

***Lei n. 11.645/2008* em foco: a representação da literatura afro-brasileira no manual didático**

Vanderléia da Silva Oliveira

vanderleiaoliveira@uenp.edu.br

Professora Associada da Universidade Estadual do Norte do Paraná – UENP-GP CRELIT

Lucas Breda Magalhães

lucasbredam@gmail.com

PIBIC-Bolsista da Fundação Araucária/UENP-GP CRELIT

RESUMO

A *Lei n. 11.645/2008* estabelece a obrigatoriedade do estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena no Ensino Fundamental e Médio em instituições públicas e privadas. Após uma década de sua sanção, convém analisar sua aplicabilidade nos manuais didáticos disponibilizados pelo Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) para a escolha dos docentes da rede pública. Para tanto, selecionou-se como *corpus* o segundo volume do livro didático *Português contemporâneo: diálogo, reflexão e uso*, de Cereja, Vianna e Damien (2016), do Ensino Médio. Os problemas evidenciados são analisados a partir dos pressupostos teóricos abordados por Dalcastagnè (2012), Godoy (2018), Silva (2001) e Ribeiro (2017). Como resultado, observa-se que o manual em análise avança na defesa de uma educação étnico-racial, em diálogo com a legislação vigente, embora haja muito a ser ampliado e aperfeiçoado em relação ao tema analisado. Destaca-se que este texto se caracteriza como um recorte de pesquisa de Iniciação Científica intitulado “A Leitura Literária no Ensino Médio: espaço para debate e reflexão sobre a Literatura Afro-brasileira”, em desenvolvimento na Universidade Estadual do Norte do Paraná.

Palavras-chave: Manual didático, *Lei n. 11.645/2008*, Literatura Afro-brasileira.

***Law n. 11.645/2008* in focus: the representation of african-brazilian literature in the textbook**

ABSTRACT

The *Law n. 11.645/2008* provides a requirement about the studying of African-Brazilian and indigenous's history and culture at elementary school and high school in public and private institutions. After a deca-

de since that sanction, become important to review its applicability in textbooks available by the Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) for public grid's teachers. For this purpose, the second volume of *Português contemporâneo: diálogo, reflexão e uso* textbook, by Cereja, Vianna and Demien (2016), for high school, was selected as *corpus* of analysis. It's important to emphasize that all issues were analyzed by the light of the conceptions proposed by Dalcastagnè (2012), Godoy (2018), Silva (2001) and Ribeiro (2017). As a result of this paper, it's possible verify the textbook analyzed move forward in the advocacy of an ethical-racial education, in dialogue with the regulation in force, although there are widely points that need to be enhanced about this subject. Lastly, this article is part of a scientific research project called "A Leitura Literária no Ensino Médio: espaço para debate e reflexão sobre a Literatura Afro-brasileira" developing in the University of North of Paraná.

Keywords: Textbook, *Law n. 11.645/2008*, African-Brazilian Literature.

PARA INÍCIO DE CONVERSA

O presente trabalho é fruto de um recorte de pesquisa em nível de Iniciação Científica intitulado "A Leitura Literária no Ensino Médio: espaço para debate e reflexão sobre a Literatura Afro-brasileira", em desenvolvimento na Universidade Estadual do Norte do Paraná, campus Cornélio Procópio. Aqui, apresenta-se uma análise do impacto da *Lei n. 11.645/2008* em um volume que compõe a coleção *Português contemporâneo: diálogo, reflexão e uso*, de Cereja, Vianna e Damien (2016), para o Ensino Médio.

A Lei em questão tornou obrigatória a inserção da história e cultura afro-brasileira e indígena no Ensino Fundamental e Médio na rede pública e privada. Sucedeu-se, desde então, uma década. Portanto, esperava-se que ao longo dos anos as editoras, juntamente com os autores de manuais didáticos, tivessem integrado essa regulamentação em seus produtos educacionais aprovados pelo Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) e disponíveis para a escolha dos docentes da rede pública de educação na última seleção, que ocorreu no ano de 2017 para utilização no ano subsequente.

Todavia, os movimentos sociais, especialmente aqueles ligados às questões de negritude, juntamente com pesquisadores da área de Educação e dos Estudos Culturais, evidenciam que, apesar da aprovação da Lei ter sido uma conquista sem precedentes, ainda há longo caminho a ser percorrido para que essa seja, de fato, implementada de forma satisfatória. Sob esse aspecto, abordamos tal discussão tendo em vista que a análise da representação (ou não) da história afro-brasileira por meio da Literatura Afro-brasileira no manual em estudo permitirá expor certas carências e lacunas nesse importante instrumento de apoio presente nas salas de aula.

Para tanto, a abordagem baseia-se nas discussões pautadas por Dalcastagnè (2012), Godoy (2018), Silva (2001) e Ribeiro (2017), dentre outros pesquisadores. Convém mencionar que o artigo está dividido em duas seções: na primeira, buscar-se-á apresentar os impactos da *Lei n. 11.645*, de março de 2008, e discutir sobre os documentos oficiais que regem e orientam a educação no Brasil; na segunda, dar-se-á a análise do manual didático selecionado.

POR UMA EDUCAÇÃO ÉTNICO-RACIAL

A pluralidade racial é, de fato, uma das maiores qualidades do povo brasileiro, sendo que tal miscigenação garante ao país uma identidade cultural singular e uma matéria para celebração. Entretanto, desde o descobrimento do Brasil até aos dias atuais, índios e negros permanecem marginalizados, principalmente quanto aos aspectos sociais, políticos e culturais. Nesse sentido, os dois grupos étnicos carregam estigmas e pré-conceitos que se encontram cristalizados no ideário comum.

