



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA MULTIDISCIPLINAR EM ESTUDOS ÉTNICOS E AFRICANOS**

Fabiana de Lima Peixoto

**AFROBETIZAR: ANÁLISE DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS EM
CINCO LIVROS DIDÁTICOS DE LITERATURA PARA O ENSINO
MÉDIO**

SALVADOR - BA

2011

FABIANA DE LIMA PEIXOTO

**AFROBETIZAR: ANÁLISE DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS EM CINCO
LIVROS DIDÁTICOS DE LITERATURA PARA O ENSINO MÉDIO**

Tese apresentada ao Curso de Pós-Graduação Multidisciplinar em Estudos Étnicos e Africanos da Universidade Federal da Bahia, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Estudos Étnicos Africanos.

Orientadora: Dra. Florentina da Silva Souza

SALVADOR - BA
2011

PEIXOTO, Fabiana Lima.
Afrobetizar: análise das relações étnico-raciais em cinco livros didáticos do Ensino Médio./ Fabiana de Lima Peixoto; orientação de Florentina da Silva Souza.
_ Salvador: UFBA, Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, 2011. 216p.

Tese (doutorado) – Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas. Programa Multidisciplinar de Pós-graduação em Estudos Étnicos e Africanos. Salvador, BA, 2011.

FABIANA DE LIMA PEIXOTO

Tese submetida à comissão examinadora designada pelo colegiado do Programa Multidisciplinar em Estudos Étnicos e Africanos, como requisito parcial para obtenção do grau de Doutor.
Aprovada em 20 de outubro de 2011.

Orientadora: Prof. Dra. Florentina da Silva Souza
Presidente da banca
(UFBA/ Instituto de Letras)

Examinador 1: Prof. Dr. Paulo Vinícius Baptista Silva (UFPR)

Examinador 2: Profa. Dra. Ana Lúcia da Silva Souza (UFBA)

Examinador 3: Prof. Dr. Silvio Roberto Oliveira (UNEB)

Examinador 4: Profa. Dra. Maria de Fátima Ribeiro (PosAfro/UFBA)

Sempre ao meu avô Leli, o grande pensador da minha família, quem primeiro me instigou intelectualmente.

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, Lina e Walfredo, que, além do amor de mãe e pai, me deram senso de justiça e força para seguir em frente sempre.

À professora Florentina da Silva Souza, pela orientação segura, pela paciência por lidar com uma orientanda de “idas e vindas” e pelo exemplo de grande profissional da área de Letras, comprometida com a transformação social através do conhecimento acadêmico.

À Banca Examinadora, pelas contribuições pertinentes que, certamente, ajudarão no aprimoramento deste trabalho de pesquisa.

À família mais extensa, dos irmãos, Felipe e Adriana, a Renata, Morena e João, por entender os meus afastamentos e torcer por mim sempre.

À Landê Onawale, por ter transformado em nosso este trabalho de pesquisa e por ler para mim assim até eu dormir... Obrigada, Rei! Os bônus são nossos, o ônus, todo meu.

Às amigas e amigos Kátia, Lu, Thati, Márcio Macedo (Kibe) e Wilson, que sempre estiveram comigo nesta caminhada, conversando, trocando idéias, livros e leituras, compartilhando sonhos. Em especial, a Simone Ricco, pela disponibilidade da revisão.

Às amigas Nadja e Sueli, por terem sido as primeiras a me acolher em Soterópolis no início de 2007. Apesar da distância, nossa força OYO continua a toda.

Aos primos Antônio, Nilda, Joana e Luana, por terem me acolhido sempre nos momentos de maior precisão, durante a minha estadia em Salvador.

À amiga Máxima e a toda a sua família, principalmente a Ernesto e a Gilda, por terem se tornado os meus defensores no momento de maior tensão desses quatro anos.

Ao meu terapeuta Marco Antonio Guimarães, por me ajudar a colocar, dentro de mim, as coisas no lugar, através de muita mansidão e acolhimento, sem deixar de ser duro, quando necessário.

Como um trabalho desta natureza nunca é produzido somente por mim, agradeço infinitamente a todos e todas, dos seres encantados aos seres humanos, que contribuíram de alguma maneira para que eu chegasse, enfim, ao ponto final.

Desculpa, meu amigo,
Eu nada te posso dar;
Na terra que rege o
branco
Nos privam té de pensar!

(LUÍS GAMA, 1859)

RESUMO

Esta tese pretende analisar comparativamente cinco livros didáticos de literatura para o Ensino Médio, com o intuito de investigar os motivos e as conseqüências da quase total ausência da produção literária em que vozes negras articulem sentidos sobre sua própria condição social e sobre o racismo na sociedade brasileira. O que se observa, de uma maneira geral, é a obliteração da questão étnico-racial do escopo de discussão no conteúdo literário desses manuais. Esse silenciamento se concretiza de diversas formas, sendo relevante a estratégia metodológica da omissão de textos literários em que escritores afro-brasileiros considerados canônicos no modelo tradicional de história literária, dentre eles Machado de Assis, Cruz e Sousa e Lima Barreto, debruçaram-se sobre a subalternização dos descendentes de africanos. Além disso, também há a tendência de abordar a temática das relações étnico-raciais, a partir de produção literária em que o negro é colocado como objeto de representação, acabando por reproduzir imagens estereotipadas e, muitas vezes, negativas desse grupo étnico-racial. O corpus da análise é constituído por cinco livros didáticos escolhidos como adequados, pelo catálogo do Programa Nacional do Livro para o Ensino Médio (PNLEM/2006), responsável pela distribuição gratuita de material didático para o sistema público de ensino através de avaliação feita por pareceristas do Catálogo do PNLEM/2006. No intuito de apreender as complexidades que perpassam pelo conhecimento literário em circulação nesses manuais, a concepção teórico-metodológica da pesquisa foi de natureza interdisciplinar, dentro da qual foram utilizados conhecimentos das áreas de estudos literários, estudos culturais, estudos de relações raciais no Brasil, sociologia, história. Dessa forma, acredita-se que as reflexões desta tese possam contribuir para pesquisas futuras, em termos de análise e produção de materiais didáticos de literatura a partir de perspectiva metodológica que inclua textualidades literárias afro-brasileiras e que desenvolva uma discussão acerca das relações raciais no Brasil, levando em conta os estudos mais recentes sobre o tema.

Palavras-chave: literatura afro-brasileira; ensino de literatura; relações raciais, cânone literário, material didático

ABSTRACT

This dissertation aims to make a comparative analysis of five literature textbooks used in Brazilian high schools. The objective is to investigate the reasons and consequences for the almost absence of literature by black voices that articulates their experiences about their own social conditions and racism in Brazilian society. What is generally observed is the suppressing of ethno-racial issues from the contents of these textbooks. That silence is shown in several ways being relevant the strategic method of omission of literary texts by Afro-Brazilian writers who are considered canons in the model of historically traditional literary works of Machado de Assis, Cruz e Sousa and Lima Barreto. Furthermore, there is also a tendency to convey race relation issues from literature in which black people are portrayed in negative stereotypes. The body of the present study focuses on six textbooks approved for use in Brazilian literature classrooms according to the Programa Nacional do Livro para o Ensino Médio (National Book Program for High School Education), which is responsible for the free distribution of textbooks/didactic materials to Brazilian public schools under the Department of Education. This distribution was made through the assessment of auditor's report from PNLEM catalog /2006. With the intent to acknowledge the complexities that are present in these textbooks, the theoretical and methodological concept of this research was of interdisciplinary nature. The knowledge was driven from the following areas: literary studies, Brazilian race-relation studies, sociology and history. In this way, there is a belief that the reflections of this dissertation can contribute to future research in terms of analysis and the production of literary material for education. Also, for a methodological perspective that includes Afro-Brazilian literary texts and develops discussion on race relations in Brazil, taking into account the most recent studies on the theme.

Keywords: Black literature; teaching literature; racial relations; literary canon; textbooks

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1. NACIONALISMO, EPISTEMICÍDIO, LIVRO DIDÁTICO DE LITERATURA E RACISMO: QUESTÕES TEÓRICAS	25
1.1. Nacionalismo, racismo e epistemicídio	26
1.2. Mercado editorial e programas de distribuição de livros didáticos no Brasil	41
1.3. Historiografia e canonização literária: por uma tradição literária afro-brasileira	52
2. DISCURSO RACISTA EM LIVROS DIDÁTICOS DE LITERATURA PARA O ENSINO MÉDIO	72
2.1. Descrição dos livros didáticos a serem analisados	77
2.2. Livros didáticos baseados no formato de história literária tradicional	83
2.2.1. Concepção de história e de historicidade literária	84
2.2.2. Relações raciais nos livros didáticos de abordagem tradicional da literatura	95
2.3. Análise do livro <i>Português: língua, literatura, produção de texto</i> (ABAURRE, 2004)	97
2.4. Análise do livro <i>Português: linguagens</i> (CEREJA, 2004)	117
2.5. Análise do livro <i>Português de olho no mundo do trabalho</i> (NICOLA, 2004)	139
3. LIVROS QUE BUSCAM QUESTIONAR A ABORDAGEM HISTORIOGRÁFICA TRADICIONAL	155
3.1. Análise do livro <i>Língua portuguesa: projeto cidadania para todos</i> (MURRIE, 2004)	161
3.2. Análise do livro <i>Português: língua e cultura</i> (FARACO, 2003)	176
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS	188
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	199
ANEXOS	207

1. INTRODUÇÃO

O neologismo presente no título desta tese se constitui por fios de múltiplas vozes e identidades contemporâneas em fluxo descontínuo. Há sob a escolha da palavra *afrobetizar*¹ dois movimentos: um individual/existencial e outro contextual. Se, por um lado, em minha trajetória profissional, lecionando tanto na Escola Básica quanto no Ensino Superior, sempre me intrigou a ausência de determinadas tradições literárias nas aulas de Literatura Brasileira, por outro, discussões contemporâneas em diferentes áreas do conhecimento lidam com identidades construídas sob os mais diferentes parâmetros — classe social, gênero, religião, etnia/raça², geração, entre outros.

Com a intenção de demonstrar o quanto o objeto delineado nesta tese faz parte de preocupações acadêmicas e políticas de longa data, descreverei, resumidamente, a minha trajetória acadêmica. Na verdade, ela se confunde com a minha trajetória biográfica. Sou brasileira, mulher negra, carioca, descendente de baianos pertencentes a longínquas linhagens africanas e indígenas. Escolhi a docência e a pesquisa como profissão e forma de luta política contra todo tipo de prática opressora, especificamente às relacionadas à discriminação étnico-racial. Empenhar-me na tarefa de traçar uma trilha das minhas atividades profissionais fez lembrar-me das palavras do filósofo e teólogo Leonardo Boff acerca da leitura e da interpretação do mundo:

Todo ponto de vista é a vista de um ponto. Para entender melhor como alguém lê, é necessário saber como são seus olhos e qual é a sua visão de mundo. Isso faz da leitura sempre uma releitura.

A cabeça pensa a partir da onde os pés pisam. Para compreender, é essencial conhecer o lugar social de quem olha. Vale dizer: como alguém vive, com quem convive, que experiências tem, em que trabalha, que

¹ A palavra *afrobetizar* não é criação minha. Tomei conhecimento da interessante palavra em uma oficina sobre cultura e história afro-brasileira dirigida a educadores, no Fórum Social Mundial de 2005, realizado na cidade de Porto Alegre. Uma professora de biologia que atuava no interior de São Paulo chamava a sua prática em sala de aula de afrobetização. Infelizmente, como na hora não tinha a intenção de usar a palavra, acabei não anotando o nome da professora.

² Nesta tese, usar-se-á o conceito de raça associado ao de etnia, embora cada um dos dois possa aparecer separadamente em enunciados no decorrer desta tese. Acompanhando o pensamento de Antônio Sérgio Guimarães (2005), raça não é utilizada aqui como categoria biológica consagrada pelo cientificismo do século XIX, mas como categoria analítica que objetiva tratar do caso específico brasileiro, onde a idéia de raça funciona como operador ideológico delimitador de espaços sociais e formulador de atitudes de exclusão. Dentro de tal perspectiva analítica, utilizar uma palavra corrente no contexto social e que carrega em si critérios de discriminação possibilita observar, de maneira crítica, os pilares que fundamentam ideologias racistas. Dessa forma, raça é tanto um operador de análise quanto uma opção política deliberada desta pesquisadora, preocupada em entender e ruir, desde dentro, os fundamentos do racismo, sobretudo, no caso da análise de material didático, do racismo epistemológico.

desejos alimenta, como assume os dramas da vida e da morte e que esperanças o animam. Isso faz da compreensão sempre uma interpretação. (BOFF, 1997, p. 9)

Duas convicções que norteiam a minha conduta profissional hoje se formaram, há mais ou menos dezoito anos atrás, ainda no Ensino Médio do Colégio Pedro II, instituição pública de ensino básico do Rio de Janeiro. Professores de história, filosofia, língua portuguesa e literatura aguçaram em mim não só o gosto pela leitura e, por conseguinte, pela aventura do conhecimento, como também o empenho para criar estratégias de diminuição das injustiças sociais, as quais estão na base da sociedade a que pertença.

