ser identificado no “ato de amolar a foice”, “não deixar que ele rosne nos quintais”, “sair do gueto/eito” e “vir para sala”. Todo o texto poético é um chamado à movimentação, uma incitação em prol da busca pela libertação. Assim, o poema tem como tema a própria libertação negra.

O livro didático em questão insere trecho das “Cartas Chilenas”. Esse texto poético não tem como foco a questão racial negra, mas o livro didático, por meio de comentários, faz com que a questão racial negra, mais especificamente a falta de uma crítica à escravidão na obra de Tomás Antônio Gonzaga, apesar da afinidade com as ideias iluministas, venha à tona. O trecho em questão é uma crítica à forma como são tratadas algumas pessoas pelo comandante, chegando ao ponto do açoitamento. Para Critilo, remetente fictício das cartas, o açoitamento é

um castigo injusto, porém, o açoitamento de escravos é visto com naturalidade para o remetente: “Que açoitar, Doroteu, em outra parte, / Só pertence aos Senhores, quando punem/ os caseiros delitos dos escravos”. Novamente, o tema da violência contra o negro é destacado, porém, agora, num texto que naturaliza a questão. O fato de o livro trabalhar com a naturalização da situação da escravidão feita pela literatura é algo que consideramos positivo, pois levanta a questão de como, muitas vezes, a intelectualidade da época naturalizou o regime escravista.

Novamente o poema “O navio negreiro” é abordado, porém, agora se trata de um trecho diferente do destacado nos livros anteriores<sup>20</sup>. Nesse trecho do poema, também é perceptível o tom dramático e de perplexidade adotado pelo eu lírico do poema, como podemos perceber pelo uso das figuras: “campo aberto”, “homens nus”, “tempestades”, “guerreiros ousados”, “tigres mosqueados”, “mulheres desgraçadas”, “miseros escravos”, “lágrimas de fel”, “porão negro”, “corpo ao mar”, “lúgubre serpente”, “açoite”. São figuras que remetem a dois conjuntos figurativos, ao realizar uma comparação entre o antes e o depois da escravidão na vida dos escravizados. Sendo o antes construído por figuras positivas, que lembram força, e o depois construído por meio de figuras negativas, que retomam o tema da tristeza. De maneira geral, esse trecho do poema mobiliza o tema do sofrimento.

A canção “Todo camburão tem um pouco de navio negreiro” será tratada aqui como um texto poético, já que a musicalidade não é trabalhada pelo livro didático, apenas a letra da canção. Um trecho é destacado pelo livro<sup>21</sup> e nele são perceptíveis figuras que remetem ao tema da violência: “chibata”, “engatilha a macaca”, “revista”. Como no poema anterior, também há um processo de comparação, aqui, entre o tempo da escravidão e o tempo atual. Com a

<sup>20</sup> Senhor Deus dos desgraçados! / Dizei-me vós, Senhor Deus! / Se é loucura... se é verdade / Tanto horror perante os céus... / Ó mar! por que não apagas / Co'a esponja de tuas vagas / De teu manto este borrão?.../Astros! noite! tempestades!/Rolai das imensidades!/Varrei os mares, tufão!...// Quem são estes desgraçados,/ Que não encontram em vós,/ Mais que o rir calmo da turba/ Que excita a fúria do algóz?! / Quem são?... Se a estrela se cala, / Se a vaga à pressa resvala/ Como um cúmplice fugaz, / Perante a noite confusa.../ Dize-o tu, severa musa, / Musa libérrima, audaz! // São os filhos do deserto/ Onde a terra esposa a luz. / Onde voa em campo aberto/ A tribo dos homens nus.../São os guerreiros ousados, / Que com os tigres mosqueados/ Combatem na solidão.../ Homens simples, fortes, bravos.../ Hoje miseros escravos/ Sem ar, sem luz, sem razão...// São mulheres desgraçadas/ Como Agar o foi também, / Que sedentas, alquebradas,/ De longe... bem longe vêm.../Trazendo com túbios passos,/ Filhos e algemas nos braços,/ N'alma — lágrimas e fel./ Como Agar sofrendo tanto/ Que nem o leite do pranto/ Têm que dar para Ismael...// Ontem a Serra Leoa/ A guerra, a caça ao leão, / O sono dormido à toa/ Sob as tendas d'amplidão!/ Hoje... o porão negro, fundo,/ Infecto, apertado, imundo,/ Tendo a peste por jaguar.../ E o sono sempre cortado/ Pelo arranco de um finado,/ E o baque de um corpo ao mar...// A vontade por poder.../ Hoje...cúmulo de maldade,/ Nem são livres pra morrer./ Prende-os a mesma corrente/ — Férrea, lúgubre serpente —/ Nas roscas da escravidão/ E assim roubados à morte/ Dança a lúgubre coorte/ Ao som do açoite!...Irrisão!... (apud CEREJA, 2016, p. 70-71).

<sup>21</sup> É mole de ver/ que em qualquer dura/ o tempo passa mais lento pro negão/ quem segurava com força a chibata/ agora usa farda/ engatilha a macaca/ escolhe sempre o primeiro negro pra passar na revista/ pra passar na revista// todo camburão tem um pouco de navio negreiro/ todo camburão tem um pouco de navio negreiro (apud CEREJA, 2016, p. 70).

comparação, chega-se à conclusão de que nada mudou. Aqui temos novamente o tema da violência sofrida pelo negro, com foco nos dias atuais.

Em seguida, o livro didático traz o poema de Cruz e Sousa, “Crianças Negras”<sup>22</sup>. Aqui, o enunciador do poema destaca a dura realidade das crianças negras. Esse tom triste é perceptível pelas figuras do poema: “negra noite”, “leite de venenos e de trevas”, “açoite”, “filhas malditas da desgraça de Eva”, “carrilhão da morte”, “presídio da miséria”. Apesar da utilização dessas figuras, de forte teor dramático e melancólico, o poema traz um tom de esperança, perceptível também pelo uso das figuras: “coração”, “gargalhadas”, “maternos braços”, “braços protetores”, “afagos”. Assim, o poema apresenta dois caminhos, a descrição da condição das crianças negras e os sentimentos de afeto que podem ser gerados pelo coração. Dessa forma, não há apenas a mobilização de temas que remetem à tristeza e ao sofrimento das crianças negras, há também a presença do tema da solidariedade e da esperança.