A partir de tal constatação, houve, portanto, a necessidade de estabelecer leis específicas no âmbito do ensino que visem à desconstrução dessas marcas sociais que desvalorizam os grupos em questão. A *Lei n. 11.645/2008* surge como alteração da *Lei n. 10.639/2003*, que registrava em seu texto a necessidade de acrescer no currículo oficial de ensino a obrigatoriedade do trabalho com a temática da história e cultura afro-brasileira e indígena, recebendo a seguinte redação:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras. (BRASIL, 2008).

Destaca-se que a *Lei n. 11.645/2008* valida, portanto, o disposto pela *Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB)*, de dezembro de 1996, alterando-a, ao indicar expressamente a obrigatoriedade da inclusão da história e cultura afro-brasileira e indígena no currículo dos conteúdos, o que deveria impactar positivamente sobre a presença de textos literários nos livros didáticos de língua portuguesa e dar visibilidade à temática étnico-racial decorrente dessa representação.

Além da alteração apontada, é importante mencionar outra: trata-se da *Lei n. 12.796/2013*, que acrescenta aos princípios do ensino no Brasil a necessidade de considerar a diversidade étnico-racial.

Observa-se que a primeira Lei, a *11.645/2008*, aborda de maneira objetiva a importância de trazer para o contexto escolar a perspectiva dos povos africanos e indígenas, sob uma ótica que ultrapasse a escravidão submetida pelos portugueses, evidenciando a necessidade de valorizar a colaboração deles na construção histórica do Brasil e de sua própria história, afinal, ainda está presente em grande parte da sociedade uma visão mítica e distorcida da África e de seus povos, bem como do indígena, paradigma esse que deve ser rompido. Sob esse tema, Godoy (2018) reitera que “[...] a representação identitária na literatura afro-brasileira (re)afirma a posição contrária de mulheres e homens negros aos discursos que naturali-

zaram sua imagem vinculada à posição de inferioridade em relação aos brancos” (p. 78). Logo, a pesquisadora aponta que, por constituírem uma população que por muito tempo teve sua história negligenciada, a educação étnico-racial é um caminho para a desconstrução dos elementos distorcidos que estereotipam esse grupo.

Em relação à segunda alteração, a da *Lei 12.796/2013*, verifica-se que a redação deixa em aberto ao afirmar: “Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: [...] XII – consideração com a diversidade étnico-racial” (BRASIL, 2013). Nesse sentido, embora não esteja especificada qual a matriz, certamente a das raízes afro e indígena são as que mais se encontram em marginalidade, devendo, portanto, serem discutidas.

Além das Leis referidas, outro documento importante no que se refere à educação étnico-racial é o das *Orientações e ações para a Educação das relações Étnico-raciais* (BRASIL, 2006), desenvolvido pelo Ministério da Educação a partir da sanção da *Lei n. 10.639/2003*. Nele, observa-se o sólido trabalho desenvolvido por pesquisadores, principalmente de especialistas na área de educação. Além disso, nota-se uma preocupação em destacar os múltiplos fatores habituais do ambiente escolar em seus diversos níveis e modalidades de ensino, bem como o compromisso com o histórico da educação do país alinhado com a temática étnico-racial. Ele defende, pois, a necessidade de “[...] cumprir o detalhamento de uma política educacional que reconhece a diversidade étnico-racial, em correlação com a faixa etária e com as situações específicas de cada nível de ensino” (BRASIL, 2006, p. 13).

As orientações e as ações inseridas no documento são divididas ao todo em sete capítulos: Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Educação de Jovens e Adultos, Licenciaturas, Educação Quilombola e Sugestão de Atividades. Nela, encontram-se, também, um Glossário de termos e expressões antirracistas, a *Resolução CNE/CP N° 001/2004* e a *Lei n. 10.639/03*.

Considerando o objetivo deste artigo, torna-se relevante um olhar para o capítulo coordenado pela pesquisadora Ana Lúcia Silva de Souza. Na introdução ela indica que as discussões ali presentes objetivam uma educação antirracista e a promoção da igualdade das relações étnico-raciais da população negra. O capítulo retoma constantemente a indispensabilidade de haver alterações no Projeto Político Pedagógico (PPP) por parte das escolas para que elas passem a atender aos objetivos necessários:

Enfatizando a importância e a necessidade de repensar o projeto político-pedagógico das unidades escolares, apresenta possibilidades e sugestões para que a organização curricular seja tomada também do ponto de vista afro-brasileiro, no qual o processo de construção e as abordagens em torno dos conhecimentos sejam fortalecedores de uma perspectiva de educação anti-racista (sic). (BRASIL, 2006, p. 82).

No que tange ao corpo que compõe o Ensino Médio, o texto aponta para um fator importante: o ambiente escolar é constituído de um fazer coletivo a partir do qual todos aqueles que o compõem são fundamentais para sua manutenção. Nesse sentido, constitui-se como espaço democrático no qual todos devem usufruir da igualdade, principalmente nas relações étnico-raciais para uma melhor conscientização sobre cidadania:

O cotidiano escolar do Ensino Médio como um espaço de fazer coletivo, no qual todos os agentes escolares que integram e fazem o cotidiano escolar se reconheçam e ajam como sujeitos co-responsáveis (sic) pela sustentação de uma escola para todas as pessoas, voltada para a igualdade das relações étnico-raciais e o exercício da cidadania. plena (BRASIL, 2006, p. 82).