Ali comecei a entender que ler é o mesmo que colocar-se em travessia, assumindo todos os riscos dessa empreitada. Uma professora de literatura apresentou-me a obra de Clarice Lispector, escritora responsável por ter me ensinado que a leitura só se realiza quando a obra enriquece e amplia o horizonte de compreensão de quem se propôs ler. Acredito, portanto, que, depois de uma boa leitura, o leitor se recompõe diante da obra lida. A escrita desconcertante de Lispector me inquietou intelectual e emocionalmente, fazendo com que, aos dezessete anos, eu decidisse ingressar no Curso de Letras.

A graduação na Faculdade de Letras da UFRJ, iniciada em 1991, foi responsável por inúmeras descobertas acerca da linguagem humana e das possibilidades expressivas da literatura. Muitas leituras, milhares de perguntas, número bastante reduzido de respostas. A diversidade de olhares (diferentes disciplinas e professores; vários cursos de extensão universitária; o conhecimento de novos escritores, sobretudo portugueses; a participação em ciclos de palestras, seminários e congressos) levou-me a compreender, de maneira mais consciente, que ler é, na verdade, ter a capacidade de formular questionamentos, muito menos do que possuir respostas prontas diante do mundo discursivo de um escritor, filósofo ou pesquisador da linguagem. Seduzido pelo que via, lia e ouvia, a universidade mostrou-se para mim uma feliz descoberta.

Entretanto, os meus interesses atuais de estudo começaram a se formar em 1994, quando passei a freqüentar os cursos de Literaturas Africanas de Língua Portuguesa, ministrados pela professora doutora Carmen Lucia Tindó Ribeiro Secco. Nessas aulas, entrei em contato com a literatura pós-colonial de países africanos de língua portuguesa, sobretudo com textos que se apropriam de

tradições orais e locais com o intuito de representar alteridades por tanto tempo sufocadas pelas malhas autoritárias do colonizador português. O estudo das obras dos escritores Luandino Vieira, Pepetela, Manuel Rui, Mia Couto, Paulina Chiziane, Luís Bernardo Honwana, entre outros e outras, foi fundamental para refletir sobre uma das vertentes da literatura africana de língua portuguesa contemporânea: a que efetua o encontro de textos narrativos escritos com histórias do contexto da vocalidade. A partir dessas aulas da graduação, passei a manter um contato mais freqüente com o mundo acadêmico, pois trabalhos produzidos nos cursos transformaram-se em comunicações apresentadas em seminários e mesas-redondas. A professora doutora Carmen Tindó Ribeiro Secco congregava alunos e conosco desenvolvia eventos acadêmicos, além de nos incentivar a apresentar a nossa produção intelectual nas mais diversas instituições.

Conhecer a escrita oralitizada de países africanos de língua portuguesa, além disso, suscitou uma rememoração que me fez voltar à infância, mais precisamente, à voz aconchegante do avô materno Leli (apelido carinho de Elysio), contando histórias da linda ilha onde nasceu e foi criado, Itaparica. Assim, a aproximação com a visão afro-negra de mundo foi um grande encontro com práticas cotidianas da minha família, vividas desde os primeiros anos de uma neta que adorava ouvir as histórias e os recitais de poesia do seu avô. Pela primeira vez me dei conta de que, em casa, havia um "griot", contador de histórias e personalidade responsável por preservar os conhecimentos e experiências da minha família negra. A partir de então, o fascínio pelo dinamismo das histórias que vão de boca em boca tornou-se linha mestra dos meus interesses acadêmicos e, simultaneamente, biográficos.

Logo depois de finalizar o bacharelado (1995) e a licenciatura (1996) em Letras, ingressei na pós-graduação da Faculdade de Letras da UFRJ, através do Curso de Especialização em Literaturas de Língua Portuguesa e Literatura Portuguesa, intitulado ***A descolonização através do imaginário das literaturas africanas e portuguesa***, com os objetivos de aprofundar os meus conhecimentos das literaturas africanas e portuguesa, além de instrumentalizar-me teoricamente para ingressar no curso de Mestrado. Essa especialização me proporcionou não só investigar mais sistematicamente obras literárias africanas de língua portuguesa contemporânea, mas também estabelecer relações perpassadas pelo signo da colonização entre essas literaturas e a literatura portuguesa. A abordagem

comparatística das Literaturas Portuguesa e Africanas mostrou-se via propícia para a interpretação de artimanhas da linguagem literária e de seus silêncios, carregados de potencialidade subversiva.

No ano de 1997, ingressei no Mestrado em Literatura Brasileira, também na Faculdade de Letras da UFRJ. Nesse curso, minhas linhas de pesquisa foram sendo traçadas por disciplinas que se propuseram questionar o valor e o papel do cânone literário no mundo acadêmico. Vislumbrava, a partir dessas aulas, encontrar aparato teórico mais sólido para investigar a minha paixão primeira: os textos orais. Dentro dessa perspectiva, quatro cursos foram definidores da metodologia de pesquisa utilizada para a elaboração da dissertação e, posteriormente, do projeto de doutoramento, a saber, a disciplina intitulada *Menores e maiores: a questão do cânone romântico*, por ter discutido o quanto o cânone da Literatura Brasileira é norteado por parâmetros nacionalistas e, em que medida, a escolha dos melhores e dos piores poetas do Romantismo Brasileiro é baseada na transformação desses parâmetros em critérios de valor; o curso *A arte contemporânea e o questionamento do cânone* foi também importante, porque investigou as identidades múltiplas da contemporaneidade, marcadas pelo signo da diferença; a disciplina *Perspectivas teóricas da contemporaneidade* situou historicamente as mudanças teóricas e de enfoque da área de conhecimento Literatura Comparada; no curso *Caminhos da ficção africana contemporânea* pude estudar, de maneira aprofundada, o romance **Rioseco** do escritor Manuel Rui e definir, através desse estudo, o meu projeto de pesquisa.

Em 2001, concluí a dissertação, intitulada **Os fios da voz no limiar da escrita: uma possibilidade de leitura comparada de *Macunaíma* e *Rioseco***". Analisando como ambos os romances (trans)criam memórias orais, detive-me nas representações de identidades subalternizadas em dois países que passaram por longos processos de colonização portuguesa. Através desse estudo, pude ler os interstícios de identidades que estão em espaços marginais, tanto na sociedade angolana quanto na brasileira. A bibliografia por mim utilizada privilegiou teóricos que questionam espaços unívocos de poder e abrem, por conseguinte, a possibilidade de ler a partir das brechas dos discursos oficiais.

A decisão de cursar doutorado no **Programa Multidisciplinar em Estudos Étnicos e Africanos**, da UFBA, não se deu à revelia. Foi, antes de tudo, uma escolha consciente e extremamente relacionada a preocupações de uma

profissional da educação. Desde meados da década de 90, quando passei a atuar como professora de língua portuguesa e literaturas em instituições públicas de ensino, tenho me preocupado em trabalhar pedagogicamente a relação estreita entre as desigualdades social e étnico-racial na sociedade brasileira, uma marca negativa de nossa estrutura social, que só pode ser revertida a partir de uma reflexão crítica e fundamentada sobre suas causas e efeitos.

Assim, o meu projeto de doutorado, intitulado inicialmente “Afrobetizar: uma possibilidade de (re)ler e de (re)escrever a excludente tradição literária brasileira dos manuais didáticos de literatura”, propunha-se discutir, a partir da área literária, o tradicional menosprezo à *episteme afro*³ na educação formal brasileira, sobretudo no Ensino Médio, último segmento da Escola Básica.

Uma imbricação de motivações pedagógicas, teóricas e políticas, portanto, deram forma ao projeto acadêmico por mim desenvolvido nesta tese. Por isso, procurei um curso de pós-graduação onde eu pudesse aprofundar radicalmente as reflexões em torno das africanidades e das relações étnico-raciais no Brasil e no mundo. O referido programa criado pela UFBA em 2005 mostrou-se o mais adequado para os meus objetivos acadêmicos. Sua proposta única e pioneira, dentre os cursos de pós-graduação *stricto sensu* do país, levaram-me, portanto, a aventar a idéia de fazer o curso de doutorado na cidade de Salvador.

De todas as atividades acadêmicas realizadas durante o curso de doutorado, a disciplina *Seminário metodologia e prática de pesquisa* foi de fundamental importância na medida em que proporcionou a revisão de questões pouco aprofundadas no meu projeto de pesquisa, além disso, a discussão em torno de novos paradigmas epistemológicos em circulação no meio acadêmico contemporâneo se mostrou de grande valia teórica para a pesquisa desenvolvida nesta tese.

³ Neste trabalho *episteme afro* significa o conjunto da produção de conhecimento intelectual, cultural e artístico de afrodescendentes brasileiros empenhados, a partir de diferentes áreas do conhecimento, em se posicionar politicamente quanto ao racismo. Como aqui tratarei da literatura afro-brasileira, a *episteme afro* refere-se a essa área de conhecimento, embora a idéia da noção de *episteme* possua abrangência mais ampla que os limites literários. Dessa forma, como pesquisadora que se debruça sobre uma das conseqüências do racismo na educação formal brasileira, também se pode dizer que esta tese faz parte do que está sendo chamado aqui de *episteme afro*. Esse termo é cunhado a partir das reflexões teóricas de Foucault (1987), na medida em que, para o filósofo francês, *episteme* são as condições discursivas que constituem uma epistemologia, ou seja, o conjunto das relações epistemológicas entre as ciências humanas. A proposta foucaultiana de narrar a história das ciências humanas através de perspectiva descentralizada e descontínua não só levou à compreensão do homem como problema para o saber humano desde o século XVI europeu, como sobretudo tem possibilitado, desde então, o delineamento epistemológico de humanidades que não se restringem ao parâmetro europeu-ocidental; a *episteme afro*, portanto, seria uma delas.

O curso *Estudos Culturais: etnia e afro-brasilidades* também representou um avanço teórico em termos da análise das múltiplas identidades em jogo no mundo contemporâneo e dos papéis políticos que os intelectuais desempenham através de sua produção teórica e/ou atuação social. A leitura de autores como Stuart Hall, Kwane Appiah, Walter Mignolo, Milton Santos, Bell Hooks, Muniz Sodré entre outras e outros, aprofundou a visão de construções identitárias subalternizadas em tensão com narrativas hegemônicas de identidade. Independente do uso direto das reflexões dos teóricos anteriormente aludidos, as concepções teóricas estudadas nessa disciplina constituem-se como espécie de “pano de fundo” para o estudo que neste momento introduzo.

Além disso, todas as atividades acadêmicas realizadas no grupo de pesquisa *Afrodescendências*, coordenado pela professora e orientadora acadêmica Florentina Souza, foram fundamentais para os posicionamentos teórico-metodológicos tomados nesta tese. Dentro do referido grupo, há encontros quinzenais para a discussão de textos acadêmicos de intelectuais que trabalham empiricamente com questões relacionadas à diáspora africana, cujas produções circulam entre as áreas de estudos étnicos, identitários, literários, especificamente voltados para representações raciais e de gênero. O grupo de pesquisadoras é responsável também por realizar, a cada semestre letivo, um evento acadêmico sobre um dos temas trabalhados no grupo. Participei de perto dos seminários realizados durante o ano de 2008: “Iº Seminário Entre a parede e a letra: 110 anos sem Cruz e Souza”, inquestionavelmente importante para uma revisão crítica do poeta afrodescendente de fins do século XIX e em termos de uma compreensão mais ampla da violência cometida à poesia de Sousa nos livros didáticos em circulação no Ensino Médio brasileiro; e “Escritoras e intelectuais negras”, cujas discussões em torno da resistência literária feminina afetaram-me de perto, enquanto representante que sou de dois signos subalternizados, mulher e negra.

Saindo um pouco da esfera meramente pessoal, é importante ressaltar que determinados encaminhamentos governamentais, tomados desde fins da década de 90 devido sobretudo a pressões políticas de grupos ativistas da causa racial, relacionam-se diretamente tanto às minhas preocupações político-pedagógicas quanto ao conteúdo do meu projeto acadêmico, como, por exemplo, a promulgação da lei 10.639, em 2003, tendo sido substituída pela lei 11645/08, que torna obrigatório, em instituições públicas e privadas da Escola Básica, o ensino de

história e cultura afro-brasileira e indígena. Esses conhecimentos devem ser ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, sobretudo nas áreas de educação artística, literatura e história.