---

<sup>22</sup> Preso à cadeia das estrofes que amam, / Que choram lágrimas de amor por tudo, / Que, como estrelas, vagas se derramam/ Num sentimento doloroso e mudo. // Preso à cadeia das estrofes-quentes/ Como uma forja em labareda acesa,/ Para cantar as épicas, frementes/ Tragédias colossais da Natureza.// Para cantar a angústia das crianças!/ Não das crianças de cor de oiro e rosa,/ Mas dessas que o vergel das esperanças/ Viram secar, na idade luminosa.// Das crianças que vêm da negra noite,/ Dum leite de venenos e de treva,/ Dentre os dantescos círculos do açoite,/ Filhas malditas da desgraça de Eva.// E que ouvem pelos séculos afora/ O carrilhão da morte que regela,/ A ironia das aves rindo a aurora/ E a boca aberta em uivos da procela.// Das crianças vergôntes dos escravos/ Desamparadas, sobre o caos, à toa/ E a cujo pranto, de mil peitos bravos,/ A harpa das emoções palpita e soa.// Ó bronze feito carne e nervos, dentro/ Do peito, como em jaulas soberanas,/ Ó coração! és o supremo centro/ Das avalanches das paixões humanas.// Como um clarim a gargalhada vibra,/ Vibra também eternamente o pranto/ E dentre o riso e o pranto te equilibras/ De forma tal que a tudo dás encanto.// És tu que à piedade vens descendo./ Como quem desce do alto das estrelas/ E a púrpura do amor vais estendendo/ Sobre as crianças, para protegê-las.// És tu que cresces como o oceano, e cresces/ Até encher a curva dos espaços/ E que lá, coração, lá resplandesces/ E todo te abres em maternos braços.// Te abres em largos braços protetores,/ Em braços de carinho que as amparam,/ A elas, crianças, tenebrosas flores,/ Tórridas urzes que petrificaram.// As pequeninas, tristes criaturas/ Ei-las, caminham por desertos vagos,/ Sob o aguilhão de todas as torturas,/ Na sede atroz de todos os afagos.// Vai, coração! na imensa cordilheira/ Da Dor, florindo como um loiro fruto/ Partindo toda a horrível gargalheira/ Da chorosa falange cor do luto.// As crianças negras, vermes da matéria,/ Colhidas do suplício a estranha rede,/ Arranca-as do presídio da miséria/ E com teu sangue mata-lhes a sede! (apud CERREJA, 2016, p. 289-290).

O Livro didático faz uso também de dois textos poéticos de autoria africana. “Namoro”<sup>23</sup> e “Quero ser tambor”<sup>24</sup>, ambos tocando na questão negra. O primeiro aborda o percurso do ato da paquera até o namoro e a beleza da mulher amada. Temos a presença de figuras que remetem ao tema do amor, como: “carta em papel perfumado”, “pele macia”, “seios laranjas”, “beijo”. O poema tem um tom feliz e tem como tema o amor. Interessante notar que o texto poético também utiliza figuras que remetem ao tema negro: “pele cor de jambo”, “quimbanda”, “rumba”, e, mesmo que não sejam o elemento central do poema, reforçam a positividade relacionada ao negro.

No poema “Quero ser tambor”, há uma exaltação do estado de alma que o enunciador do poema chama de “tambor” e um desejo de alcançar tal estado. As figuras que estão presentes são: “tambor”, “alma”, “lua cheia”, “pele curtida ao sol”, “minha terra”. Esse poema, como bem relata o livro didático, integra a obra *Karingana ua Karingana*, publicada em 1974, ano em que Moçambique ainda era colônia portuguesa. O poema faz aqui uma reafirmação constante do elemento tambor associado à “minha terra”, colocada sempre como algo que o eu lírico almeja. Portanto, Moçambique é tido com bastante positividade. São utilizadas figuras que remetem ao tema da celebração do estado de alma *tambor* e da exaltação de Moçambique.

No segundo poema de Adão Ventura presente no livro, “Para um negro”<sup>25</sup>, há a utilização de figuras como: “negro”, “pele, sombra”, “soco”, “faca”, “coração”. O poema tem

---

<sup>23</sup> Mandei-lhe uma carta em papel perfumado / e com letra bonita eu disse ela tinha / um sorrir luminoso tão quente e gaiato / como o sol de Novembro brincando de artista nas acácias floridas/ espalhando diamantes na fímbria do mar / e dando calor ao sumo das mangas / Sua pele macia - era sumaúma.../ Sua pele macia, da cor do jambo, cheirando a rosas. Tão rijo e tão doce - como o maboque. Seu seios laranjas - laranjas do Loge. Seus dentes... - marfim.../ Mandei-lhe uma carta/ e ela disse que não. // Mandei-lhe um cartão/ que o Maninho tipografou:/ “Por ti sofre o meu coração” / Num canto – Sim, noutra canto – Não/ E ela o canto do Não dobrou.// Mandei-lhe um recado pela Zefa do Sete/ pedindo, rogando de joelhos no chão/ pela Senhora do Cabo, pela Santa Ifigênia,/ me desse a ventura do seu namoro.../E ela disse que não.// Levei à avó Chica, quimbanda de fama/ a areia da marca que o seu pé deixou/ para que fizesse um feitiço forte e seguro/ que nela nascesse um amor como o meu.../ E o feitiço falhou.// Andei barbudo, sujo e descalço,/ como um mona-ngamba./ Procuraram por mim/ "-Não viu...(ai, não viu...?) não viu Benjamim?"/ E perdido me deram no morro da Samba.// Para me distrair/ levaram-me ao baile do Sô Januário/ mas ela lá estava num canto a rir/ contando o meu caso/ as moças mais lindas do Bairro Operário.// Tocaram uma rumba - dancei com ela/ e num passo maluco voamos na sala/ qual uma estrela riscando o céu!/ E a malta gritou: "Aí Benjamim !"/ Olhei-a nos olhos - sorriu para mim/ pedi-lhe um beijo - e ela disse que sim (apud CERREJA, 2016, p. 301).

<sup>24</sup> Tambor está velho de gritar / Oh velho Deus dos homens / deixa-me ser tambor / corpo e alma só tambor / só tambor gritando na noite quente dos trópicos. // Nem flor nascida no mato do desespero/ Nem rio correndo para o mar do desespero/ Nem zagaia temperada no lume vivo do desespero/ Nem mesmo poesia na dor rubra do desespero// Nem nada! // Só tambor velho de gritar na lua cheia da minha terra/ Só tambor de pele curtida ao sol da minha terra/ Só tambor cavado nos troncos duros da minha terra// Eu/ Só tambor rebentando o silêncio amargo da Mafalala/ Só tambor velho de sentar no batuque da minha terra/ Só tambor perdido na escuridão da noite perdida// Oh velho Deus dos homens/ eu quero ser tambor/ e nem rio/ e nem flor/ e nem zagaia por enquanto/ e nem mesmo poesia./ Só tambor ecoando como a canção da força e da vida/ Só tambor noite e dia/ dia e noite só tambor/ até à consumação da grande festa do batuque!/ Oh velho Deus dos homens/ deixa-me ser tambor/ só tambor! (apud CERREJA, 2016, p. 302).

<sup>25</sup> para um negro/ a cor de pele/ é uma sombra/ muitas vezes mais forte/ que um soco. // para um negro/ a cor de pele/ é uma faca/ que atinge/ muito mais em cheio/ o coração (apud CERREJA, 2016, p. 305).

como tema a dor e o estigma de ser negro e as figuras remetem a essa dor. O título possui duplo sentido, podendo ser interpretado em dois modos, significando que o poema assume o ponto de vista de uma pessoa negra, como também que se dirige a uma pessoa negra.