Em seguida, são apresentadas a constituição técnica e conceitual do Ensino Médio compostas pelos jovens. Nessa parte está disposta uma série de dificuldades comuns do cotidiano escolar, como, por exemplo, a discordância entre os documentos oficiais e a realidade escolar enfrentada pelos profissionais da educação, o desinteresse dos alunos e a falta de infraestrutura das escolas, dentre outras problemáticas. Em seguida, apontam-se algumas medidas necessárias que devem ser tomadas por meio da criação de políticas públicas para contornar os problemas elencados, pois melhorias são fundamentais para o alcance de todas as demandas. A pesquisadora levanta, ainda, a seguinte questão:

Para dar conta de um número maior de histórias singulares, é preciso se pensar em uma educação que seja capaz de discutir em suas propostas curriculares as situações e os contextos da vida, para enfrentar o que é próprio e constituinte das vivências, instigar a participação de uma escola que deve acolher e respeitar as diversidades de classe, raça, gênero, geração e sexualidade, mas que ainda não existe para todos. (BRASIL, 2006, p. 86).

A citação anterior propicia novamente o entendimento de que é necessário o processo de reelaboração dos documentos que regem as instituições de ensino, em especial o Projeto Político Pedagógico. Por fim, o capítulo desenvolve, também, a ideia sobre a importância de valorizar a cultura juvenil nas suas diversas linguagens, sugerindo e enfatizando o movimento *hip hop* como um caminho para o estabelecimento de discussões sobre as injustiças, bem como opressões raciais e sociais enfrentadas pela comunidade afro-brasileira.

Todavia, apesar das discussões pertinentes, o capítulo em si em nenhum momento discute a respeito dos materiais paradidáticos presentes na sala de aula, nem mesmo sobre o manual didático, certamente o principal recurso de apoio da rede pública. Fator esse que não é diferente em todo o documento, pois há apenas dois momentos em que o livro didático é citado, sendo o primeiro no capítulo “Sugestão de atividades” para a Licenciatura, com a presença de um referencial teórico ligado à alfabetização e letramento, abordando-se o texto “A desconstrução da discriminação no livro didático”, de Silva (2001), inserido no livro *Superando o racismo na escola*, organizado por Munanga e publicado pelo Ministério da Educação.

Em relação ao segundo momento, ele se dá na referência à *Resolução do Conselho Nacional de Educação e do Conselho Pleno n. 003/2004*. Como se pode ver, não se caracteriza como um texto escrito para esse caderno de orientações e ações, mas como um documento pertencente ao processo de elaboração do projeto de Lei que alterou a *LDB* para inserir a educação das relações étnico raciais e o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana. Nesse trecho afirma-se ser necessária a inserção de livros didáticos que incorporem a história e cultura afro-brasileira e indígena:

Os sistemas de ensino e os estabelecimentos de Educação Básica, nos níveis de Educação Infantil, Educação Fundamental, Educação Média, Educação de Jovens e Adultos, Educação Superior, precisarão providenciar: [...] Edição de livros e de materiais didáticos, para diferentes níveis e modalidades de ensino, que atendam ao disposto neste parecer, em cumprimento ao disposto no Art. 26A da LDB, e para tanto abordem a pluralidade cultural e a diversidade étnico-racial da nação brasileira, corrijam distorções e equívocos em obras já publicadas sobre a história, a cultura, a identidade dos afrodescendentes, sob o incentivo e supervisão dos programas de difusão de livros educacionais do MEC – Programa Nacional do Livro Didático e Programa Nacional de Bibliotecas Escolares (PNBE). (BRASIL, 2006, p. 248).

A partir do exposto, verifica-se que as *Leis n. 10.639/2003, n. 11.645/2008 e n. 12.796/2013* foram fundamentais para a legitimação da necessidade da educação étnico-racial nas escolas e que *As orientações e ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais (2006)* qualificam-se como fruto da primeira, caracterizando-se, também, como uma solidificação importante dessa política pública. Entretanto, como se observa, esse documento não adentra de forma detalhada a respeito da constituição e utilização dos manuais didáticos, fator esse que revela um ponto negativo, tendo em vista que, por se tratar de um caderno voltado especialmente para os profissionais da educação, desenvolver reflexões e oferecer outros apontamentos e constatações relacionadas ao livro didático potencializaria a dimensão do documento.

Nesse contexto, para além das contribuições advindas de políticas educacionais relacionadas à legislação nacional, como viabilizadoras de uma educação étnico-racial, é necessário considerar, ainda, o modo como os estudos literários e culturais têm compreendido as produções literárias advindas desses grupos sociais destacados pelo conjunto das leis e demais documentos. Isso porque eles engendram dois movimentos progressivos: de um lado contribuem para a consolidação de modos de se ver determinadas produções e, de outro, ampliam o debate sobre elas, fornecendo subsídios necessários para o fortalecimento do campo de estudos referentes à literatura afro-brasileira. Importa dizer que tais estudos e a reflexão acadêmica sobre essa produção se inicia no Brasil ao longo do século XX, ampliando-se em suas últimas décadas, impulsionados por um cenário de revisionismo crítico na área dos estudos literários, assim como por maior interesse à cultura afrodescendente (DUARTE, 2011, p. 26).