Na área de educação, essas leis oficializam determinada tendência governamental contemporânea de discutir a desigualdade racial no Brasil, tendo em vista não só um passado de escravização do africano, mas sobretudo um presente de marginalização do negro na sociedade brasileira, já que a maior parte da população afrodescendente e índio-descendente vive em condição social e política diametralmente inferior a da população eurodescendente. A obrigatoriedade do estudo da história, cultura afro-brasileira e indígena, na Escola Básica, visa justamente trazer ao estudante em formação o senso de diversidade cultural, étnica e racial, além de uma discussão mais aprofundada sobre a presença perversa do racismo em nossa sociedade.

Em *afrobetizar*, uma interessante fusão de palavras acaba por aproximar o prefixo *afro* do vocábulo que traduz ingresso no mundo das letras — *alfabetizar* — produzindo significados que traduzem um misto de denúncia e de proposição. Seguindo os desdobramentos de sentido do neologismo, se o ensino formal brasileiro tem construído uma tradição que ignora ou menospreza a *episteme afro*, aparece como imprescindível a necessidade de se repensar os papéis e os lugares que os afrodescendentes e sua produção intelectual/literária têm ocupado na educação formal. Nas searas de conhecimento que circulam em diferentes campos das Letras, tal revisão mostra-se ainda mais pertinente, já que, de acordo com estudos atuais de literatura e de sociolinguística, o uso da língua, seja para a comunicação cotidiana ou para a produção de efeitos estéticos, implica, necessariamente, jogos de poder.

Estudos como o do sociolinguista Maurizio Gnerre, em *Linguagem, escrita e poder* (1998), demonstram que a língua possui dupla dinâmica: identificar falantes entre si num dado grupo, mas também discriminar grupos sociais de acordo com a variante linguística, promovendo a separação entre os falantes de maior e de menor prestígio social.

Nos estudos crítico-literários, por outro lado, desde os formalistas russos no início do século XX, discute-se o quanto a linguagem literária é uma construção

social de sentido, tanto que a *literariedade*⁴, tão trabalhada por aqueles teóricos, é vista em oposição à linguagem de comunicação cotidiana. Antoine Compagnon (2001), entre outros teóricos contemporâneos da literatura, enfatiza que um texto só é literário, de acordo com o uso que uma sociedade faz dele. Sob o uso literário de um texto, inúmeros lugares e papéis sociais estão em jogo. Trata-se de uma disputa política e mercadológica que envolve, pelo menos, autor, consumidor-leitor, mercado editorial, circulação de idéias consideradas socialmente legítimas e, no caso do presente estudo, uso pedagógico da literatura no ensino formal.

Dessa forma, a idéia de se *afrobetizar* material didático de literatura do Ensino Médio provém de três conjunturas que, mescladas, fornecem elementos para a construção deste objeto de estudo. Primeiramente, a compreensão da ausência de escrita literária afro-brasileira⁵ nos livros didáticos denuncia, no mínimo, a exclusão de certo tipo de produção contra-hegemônica na tradição construída e reproduzida nessa fase de ensino. Além disso, a intenção de rever materiais didáticos de literatura se relaciona intimamente ao tratamento superficial dado a essa disciplina no fim da Escola Básica. É sabido que a abordagem mais comum da literatura no Ensino Médio — apresentação em seqüência cronológica linear das chamadas Escolas Literárias, Estilos de Época ou Períodos Literários⁶ — dificilmente tem conseguido despertar o interesse do estudante para a fruição do texto literário e um conseqüente desenvolvimento do hábito de ler. Esse tipo de abordagem reduz a apresentação da literatura a enfadonhas listas, dentro das quais são arroladas características básicas de cada um dos estilos.

Por fim, uma questão de caráter mais amplo norteia o presente estudo e está na base mesmo de sua produção — o momento histórico, tanto global quanto local,

⁴ O termo *literariedade*, proposto por Roman Jakobson (1896-1982), significa aquilo que faz de determinada obra uma obra literária, ou seja, as particularidades específicas ao texto literário. Apesar de críticas ao raciocínio tautológico que o termo suscita, além de se esconder por sob ele uma busca de cientificidade do trabalho crítico, a noção é amplamente utilizada em livros didáticos, para definir o que seja a literatura, conforme veremos adiante.

⁵ Os termos literatura afro-brasileira, escrita literária afro-brasileira e outros afins serão mais a frente discutidos, tendo em vista implicações teóricas, políticas e mercadológicas. Por ora é importante frisar que aqui o signo “afro” marca um trânsito desigual entre culturas diversas, implicando, no caso da diáspora africana, uma relação ambivalente de inferiorização e troca com a cultura marcadamente eurocêntrica. Nesse sentido, literatura ou escrita afro-brasileira serão utilizados para se referir a textos literários que articulam vozes em torno da condição social do negro no Brasil, como também de matrizes culturais africanas e afro-diaspóricas neste território retrabalhadas.

⁶ Nesta tese, os três termos para se referir a estéticas literárias serão usados indistintamente. Todavia, na seção destinada a uma discussão da perspectiva historiográfica preponderante nos livros didáticos analisados, retomarei cada um deles, para que se reconheçam suas nuances de sentido e suas filiações teóricas.

de rediscussão dos papéis sociais de diferentes grupos identitários, os principais atores das nações contemporâneas. Dessa forma, no caso da América (sobretudo a do Sul), por exemplo, desde o início da década de 90 do século XX aos dias atuais, a mudança de textos constitucionais, passando a contemplar e a dar proteção legal a grupos minoritários em diversos países; a existência de fóruns mundiais de combate ao racismo e à xenofobia; a implementação de políticas públicas voltadas para as especificidades de minorias étnico-raciais, a chegada a cargos importantes do Poder Executivo de lideranças políticas pertencentes a grupos étnico-raciais minoritários — indígenas ou afro-descendentes — caso de Hugo Chávez na Venezuela, Evo Morales na Bolívia e de Barack Obama, nos Estados Unidos; demonstram como a discussão étnico-racial tem ocupado a arena política de diferentes nações.

Como foi evidenciada a partir da experiência no continente americano, essa nova tendência de protagonismo de etnicidades subalternas, tanto no campo político quanto na esfera teórico-acadêmica, tem se mostrado um direcionamento da contemporaneidade, cuja dinâmica guarda uma aparente contradição: respeito às diferenças culturais e promoção da igualdade social.

No caso específico do Brasil, a definição de políticas públicas voltadas para a população negra sofreu uma profunda mudança nas últimas décadas do século XX. Se, por um lado, desde o 1º momento da República no século XIX, seguindo um projeto de embranquecimento da sociedade brasileira, preponderaram políticas estatais que estimulavam economicamente diversos grupos de matrizes européias, nipônicas ou não negras (tais como árabes e judeus), por outro, havia flagrantes iniciativas governamentais de eliminação física do negro. Essas medidas governamentais de controle violento da população afrodescendente implicam uma série de ações, tais como restrição do negro quase que exclusivamente a lugares de pobreza e miséria, precariedade na contenção de epidemias, controle da capacidade de concepção da mulher negra, perseguição policial e assassinato maciço de homens negros, além da entrada violenta de corporações militares nas casas de bairros ou favelas com população majoritariamente negra. Nota-se, diante do quadro exposto, uma situação de privilégio contínuo a segmentos populacionais branco-europeus, sustentado por políticas intensivas de violação de mulheres e homens negros, iniciativas que acabaram por acentuar a desigualdade racial, justamente na terra da propaganda harmonia racial, representada pelo poeta Olavo

Bilac, ao descrever liricamente a música brasileira, como a “flor amorosa de três raças tristes”. (BILAC, 1964, p.263)

Todavia, a partir do governo de Fernando Henrique Cardoso, em meados da década de 90, o Estado brasileiro assumiu, pela primeira vez oficialmente, a desigualdade racial como uma marca da sociedade brasileira, comprometendo-se a criar estratégias para a reversão do quadro de desigualdade. Durante aquele governo algumas medidas direcionadas à educação foram tomadas, dentre as quais a criação de Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino fundamental, considerando a necessidade de valorização da população negra, sobretudo no Ensino Fundamental; implementação do Programa Diversidade na Universidade, promovendo o acesso particularmente a populações negras e índias; concessão de bolsas de estudo para custeio de curso preparatório para negras e negros aspirantes à carreira diplomática.

Diante de políticas já iniciadas na gestão anterior, o governo de Luiz Inácio Lula da Silva, iniciado em 2003, encontrou ambiente propício para promover um aprofundamento de estratégias anti-racistas, como a criação da Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR). Determinadas ações do presidente Lula afetaram diretamente a área da educação, tais como a implementação do Programa de Inclusão da População Negra na Educação Brasileira; elaboração de Projeto de Lei voltado para garantir sistema de reservas de vagas para negros e indígenas em instituições do ensino superior; promulgação da lei 10.639, em 2003, tendo sido substituída pela lei 11645/08. O governo também desenvolveu ações voltadas para a capacitação de professores, tendo em vista a aplicação da referida lei.

Embora a minha atuação, tanto na Escola Básica quanto no Ensino Superior, sempre tenha sido perpassada pela prática pedagógica anti-racista, sem dúvida, esta pesquisa se insere no momento histórico brasileiro de relativo avanço da luta política pela promoção da igualdade racial. Relacionando-se à atual agenda de discussão, baseada na implementação de políticas públicas direcionadas à população afrodescendente, este estudo se propõe fazer uma releitura crítica do material didático de literatura usado no Ensino Médio, indagando a ausência/presença da literatura afro-brasileira nesses manuais, com o intuito de que se articule, futuramente, uma nova concepção metodológica para o ensino de literatura nesse segmento educacional.

Em primeira instância, a investigação em curso considera que toda imaginação nacional implica necessariamente uma série de contradições e, em termos de processo histórico, inúmeros esquecimentos. Dessa forma, compreender modos de rememorar o passado e o tipo de seleção feita nesse processo mostra-se imprescindível, na medida em que se sabe, com o teórico indiano Homi Bhabha⁷, o quanto o começo da narrativa de nação implica o ato de esquecer, ou seja, a identificação problemática de um povo torna-se delineável quando se é vasculhado aquilo que foi obrigado a ser olvidado nas construções discursivas de um dado sistema cultural, dentre elas os discursos literário e histórico.

Sob essa perspectiva de construção histórica das identidades nacionais, cabe questionar neste estudo quais elementos, questões e ideologias estão por sob os escombros da seleção historiográfica feita nos manuais didáticos de literatura para o Ensino Médio, discutindo por que alguns autores estão presentes em lugar de destaque e outros, também importantes, são ignorados, assim como determinados textos são privilegiados e repetidos exaustivamente na maioria dos livros didáticos e outros preteridos como se nunca tivessem existido. Esses últimos são textos marginalizados que não criam tradições oficiais, por isso, essas omissões literárias traduzem a violência envolvida no estabelecimento de uma determinada narrativa de nação.

No caso específico do Brasil, embora haja a preconização de uma idéia de caldeirão cultural a partir de uma intensa troca entre, basicamente, três grupos étnico-raciais: o branco-europeu; o negro-africano e o indígena, a narrativa de nação acaba por excluir, peremptoriamente, indígenas e afrodescendentes de sua imaginação, apesar de criar uma falsa idéia de que os dois grupos étnico-raciais são imaginados positivamente nessa espécie de ficção nacional.

Uma explicação pertinente para o fundamento perverso da nossa idéia de nação se encontra na concepção de mito fundador, escrutinado por Marilena Chauí no estudo *Brasil: mito fundador e sociedade autoritária*. A filósofa paulista, ao distinguir *formação de fundação*, demonstra como o primeiro termo é usado pelos historiadores para representar processos temporais marcados pela continuidade ou descontinuidade dos acontecimentos. Já *fundação* refere-se a um passado imaginário (ou imaginado como) original, cuja presença se mantém viva no decorrer

⁷ BHABHA, 1998, pp. 225-226

do tempo, ou seja, embora haja mudanças no transcorrer do processo histórico, o mito fundador trata daquilo que é perene, acabando por sustentar estaticamente o curso temporal, dando-lhe sentido. Como diz a autora, a “fundação pretende situar-se além do tempo, fora da história, num presente que não cessa nunca sob a multiplicidade de formas ou aspectos que pode tomar” (CHAUÍ, 2000, pp. 9-10).