O poema “Nossa gente”<sup>26</sup>, de Márcio Barbosa, traz uma ideia mais positiva de ser negro. Há uma série de adjetivos positivos para o negro: “feliz”, “forte”, “quente”, “lindo”. Porém, há ainda uma crítica direcionada aos próprios negros que, ainda, segundo o poema, estão inconscientes e não se mexem. Desse modo, podemos perceber que há o tema da exaltação do negro, como o tema da inconsciência do negro perante seus problemas.

O poema “Velho negro”<sup>27</sup>, de Agostinho Neto, aborda o sofrimento de ser negro e, ao seu final, há uma crítica à falsa empatia que poetas possuem por pessoas negras. Há figuras que remetem ao tema do sofrimento, como: “vergastado pelos homens”, “linchado nas grandes cidades”, “esbulhado”, “humilhado”, “farrapo”, “espírito bem escondido”. O poema não se limita apenas à constatação do sofrimento negro e termina criticando os poetas. Assim, mobiliza os temas: sofrimento negro e a falsa empatia.

Por fim, o poema “Sou negro”, do autor Cuti<sup>28</sup>, tem como tema a afirmação de ser negro. Encontramos figuras que são partes do corpo que, na pessoa do negro, historicamente são interligadas à feiura e animalidade: “beicho”, “pixaim”, “abas largas meu nariz”. Porém, essas figuras são revestidas de positividade em prol da afirmação e orgulho de ser negro.

Assim, podemos concluir que há uma evolução notável na complexidade da seleção de textos que se voltam para questões negras em relação aos três livros didáticos. No livro A, temos a presença de apenas quatro textos que tocam nessa questão. Os temas mobilizados por eles não são diversificados e estão todos associados à violência, dor, tristeza. Além disso, os textos selecionados não assumem a perspectiva dos negros, os enunciadores são observadores da

---

<sup>26</sup> nossa gente também veio/ pra ser feliz e ter sorte// nossa gente é quente/ é bela e forte// mas Às vezes essa gente/ passa, inconsciente// sofre, mas não se mexe/ ri, mas não se gosta// nossa gente inconsciente/ sofrendo, fica fraca// nem vê que por dentro ainda/ traz a força da mãe África// nem vê que pode vencer/ pois tem energia nos braços// e pode ter liberdade/ alegria e espaço// superando a pobreza/ socializando a riqueza// inventando unidade/ solidariedade, abraços// nosso povo é lindo/ nosso povo é afro// e perfeito vai destruindo/ ódios e preconceitos// “esse povo negro/ que se diz moreno”// com suas cores, com seu jeito/ é um povo pleno// nossa gente é ventania/ é ousadia, é mar cheio// nossa gente também veio/ pra ser feliz e ter sorte (apud CEREJA, 2016, p. 305).

<sup>27</sup> Vendido / e transportado nas galeras / vergastado pelos homens / linchado nas grandes cidades / esbulhado até ao último tostão / humilhado até ao pó/ sempre sempre vencido// É forçado a obedecer/ a Deus e aos homens/ perdeu-se// Perdeu a pátria/ e a noção de ser// Reduzido a farrapo/ macaquearam seus gestos e a sua alma/ diferente// Velho farrapo/ negro/ perdido no tempo/ e dividido no espaço// Ao passar de tanga/ com o espírito bem escondido/ no silêncio das frases côncavas/ murmuram eles:/ pobre negro!// E os poetas dizem que são seus irmãos. (apud CEREJA, 2016, p. 307).

<sup>28</sup> Sou negro/ Negro sou sem mas ou reticências/ Negro e pronto! / Negro pronto contra o preconceito branco/ O relacionamento manco/ Negro no ódio com quem retranco/ Negro no meu riso branco/ Negro no meu pranto/ Negro e pronto! / Beicho/ Pixaim/ Abas largas meu nariz/ Tudo isso sim/ – Negro e pronto –/ Batuca em mim/ Meu rosto/ Belo novo contra o velho belo imposto/ E não me prego em ser preto/ Negro pronto/ Contra grades conta forcas/ Negro pronto/ Negro e pronto/ Negro sou! (apud CEREJA, 2016, p. 3-8).

condição de violência sofrida pelo negro, de modo que não há a construção do negro como sujeito. Há ainda, em dado momento do livro didático, um discurso que, na verdade, contradiz os textos selecionados e assume o posicionamento de que não existe preconceito racial e sim social, o que faz com que a questão negra seja vista com ainda mais irrelevância. Como consequência disso, temos uma construção do imaginário sobre o negro bastante limitada, relacionada apenas ao sofrimento, colocando o negro como uma figura estática, incapaz de se mobilizar.

No livro B, temos a presença de oito textos que se relacionam com a questão negra. Quatro desses textos são exatamente os mesmos do livro anterior: “O navio negreiro”, “Haiti”, “Pandemonium” e “Nêga Fulo”, portanto, novamente, há o tema da violência contra o negro de forma bastante preponderante, pois todos esses textos mobilizam esse tema. Nos textos “Eu sou carvão”, “Na cantiga do negro do batelão” e “Negro Forro” há a mobilização da temática da dor de ser negro, mas há o diferencial desses textos apresentarem uma perspectiva negra, além de também mobilizarem outros temas. No caso desse livro, pela pequena quantidade de textos e pela repetição temática, a questão negra não é ainda desenvolvida com complexidade merecida, porém, já vemos aqui um texto que traz um outro tema, além da violência e dor, o tema do combate, da luta negra e a crítica à indiferença do europeu, que é o caso de “Eu sou carvão” e “Na cantiga do negro batelão”. Em consequência, temos aqui, novamente, uma seleção de textos que pode ajudar a construir um imaginário de que negros são meras vítimas em sua história. No entanto, há aqui também uma movimentação que começa a expor textos poéticos que trabalham com a imagem do negro como sujeito de sua história, para além do sofrimento físico e da alma; como alguém que busca questionar e agir para transformar a vida de um grupo de pessoas. É importante mencionar que não vemos os textos que abordam apenas o sofrimento do negro como textos de baixa qualidade. Por si só, não há problema em descrever a situação problemática do negro; estamos questionando aqui a falta de complexidade na seleção feita pelos livros didáticos que só abordam um único aspecto da questão negra quando, na verdade, pelo menos numa vertente da literatura brasileira, a literatura negro-brasileira, ela é abordada com bastante diversidade, complexidade e com grande mobilização de temas.

No livro C, é perceptível que há uma mudança em relação ao tratamento da questão negra. Primeiramente, ela é numericamente mais abordada do que nos livros anteriores, pois são onze textos no total. É positivo o fato de que há aqui um aumento significativo de textos que possuem um enunciador negro, o que pode facilitar a construção da imagem do negro como sujeito. Além disso, há uma maior complexidade temática nos poemas selecionados, que mobilizam temas diversos: libertação, sofrimento das crianças negras, esperança, sofrimento do

negro, exaltação da colônia, estigma em ser negro, crítica à falsa empatia, amor, orgulho negro.

Em resumo, o livro C traz textos com temas mais diversificados, que vão além do sofrimento. Pode-se destacar, por exemplo, a colocação de um poema que se relaciona ao mundo negro e que tem como tema o amor, o texto “Namoro”. Esse tema está distante da temática do sofrimento que, sim, é bastante recorrente na produção negra e na produção sobre o negro, mas não é o único tema mobilizado. Ao inserir um poema que se distancia bastante do tema do sofrimento negro, o livro didático aponta para a complexidade de textos que existe na literatura e que se relaciona ao mundo negro.