Os estudos de Duarte (2010), um dos grandes pesquisadores sobre a literatura afro-brasileira, evidenciam que, a partir da segunda metade do século passado, ocorre o crescimento e desenvolvimento das produções literárias sobre as quais o escritor negro vincula sua etnicidade e afrodescendência. Tal movimento advém, sobretudo, dos movimentos sociais negros que lutam pela construção de um projeto social, político, e, principalmente, cultural de caráter coletivo. A critério de exemplificação, basta ver como os *Cadernos Negros*¹ representam essa vinculação ao movimento.

¹ São cadernos com antologias publicados anualmente desde 1978, que vinculam poemas e contos produzidos por escritor@s negr@s. É importante evidenciar que esses cadernos são organizados pelo coletivo cultural Quilombhoje e são importantes por caracterizarem o espaço para produção e divulgação desses escritores e seus textos. Ao mesmo tempo, tais cadernos são instrumento para fonte de pesquisas, por publicarem textos literários marcados pela diversidade e plurissignificações, tanto na abordagem de temas quanto de gêneros literários.

Ao mesmo tempo, Duarte contribuiu para expandir a compreensão sobre determinada concepção acerca da produção literária afro-brasileira. Em “Por um conceito de literatura afro-brasileira”, por exemplo, o pesquisador explicita que ele engloba tanto a relação entre escritor e sua etnicidade, quanto o seu lugar de fala em seus textos:

[...] vejo no conceito de literatura afro-brasileira uma formulação mais elástica (e mais produtiva), a abarcar tanto a assunção explícita de um sujeito étnico [...], quanto o dissimulado lugar de enunciação [...]. Por isso 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. (2010, p. 121).

Por sua vez, Zila Bernd, também importante pesquisadora da área, em texto no qual discute os conceitos de literatura negra e afro-brasileira, abordando sobre os rumos dessa produção, registra que:

[...] o conceito de literatura afro-brasileira associa-se à existência, no Brasil, de uma articulação entre textos dada por um modo negro de ver e sentir o mundo, transmitido por um discurso caracterizado, seja no nível da escolha lexical, seja no nível dos símbolos utilizados ou da construção do imaginário, pelo desejo de resgatar uma memória negra esquecida. A assim chamada literatura afro-brasileira ou negra, na preferência de grande número de poetas, é negra porque exprime a experiência comum de opressão e de preconceitos sofridos por um grupo que anseia por exprimir plenamente sua subjetividade. (2010, p. 33)

Como se vê pelos posicionamentos de ambos, o conceito e abordagem dos textos abrigados sobre a denominação afro-brasileira tem evoluído e se consolidado como campo de estudos. Afirmativa essa que pode ser confirmada pela amplitude de pesquisas acadêmicas divulgadas em teses, dissertações e artigos científicos, que discutem sobre a questão autoral, a identidade do sujeito enunciativo, os vazios da historiografia literária, a escrita feminina negra e seu caráter engajado – vide, a exemplo, as posições de Miriam Alves (1995) e Conceição Evaristo (2006) –, o mercado editorial contemporâneo, dentre tantos outros aspectos vinculados a essa produção.

É inegável, portanto, a ampliação e a consolidação do campo de pesquisa sobre literatura afro-brasileira e sua importância nos estudos envolvendo as ciências da linguagem e das humanas. O fortalecimento de tal campo, aliado ao surgimento de Leis, que trazem em seu bojo a importância do trabalho étnico-racial voltados para a cultura e história africana e indígena no âmbito escolar, constituem uma conquista de espaço e voz, fator esse que deve se refletir em sala de aula por meio do livro didático.

Cabe, portanto, na seção seguinte, realizar uma análise do segundo volume do livro didático *Português contemporâneo: diálogo, reflexão e uso*, de Cereja, Vianna e Damien (2016), para o Ensino Médio, a fim de evidenciar se as Leis citadas, em especial a 11.645/2008, foram assimiladas de maneira satisfatória, e, por consequência, se há visibilidade da produção literária acima referida.

MANUAL PORTUGUÊS CONTEMPORÂNEO EM ANÁLISE

O segundo volume do livro *Português contemporâneo: diálogo, reflexão e uso*, de Cereja, Vianna e Damien (2016), para o Ensino Médio, foi selecionado como *corpus* de análise do presente artigo e do projeto de pesquisa em desenvolvimento por haver no plano de trabalho uma atividade de entrevista que contou, no segundo semestre de 2018, com a participação das três preceptoras do Residência Pedagógica² do curso de Letras Português/Inglês da Universidade Estadual do Norte do Paraná, *campus* Cornélio Procópio. Verificou-se nas entrevistas³ que as três docentes lecionam para o segundo ano do Ensino Médio e que duas delas utilizam o mesmo livro-didático, o que impulsionou a escolha do *corpus* de análise do projeto, a fim de observar a presença da cultura afro-brasileira na obra por elas selecionada.