Dentro dessa perspectiva do tempo histórico, determinadas ideologias recorrentes têm relegado ao esquecimento processos violentos de nossa história. Assim, o repertório inicial de representações oferecido pelo mito fundador é (re)atualizado indefinidamente, tornando recorrente a imagem fixada nos primórdios. No Brasil, um dos traços do mito que nos funda enquanto nação é a já comentada simetria étnico-racial. Até mesmo em tempos de políticas públicas direcionadas a populações negras, há grupos brasileiros que defendem a imagem paradisíaca da fraterna união das raças no Brasil, cuja marca idiossincrática vem a ser a mestiçagem ou o hibridismo. Ambos os traços são hiperbolizados, na produção intelectual desses grupos, ao nível de nos tornar, no futuro, uma democracia racial de fato, já que até o presente essa dita democracia foi vista como uma interpretação — legítima e transformada em clássica — do nosso passado colonial. Assim, acoplada à recorrência desse traço de nosso mito fundador está a tendência de minimizar o racismo e, sobretudo, de desautorizar os discursos que expõem a subalternidade de determinados grupos étnico-raciais e que apontam estratégias políticas contra essa subalternização. Grupos de intelectuais incomodados com as políticas de ações afirmativas, principalmente a de reserva de vagas para afro e índios descendentes, podem ser vistos como a (re)atualização do imaginário da harmonia racial.

Nesta introdução às questões principais sobre as quais gira o objeto de pesquisa desta tese, aparece como indispensável compreender em que medida a organização dos livros didáticos de literatura para o Ensino Médio pode problematizar tanto o currículo dessa disciplina escolar quanto as próprias aulas de literatura. As palavras do professor Gustavo Bernardo, ao relacionar o formato dos livros didáticos com a inutilidade contemporânea do ensino formal de literatura, estão em consonância com o caminho metodológico escolhido por ser trilhado nesta tese, qual seja o de questionar todo e qualquer movimento de legitimação da violência, principalmente se ela vier por via da educação formal, caso da

perversidade cultural construída pelo encaminhamento teórico-metodológico do ensino de literatura no Brasil:

Não à toa os manuais didáticos permanecem presos, no final do século XX, à concepção romântica da história como combate de antagonismos. O século XIX, romântico-positivista, leu os séculos anteriores, anacronicamente, à luz da sua própria falsa dicotomia entre a razão (realista) e a emoção (romântica). (...) As aulas e os estudos de literatura ou se tornam acontecimentos para o exercício de patriotismo e pieguice, e neste sentido são soberanamente chatas, mas necessárias (inclusive, creio, é necessário que sejam chatas), ou se tornam realmente inúteis, se comparadas com a noção de utilidade presente nas demais disciplinas do currículo. (BERNARDO, 1999, pp. 150-51)

A partir da crítica negativa à organização do conteúdo literário no fim da Escola Básica, cabe demonstrar, em linhas gerais, a complexidade do tipo de livro que aqui será abordado. O manual ou livro didático, misto de bem cultural e mercadoria, possui natureza complexa. No Brasil, este tipo de livro acaba por fazer parte de uma intrincada arena política e econômica, já que é peça central de uma política pública altamente lucrativa para as editoras — o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Enquanto objeto de consumo e propagador de conhecimento legitimado socialmente, o formato do livro didático jamais se desvincula de todo processo de produção, divulgação e venda. Por isso, a abordagem do livro didático nesta tese leva em conta tanto elementos de sua materialidade (leis de mercado) quanto do seu uso pedagógico, na medida em que, quase sempre, é lido e explorado somente nos limites e em função da escola.

Não é à toa que uma discussão sobre esse tipo de livro dará início ao primeiro capítulo desta tese, destinado à apresentação das principais questões teórico-metodológicas utilizadas na pesquisa. Nele também será feito um rápido histórico do Programa Nacional do Livro Didático, para que se entendam as implicações dessa política governamental. Além disso, questões teóricas ligadas mais diretamente à análise propriamente dita dos livros serão abordadas, tais como diferentes concepções de historiografia literária, implicações epistemológicas e políticas da presença ou ausência de escrita literária afro-brasileira nos livros didáticos.

Apesar de todos os manuais presentes no Catálogo PNLEM/2006⁸ serem produzidos dentro de um modelo rentável para o mercado editorial, os livros didáticos serão divididos em dois grupos: aqueles que se limitam a seguir a tradicional organização da literatura, a partir de uma concepção historiográfica linear, baseada na abordagem de Períodos literários (3 dos livros do corpus), e aqueles que, de alguma maneira, tentam romper com tal abordagem tradicional (2 dos livros do corpus). O objetivo principal da análise será discutir as limitações e avanços de ambos os modelos, tendo em vista o direcionamento que orienta a pesquisa, ou seja, observar a presença/ausência de escrita literária afro-brasileira nesses manuais. Também serão discutidas nesta parte da tese as implicações diretas e indiretas dessa ausência nas aulas de literatura propriamente ditas. Assim, enquanto o segundo capítulo será destinado à análise dos 3 livros didáticos que fazem parte do primeiro grupo de livros, o terceiro capítulo desta tese analisará os 2 didáticos que buscam questionar ou romper com essa narração historiográfica tradicional.

Por fim, na conclusão deste trabalho de pesquisa serão retomados possíveis parâmetros teórico-metodológicos de uma outra possibilidade de abordagem pedagógica da literatura no Ensino Médio, marcada pela inclusão não só da literatura afro-brasileira, mas também de uma reflexão sobre o íntimo relacionamento de parte da produção literária brasileira com a reprodução do racismo ou com a luta pelo seu fim. Digo retomar, porque, o esboço de uma abordagem diferenciada da literatura afro-brasileira em materiais didáticos para o Ensino Médio será sutilmente delineada no decorrer mesmo da análise dos 5 manuais didáticos, distribuídos entre os capítulos 2 e 3, conforme será demonstrado adiante.

⁸ No catálogo do PNLEM constam avaliações, feitas por especialistas na área de Letras, de nove livros didáticos de Língua Portuguesa selecionados como os mais adequados, segundo critérios que levam em conta a sintonia com a legislação e os demais instrumentos oficiais que regulamentam e orientam a Educação Nacional e a atualização às pesquisas recentes nas áreas de Linguística, Língua Portuguesa e Literatura. Esta tese, no entanto, debruçar-se-á sobre 5 livros, já que todos os livros compõem, segundo a hipótese aqui levantada, um único modelo de livro didático de literatura, pois ambos os grupos de livros – aqueles que seguem um modelo historiográfico tradicional (6 dos livros do catálogo) e aqueles que procuram romper com essa abordagem (3 dos livros do catálogo) – organizam os seus conteúdos a partir de pressupostos teóricos idênticos ou semelhantes acerca das representações das relações étnico-raciais, tanto nos textos literários quanto na própria narração historiográfica da produção literária brasileira considerada canônica, conforme será analisado nos próximos capítulos.

1. NACIONALISMO, EPISTEMICÍDIO, LIVRO DIDÁTICO DE LITERATURA E RACISMO: QUESTÕES TEÓRICAS

1.1. epistemicídio

Nacionalismo, racismo e

Como a discussão principal desta tese gira em torno da exclusão/inclusão de literatura produzida por escritores afro-brasileiros em livros didáticos de literatura do Ensino Médio, cabe iniciar a reflexão em torno dos manuais em circulação hoje no Brasil, pela complexa tessitura existente entre nacionalismo e racismo, discutindo as conseqüências desse binômio para a área da Educação. Dar um ponto de partida ao aparato teórico-metodológico utilizado nesta pesquisa a partir da implicação que há entre narrativas de nação e racismo mostra-se imprescindível aos objetivos propostos, porque, para além da constatação de que a produção literária escrita e vocal de um determinado grupo étnico-racial vem sendo peremptoriamente excluída de livros didáticos de literatura no Brasil, durante o transcorrer das discussões desenvolvidas nesta tese estará latente o quanto a presença ou ausência de determinado autor, obra ou movimento literário, nos manuais didáticos analisados, está condicionada a uma específica concepção de nação brasileira.

Racismo é compreendido, dentro da perspectiva de Balibar em *Racism and Nationalism* (BALIBAR In: WALLERSTEIN, 1991, pp. 37-68), como um conjunto de relações sociais que implicam hierarquização, subjugação e, muitas vezes, extermínio do grupo racializado como inferior na estrutura social. Segundo o mesmo autor, a etnicidade fictícia⁹ instituída pelo Estado nacional é responsável por naturalizar uma base étnica, no fundo, construída historicamente. O sentimento de pertença que advém do processo de naturalização da identidade nacional implica necessariamente exclusão de outros grupos. É nesse sentido, portanto, que o racismo está cravado no centro das narrativas de nação, classificando quem está dentro ou fora dos parâmetros de ser brasileiro, alemão, norte-americano, argentino ou pertencente a qualquer outra nacionalidade. De acordo com Balibar, as populações incluídas, distribuídas ou dominadas no interior de uma mesma nação são, necessariamente, etnicizadas. A partir dessa dinâmica de construção de narrativas nacionais, torna-se premente investigar aquilo que fundamenta o controle do poder político e econômico de determinados grupos étnico-raciais, além de examinar as idéias, práticas sociais, discursos, ideologias e condições históricas que justificam ou perpetuam o domínio e a exclusão de certos grupos étnico-raciais dentro dos limites de um mesmo Estado-nação.

No caso de países da América Latina, que ingressam no cenário da modernidade ocidental a partir do projeto europeu de colonização, o jugo de específicos grupos étnico-raciais torna-se um processo intimamente ligado a uma subalternidade que se estende desde o período de dominação européia direta. Dessa forma, grupos tomados como a degenerescência do projeto europeu de civilização, sejam descendentes de africanos escravizados ou indígenas e indíodescendentes, são rebaixados à condição de subalternos, tanto em termos físicos quanto nos níveis social, econômico, cultural, intelectual ou político.

Rechaçando tal processo de banimento racista, esta pesquisa tem o intuito não só de investigar determinado formato de material didático, construído a partir da exclusão do grupo étnico-racial afrodescendente, mas também de delinear outros

⁹ Utilizo nesse fragmento expressões utilizadas por Balibar para discutir narrativas de nação. Entretanto, cabe apreender com senso crítico o pleonasma percebido no enunciado “eticidade fictícia”, tendo em vista que toda identidade étnica é historicamente construída, através do estabelecimento de laços imaginários — necessariamente vistos como naturais — entre determinados indivíduos. O recurso estilístico utilizado pelo filósofo francês tem a intenção justamente de enfatizar tal artificialidade concebida como natural em toda construção identitária.

parâmetros epistemológicos¹⁰ para a produção de materiais didáticos de literatura no Ensino Médio. Para cumprir tais tarefas, necessário se torna compreender a complexidade inerente aos papéis desempenhados pela instituição-escola nesse processo de construção coletiva de narrativas nacionais.

A ilusão de identidade nacional implica dois movimentos no tempo: a construção de projetos — um tempo prospectivo, que acaba por lançar ações coletivas para o futuro — e a pertença a um destino comum — construído através da apreensão retrospectiva de um passado geralmente glorioso e também coletivo. Interessante que, dentro da dinâmica das narrativas de nação, tanto o passado mítico quanto o futuro libertador voltam-se para o presente histórico, acabando por reconstruir cotidianamente a singularidade imaginária das formações nacionais.

Na constituição do Estado-Nação contemporâneo, família e escola têm sido responsáveis, a grosso modo, por reproduzir ficções identitárias nacionalizantes¹¹ tendo em vista que, na história das nações modernas, o Estado nacional passa a intervir em ambas as instituições, seja para controlar a vida privada¹², no caso da família, ou para normatizar o discurso que circula no ambiente escolar. Assim, dentro de tal contexto sócio-político, ambas as instituições acima destacadas legitimam as duas já aludidas perspectivas de tempo histórico fundamentais para a dinâmica das narrativas de nação, estreitando laços coletivos de pertença e, conseqüentemente, impulsionando projetos coletivos que vão realimentando a idéia de união nacional, num tempo futuro marcado pelo signo da ambigüidade — porque, embora concebido como sempre melhor que o presente, mostra-se, ao mesmo tempo, inalcançável. Uma união, no fundo, paradoxal e tênue, pois um de seus mais fortes fundamentos é a exclusão de determinados grupos étnico-raciais das esferas de decisão política, de controle econômico ou, até mesmo, de direitos básicos à sobrevivência.

¹⁰ Autores contemporâneos de diferentes áreas, tais como MALDONADO-TORRES (2006); QUIJANO (2000), SANTOS (2000; 2008); entre outros, seja refletindo sobre colonialidade de poder, pensamento subalterno ou paradigma emergente, acabam por delimitar novos parâmetros epistemológicos para uma prática comprometida com uma luta política contra a injustiça e a opressão no mundo atual do livre-mercado.

¹¹ Sabe-se que a escola pode ser um espaço de contestação de ideologias nacionalistas, assim como também o ambiente familiar. Todavia, a generalização aqui utilizada tem o intuito principal de enfatizar a tendência conservadora de ambas as instituições, tendo em vista que a problemática central desta tese implica a revisão de um formato de livro didático que conserva omissões e exclusões relacionadas à prática, no mínimo, etnocêntrica de suprimir a produção literária do grupo étnico-racial afrodescendente.