Destaca-se também o poema que se relaciona com o orgulho negro, o texto “Sou negro”, de Cuti. Aqui há um afastamento da temática de sofrimento e dor para o orgulho, o que é interessante e pode ajudar na criação de um imaginário diferente em relação ao negro, que ainda é bastante negativizado. A seleção de textos que exaltam um orgulho negro pode ajudar na modificação da visão de muitos estudantes negros que ainda possuem problemas de autoestima apenas por serem negros, já que o ideal de beleza e de civilização ainda está associado à brancura.

Nota-se que, à medida em que se inserem mais escritores negros, há uma tendência de que a abordagem da questão negra se complexifique e abarque uma gama maior de temas. Os dois livros mais antigos quase não inserem escritores negros, já no livro mais recente há um número mais significativo, portanto, o tema é visto com mais complexidade.

Eduardo de Assis Duarte (2011) aponta diversos temas que são recorrentes na produção negra brasileira: resgate da história do povo negro, exaltação de algum herói negro, denúncia da escravidão, tradições culturais e religiosas negras, problemas atuais dos negros, estigma em ser negro, processo de branqueamento, a favelização, marginalidade da população negra, etc. Não há, no terceiro livro, a abordagem de muitos temas apontados pelo pesquisador, mas, ainda assim, pode-se afirmar que há uma certa complexidade de temas relacionados à questão negra.

Como ponto bastante negativo do livro didático mais recente, como também nos outros dois anteriores, aponta-se a falta de mobilização do tema relacionado ao mundo feminino negro, que, atualmente, no ponto de vista não só do Brasil, vem se destacando. Isso se dá porque, na contemporaneidade, as escritoras negras estão ganhando destaque em alguns meios e hoje são protagonistas na literatura negra. Mesmo que não tenham a obrigatoriedade de abordar questões negras mais ligadas ao mundo feminino, as escritoras negras, de forma geral, priorizam bastante essa temática, até porque escrever sobre as experiências do grupo de que se faz parte é uma tendência, até então, da literatura negro-brasileira. Dessa forma, podemos concluir que a falta das escritoras negras no livro didático faz com que essa temática esteja ausente do livro didático,

já que essas autoras são completamente negligenciadas, o que é uma perda grande para o ensino, pois se trata de um tema importante para se entender a complexidade racial e de gênero, além de ser importante para a literatura brasileira.

É bastante perceptível que todos os textos literários dos três livros didáticos em questão se utilizam quase que totalmente de textos poéticos. Por conta disso, consideramos que pode haver um entendimento equivocado de que a questão negra seja assunto apenas de poemas. Sabe-se que ela perpassa todos os tipos literários, como os textos em prosa e os dramáticos. Na literatura negro-brasileira, por exemplo, ganha destaque a prosa da autora Conceição Evaristo, Ana Maria Gonçalves e de tantas outras. Já no texto dramático, é importante citar o Teatro Negro Brasileiro, companhia atuante no período de 1944 a 1961 e criado por Abdias Nascimento. As peças montadas pela companhia inseriam o negro em destaque e muitas delas eram escritas pelo próprio Abdias Nascimento.

Em conclusão, é perceptível que, em relação à questão negra, a contribuição desses livros didáticos, especialmente dos dois primeiros livros, é bastante problemática, pois podem ter contribuído para a construção do imaginário de que o negro é uma vítima que não reage e que apenas sofre, quando, em realidade, a situação negra brasileira é complexa e merece ser abordada dessa mesma forma. A literatura que aborda a questão negra é feita de forma complexa e ampla (especialmente aquela feita por escritores negros e escritoras negras) e não pode ser minimizada apenas ao tema do sofrimento. Já no último e mais recente livro, a evolução é notável, os temas são mais amplos, a escrita negra é mais valorizada, mas ainda poderia haver uma maior mobilização de temas e o fato de a feminilidade negra ser negligenciada, um dos temas de destaque na escrita negra brasileira, é bastante negativo, podendo criar uma ausência significativa no ensino brasileiro, já que essa discussão tem bastante importância na literatura e é contundente para a compreensão das problemáticas raciais e de gênero. Dessa forma, podemos considerar que, ao selecionar os textos literários, há uma reafirmação do discurso ideológico de esvaziamento da questão negra na literatura, ainda que consideremos que há um avanço significativo em relação ao último livro.

Tal avanço, importante pontuar, não se dá por conta da tomada de consciência de uma única pessoa, no caso, o autor do livro didático. Esse material é o maior responsável por movimentar o mercado editorial dos livros no Brasil; e, dessa forma, deve fugir de polêmicas e de críticas que podem atrapalhar a venda desse produto. Assim, como a questão racial negra é um ponto que está ganhando destaque e, mesmo por conta da lei, o livro se esforça para implantar em seus conteúdos um pouco sobre esse assunto. Dessa forma, não ganhará o estigma de ser contra a lei e o estigma de ser racista, garantindo, assim, espaço no mercado editorial.

Porém, ainda assim, é preciso atentar que, muitas vezes, essa inserção não está adequada e ainda reproduz um discurso de esvaziamento da questão, como, infelizmente, percebemos no decorrer deste trabalho em relação aos três livros.

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, procuramos analisar a forma como é tratada nos livros didáticos da disciplina de Literatura uma questão de fundamental importância para se compreender o Brasil, como também o próprio desenvolvimento da literatura brasileira: a questão racial negra. Entendemos que essa questão deve, não só porque há uma lei que a obrigue (Lei nº 10.639/03), necessariamente estar presente no ensino básico de literatura. O Brasil é um país cuja construção e cujos problemas sociais estão diretamente interligados à forma como a raça vem sendo tratada e utilizada na estrutura do sistema capitalista que se desenvolve no país, afinal, o sistema escravista perdurou por mais de trezentos anos e nunca houve uma ruptura absoluta em relação a esse sistema, como afirma Clóvis Moura:

A nossa estrutura social ainda é entravada no seu dinamismo em diversos níveis pelo grau de influência que as antigas relações escravistas exerceram no seu contexto. Relações de trabalho e propriedade, familiares, sexuais, artísticas, políticas e culturais estão impregnadas ainda das reminiscências desse passado escravista. Quer no nível de dominação, quer no de subordinação, esse relacionamento guarda funda ligação com o estrangulamento que existia durante o escravismo (1981, p. 13).

Portanto, grande parte das desigualdades que vivenciamos ainda é constituída de influências da forma como a sociedade brasileira inicialmente se organizou. Para Clóvis Moura (1981), o sistema capitalista atual se aproveitou dos vestígios operacionais do antigo sistema escravista e formulou uma sociedade em que, como na anterior, os negros ocupam espaço de subalternidade, e, atualmente, encontram-se na “franja” do sistema, sem possibilidades de chegar ao centro. Dessa forma, é essencial que a questão negra seja central no ensino da educação básica, como condicionante para se entender e contextualizar criticamente a situação que os estudantes vivenciam, afinal, uma grande parte dos estudantes brasileiros estão inseridos nessa “franja” social. Assim, a ausência do debate da questão racial cria uma lacuna no ensino básico e, como consequência, dificulta a concepção de pertencimento a um grupo social e à luta por reivindicações por direitos.