A coleção *Português contemporâneo: diálogo, reflexão e uso*, elaborada por Cereja e Vianna (2016) e publicada pela Editora Saraiva, foi aprovada no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) em 2018 e figurou como uma das possíveis escolhas dos profissionais da rede pública de educação como material para o ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa. Um primeiro aspecto importante para a discussão é que o material consta no guia de livros didáticos do PNLD 2018, disponibilizado pelo Ministério da Educação em 2017. Na breve introdução das coleções aprovadas, encontra-se uma afirmação genérica, porém significativa para este estudo, em relação aos livros que compõem o acervo:

As coleções aprovadas no âmbito do PNLD 2018 possuem algumas características importantes a serem consideradas. Uma delas diz respeito à qualidade da coletânea dos textos disponibilizados para o desenvolvimento do trabalho com os diversos eixos de ensino de Língua Portuguesa. Nas obras, encontram-se muitos textos que circulam nas mais variadas esferas discursivas, como a literária, a jornalística, a científica, a artística, a jurídica, entre outras. São contemplados, também, muitos gêneros representativos da cultural juvenil como raps, HQ, mangás, músicas e fanzines. Há nas coletâneas, a presença de muitos autores do cânone literário brasileiro importantes de serem lidos e conhecidos pelos estudantes, mas é tímida a inclusão de autores não canônicos representantes da literatura marginal ou da literatura feminina, por exemplo, igualmente importantes de serem lidos e conhecidos pelos estudantes. São mais raros ainda os textos de autoria indígena ou que tematizam a cultura indígena. (BRASIL, 2017, p. 15).

Se, por um lado, a citação propicia o entendimento de que está inserida nas coleções aprovadas uma expressiva quantidade de gêneros textuais que circulam nas múltiplas esferas de comunicação – fator esse que encontra-se alinhado às discussões teóricas presentes nas universidades –, bem como destaca a presença de escritores pertencentes ao cânone literário,

2 O Programa Residência Pedagógica, implantado em 2018 pela CAPES/MEC, “é uma das ações que integram a Política Nacional de Formação de Professores e tem por objetivo induzir o aperfeiçoamento da formação prática nos cursos de licenciatura, promovendo a imersão do licenciando na escola de educação básica, a partir da segunda metade de seu curso”. Disponível em <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/programa-residencia-pedagogica>.

3 Os resultados das entrevistas foram apresentados no IV Simpósio do ProfLetras e II SIDIALE, realizado na UENP, no período de 8 a 10/10/2018, sob a forma de comunicação oral e irão compor o relatório final do projeto de pesquisa em setembro/19.

isto é, aquelas leituras literárias concebidas como patrimônios universais da humanidade, por outro, ela evidencia que ainda há um pequeno número de escritores marginais contemplados na seleção.

Também é importante evidenciar que textos de autoria indígena, e que versam sobre esses grupos sociais, podem ser caracterizados como Literatura Marginal pelo fato de serem escritos por minorias sociais. Entretanto, o guia do PNLD 2018 fez questão de demarcar a escassa presença desses textos, recurso que possui um forte apelo discursivo, podendo ser interpretado como um não-cumprimento satisfatório da *Lei n. 11.645/2008*. Outro ponto importante está no fato de que a Literatura Africana e a Afro-brasileira também são compreendidas como literatura de minorias, porém, diferente da anterior, não é mencionada na introdução. A esse respeito é possível retormar à categoria básica proposta por Dalcastagnè (2012), acerca da representação marginal na literatura, que possibilita compreender a cena literária como um território contestado. Nele, os diversos grupos, que outrora encontravam-se à margem da produção cultural do país, ocupam tal espaço, evocam suas vozes e fazem uso da arte da palavra como mecanismo para denunciar suas mazelas e, principalmente, para se fazerem presentes em um ambiente ameaçador, que coloca à prova, constantemente, seu fazer literário.

A produção literária das minorias é marcada, segundo Dalcastagnè (2012, p. 15), “[...] por uma espécie de tensão, que se evidencia, especialmente, pela necessidade de se contrapor a representações já fixadas na tradição literária e, ao mesmo tempo, de reafirmar a legitimidade de sua própria construção”. Portanto, a presença da Literatura Africana e Afro-brasileira nos manuais didáticos caracterizar-se-ia não somente como uma subversão da tradição literária, mas também como meio que valorizaria e legitimaria a produção artística de indivíduos historicamente marginalizados, dando-lhes, ainda, visibilidade.

Na análise do volume selecionado do livro didático constata-se, logo pelo sumário, a ausência de capítulo e unidade que versem especificamente a respeito da Literatura Africana, Afro-brasileira ou Negro-brasileira. Entretanto, na unidade quatro há dois capítulos que tratam sobre o Simbolismo e trazem Cruz e Souza, poeta negro, como o principal representante desse movimento literário no Brasil. O primeiro capítulo intitula-se “Literatura: o simbolismo” e o segundo “Literatura: o simbolismo: Cruz e Sousa e Alphonsus de Guimaraens”.

No primeiro, ocorre a inserção de Cruz e Souza por meio do tópico “Foco no texto” (p. 266). Observa-se que não há menção de que o escritor seja negro, foca-se apenas na leitura dos poemas “Siderações” e “Música da morte...” e na resolução de um questionário referente à atividade anterior. Por meio da análise das atividades, atestou-se que todas correspondem apenas à expectativa de identificação das características pertencentes ao movimento simbolista presentes nos textos, fator que empobrece a leitura.

Passando para a análise do segundo capítulo, vê-se um maior trabalho no que tange aos aspectos que visam apresentar a história afro-brasileira, especificamente sobre Cruz e Souza, pois, no tópico homônimo, ocorre a apresentação da etnia do escritor e aborda-se sua participação em movimentos pró-república e abolicionistas:

O poeta Cruz e Sousa, chamado de “Dante negro”, foi admirado durante sua vida por um grupo reduzido de amigos. Sua obra foi conquistando reconhecimento ao longo do século passado e, atualmente, ele é considerado um dos maiores poetas brasileiros.