¹² Esse controle estatal sobre a família fica explícito com documentação de vida, morte, casamento, propriedades, etc.; incentivo ou desincentivo à natalidade, entre outras medidas legais ou normativas adotadas pelo Estado.

Ainda segundo Balibar, no artigo *The Nation Form: History and Ideology*¹³, há uma estreita correlação histórica entre formação nacional e desenvolvimento da escola enquanto instituição popular, ou seja, não restrita à educação e cultura das elites. Nesse processo, a escola se torna a instituição principal na produção de etnicidade baseada em uma comunidade lingüística comum, sendo decisiva não só na oficialização da língua nacional, como também na transformação do idioma materno¹⁴ em realidade afetiva e identitária para cada indivíduo. É a partir dessa ambígua realidade idiomática, a um só tempo individual e coletiva, que a identidade nacional se constituirá, utilizando um código comum, por sob as diferenças lingüísticas de classe, geração, grupos profissionais, entre outras. O filósofo marxista francês, inclusive, demonstra como as diferenças dentro de uma mesma língua, no processo de escolarização, ao invés de levarem ao questionamento dos complexos processos históricos de unificação lingüística, acabam por alimentar a idéia de amor a uma língua nacional una, que se intercambia com o sentimento de amor à pátria.

Todas as práticas lingüísticas emanam de um único “amor à língua”, que não é dirigido nem à norma dos materiais didáticos nem ao uso particular dela, mas à “língua maternal” – que é o ideal de origem comum projetado, retrospectivamente, a processos de aprendizado e a formas específicas de uso e que, por isso, transformam-se em metáfora para o amor que compatriotas sentem uns pelos outros. (BALIBAR; WALLERSTEIN, 1991, p. 98)¹⁵

Embora uma comunidade de língua não seja suficiente para, sozinha, produzir etnicidade, o encaminhamento teórico de Balibar coloca em questão algo que interessa de perto às reflexões propostas por esta tese quanto ao ensino de literatura — o papel do professor de língua materna, no caso brasileiro, do professor

¹³ BALIBAR, E.; WALLERSTEIN, I. (1991), pp. 86-106.

¹⁴ Importante notar a carga ideológica que carrega o adjetivo “materno” nos enunciados “língua materna” ou “idioma materno”. Embora se saiba que a Lingüística passou a utilizar o termo com a intenção de enfatizar a relação principal da criança com a família, especificamente na figura da mãe, ao aprender as primeiras línguas, não há como ignorar a relação, no mínimo imaginária, que os termos estabelecem com a palavra pátria-mãe, a face, diríamos, feminina do processo de construção coletiva de narrativas nacionalizantes na contemporaneidade.

¹⁵ Tradução pessoal do seguinte trecho: “All linguistic practices feed into a single ‘love of the language’ which is addressed not to the textbook norm nor to particular usage, but to the ‘mother tongue’— that is, to the ideal of common origin projected back beyond learning processes and specialist forms of usage and which, by that very fact, becomes the metaphor for the love fellow nationals feel for one another.”

de língua portuguesa, como agente do processo de legitimação de determinadas narrativas nacionais.

Relacionado especificamente ao ensino de literatura no Brasil, o papel legitimador do professor de língua materna ganha ainda mais relevo, em função da organização dos conhecimentos mais comum dessa área no Ensino Médio. Um olhar acurado sobre os objetivos do ensino de literatura expostos nos manuais dos professores dos livros didáticos a serem aqui analisados demonstra como a seleção do que é considerado conhecimento escolar em Literatura implica uma concepção específica do Brasil enquanto nação. Mesmo que a totalidade dos 5 manuais analisados enfatize ser a especificidade do texto literário o trabalho com linguagem, todos também colocam que o objetivo do ensino de literatura é oferecer uma reflexão sobre a realidade brasileira ou sobre momentos históricos específicos¹⁶. Esse comprometimento com a realidade histórica a partir de textos literários, embora não se refira explicitamente à questão da identidade nacional, acaba por abrir a possibilidade de mostrar os textos que devem ou não ser lidos por todos os brasileiros cultos.

O sociólogo Benedict Anderson afirma que nação é uma comunidade política imaginada como limitada e soberana, constituindo-se em discurso de homogeneização, baseado na vontade de totalizar o nacional (ANDERSON, 1989, p. 14). O texto literário possui papel preponderante na constituição desse discurso ideológico, pois, segundo o autor de *Nação e consciência nacional*, a imaginação nacional moderna, na Europa ocidental, situa-se no interior do vasto processo de vulgarização da língua latina e de desenvolvimento do mercado editorial, a partir do qual cada vez mais livros e jornais eram publicados nas línguas vulgares e cada vez menos em latim, levando à pluralização e à fragmentação de comunidades imaginadas e integradas por valores da cristandade. Sob essas mudanças sociais, a massificação da escrita foi fundamental como fator de unificação nacional, pois os leitores de uma mesma língua vulgar, através da proliferação do material impresso, percebiam-se ligados e, simultaneamente, distanciados de leitores de outras línguas.

Dentro de tal contexto, o jornal e o romance se desenvolveram paralelamente à formação de uma consciência nacional, desempenhando papéis cruciais na edificação das fronteiras de países que se queriam independentes. Não é à toa que

¹⁶ O aspecto aqui introduzido acerca dos objetivos do ensino de literatura explícitos nos livros didáticos será aprofundado no capítulo 2 desta tese.

nações européias, pelo menos desde fins do século XV, elegem obras clássicas do seu idioma oficial, sendo seguidas posteriormente pelos novos projetos de nação construídos sob o jugo da colonização de países europeus. Esse é justamente o caso do Brasil.

A intenção nacionalizante é, portanto, um dos fundamentos que condiciona a seleção dos conhecimentos escolarizados na área do ensino literário. Dessa forma, por sob a escolha, na Escola Básica, de nossos clássicos¹⁷ da literatura, ecoa uma origem e um projeto futuro para a nação brasileira, embora a justificativa explícita para as escolhas seja a qualidade ou excelência literária¹⁸. Diante disso, coloca-se o seguinte questionamento: que narrativa ou narrativas de nação são privilegiadas nesse processo de seleção do conhecimento válido em Literatura do Ensino Médio? Para responder a essa indagação, imprescindível se torna voltar no tempo, mais precisamente para o momento histórico-social em que as discussões artísticas e intelectuais estavam, pela primeira vez, empenhadas coletivamente na constituição de um rosto para nossa nação. Estranho rosto aos olhos de nossas elites, pois, no jogo de espelhos da colonização¹⁹, nossa imagem não era em nada semelhante a da metrópole portuguesa nem de outros países europeus cujos padrões estéticos, políticos, intelectuais e étnicos se propagavam em nosso meio culto.

No Brasil, o movimento romântico surgiu animado pelo ímpeto reformista da independência de 1822. Escritores nacionalistas locais, imbuídos da vontade de apresentar como original e única a cultura brasileira, apreenderam do Romantismo europeu o senso de historicismo, o qual possuía como característica principal a valorização de particularidades regionais, nacionais, de diversidades de tradição e de evolução, para (re)configurar a corrente nativista de ficcionalização idealizante do indígena, cujos pressupostos sustentadores já haviam sido delineados pelos

¹⁷ Nesse contexto, “clássico” significa autores e obras que devem ser lidos em classe, ou melhor, abordados na sala de aula. Por trás de tal termo, encontra-se a idéia de valor da obra literária, questão a ser aprofundada mais adiante, quando concepções de historiografia e cânone literários forem abordados.

¹⁸ A questão do valor, daquilo que é bom ou ruim em literatura, será mais adiante abordado em termos teóricos.

¹⁹ Embora, ao refletir sobre a relação entre a produção literária do século XIX e o delineamento de narrativas nacionalizantes, trate mais precisamente do período histórico pós-colonial do que colonial, uso o termo “colonização”, porque, acompanhando Boaventura de Sousa Santos (2000, 2008), entendo que os fundamentos do violento projeto colonizador europeu, incluindo o solapamento das populações e culturas não-européias, não deixam de existir terminada a colonização oficial. Pelo contrário, o que se nota, especificamente no Brasil, é a passagem de uma relação colonial de poder com as metrópoles européias para uma colonialidade de poder interna, com nossas elites reproduzindo estratégias de submissão e o padrão de dominação baseado na idéia de “raça”, ambos herdados do colonialismo. Tendo em vista que essas estratégias se relacionavam intimamente ao sistema econômico vigente, sobretudo ligado ao comércio de africanos escravizados, explica-se por que as relações coloniais não só não deixam de existir como se perpetuam na sociedade brasileira, assim como em outras ex-colônias da América, África, Ásia ou Oceania.

cronistas europeus - sobretudo portugueses, holandeses e franceses - do século XVI

Sabe-se que os viajantes europeus descreviam as maravilhas do Novo Mundo com o objetivo prático de mostrar a viabilidade de exploração dos territórios conquistados, por isso, o deslumbramento diante das singularidades geográficas e humanas observadas é uma das tônicas desses discursos descritivos. Esse traço articulado com a recorrência à figura de retórica da comparação, colocando textualmente a Europa como referencial de descrição e julgamento de culturas não europeias, revelam o ponto de vista etnocêntrico dos relatos, mesmo quando nas crônicas era construída uma exaltação da América e dos americanos. No interior desse arcabouço discursivo, os índios, tomados como selvagens, ora são elogiados ora são condenados, sendo construídas representações que, apesar de superficialmente distintas, são caracterizadas pela perspectiva exógena. Criaram-se, portanto, com essas imagens do homem americano, singularidades suscetíveis de conceber o indígena como o contraponto negativo do homem europeu civilizado. Tal estratégia discursiva funcionou, dessa forma, como meio de justificar a submissão e o extermínio dos indígenas, a serviço do projeto de colonização nas Américas.

No século XVIII, a tentativa de captar a cor local nas obras épicas *O Uruguai* (1769), de José Basílio da Gama, e *Caramuru* (1781), de Santa Rita Durão, através não só de um tom de deslumbramento diante da natureza do país, como também da invenção heróica de indígenas europeizados, revela, de certa forma, que não houve ruptura efetiva com a representação superficial e exógena da paisagem brasileira elaborada pelos cronistas do século XVI.

No Brasil do século XIX, o indianismo romântico pode ser visto como a primeira tentativa intelectual sistematizada de, no plano metafórico da literatura, representar o que se entendia por nossa especificidade nacional, construída pelo apagamento do papel de grupos étnico-raciais não ocidentais. Tal corrente nativista, como já foi dito, privilegiou o índio como a nossa origem mais autêntica e entendeu que o produto da união do indígena com o colonizador português – caso de *Iracema* de José de Alencar por exemplo – constituiria o verdadeiro homem brasileiro, mestiço por excelência. Dessa maneira, excluindo a mão-de-obra africana escravizada dessa representação e construindo literariamente o indígena de maneira europeizada, o indianismo deu forma, ainda na primeira metade do século XIX, a uma concepção de Brasil caracterizada por um "harmonioso" relacionamento

étnico, pois subtraía da tessitura textual-literária as violências sofridas pelos grupamentos africanos e indígenas no processo histórico da colonização brasileira. O amparo que a épica indianista recebeu do público letrado traduz plenamente a função ideológica dessa interpretação romanesca das relações étnico-raciais no Brasil.²⁰

A importância estratégica da supervalorização do personagem indígena na literatura brasileira do século XIX revela o viés excludente da tradição literária brasileira, cujo movimento canonizado como principal²¹ se comprometeu em criar uma idéia de nação que ignorava os nossos problemas sociais e que acabava por velar, através do tom exótico ao representar o nativo²², concebido como o antepassado dos brasileiros, nossas desigualdades sociais e étnicas. Rita Chaves aponta, no trecho a seguir, o que foi negado na construção indianista:

O indianismo entre nós aparece tingido por uma conotação ideológica ambígua: de um lado a intenção de reforçar o próprio para contrabalançar a intensidade do alheio que permeava a nossa composição cultural; de outro, porém, estava insidiosamente colocado o seu lastro conservador; convertido em imagem do passado, escondia-se a contemporaneidade de sua situação. Evitava-se desse modo colocar em risco a ordem em vigor, uma vez que não se tocava no problema da escravidão. Encantadas com o glorioso herói do passado, nossas elites não se preocupavam com o grau de miséria e marginalização que em pleno século XIX já atingia os herdeiros reais de nossos míticos antepassados. (CHAVES, 1999, p. 59)

A face conservadora do indianismo não se revela somente através da negação da contemporaneidade do século XIX, mas também pode ser apreendida quando se percebe que a visão européia restringiu a representação do índio, definindo-a segundo parâmetros da imaginação do ocidente europeu. Assim, de modo semelhante ao mecanismo da (re)invenção dos selvagens pelos cronistas europeus do século XVI, reafirma-se, com o indianismo, a visão exógena, comprometida com a perspectiva européia de mundo. Perpetua-se, portanto, o racismo, já que, no plano da criação literária, naturalizam-se relações sociais

²⁰ A professora Florentina da Silva Souza aprofunda a função didático-pedagógica dos projetos literários de escritores da primeira metade do século XIX no artigo "Literatura afro-brasileira: algumas reflexões", 2005, p. 64.