A escola, importante instituição que integra o sistema literário, por ser um grande difusor da literatura, é uma das grandes instituições que promoveram a exclusão dessas vozes negras literárias. No contexto escolar, o livro didático é um dos meios de maior relevância quando se pensa na difusão da literatura, de forma que a exclusão dessas vozes também foi ocasionada pela maneira com que esses livros organizam e trabalham com a literatura brasileira e ocidental. No entanto, há uma movimentação, vinda das pessoas negras, para que suas vozes

sejam inseridas em diversas instituições, em especial nas escolas. Hoje, as escolas e os livros didáticos que não abordam a cultura e história dos negros estão descumprindo a lei, como também a função educacional, estabelecida pela LDB, de promover cidadania. Entendemos que, para alcançar a condição de cidadão (aquele que, além de ter assegurados seus direitos, posiciona-se diante o mundo), é necessário agir pelos seus direitos, e, para isso, necessariamente, é preciso ter uma leitura crítica do mundo à sua volta. No caso do Brasil, a leitura racial é extremamente necessária, como vem sendo apontado neste trabalho.

Nos três livros didáticos analisados, percebemos que há problemas contundentes em relação ao trato com a questão racial negra. De modo geral, são poucos os escritores negros trabalhados nas três coleções didáticas. No livro A, o mais antigo, apenas em Cruz e Sousa e Lima Barreto a condição racial é relacionada aos escritos literários. Importante mencionar que o livro tem publicação datada de 1995, quando ainda não havia a obrigação legal de se trabalhar com aspectos históricos e culturais da literatura. Ainda assim, o ato é grave, pois acaba por integrar um discurso de silenciamento das vozes negras.

Além disso, o livro A aborda uma quantidade pequena de textos que remetem à questão racial, sendo ao todo quatro textos. Tais textos selecionados pelo livro não possuem uma diversidade de temas e abordam apenas temas relacionados à violência, à dor e ao sofrimento do negro, a maioria sobre o período escravista. Consideramos problemática essa abordagem, pois pode ajudar a criar um imaginário sobre o negro sempre relacionado à vítima e à passividade. De fato, podemos considerar que o negro brasileiro é colocado num lugar de subalternidade na história brasileira, porém, relegá-lo apenas ao papel de vítima significa retirar a capacidade de mobilização, o que não condiz com a própria história do negro brasileiro.

Como resultado, podemos concluir que muitos estudantes, em sua formação escolar, em todo o Brasil, se tiverem dependido apenas desse livro didático, tiveram contato com pouquíssimos escritores negros e nenhuma escritora negra e, ainda, não foram incentivados a pensar a escrita e os aspectos sociais/raciais presentes na obra de tais escritores. Também não tiveram acesso à complexidade temática que envolve a questão negra na literatura. Como consequência, a questão racial negra como um todo foi bastante negligenciada e os/as estudantes, que atualmente são adultos, não tiveram a oportunidade de debater e refletir sobre o assunto, portanto, podem não ter tido a chance de interpretar o Brasil e a literatura brasileira sob a perspectiva negra.

No livro B, também encontramos resultados semelhantes aos do livro anterior. São poucos os escritores negros trabalhados, no total de cinco, e, desses, apenas dois são relacionados às suas vivências negras, Cruz e Sousa e Lima Barreto. Assim, praticamente, a

autoria negra não é trabalhada nesse material. Nesse livro, também são poucos os textos literários que se voltam para a questão negra, sete textos poéticos e um sermão, e grande parte deles aborda a temática da violência e do sofrimento. Porém, um desses textos aborda também a luta negra, que já é uma outra perspectiva sobre o negro apontada pelo livro didático. Aqui, o negro não é só vítima, mas também sujeito reivindicador. Importante destacar que, na data de publicação do livro, 2005, já era obrigatório o ensino da história e cultura negra. Mesmo assim, o assunto é tratado com não muito destaque.

Há nesses dois livros comentários do enunciador que consideramos bastante graves. Por exemplo, os dois livros, ao trabalhar os escritores Cruz e Sousa e Lima Barreto como negros, afirmam que são poucos os escritores negros no Brasil, além de que são poucos os que abordam a questão negra. Como vimos, essa afirmação é equivocada. De fato, o número de escritores negros que publicam nas editoras mais renomadas é menor, como aponta o estudo já citado aqui da pesquisadora Delcastagnè (2012), porém, não revelar que se trata de uma consequência do racismo brasileiro é naturalizar a questão. Além disso, não é verdade que são poucos os escritores negros que abordam a questão negra. Na verdade, pode-se afirmar que já é uma tradição, no Brasil, dentre esses escritores, abordar tal questão. Dos escritores negros mais antigos aos mais atuais, há, em algum momento de suas escritas, a questão racial negra em destaque, alguns de maneira mais evidente, como Lima Barreto e Conceição Evaristo, outros de forma mais contida, como Machado de Assis e Cruz e Sousa. Dessa maneira, nos dois livros didáticos, pode haver a construção do imaginário de que os negros não se interessam pela arte da escrita, como também não levantam a própria bandeira.

Há ainda um comentário que consideramos muito grave em cada um desses dois livros didáticos. No livro A, o enunciador chega a afirmar que há, na verdade, um preconceito social e não racial, pois brancos também sofrem dos mesmos males que os negros. Consideramos essa afirmação grave, ainda mais quando a questão negra é pouco debatida no livro. Assim, estudantes podem terminar seus estudos influenciados pela perspectiva do livro didático e considerar que as distinções raciais são inexistentes no Brasil e que, em realidade, o país sofre apenas com as desigualdades sociais, quando, na verdade, essas duas perspectivas são complementares e não excludentes.

No livro B, como já vimos, é afirmado que o escritor Castro Alves seria a pessoa responsável por dar início à luta negra, que começaria apenas no século XX. Aqui temos uma sucessão de fatos equivocados, pois, muito antes do escritor nascer, os negros brasileiros e negras brasileiras já organizavam lutas contra a escravidão. Desse modo, é bastante equivocado atribuir o início da luta negra ao escritor mencionado, como também ao início do século XX.

Essa última afirmação relacionada aos poucos escritores negros selecionados pelo livro didático, mais a afirmação de que são poucos os escritores negros que escreveram sobre a questão e, ainda, à seleção de textos literários que dá prioridade aos textos que trazem como tema a violência contra o negro, a dor e o sofrimento, podem fazer com que os/as estudantes construam um imaginário em relação ao negro como um segmento social que não possui voz e não se pronuncia em relação à sua condição.