[...] O poeta viveu em um período de tomada de consciência em relação ao preconceito e à discriminação racial e, ao contrário do que julgaram determinados críticos, ele não se manteve alheio aos dramas vivenciados pelos negros. Cruz e Sousa atuou na campanha abolicionista, participando de conferências e publicando artigos contra a escravidão, e manifestou sua insatisfação a respeito da situação do negro em textos literários como “Pandemonium”, “Litania dos pobres”, “Dor negra”, “Consciência tranquila” e os poemas “Emparedado”, em prosa, e “Crianças negras”, em versos. (CEREJA, VIANNA & DAMIEN, 2016, p. 288).

Em seguida, há apresentação da biografia do poeta. Após, no tópico “Foco no texto” verifica-se a presença do poema “Crianças negras”, seguido por um questionário no qual encontram-se desenvolvidas questões étnico-raciais relacionados ao texto lido. Chama atenção a presença de uma questão que propõe um olhar por meio da literatura comparada. Nela, está presente uma estrofe do poema “Crianças negras”, de Cruz e Sousa, e uma de “O navio negreiro”, de Castro Alves:

4. Observe as estrofes finais de “Crianças negras” e a última estrofe de “O navio negreiro” de Castro Alves:

a) Que semelhanças há entre as estrofes de Cruz e Sousa e a de Castro Alves quanto ao tema?

b) Leia as estrofes em voz alta, de forma enfática. Que semelhança há entre as de um e a do outro poeta quanto ao tom da linguagem?

c) Considerando o contexto sociopolítico em que os dois poetas se situam, responda: Os poemas “Crianças negras” e “Navio Negreiro” cumprem a finalidade prevista por seus autores? Se sim, de que modo?

d) Na sua opinião, qual dos poemas toca mais o leitor? (CEREJA, VIANNA & DAMIEN, 2016, p. 291).

Observa-se que tanto a abordagem, quanto a escolha do poema de Castro Alves, é positiva, haja vista que tal recurso possibilita a relação dialógica entre escritores e obras distintos, e que pertencem a outro momento histórico-literário. Quanto à escolha do poeta Castro Alves, destaca-se o fato de que, apesar de ele ser um homem branco e de ter usufruído um *status* econômico relativamente abastado, o mesmo dedicou grande parte de sua obra em denunciar a escravidão no país por meio de sua poesia abolicionista, caracterizando-se como uma voz revolucionária no Romantismo brasileiro.

A abordagem com a presença de autores de literatura negro-brasileira está no tópico “Entre Textos” (p. 293). Como o subtítulo sugere, também aborda a literatura em uma perspectiva comparatista. Compara-se o poema em prosa intitulado “Emparedado”, de Cruz e Souza, com o poema “A cor da pele”, de Adão Ventura, poeta negro e contemporâneo. Esse aspecto é excepcional, pois seleciona textos de escritores negros situados em um tempo-espaço distinto, mas que carregam consigo os aspectos relacionados à negritude. Como de praxe, após a leitura de ambos os poemas, está sugerido um questionário com perguntas relacionadas aos textos lidos, no qual propõe-se não apenas a uma abordagem voltada à interpretação dos poemas, mas a uma compreensão étnico-racial dos escritos. Trata-se da questão número quatro:

4. Os poemas de Cruz e Sousa e de Adão Ventura foram escritos em momentos históricos diferentes, mas apresentam, igualmente, uma importante reflexão sobre o tratamento dado aos negros nesses diferentes períodos.

a. Há diferença no sentimento que os poemas revelam?

b. Nesse contexto, qual papel social é possível considerar que esses textos tiveram, cada um em sua época? (CEREJA, VIANNA & DAMIEN, 2016, p. 294).

Ao fim do questionário é apresentada uma curta biografia de Adão Ventura, que aponta para aspectos importantes da sua vida e trajetória literária:

Adão Ventura

Neto de escravos, Adão Ventura Ferreira dos Reis (1946-2004) nasceu em Santo Antônio do Itambé, Minas Gerais, em 1946.

Cursou Direito na Universidade Federal de Minas Gerais, lecionou no exterior e, juntamente com o renomado poeta mineiro Affonso Ávila e outros escritores, colaborou no Suplemento Literário de Minas Gerais.

Publicou vários livros, entre eles *Abrir-se de um abutre* ou mesmo depois de deduzir dele o azul (1970), *Jequitinhonha* (1980) e *A cor da pele* (1980), que o tornou um poeta reconhecido.

A obra literária de Adão Ventura faz parte de antologias, como *Os cem melhores poemas brasileiros do século*, organizada por Ítalo Moriconi. (CEREJA, VIANNA & DAMIEN, 2016, p. 294).

Por fim, com a finalidade de instruir questões gramaticais, ocorre a inserção de um trecho da música “Rua Augusta”, composição de Emicida, um dos expoentes do *rap* nacional e militante da causa negra. É importante frisar que a letra da música não trabalha com questões étnico-raciais, pois ela discute o desconsolo da vida de uma prostituta, porém, por ser de autoria de um *rapper* negro, a escolha da música representa uma ocupação de um espaço social. Entretanto, tal abordagem desvaloriza o texto do músico, pois limita-o a seus aspectos gramaticais.