²¹ É quase senso comum, entre os historiadores da literatura brasileira, ressaltar o Romantismo como o principal período estético-literário das nossas letras, por ter sido o primeiro movimento que articulou programaticamente uma consciência de brasilidade, inclusive, a história literária que melhor representa a ideologia sustentadora das historiografias do século XX, "Formação da Literatura Brasileira" de Antonio Candido, dedica todo o segundo volume da obra ao movimento romântico, para mostrar que a literatura brasileira conclui o seu período de "formação" com esse conjunto de escritores, "empenhados" (palavra corrente no vocabulário de Candido) na construção nacional.

²² Acresce-se ao exotismo, o fato de o indígena ser representado, nas obras românticas, também como o antepassado mítico do homem brasileiro por excelência, que é, nessa construção, a miscigenação do branco-europeu com o indígena.

desiguais, injustas e baseadas, inclusive, no extermínio físico, cultural e imaginário de grupos étnico-raciais subalternizados. A partir do que foi demonstrado, pode-se perceber que a passagem da literatura colonial para a pós-colonial, no Brasil, não significou mudança radical de enfoque, pois a medida e o olhar continuaram ainda a ser eurocêntricos²³. O professor de Teoria Literária da UNB, Flávio Kothe, aprofunda essa questão, quando aponta a naturalização da violência própria do sistema colonial como o fundamento que permeia grande parte da seleção canonizadora na literatura brasileira:

Praticamente não há outro caminho para o desenvolvimento da literatura nacional em países colonizados. Os colonizados precisam reavaliar o legado tradicional numa perspectiva pós-colonial: o cânone brasileiro faz, pelo contrário, a auratização da dominação e da espoliação sofridas. Introjetou-as de tal maneira que não foi capaz de fazer uma reavaliação crítica desse jugo, continuando a obedecer ao ditado de seu antigo senhor (KOTHE, 1997, p. 146)

A excludente representação literária de negros e indígenas criada pelos escritores românticos foi, de certa forma, respaldada, embora sob outros parâmetros, por teorias científicas, propagadas na segunda metade do século XIX. Intelectuais escolheram o que realçar ou silenciar na interpretação da cultura brasileira através da produção literária. Apropriando-se de discursos europeus que destacavam o caráter central das etnias para a explicação das sociedades, intelectuais brasileiros, de diferentes áreas, passaram a entender a mestiçagem como o traço distintivo de nossa singularidade. Acreditando na existência de diferenças ontológicas entre as etnias, capazes de determinarem as características físicas e psicológicas dos seres humanos — cuja divisão hierárquica tomava como parâmetro o branco-europeu —, alguns estudiosos brasileiros responsabilizavam a união de diferentes grupos étnico-raciais pelo “atraso” do país. Esse foi o caso, por exemplo, do médico legista maranhense Nina Rodrigues, cujas idéias concebiam a mestiçagem como degradação. Outros intelectuais, no entanto, representavam a mestiçagem como a marca essencial da nossa brasilidade – caso da singular

²³ Apesar do formato de história da literatura da maioria dos livros abordados nesta tese, dentro do qual há uma linha do tempo, geralmente representada através de quadros ou tabelas ilustrativos, em que se seguem, uns após os outros, os períodos literários, não há, em nenhum deles, uma discussão aprofundada do que significou o fim da colonização portuguesa para a literatura no Brasil. Essa omissão, dentre outras, demonstra, no mínimo, uma visão superficial da história social. Ensina-se literatura com o intuito de compreender melhor a realidade social, todavia, lê-se mal ou acriticamente questões históricas relevantes para a sociedade brasileira.

interpretação do Brasil feita pelo historiador literário Sílvio Romero²⁴, que acreditou na possibilidade de a mistura étnica ser positiva para o Brasil.

Todavia, segundo o antropólogo Kabengele Munanga²⁵, a mistura étnico-racial só era considerada positiva, para Sílvio Romero, porque resultaria na homogeneização da sociedade brasileira a partir do desaparecimento dos segmentos étnico-raciais negros e indígenas, que se diluiriam na predominância biológica e cultural branca. Na visão do intelectual de fins do século XIX, a seleção natural faria prevalecer na mestiçagem, após algumas gerações, o tipo racial mais numeroso, no caso do Brasil, segundo ele, a raça branca. O arcabouço do pensamento de Romero conduz, então, a uma visão otimista, segundo os parâmetros das elites letradas da época, pois interpreta a cultura brasileira mestiça como em vias de embranquecimento. O fundamento de tal ideologia parece, portanto, óbvio: a inferioridade e o conseqüente apagamento dos grupos étnico-raciais não-brancos.

Diante do exposto, percebe-se que a narrativa de nação privilegiada pelas elites brasileiras da época, tanto em suas representações literárias quanto teóricas, foge de tensões sociais que possam fazer lembrar a violência sofrida por grupos étnico-raciais sujeitados ou dizimados no decorrer de nossa história social. Possivelmente, essa concepção de Brasil, ainda hoje, constitui-se como um dos fundamentos da ausência de diálogo das instituições formais responsáveis pelo processo de ensino-aprendizagem da língua portuguesa com a textualidade literária negra.

Nesse sentido, a quase total ausência, nos livros didáticos de língua materna do Ensino Médio, da produção literária em que vozes negras articulem sentidos sobre sua própria condição social e histórico-cultural pode ser vista como a perpetuação daquela representação de Brasil. O que se observa, em linhas gerais, na produção editorial dirigida à escola, é a obliteração da problemática racial nos poucos escritores negros que têm suas literaturas analisadas, além da minimização dos papéis das representações estereotipadas ou animalizadas dos negros em

²⁴ Sílvio Romero é considerado pelo mais importante historiador da literatura do século XX, Antonio Candido, o historiador literário brasileiro que, ainda no século XIX, buscou fazer a seleção de escritores e obras a partir de parâmetros menos impressionistas. A análise de Candido não omite o positivismo e evolucionismo que caracterizam a historiografia literária de Romero. Esse evolucionismo, inclusive, parece ter criado tradição no Brasil, permanecendo vivo nos manuais didáticos de literatura para o Ensino Médio, a despeito do aparecimento de novas concepções da historiografia literária no decorrer do século XX.

²⁵ MUNANGA, 2004, pp. 55-56.

obras literárias que fazem referência a teorias raciais ou discutem as especificidades das relações entre os diferentes grupos étnico-raciais no Brasil, caso de parte da produção de Machado de Assis, Cruz e Souza, Lima Barreto, Euclides da Cunha, Mário de Andrade, entre tantos outros.

Dessa forma, a presença da literatura no fim da Educação Básica se potencializa de sentido quando o texto literário, ao lado do desenvolvimento da fruição estética, também é compreendido como um discurso preñado de possibilidades de apreender a realidade social de forma crítica. O que tem se tornado norma, todavia, nas aulas de literatura, é uma visão superficial tanto do texto literário quanto da história social, através do fechamento dos conhecimentos da área literária a um modelo de manual enciclopédico com fundamento nacionalista.

Dentro do contexto aqui delineado, trabalhar a historicidade do texto literário tem significado, no Ensino Básico, tratá-lo em uma linha de tempo linear-cronológica, desde o século XVI até o século XX, reproduzindo a organização tradicional dos estudos em estilos de época, seus autores e obras mais representativos. Organizado dessa forma, nosso ensino reduz tanto o multiperspectivismo próprio do texto literário quanto a concepção de história literária, ao compreender a literatura como uma naturalizada sucessão de estilos, períodos ou movimentos literários. O reducionismo desse tipo de concepção se torna ainda mais complexo, porque, sob tal quadro cronológico, surgindo como um fundamento da escolha da maioria dos autores e obras canonizados, encontra-se um projeto de nação limitador, marcado pela amenização de tensões sociais que possam levar a lembrar a violência sofrida por grupos étnico-raciais sujeitados, dizimados ou silenciados no decorrer de nossa história.

A problemática desta tese configura-se, portanto, em torno do estudo do processo de canonização literária mais comum nos livros didáticos brasileiros de literatura, presente também na maior parte dos currículos escolares do país. Uma historiografia literária cujos fundamentos se assentam na construção de uma pretensa nacionalidade brasileira una e coesa acaba por ser o parâmetro central para a seleção da maioria dos escritores a serem abordados nos manuais didáticos, cada um deles representando um papel específico dentro dessa linha evolutiva de empenho nacionalista.

Uma nacionalidade imaginada a partir da confluência “feliz” de três grupos étnico-raciais — o indígena, o negro africano e o branco europeu — norteia a concepção historiográfica, a seleção de escritores e obras considerados canônicas nos manuais didáticos de literatura. Assim, os escritores canonizados que fogem à norma do empenho nacionalista são representados como um contraponto a essa regra geral (caso, por exemplo, de Clarice Lispector, que representa, nessa construção evolutiva, a literatura introspectiva e feminina) ou têm parte de suas obras suprimidas, omitindo-se textos que expõem as ambigüidades da aludida construção de nação brasileira. A abordagem dada ao poeta Cruz e Sousa, por exemplo, é bem característica desse tipo de enfoque: a apresentação de

sua obra se restringe a duas ou, no máximo, três poesias com aspectos formais que se “encaixam” nas supostas características da escola literária Simbolismo²⁶.

O professor de literatura, ao seguir acriticamente esse modelo teórico-metodológico, acaba por legitimar e perpetuar uma perspectiva limitada da tradição literária brasileira, na medida em que tal ensino inibe a leitura crítica dos textos, da ideologia e da história. O formato enciclopédico dos manuais e o fundamento nacionalista atuando sob a sucessão de escolas literárias tendem a apresentar as obras como meros exemplos de determinados estilos de época, perspectiva que leva o aluno a conhecer pouco o que cada texto, obra ou autor têm de singular, além de relacionar de maneira superficial a produção literária e a realidade histórico-social com a qual ela interage. Inverte-se o processo e, com isso, o texto literário passa a ser escolhido a partir das características deste ou daquele estilo.

Os nove livros selecionados pelo Catálogo do PNLEM/2006, por exemplo, não apontam os limites desse tipo de apresentação classificatória da literatura, até quando afirmam não ser ela a única ou, caso de dois dos livros, não ser mesmo a maneira mais adequada de abordar a literatura²⁷. Parece, portanto, que o problema maior dos materiais didáticos impressos que mais circulam pelas escolas brasileiras é justamente o modelo de livro dominante em nosso mercado editorial.

A partir das questões teórico-metodológicas até aqui abordadas, aproximamo-nos do objeto principal de análise desta tese: obras impressas cujo principal fim é serem lidas, principalmente, dentro dos muros da escola, para que o conteúdo escrito em seu interior seja reproduzido como conhecimento socialmente legítimo. Cabe, portanto, escrutinar justamente aquilo que legitima o conhecimento como próprio para circular no ambiente escolar, na seara do ensino literário, além de procurar compreender o que tal construção de conhecimento, de fato, transmite, em termos de processos de identificação dos diversos grupos étnico-raciais que compõem a sociedade brasileira, especificamente o afrodescendente.

Na medida em que este trabalho de pesquisa se bifurca em duas sendas epistemológicas em cruzamento — por um lado, investigação daquilo que tem fundamentado a escolha de escritores e obras a serem conhecidos e lidos por estudantes de Ensino Médio; por outro, a busca de novos parâmetros metodológicos para o ensino de literatura no final da Escola Básica —, as reflexões de Boaventura de Sousa Santos (2000; 2008) acerca das conseqüências do epistemicídio para a educação formal e da definição de paradigmas emergentes, em meio a contextos sócio-político, econômico e intelectual pós-coloniais, serão de enorme valia para a

²⁶ A análise sobre o que é omitido no modelo de livro didático de literatura vigente será desenvolvida no 2º capítulo desta tese.

²⁷ Acerca do modelo de livro didático de literatura em circulação hoje no Brasil, a discussão será aprofundada na parte final deste capítulo e no decorrer dos capítulos 2 e 3.

compreensão de questões complexas implicadas nesta pesquisa, acerca de relações coloniais de poder no Brasil.