Já no livro C, bastante atual, consideramos que houve uma mudança positiva. O número de autores negros selecionados é superior ao dos livros anteriores. Os textos literários elencados são em maior número e trazem uma diversidade temática não apresentada nos livros anteriores. Além disso, não há a presença de afirmações polêmicas, ou mesmo equivocadas, que se relacionem à questão negra. Ainda assim, há problemáticas. A questão ainda não ganha profundidade merecida, os escritores negros estão relegados ao tópico da literatura negro-brasileira e, a que consideramos mais grave: não há sequer a menção a escritoras negras brasileiras em todo o livro didático e não há nenhum texto literário escrito por uma mulher negra no repertório desse livro. Dessa forma, estudantes podem perder bastante do entendimento do lugar em que vivem.

Não é o foco do nosso trabalho, mas é importante indicar aqui que a exclusão das vozes literárias nesses livros didáticos não se restringe apenas à categoria das pessoas negras. É perceptível que há uma preferência por um perfil de escritores nos três livros didáticos: os homens brancos, pois grande parte dos escritores selecionados constitui essa camada social. As ditas minorias (negros, indígenas e mulheres) são bastante negligenciadas nos três livros didáticos. Em relação às mulheres, por exemplo, no livro A, há apenas a presença de três escritoras que ganham destaque (ou seja, em que há um tópico apenas para elas): Rachel de Queiroz, Cecília Meireles e Clarice Lispector. Há ainda a menção a outras dez escritoras: Charlotte Brontë, Mary Shelley, Pagu, Lygia Clark, Lygia Fagundes Telles, Alice Ruiz, Nélide Piñon, Marina Colasanti, Lya Luft e Ana Miranda. No livro B, são as mesmas três escritoras que ganham destaque. Porém, há um número mais considerável de menções a escritoras, são doze: Heloísa Seixas, Adélia Prado, Lygia Fagundes Telles, Nélide Piñon, Lya Luft, Hilda Hilst, Jane Austen, Ana Miranda, Pagu, Ana Cristina César, Alice Ruiz, Marina Colasanti e Patrícia Melo. No livro C, também são as mesmas três escritoras que ganham destaque e há ainda a menção às escritoras: Hilda Hilst, Lygia Fagundes Telles, Marina Colasanti, Wanda Ramos, Noémia de Sousa, Paulina Chiziane e Vera Duarte. Não há, nesse último livro, em relação aos livros anteriores, um aumento significativo do número de escritoras, mas há o fato positivo de serem mencionadas escritoras negras africanas. No entanto, no livro, não há nenhum

texto literário feito por escritoras em seu repertório, a não ser das três escritoras em destaque, o que não acontece nos dois livros anteriores. Assim, é um fato bastante evidente de que a escrita das mulheres é ainda negligenciada.

Além da ausência de escritoras mulheres, há também a ausência de escritores indígenas. Nenhum escritor indígena é ao menos citado nos dois primeiros livros. Nesses livros, ainda não havia a obrigatoriedade do ensino de história e cultura indígena, pois isso aconteceria apenas em 2008, com a Lei nº 11.645/08. Porém, isso não diminui a gravidade da situação. Mesmo não abordando tais escritores, é recorrente o aparecimento da questão indígena ou da literatura que aborda o indígena. No livro A, essa questão aparece nos capítulos sobre o Quinhentismo, ao trabalhar os escritos dos viajantes do período inicial do colonialismo, e sobre o Arcadismo, ao trabalhar os poemas épicos *Uruguai* e *Caramuru*. Nesse último, o autor do livro didático chega a tocar no termo genocídio, quando aborda o massacre de Sete Povos das Missões, no século XVIII. Há ainda menção de um massacre ocorrido no início dos anos noventa contra a aldeia ianomâmi. A questão indígena também ainda é tocada no capítulo sobre o romance indianista brasileiro.

No livro B, a questão é tocada no capítulo sobre o Quinhentismo, no capítulo sobre o Arcadismo (há ainda a referência sobre o genocídio indígena ocorrido no século XVIII, em Sete Povos das Missões, mas não há mais a referência ao genocídio ianomâmi) e, por fim, no capítulo sobre o Romantismo, ao comentar o romance indianista. Ou seja, a questão indígena é recorrente nesses dois livros, mas, apesar disso, as vozes dos povos indígenas não estão presentes.

No livro C, há a menção ao tema indígena também nos mesmos momentos dos livros anteriores. Porém, aqui o livro traz, no capítulo sobre o Quinhentismo, uma carta aberta, divulgada em 2014, feita pelo líder indígena Jairo Saw Munduruku. Na carta, há a denúncia do contexto de exploração das terras indígenas. Portanto, temos aqui a primeira e única vez, levando em consideração os três livros em questão, em que se é colocado um texto na perspectiva indígena e escrito por alguém pertencente a alguma etnia indígena.

Portanto, os três livros praticamente agem como se não existisse uma literatura feita pelos diferentes povos indígenas e importantes escritores como Daniel Munduruku, Eliane Potiguara, Olívio Jekupé e Davi Kopenawa não são citados. No caso do último livro, a situação é ainda mais grave, pois há um desrespeito à Lei nº 11.645/08, que prescreve o ensino obrigatório de história e cultura dos povos indígenas e, ainda, que haja um texto escrito por um indígena da etnia Munduruku. Tal texto não é considerado socialmente, por se tratar de uma

carta aberta, um texto literário. Dessa forma, não encontramos nesse último livro, apesar da exigência da lei, nenhuma obra artístico-literária feita por um escritor indígena.

Dessa forma, é perceptível que as ditas minorias (mulheres, negros e indígenas) têm seus espaços limitados e sofrem uma tentativa de apagamento pelos livros didáticos em questão. Importante mencionar que o ensino médio, muitas vezes, está voltado para o preparo do/a estudante para a realização da prova responsável, no Brasil, para o ingresso desses estudantes em universidades públicas e privadas. Anteriormente, o ingresso em universidades se dava por meio da realização de uma prova organizada por cada instituição. Em 2009, o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) ganhou a importância de ser um exame de caráter nacional responsável pelo ingresso em universidades públicas e privadas. Ou seja, muitas vezes, o foco principal do ensino médio é a preparação do/a estudante para uma prova. No caso dos dois livros didáticos mais antigos, a preparação se dava para o antigo vestibular e, no livro mais atual, o livro C, há a preparação para a realização do ENEM, como se pode comprovar pela presença constante de questões do ENEM no livro. Pois bem, esse exame, com todas as críticas possíveis de serem feitas, vem, na prova de Linguagens e Códigos e suas Tecnologias, engajando-se em diversificar um pouco o cânone literário. Por exemplo, no exame de 2018, há a presença de um poema de Cuti, Stela do Patrocínio, Angélica Freitas e um trecho de um conto da escritora Natália Borges Polezzo: trata-se de um escritor negro, pertencente ativamente à literatura negro-brasileira; uma escritora negra; e outras duas escritoras mulheres, respectivamente. Portanto, a exclusão feita pelo último livro didático já não se justifica dentro do próprio sistema de ensino em que o nível médio está colocado, como um preparatório para um exame para adentrar nas universidades.