Observa-se, por fim, que, na introdução da seção “Orientações didáticas”, os autores evidenciam mecanismos necessários para o trabalho com a literatura. Em um determinado momento, eles adjetivam a presença da Literatura Africana de Língua Portuguesa e a Literatura Negro-brasileira no manual didático como representação de um espaço “privilegiado”:

O trabalho de literatura privilegia o desenvolvimento da competência leitora de textos literários, ao mesmo tempo que estabelece nexos com seu contexto de produção, com textos de outras áreas do conhecimento, bem como com outras linguagens e artes. Além disso, a literatura está presente ao longo de todo o livro, seja nas frentes de gramática, seja na de produção de textos. As literaturas africanas de língua portuguesa têm um espaço privilegiado na obra, da mesma forma que a literatura negro-brasileira, até então nunca tratada em outros manuais didáticos. (CEREJA, VIANNA & DAMIEN, 2016, p. 357).

Entretanto, como se vê, a presença da Literatura Africana de Língua Portuguesa e a Literatura Negro-brasileira ainda é demasiadamente tímida, ficando restrita ao movimento

simbolista, na breve presença de um escritor negro-contemporâneo e em um trecho da música de um *rapper* negro, nesse último sequer ocorre o exercício literário, mas apenas abordagem por um viés gramatical da língua. Portanto, ao dizer que a presença dessas literaturas recebe *status* de privilégio no manual didático, caso seja tomado apenas o volume dois, os autores estão cometendo uma inverdade. Após essa introdução, os autores do livro mencionam o escritor Adão Ventura quando tratam sobre a abordagem “Entre textos”:

Tendo em vista essa concepção dialógica da linguagem, esta obra didática propõe atividades que estabelecem relações tanto entre textos literários e textos filosóficos ou históricos, como entre produções literárias de diferentes épocas e lugares. Como exemplo, citam-se os diálogos estabelecidos entre o episódio do Gigante Adamastor de Os lusíadas, de Camões (cerca de 1524-1580), e o poema “Mar português”, de Fernando Pessoa (1888-1935); entre o poema em prosa “Emparedado”, de Cruz e Sousa (1861-1898), e o poema “A cor da pele”, de Adão Ventura (1946-2004); ou ainda entre o romance Vidas secas, de Graciliano Ramos (1892- 1953), e o poema “O retrato do sertão”, de Patativa do Assaré (1909-2002). (CEREJA, VIANNA & DAMIEN, 2016, p. 361-362).

Por outro lado, não mais relacionado ao aspecto literário, é importante registrar que estão presentes no manual didático alguns outros pontos que favorecem a educação étnico-racial a respeito da população afro-brasileira. A utilização de textos que fomentam a discussão acerca da população negra apresenta-se em três momentos. O primeiro refere-se à presença do Estatuto da Igualdade Racial (p.172), pois, apesar de se tratar de um texto inserido para o trabalho com a produção do gênero em questão, a escolha é significativa, uma vez que, por meio de sua leitura, os alunos poderão engendrar discussões relacionadas ao compromisso assumido pelo Estado para com a população negra.

O segundo diz respeito a uma entrevista com o *rapper* Emicida (p.231), pois, diferente da primeira menção do artista nacional, ela apresenta um amplo potencial no que tange à discussão de questões relacionadas à negritude, sobretudo pelo fato de que o tema central da entrevista é o lançamento do álbum musical *Sobre crianças, quadris, pesadelos e lições de casa* (2015), um importante disco para a carreira do *rapper* em questão, por apresentar forte elemento sonoro ligado à africanidade e letras que abordam o racismo, o orgulho negro, dentre outros temas ligados ao movimento. Após a apresentação da entrevista, há um questionário relacionado ao gênero textual, porém há algumas perguntas que endossam a discussão dos temas trabalhados pelo álbum. Há, também, uma breve biografia do cantor.

Como terceiro e último momento, vê-se a inserção de uma carta aberta intitulada “Carta aberta aos brancos pró-movimento negro” (p. 324) como uma exemplificação do gênero. Esse texto revela certa importância, pois destaca o lugar de fala dentro do movimento negro, tema que nos últimos anos se encontra em evidência, principalmente após a publicação do livro *O que é lugar de fala?*, da filósofa e militante Djamila Ribeiro (2017). Nele, a pesquisadora evidencia a maneira pela qual a construção epistemológica no Brasil segue tendências hierarquizadas, a partir das quais o discurso enunciado por determinados grupos se sobressai em relação ao de outros. Nesse sentido, ela ressalta que “[...] o falar não se restringe ao ato de emitir palavras, mas de poder existir. Pensamos lugar de fala como refutar a histografia tradi-

cional e a hierarquização de saberes consequente da hierarquia social” (RIBEIRO, 2017, p. 64). Assim, o posicionamento abordado por ela evidencia que as minorias sociais e políticas enfrentam o fato de terem suas vozes suprimidas e silenciadas por aqueles que se encontram em situação privilegiada. A propósito, é possível verificar na história do Brasil diversos momentos nos quais esses mesmos grupos foram apagados e tiveram suas lutas protagonizadas por sujeitos mais favorecidos e não por eles mesmos.