Boaventura de Sousa Santos (2000), ao refletir sobre o *modus operandi* do sistema colonial, demonstra como o apagamento da legitimidade de formas de conhecimento de grupos subjugados durante e depois do colonialismo é a mais eficaz e duradoura forma de dominação étnico-racial produzida pela expansão colonial europeia. Nas palavras do sociólogo:

O genocídio que pontuou tantas vezes a expansão europeia foi também um epistemicídio: eliminaram-se povos estranhos porque tinham formas de conhecimento estranho e eliminaram-se formas de conhecimento estranho porque eram sustentadas por práticas sociais e povos estranhos. Mas o epistemicídio foi muito mais vasto que o genocídio porque ocorreu sempre que se pretendeu subalternizar, subordinar, marginalizar, ou ilegalizar práticas e grupos sociais que podiam constituir uma ameaça à expansão capitalista ou, durante boa parte de nosso século, à expansão comunista (neste domínio tão moderna quanto capitalista); e também porque ocorreu tanto no espaço periférico, extra-europeu e extra-norte-americano do sistema mundial, como no espaço central europeu e norte-americano, contra os trabalhadores, os índios, os negros, as mulheres e as minorias em geral (étnicas, religiosas, sexuais). (SANTOS, 2000, p. 328)

Como se observa na formulação teórica de Santos, o epistemicídio, nas nações modernas, se inicia com o projeto econômico de expansão territorial europeu, mas se estende para muito além dele. De um traço da ocupação europeia em países não europeus, acaba por se perpetuar como traço mesmo de dominação na modernidade, seja através do capitalismo ou do socialismo. Nesse sentido, a violência inerente ao silenciamento da *episteme* de grupos subalternizados tem se tornado, portanto, prática intelectual corrente na tradição euro-ocidental hegemônica.

No Brasil, o seqüestro de formas de conhecimento de grupos étnico-raciais subalternizados tem representado não só o menosprezo a tradições culturais específicas, mas sobretudo o próprio apagamento dos indivíduos que compõem esses grupos, tendo em vista que, segundo essa prática de extermínio mental, eles são destituídos da capacidade de aprendizado racional. A ativista e filósofa Aparecida Sueli Carneiro, ao esmiuçar o termo em sua tese de doutorado, é certa quando faz referência a um tipo de anulação que é, a um só tempo, coletiva e individual:

Para nós [o Outro na tradição filosófica ocidental e, especificamente, o negro na sociedade brasileira], porém, o epistemicídio é, para além da

anulação e desqualificação do conhecimento dos povos subjugados, um processo

persistente de produção da indigência cultural: pela negação ao acesso à educação, sobretudo de qualidade; pela produção da inferiorização intelectual; pelos diferentes mecanismos de deslegitimação do negro como portador e produtor de conhecimento e de rebaixamento da capacidade cognitiva pela carência material e/ou pelo comprometimento da auto-estima pelos processos de discriminação correntes no processo educativo. Isto porque não é possível desqualificar as formas de conhecimento dos povos dominados sem desqualificá-los também, individual e coletivamente, como sujeitos cognoscentes. E, ao fazê-lo, destitui-lhe a razão, a condição para alcançar o conhecimento legítimo ou legitimado. Por isso o epistemicídio fere de morte a racionalidade do subjugado ou a seqüestra, mutila a capacidade de aprender etc. (CANEIRO, 2005, p. 97)

Pelo exposto, percebe-se que perversamente se produz não só inferioridade intelectual, mas racialização dos sujeitos cognoscentes, classificando-os como capazes ou incapazes de apreender o conhecimento que circula no ambiente escolar, de acordo com o grupo étnico-racial a que pertencem. Acompanhando a reflexão desenvolvida por Sueli Carneiro, acredita-se, nesta tese, na eficácia do epistemicídio para a compreensão daquilo que fundamenta as desigualdades raciais na educação brasileira e as contradições vividas pelo negro nessa seara, tendo em vista que o tipo de negação posta por práticas epistemicidas é dupla para esse grupo étnico-racial: a racionalidade lhe é destituída e a assimilação cultural lhe é imposta.

Ao se observar de revés a tradição literária que circula no Ensino Médio, percebe-se o quanto essas duas dinâmicas de seqüestro têm sido flagrantes: omite-se a escrita literária negra, como parte da tendência geral do apagamento da produção intelectual dos negros, e, por outro lado, impõe-se uma das tradições de escrita literária brasileira como se fosse a única. Exclusão e obrigação de assimilar acriticamente uma tradição cultural, a um só tempo, européia e europeizada, tomada como a legítima para circular no ambiente da educação formal, eis a perversidade construída em nossa tradição escolar no ensino de língua materna.

A presente proposta de pesquisa, comprometida com a transformação daquilo que fundamenta a perpetuação da violência no ensino literário brasileiro, acaba por dialogar com recentes investigações acadêmicas que têm trabalhado no resgate da produção literária dos afro-brasileiros²⁸, com o intuito de se criar uma nova

perspectiva de seleção historiográfica de escritores e obras que extrapole os limites da noção da já aludida identidade nacional una e coesa. Nesse sentido, as palavras da professora Florentina Souza, após fazer um levantamento de escrituras negras desde o século XVII, servem de mote aos objetivos principais deste trabalho de pesquisa:

Para além da importância como registro histórico, tal genealogia da textualidade afro-brasileira exerce o papel fundamental de **constituir lugares de memória fundamentais como estímulo à ação de escritores e leitores mais jovens**. Assim, podemos dizer que com os fatos pesquisados até o momento podemos falar de uma tradição textual de autoria de afro-brasileiros que se constrói gradativamente com a “descoberta” de autores que não estão na frente de cena dos veículos de legitimação dos cânones literários no Brasil. (SOUZA, 2005, p. 67, grifos meus)

Estimular a ação de leitores e escritores jovens a partir da articulação de lugares de memória de afro-brasileiros, tradicionalmente invisibilizados nas historiografias literárias e manuais didáticos de literatura, é, sem dúvida, o que fundamenta a opção de compreender as teorias que dão forma às escolhas literárias dos autores de livros didáticos e, mais ainda, orienta a necessidade de se produzir metodologia para criação de materiais didáticos que não omitam as questões que envolvem a problemática das relações étnico-raciais no Brasil.

A partir da perspectiva teórico-metodológica até aqui discutida, necessário se torna buscar compreender como relações coloniais de poder têm sido tradicionalmente naturalizadas na instituição escolar brasileira. Mais uma vez a abordagem teórica de Boaventura de Sousa Santos (2008), agora acerca da especificidade do colonialismo português perante outros colonialismos europeus, principalmente o sistema colonial britânico, mostra-se eficaz para tal intento.

Para Boaventura, o colonialismo português foi marcado pelo signo da ambigüidade, já que possuiu características subalternas em relação ao colonialismo hegemônico da Inglaterra, mas, por outro lado, mostrou-se o de mais longa duração histórica, tendo sido caracterizado pela impregnação colonial de poder que, muito

²⁸ Recentemente, inúmeros projetos de pesquisa, artigos, ensaios e livros publicados por renomados professores da área de Letras têm colocado no centro a escrita literária afro-brasileira — Eduardo de Assis Duarte (UFMG), Florentina da Silva Souza (UFBA), Leda Maria Martins (UFMG), Maria Nazareth Soares Fonseca (PUC-Minas), entre outro(a)s. Apesar de terem sido produzidos, ao longo do século XX, importantes estudos acerca da literatura negra e da representação do negro na literatura brasileira (os brasilianistas Roger Bastide, Raymond Sayers, Gregory Rabassa e David Brookshaw, seguidos dos estudos de Clóvis Moura, Oswaldo Camargo, Zilá Bernd, Benedita Gouveia Damasceno, entre outros), de cinco anos para cá, os referidos professores têm atuado, ao lado de relevante produção acadêmica, como vozes dissonantes nos Cursos de Letras, exercendo saudável pressão política sobre a urgência da inserção de linhas de pesquisa voltadas para a literatura afro-brasileira.

mais do que em outros sistemas coloniais, não deixou de existir com o fim político da colonização, nem para as ex-colônias nem para a ex-potência colonial.

Outro traço caracterizador do tipo de sistema colonial instituído no Brasil interessa diretamente à discussão desta tese, qual seja, a ambivalência ou hibridação entre colonizador e colonizado como parte da experiência do colonialismo português. Se o colonialismo anglo-saxônico foi marcado pela extrema polarização entre colonizador e colonizado, segundo a perspectiva de Santos, o sistema colonial português esteve sob a marca do hibridismo, uma hibridação, é bom que se enfatize, utilizada a serviço da colonização, portanto, a favor do domínio do subalterno colonizado. É nesse sentido que a questão étnico-racial passa a ser central na compreensão da insidiosa relação que há, tanto no Brasil quanto nas ex-colônias portuguesas africanas, entre miscigenação e racismo.

A miscigenação não é a consequência da ausência de racismo, como pretende a razão luso-colonialista ou luso-tropicalista, mas é certamente a causa de um racismo de tipo diferente. Por esta razão, também a existência da ambivalência ou hibridação é trivial no contexto do pós-colonialismo português. Importante será dilucidar as regras sexistas da sexualidade que quase sempre deitam na cama o homem branco e a mulher negra, e não a mulher branca e o homem negro. Ou seja, o pós-colonialismo português exige uma articulação densa com a questão da discriminação sexual e o feminismo (SANTOS, 2008, p. 245)

Ao unir discriminação racial e de gênero na busca da compreensão de relações coloniais de poder, Boaventura acaba por demonstrar uma contraditória homogeneização excludente que se encontra na base de relações sociais construídas a partir da hibridização física entre o colonizador e a colonizada, quase sempre marcada pela violência sexual contra a mulher não-européia. É justamente esse traiçoeiro binômio que tem perpassado concepções de nação fundadoras do formato de manual didático de literatura para o Ensino Médio hoje em circulação. Trata-se de narrativas nacionalizantes que minimizam a questão do racismo na cultura brasileira e que maximizam o papel da miscigenação étnico-racial em nossa tradição cultural, interpretando-a como marca altamente positiva da construção histórica brasileira. Desracializando as relações sociais, tais ficções nacionais desculpabilizam as elites de referenciais branco-europeus do estado de indigência que se reproduz indefinidamente em nossa sociedade, atingindo sempre os mesmos grupos étnico-raciais, a saber, os afro e os índiosdescendentes.

Quando esta tese se propõe a AFROBETIZAR o ensino literário brasileiro, de forma alguma embarca na tendência de omitir o assassinato da episteme indígena em nossa tradição escolar e cultural. A opção por centralizar a discussão na escrita literária afro-brasileira se explica pelos limites práticos que uma pesquisa de doutorado impõe, mas também porque me interessa centralizar a discussão em torno de autores que, na tradição literária brasileira, foram ignorados, justamente por articularem vozes em torno da condição social do negro no Brasil, de matrizes africanas e afro-diaspóricas aqui retrabalhadas. Além disso, a política educacional indígena apresenta especificidades que se distanciam do ponto nevrálgico de discussão deste trabalho de pesquisa²⁹. Todavia, embora haja aqui um investimento para que vozes literárias afro-brasileiras estejam presentes nos conteúdos de Literatura do Ensino Médio, não se deixará de analisar construções estereotipadas ou distanciadas da realidade indígena em autores e obras que, porventura, constem na literatura canonizada para o ensino na última fase da Escola Básica, caso de parte da obra de José de Alencar, Gonçalves Dias, Mário de Andrade, entre outros.

O esquema teórico apresentado nesta seção possibilita compreender por que o próprio formato do livro didático hoje em circulação indica como esse tipo de manual tem se relacionado a narrativas de nação específicas, as quais conferem sentido originário e pósteros ao que significa ser brasileiro. Assim, cabe perscrutar cuidadosamente não só de que maneira o racismo ou o seu combate tem aparecido em livros didáticos comercializados no país, como também a maneira como se tem configurado esse lucrativo quinhão do mercado editorial brasileiro.

O objetivo primeiro desse exame é se aproximar criticamente de um dos questionamentos chave desta tese: por que o modelo atual de manual didático de literatura para o Ensino Médio tem reproduzido a prática racista de ignorar a existência de uma escrita literária afro-brasileira? Dessa forma, esse tipo de obra impressa será concebido nesta tese não como mero material que facilita a aprendizagem em sala de aula, mas como uma mercadoria de caráter complexo e índice de políticas públicas importantes na área de Educação no Brasil.

²⁹ A educação formal indígena visa à promoção das culturas indígenas e à apropriação de estruturas da sociedade não-indígena, pela aquisição de conhecimentos úteis à melhoria da qualidade de vida nas diversas etnias espalhadas pelo Brasil. A educação diferenciada possibilita que o ensino trabalhado em cada escola preserve os universos sócio-culturais específicos de cada etnia. Daí ela ser bilíngüe, preferencialmente ministrada por professores indígenas em escolas indígenas nas aldeias e com programas curriculares definidos pelas próprias comunidades. Tais especificidades requereriam um trabalho de pesquisa bastante detalhado para incluir a escrita literária indíodocendente nesta tese. Cf. GRUPIONI, 2006.