Dessa forma, percebemos que os livros didáticos em questão, mesmo com a obrigatoriedade do ensino de cultura e história africana e afro-brasileira (o caso dos livros B e C) e a discussão sobre racismo cada vez mais propagada, possuem suas páginas quase completamente ainda em branco, ou seja, a grande centralidade do ensino de literatura, se for depender dos livros didáticos em questão, é a produção literária masculina, branca e ocidental. Nesse caso, podemos afirmar que os livros didáticos, do mais antigo ao mais atual, integram, infelizmente, o discurso dominante, e perpetuam o racismo e as desigualdades brasileiras.

Neste trabalho, verificamos apenas um número muito limitado de livros didáticos. No entanto, é possível, pelo histórico conhecido do livro didático de integrar o discurso dominante, que essa característica se estenda em muitos outros livros, dos mais antigos até os mais recentes. Apesar dos resultados obtidos não serem animadores, é válido lembrar que o livro didático é apenas um dentre outros materiais didáticos disponíveis e não deve nunca ser o protagonista do

processo educativo, papel que deverá ser ocupado necessariamente pelos sujeitos do processo de ensino e aprendizagem: os professores e estudantes.

Além disso, o professor e a professora, felizmente, ainda são a figura principal da organização e direção do momento da aula; isso significa que, apesar da realidade dos livros didáticos destinados à disciplina de Literatura, esses docentes possuem a sua autonomia garantida (ainda que essa autonomia seja constantemente atacada), podendo então utilizar os livros didáticos e seu conteúdo como matéria para a própria reflexão a respeito das exclusões sociais e sobre os lugares de poder em que a arte e a literatura estão inseridas, direcionando o olhar dos educandos e das educandas para a construção de uma leitura crítica em relação ao seu próprio material de apoio. O professor e a professora terão, então, uma tarefa a mais: devem realizar uma leitura cuidadosa e crítica para não reproduzir a exclusão e os preconceitos presentes naquele objeto que deveria auxiliar a prática docente, mas pode acabar dificultando-a.

Por fim, há uma grande falha nas feitura dos livros didáticos em questão e isso traz consequências graves para os educandos e as educandas, porém não é hora de desanimar. O contexto social brasileiro atual para a educação é muito crítico, os avanços em prol de uma educação mais democrática estão em risco. Isso pede que cada vez mais, como pesquisadores e professores, aproximemo-nos de uma literatura que vai de encontro às violências sociais que permeiam nossa realidade, como é o caso da literatura negro-brasileira. Assim, poderemos riscar e manchar essas páginas em branco da história da educação literária e torná-las cada vez mais negras.

## REFERÊNCIAS

- ADICHIE, C. N. **O perigo de uma história única**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- ALENCAR J. **O demônio familiar**. 2. ed. Campinas: Pontes, 2003.
- ALENCAR, J. **Mãe** Disponível em: <https://cutt.ly/vmihYKT>. Acesso em: 16 de nov. 2020.
- ALMEIDA, S. L. de. **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte: Letramento, 2018.
- ALMEIDA, S. L. de. Prefácio. *In*: HAIDER, A. **Armadilha da identidade: raça e classe nos dias de hoje**. São Paulo: Veneta, 2019.
- APENAS 4% dos candidatos eleitos para cargos de senador e deputado estadual e federal são pretos. **G1**, Rio de Janeiro, 2018. Disponível em: <https://bityli.com/f6W10>. Acesso em: 07 jan. 2021.
- APÓS morte de homem negro, Bolsonaro recorre às redes e ao G-20 para dizer que 'tensões' raciais são alheias à História do Brasil. **O Globo**, Rio de Janeiro. 2020. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/sociedade/apos-morte-de-homem-negro-bolsonaro-recorre-as-redes-ao-20-para-dizer-que-tensoes-raciais-sao-alheias-historia-do-brasil-24758952>. Acesso em: 07 jan. 2021.
- ASSIS, M. de. **Memórias póstumas de Brás Cubas**. São Paulo: Editora Globo, 2008.
- BARROS, D. L. P. de. **Teoria do discurso: fundamentos semióticos**. São Paulo: Humanitas/FLLCH/ USP, 2001.
- BEAUVOIR, S. de. **O segundo sexo**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2019.
- BERND, Z. **Introdução à literatura negra**. São Paulo: Brasiliense, 1988.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Ensino Médio**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018.
- BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. 2003. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/110.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm). Acesso em: 12 mar. 2021.
- BRASIL. **Lei nº 11.645 de 10 de março de 2008**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. 2008. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm). Acesso em: 12 mar. 2021.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: MEC, 1996.

BRASIL. **Orientações básicas para o ensino.** Brasília, DF: Ministério da Educação, 2006.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio.** Brasília, DF: MEC, 2002.

BRASIL. **PCN+ Ensino Médio: orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais – Linguagens e Códigos e suas Tecnologias.** Brasília, DF: MEC, 2004.

BROKSHAW, D. **Raça e cor na literatura brasileira.** Trad. Marta Kirst. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1983.

CAMARGO, O. de. **Negro drama: Ao redor da cor duvidosa de Mário de Andrade.** São Paulo: Ciclo Contínuo Editorial, 2018.

CANDIDO, A. **A formação da literatura brasileira.** Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2007

CANDIDO, A. Esquema Machado de Assis. *In*: CANDIDO, A. **Vários escritos.** 2. ed. rev. e ampl. São Paulo: Duas Cidades, 1977.

CANDIDO, A. **Vários escritos.** 5. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011.

CEREJA, W. **Português contemporâneo: diálogo, reflexão e uso.** São Paulo: Editora Saraiva, 2016.

CEREJA, W. R.; MAGALHÃES, T. C. **Literatura brasileira.** São Paulo: Editora Atual, 1995.

CEREJA, W. R.; MAGALHÃES, T. C. **Literatura brasileira: em diálogo com outras literaturas e outras linguagens.** São Paulo: Editora Atual, 2005.

CHAUÍ, M. **O que é ideologia.** São Paulo: Brasiliense, 2008.

COM AULAS remotas, 53% dos professores se sentem sobrecarregados. **Observatório Do Terceiro Setor**, 2020. Disponível em: <https://bityli.com/QiS4C>. Acesso em: 07 jan. 2021.

COSSON, R. **Letramento literário: teoria e prática.** São Paulo: Contexto, 2014.

COUTINHO, A. **Conceito de Literatura Brasileira.** São Paulo: Vozes, 2008.

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

DALCASTAGNÈ, R. **Literatura brasileira contemporânea: um território contestado.** Vinhedo: Editora Horizonte, 2012.

DNA preserva história de populações escravizadas no genoma dos brasileiros. **Jornal da USP**, São Paulo, 2020. Disponível em: <https://jornal.usp.br/ciencias/ciencias-biologicas/dna-preserva-historia-de-indigenas-e-escravos-no-genoma-dos-brasileiros/>. Acesso em: 4 de fev. 2021.

DUARTE, E. de A. Estratégias de caramujo. *In*: DUARTE, E. de A. (org.) **Machado de Assis afro-descendente: escritos de caramujo** [antologia]. Rio de Janeiro/Belo Horizonte: Pallas/Crisália, 2007.

DUARTE, E. de A. Literatura afro-brasileira um conceito em construção. *In*: DUARTE, E. de A. FONSECA, M. N. S. (org.) **Literatura e afrodescendência no Brasil: antologia crítica**. v. 4. Belo Horizonte: UFMG, 2011.