Esse pensamento reverbera em alguns pontos: o primeiro é que todos possuem, por certo, o compromisso com as mudanças sociais que visem diminuir as múltiplas formas de desigualdade, ao mesmo tempo, reconhece todas as ações realizadas por sujeitos não pertencentes a esses grupos nas lutas travadas desde a constituição do Brasil. Entretanto, o mais importante é que demonstra, também, uma crítica aos sujeitos privilegiados que persistem em adotarem uma posição protagonista e apoderarem-se da voz daqueles por quem lutam. O que não significa que eles não possam se expressar, mas sim que necessitam respeitar o lugar de fala legítimo do outro. Tal prática, que suprime a voz de minorias, sustenta o processo que hierarquiza os sujeitos, como aponta Ribeiro (2017), ao dizer que:

Quando falamos de direito à existência digna, à voz, estamos falando de *lócus* social, de como esse lugar imposto dificulta a possibilidade de transcendência. Absolutamente não tem a ver com uma visão essencialista de que somente o negro pode falar sobre racismo, por exemplo. (p. 64).

Dessa forma, por mais que a atividade proposta no livro didático a partir da carta siga um questionário que, como nos casos anteriores, aborda sobre o gênero textual, observa-se, também, que estão nela presentes questões de interpretação do texto que debatem sobre o protagonismo negro dentro do movimento social em questão. Portanto, a leitura dela, destinada à população branca, endossa a discussão a respeito do lugar de fala, tema importante para o movimento negro, além de possibilitar aos alunos a reflexão sobre a representatividade desse grupo nos diversos espaços sociais.

PARA FINAL DA PROSA

A partir do que foi exposto, verificou-se que as Leis discutidas são fundamentais para o avanço das discussões relacionadas à educação étnico-racial e antirracista. É possível reconhecer que houve avanços significativos no que se refere à mudança de perspectiva dos manuais didáticos, uma vez que eles passaram a incorporar, mesmo que devido a uma obrigatoriedade e de uma forma ainda bastante tímida, a história e a cultura afro-brasileira. Portanto, a Literatura afro-brasileira e os temas ligados à negritude tendem a aparecer progressivamente nos manuais didáticos.

Convém salientar que qualquer ruptura, que quebre paradigmas hegemônicos edificados pela história, é desafiadora, necessitando, assim, de tempo para seu desenvolvimento. Por fim, nesse processo de transformação social, são fundamentais, para o avanço das conquistas já alcançadas, a manutenção da resistência emanada pelos movimentos sociais, a

participação da Universidade na formação de profissionais da educação críticos e conscientes, a criação e ampliação de políticas públicas que promovam a igualdade, o fortalecimento, a defesa e a valorização da escola pública.

REFERÊNCIAS

ALVES, M. *BrasilAfro autorrevelado: literatura brasileira contemporânea*. Belo Horizonte: Nandyala, 2010.

BERND, Z. Da voz à letra: itinerários da literatura afro-brasileira. *Via Atlântica*. n.18, dez/2010, p. 29-41.

BRASIL. *Decreto-lei n. 10.639*, de 9 de janeiro de 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em 15 jan. 2019.

BRASIL. *Decreto-lei n. 11.645*, de 10 de março 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm. Acesso em 15 jan. 2019.

BRASIL. *Decreto-lei n. 12.796*, de 4 de abril de 2013. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm. Acesso em 15 jan. 2019.

BRASIL. *Decreto-lei n. 9.394*, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Acesso em 15 jan. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. *Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais*. Brasília: SECAD, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica – SEB – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. *PNLD 2018: língua portuguesa – guia de livros didáticos – Ensino Médio*. Brasília, DF: MEC, 2017.

CEREJA, W.R.; VIANNA, C. A. D.; CODENHOTO, C. D. *Português contemporâneo: diálogo, reflexão e uso*. São Paulo: Saraiva, 2016.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. *Resolução n. 003/2004*. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_003.pdf. Acesso em 15 jan. 2019.

DALCASTAGNÈ, R. Um território contestado: literatura brasileira contemporânea e as novas vozes sociais. *Iberic@/ Revue d'études ibériques et ibéro-américaines*, n. 2, p.13-18, 2012. Disponível em: <http://iberical.paris-sorbonne.fr/wp-content/uploads/2012/03/002-02.pdf>. Acesso em 20 jan. 2019.

DUARTE, E. de A. Entre Orfeu e Exu, a afrodescendência toma a palavra. In: _____. *Literatura e Afrodescendência no Brasil*: antologia crítica. Vol. 1. Belo Horizonte: UFMG, 2011. p. 13-48.

DUARTE, E. de A. Por um conceito de literatura afro-brasileira. *Terceira Margem*. n. 23, p. 113-138. Rio de Janeiro: UFRJ, 2010.

EMICIDA. Sobre crianças, quadris, pesadelos e lições de casa [2015]. Disponível em: <https://open.spotify.com/album/3yL5ycWxUuHDmclfEW0e5k>. Acesso em 15 jan. 2019.

EVARISTO, C. Vozes quilombolas: literatura afro-brasileira. In: GARCIA, Januário. (Org.). *25 anos 1980-2005: movimento negro no Brasil*. Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2006.

GODOY, M. C. de. Literatura afro-brasileira e os espaços educacionais. In: BRANDILEONE, A. P. N.; OLIVEIRA, V. da. S. *Literatura na escola: contextos e práticas em sala de aula*. Campinas: Pontos Editores, 2018.

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

SILVA, A. C. da. A desconstrução da discriminação no livro didático. In: MUNANGA, K. (Org.). *Superando o racismo na escola*. Brasília: MEC/SEF, 2001.

Submetido em: 30/01/2019

Aceito em: 28/04/2019