DUARTE, E. de A. O negro na literatura brasileira. **Navegações**, Porto Alegre, v. 6, n. 2, p. 146-153, jul./dez. 2013. Disponível em: <https://cutt.ly/qmihSgb> . Acesso em: 20 jan. 2021.

ECO, U.; BONAZZI; M. **Mentiras que parecem verdades**. São Paulo: Editora Summus, 1980.

EVARISTO, C. A escrevivência e seus subtextos. *In*: DUARTE, C. L.; NUNES, I. R. (org.) **Escrevivência: a escrita de nós: Reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo**. Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte, 2020.

EVARISTO, C. A. **Becos da memória**. Rio de Janeiro: Pallas, 2017.

EVARISTO, C. A. **Ponciá Vicêncio**. Rio de Janeiro: Pallas, 2017.

EVARISTO, C. Literatura Negra: uma poética de nossa afro-brasilidade. **Scripta**, Belo Horizonte, Editora PUC Minas, v. 13, n. 25, 2009.

FANON, F. **Pele negra, máscaras brancas**. Trad. Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008.

FARIA, A. L. G. de. **A ideologia no livro didático**. São Paulo: Editora Cortez, 1986.

FERNANDES, F. **A integração do negro na sociedade de classes**. São Paulo: Editora Globo, 2008. v. 1.

FERNANDES, F. **O negro no mundo dos brancos**. São Paulo: Global Editoras, 2013.

FIORIN, J. L. **Elementos de análise do discurso**. 11. ed. São Paulo: Contexto 2002.

FIORIN, J. L. **Linguagem e ideologia**. São Paulo: Editora Ática, 1998.

FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA. **Anuário Brasileiro de Segurança Pública 2016**. São Paulo: FBSP, 2016. Disponível em: <https://goo.gl/VSk2bT>. Acesso em: 27 jun. 2017.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Cortez, 1995.

FREYRE, G. **Casa-grande e senzala**. São Paulo: Global Editoras, 2006.

FURTADO, J. **Habilidades e competências na sala de aula: o que sai e o que fica?** s.d. Disponível em: <https://bityli.com/OsRfNF>. Acesso em: 19 ago. 2020.

GAMA, L. Artigos. *In*: FERREIRA, L. F. (org.) **Lições de resistência**: artigos de Luiz Gama na imprensa de São Paulo e Rio de Janeiro. São Paulo: Sesc São Paulo, 2020.

GAMA, L. **Primeiras trovas burlescas & outros poemas**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

GONZALEZ, L. **Primavera para as rosas negras**: Lélia Gonzalez em primeira pessoa. São Paulo: Diáspora Negra, 2018.

GRILLO, A. T. **O losango negro na poesia de Mario de Andrade**. Tese (Doutorado) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

GUIMARÃES, B. **Escrava Isaura**. Rio de Janeiro: Editora Principis, 2020.

GUIMARÃES, R. **Água Funda**. São Paulo: Editora 34, 2018.

HAIDER, A. **Armadilha da identidade**: Raça e classe nos dias de hoje. São Paulo: Veneta, 2019.

IANNI, O. Literatura e consciência. *In*: DUARTE, E. de A.; FONSECA, M. N. S. (org.). **Literatura e afrodescendência no Brasil**: antologia crítica. Belo Horizonte: UFMG, 2011. v. 4.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo Brasileiro de 2010**. Rio de Janeiro: IBGE, 2012.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Pretos ou pardos estão mais escolarizados, mas desigualdade em relação aos brancos permanece**. Rio de Janeiro:

IBGE, 2019. Disponível em: <https://bityli.com/cP7c1> Acesso em: 12 mar. 2021.

JOUBE, V. **Por que estudar literatura?** Trad. Marcos Bagno e Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2012.

KILOMBA, G. **Memórias de plantação**: episódios de racismo cotidiano. São Paulo: Editora Cobogó, 2019.

LAJOLO, M. 2011. Nome do capítulo. *In*: DUARTE, E. de A. FONSECA, M. N. S. (org.) **Literatura e afrodescendência no Brasil**: antologia crítica. v. 4. Belo Horizonte: UFMG, 2011.

LAJOLO, M. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. São Paulo: Ática, 2001.

LOBO, L. **Crítica sem juízo**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1993.

MACEDO, J. M. de. **Vítimas algozes**: quadros da escravidão. São Paulo: Martin Claret, 2010.

MARX, K. **O capital**: crítica e economia política. Livro I: o processo de produção do capital. Trad. Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2013.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. Trad. Luis Claudio de Castro e Costa. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

MARX, K.; ENGELS, F. **Manifesto comunista**. Trad. Álvaro Pina. São Paulo: Boitempo, 1998.

MBEMBE, A. **Crítica da razão negra**. Lisboa: Antígona, 2014.

MENDES, J. S. **A representação da mulher negra na teledramaturgia brasileira: um olhar sobre A Helena negra de Manoel Carlos**. Monografia (Bacharelado em Comunicação Social). Instituto de Educação Superior de Brasília, Brasília, DF 2006.

MIRANDA, F. R. de. **Corpo de romance de autoras negras brasileiras (1859 – 2006): Posse da história e colonialidade nacional confrontada**. Tese (Doutorado em Literatura Comparada) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, 2019.

MOURA, C. **Dialética radical do Brasil negro**. São Paulo: Editora Anita, 1994.

MOURA, C. **Os quilombos e a rebelião negra**. São Paulo: Brasiliense, 1981.

MUNANGA, K. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra**. Petrópolis: Editora Vozes, 1999.

NASCIMENTO, A. **O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

NORSELLA, M. de L. C. D. **As belas mentiras**. São Paulo: Editora Moraes, 1981.

PROENÇA FILHO, D. A trajetória do negro na literatura brasileira. **Revista do Instituto de Estudos Avançados**, São Paulo, IEB/USP, n. 50, p. 161-193, 2004.

RIBEIRO, D. **O que é lugar de fala?** Belo Horizonte: Letramento, 2017.

SANTOS, J. R. do. **A questão do negro na sala de aula**. São Paulo: Global Editora, 2016.

SCHWARCZ, L. **O Espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil 1870-1930**. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SCHWARCZ, L. Raça sempre deu o que falar. *In*: FERNANDES, F. **O negro no mundo dos brancos**. São Paulo: Editora Global, 2013.

SCHWARZ, R. **Um mestre na periferia do capitalismo: Machado de Assis**. 1. ed. São Paulo: Editora 34, 2000.

SILVA, E. T. da. **Magistério e mediocridade**. São Paulo: Editora Cortez, 1999.

SILVA, K. M. Carolina Maria de Jesus e a Eztetyka da Fome. **Cadernos de Estudos Literários - CEL**, v. 1, p. 89, 2019.

SOUZA, N. S. **Tornar-se negro**: as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1983.

TODOROV, T. **A literatura em perigo**. Rio de Janeiro: Difel, 2009.

ZILBERMAN, R. No começo, a leitura. **Em aberto**, Brasília, DF, ano 16, n. 69, jan/mar, 1996.