1.2. Mercado editorial e programas de distribuição de livros didáticos no Brasil

Será útil, neste momento, aprofundar uma assertiva que vem sendo retomada sob diferentes formatos desde a Introdução desta tese: o livro de natureza didática é uma mercadoria perpassada pelo signo da complexidade. Esse tipo de obra impressa estabelece grande parte das condições materiais para a transmissão de conhecimento em sala de aula. Célia Cassiano (2004), ao estudar as implicações curriculares da circulação mercadológica de didáticos de História no estado de São Paulo, enfatiza a importância ampliada desse tipo de manual em países como o Brasil, com condições precárias de educação, já que esse tipo de obra acaba definindo conteúdo e direcionando estratégias de ensino.

Embora se saiba que o uso de didáticos se dá dentro de condições sócio-históricas específicas e ao lado de outros recursos (lousa, discurso oral, material preparado pelo professor), podendo o profissional de educação subverter o prescrito, ainda assim essa subversão se dá, de maneira generalizada, a partir da condição objetiva dada pela forma como o conhecimento está organizado no manual. Sob esse aspecto, analisar livros didáticos se mostra um caminho profícuo para compreender as maneiras que o conhecimento selecionado no currículo escolar circula em sala de aula. Em termos de manuais brasileiros do Ensino Médio que trabalham sistematicamente com literatura, analisar padrões de organização do conhecimento literário pode levar a entender os fundamentos reguladores da escolha de determinadas concepções teóricas acerca da literatura assim como os autores e obras abordados ou omitidos na fase final da Escola Básica.

Ampliando a perspectiva de análise, no intuito de alcançar um entendimento do livro didático dentro de um mercado específico, é importante abordar alguns aspectos da comercialização desse tipo de produto no contexto brasileiro, onde o Estado, com programas governamentais de distribuição de didáticos, é, sem dúvida, o seu maior comprador. No interior dessa dinâmica, observa-se que determinadas editoras têm atendido ao governo, com regularidade, fornecendo livros didáticos desde a implementação do Programa Nacional do Livro Didático — PNLD. Muitas dessas editoras mantêm uma estreita relação com o Estado brasileiro, desde programas governamentais de incentivo ou distribuição de livros didáticos anteriores ao PNLD.

O PNLD foi criado em 1985, substituindo o Programa do Livro Didático do Ensino Fundamental (PLIDEF), que, além de distribuir livros também produzia co-edições com as principais editoras brasileiras do mercado de didáticos. Todavia, desde 1929, com a criação do Instituto Nacional do Livro (INL) são observadas as primeiras preocupações governamentais com relação à política de livros didáticos. O INL era responsável pelo controle de produção e circulação de didáticos, porém, na década de 30, limitou-se a traduções de compêndios europeus³⁰.

A relação Estado/Editoras se inicia durante o governo de Getúlio Vargas³¹. Em 1938 foi instituída a Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD), formada por sete membros responsáveis por examinar, julgar e indicar os livros que seriam traduzidos. Entre o ano de 1945 e meados da década de 60, houve um período de descentralização do controle de produção e distribuição de didáticos no Brasil, com a promulgação do decreto lei nº 8460, de 26/12/1945, que deixava a escolha a cargo do professor.

Só durante o regime militar, uma dinâmica de centralização do controle da produção e distribuição de livros didáticos voltou a ser um direcionamento governamental. Em 1966, foi criada a Comissão do Livro Técnico e Livro Didático³² (COLTED), com o objetivo de produzir, editar e distribuir obras destinadas à escola. Em 1971, o Instituto Nacional do Livro (INL) assumiu as atribuições administrativas e de gerenciamento dos recursos financeiros dessa comissão, criando, em 1972, o Programa do Livro Didático (PLID), responsável por co-editar livros juntamente com as editoras para os diferentes segmentos de ensino. Em 1976, novas mudanças nos planos governamentais levaram à extinção do INL, fazendo com que a Fundação Nacional de Material Escolar (FENAME)³³, depois de sofrer modificações internas, passasse a ser responsável pela execução do Programa do Livro Didático (PLID). Os recursos do programa eram provenientes do Fundo Nacional de

³⁰ As informações sobre programas governamentais voltados para livros didáticos foram retiradas dos seguintes artigos: SANTO; SANTOS ;SCHNITMAN, 2006, pp. 1-15 ; CASSIANO, 2004, pp.33-48; CASSIANO, 2005, pp. 282-309.; HÖFLIN, 2000, pp. 159-170; GATTI Jr., 2005, pp. 365-377.

³¹ A pesquisadora Mirian Cristina de Moura Garrido, no artigo "Livro didático, movimento negro e PNLD: uma proposta de pesquisa", ressalta o mito da democracia racial como fundamento das propostas governamentais de Vargas, principalmente na área de educação. Seguindo tal perspectiva, os livros didáticos de História salientavam a importância do africano para a vida econômica do país, porém demonstravam que a população brasileira passava por um momento de diluição de sua negritude, através de um processo de miscigenação.

³² A COLTED foi resultado de um acordo entre o Ministério da Educação (MEC) e a Agência Americana para o Desenvolvimento Internacional (USAID). O MEC era responsável pela execução da política do livro didático e o USAID, pela elaboração, editoração e distribuição dos livros, além de orientação na compra de direitos autorais de editores estrangeiros.

³³ A FENAME foi criada em 1967, com o objetivo de produzir e distribuir material didático para a rede de ensino, mas, sem recursos e organização administrativa, terminou por, de fato, não executar suas funções.

Desenvolvimento da Educação (FNDE). Apesar de limitações financeiras e operacionais do programa, desde que a FENAME o assumiu, em meados da década de 70, houve um significativo aumento da tiragem de livros.

Em 1983, a Fundação de Assistência ao Estudante (FAE) substituiu a FENAME, incorporando as iniciativas do PLID e se propondo ampliar o programa. Com a promulgação do Decreto nº 91542, de 19/08/1985, o PLID dá lugar ao Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), que trouxe profundas inovações, sobretudo relacionadas à intenção de ampliar o atendimento para os alunos de todas as séries do Ensino Fundamental, através de distribuição gratuita dos livros, subvencionada por recursos do Governo Federal.

A partir de então, o PNLD já passou por inúmeras modificações, recrudescendo ou ampliando o limite de abrangência, conforme o montante do orçamento. Em 1992, por exemplo, a distribuição de livros foi comprometida, levando o programa a atender somente até a 4ª série do Ensino Fundamental da época.

Em 1996, houve a extinção da FAE e a execução do PNLD ficou a cargo do FNDE, passando a ter recursos garantidos. De lá para cá, o PNLD só cresceu em atendimento aos vários níveis da Escola Básica e, conseqüentemente, no volume da distribuição dos livros. Também em 1996, o MEC passou a submeter as obras didáticas a uma prévia avaliação, divulgando os resultados em um Guia de Livros Didáticos³⁴. Hoje o PNLD é resultado de muitas propostas e ações, tendo se tornado o maior programa de distribuição de material didático do mundo.

Pelo que foi descrito acerca da estreita co-relação entre editoras de didáticos e os órgãos governamentais responsáveis pela educação, pode-se concluir que a principal característica do mercado editorial de didáticos no país é o imenso volume de circulação de livros, gerando alta lucratividade para as empresas livreiras envolvidas. Tal aspecto mercadológico não pode ser desconsiderado na análise do modelo de manual didático de literatura em circulação hoje no Ensino Médio, tendo em vista que, como toda mercadoria, o objeto-livro é perpassado por vários estágios de produção. O livro de natureza didática ainda possui o diferencial de fazer parte de um mercado que se constrói em torno da escola, ou seja, faz parte da obra de

³⁴ Esta tese trabalha com o Catálogo de Programa Nacional de Livro Didático do Ensino Médio de 2006. Embora, de lá para cá, tenha havido mais 3 catálogos, não houve mudanças significativas no corpus aqui trabalhado. Além do mais, trabalha-se, nesta pesquisa, com um modelo de livro didático de literatura que circula no mercado editorial brasileiro, pelo menos, desde fins da década de 70 do século XX até os dias de hoje.

natureza didática transmitir conhecimentos considerados legítimos de uma nação em instituição formal de ensino.

Ora, se a escrita literária afro-brasileira não é considerada conhecimento legítimo na Escola Básica, sua exclusão representa a recorrência do epistemicídio em nossa tradição cultural. Acadêmicos brasileiros cuja produção tem se voltado para vozes literárias subalternas, dentre elas a afro-brasileira, demonstram a ampliação identitária que o texto afro-brasileiro proporciona à sociedade, na medida em que, segundo Florentina da Silva Souza (2005), joga com a possibilidade de deslizar de modo produtivo entre a tradição ocidental e tradições africanas aqui retrabalhadas, além de lidar com experiências próprias do negro, sobretudo com relação ao racismo.

Dentro de tal processo de deslizamento identitário, coloca-se premente a figura do leitor, tendo em vista que a mudança de referencial do texto, desnaturaliza um leitor implícito fabulado como único no Brasil: branco e, quase sempre, masculino. Maria Cândida Ferreira de Almeida (2007) analisa, no artigo “Cadernos Negros: repensando o leitor e a leitura através do texto afro-brasileiro”, a contradição que o escritor negro no Brasil tem que lidar: não só, como letrado, ser exceção em seu meio, como sobretudo escrever para leitores formados na moderna tradição literária ocidental. O escritor e crítico literário Cuti (2002), por sua vez, esmiúça o drama vivido pelo autor negro que reivindica essa característica, ao escrever para leitores negros, mestiços e brancos:

A relação leitor/texto/autor, na literatura brasileira, implica quase sempre a invisibilidade do leitor negro. É, como no contexto social o foi por muito tempo, desconsiderado enquanto cidadão. A experiência do leitor negro ante o grande espectro da literatura nacional é a mesma de quem tivesse ouvindo uma conversa entre brancos, atrás da porta, do lado de fora. E só encontra uma saída: abstrair-se de sua concrecude e admitir, em si, o branco, enquanto autor, personagem principal e destinatário do discurso. Não se constitui como “leitor ideal” para os escritores brancos nem mesmo para os mestiços ou negros, inclusive a maioria dos modernos. Até que o escritor, sendo negro que escreve sem renegar sua experiência subjetivo-racial, eleja-o em seu ato de criação. Nasce o **interlocutor negro do texto emitido pelo “eu” negro**, num diálogo que põe na estranheza, na condição de ausente, o leitor “branco”. (SILVA In: FIGUEIREDO; FONSECA, 2002, p. 23, grifos do autor)

Essa liberação da criação literária, sob a perspectiva étnico-racial do negro no Brasil, abre espaço não só para o intercâmbio com outras tradições culturais não legitimadas no ambiente escolar como também para uma discussão mais

aprofundada dos lugares de privilégio reservados aos brancos brasileiros enquanto categoria social. Um ensino de literatura que promova o desbloqueio de vozes literárias tradicionalmente silenciadas possibilita ao educando exercitar estar no lugar, na pele do outro, apreendendo-lhe a dimensão humana. Nesse sentido, o encaminhamento teórico-metodológico desta pesquisa se opõe à tradição cultural epistemicida que têm dominado o ensino formal brasileiro.

A prática anti-epistemicida desta tese só se torna efetiva, por conseguinte, quando inclui a percepção do livro didático como mercadoria que carrega uma história econômica e política específica dentro do Brasil, ligada, como poderá ser observado, à centralização da produção de didáticos na cidade economicamente mais desenvolvida do país — São Paulo. Cabe, diante disso, refletir sobre as conseqüências perversas, em termos de propagação de conhecimento formal na Escola Básica, para um país de extensão continental como o Brasil.

Höflin (2000), ao conceber as editoras de didáticos como atores que interferem nos direcionamentos do PNLD, enfatiza a participação centralizada de determinados grupos editoriais no Programa, majoritariamente editoras da região sudeste. Observando, em comparação, dois quadros demonstrativos do montante dos valores negociados com as editoras nos anos de 2007 e 2009³⁵, fica patente uma política de livro didático em desacordo com a idéia de descentralização do poder preconizada pelo PNLD³⁶:

³⁵ Optou-se por comparar os anos de 2007 e 2009, devido aos interesses desta tese. No ano de 2007 circularam os livros didáticos que constam no catálogo de 2006, justamente as obras que serão analisadas nos capítulos 2 e 3. A escolha da comparação com o ano de 2009 tem o objetivo de levar à reflexão sobre um contexto mais recente do PNLD. Além disso, excluiu-se o quadro demonstrativo de 2008, porque ele possui a mesma lista de editoras do quadro de 2009, mudando somente a posição em termos do montante de valores recebidos por cada uma das editoras.

³⁶ Quadros retirados do site do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação: http://www.fnnde.gov.br/home/index.jsp?arquivo=livro_didatico.html, Acessado em 15/05/2009.

Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
Programa Nacional do Livro Didático 2007
Valores Negociados

EDITORA	TIRAGEM TOTAL	TIRAGEM MÉDIA	CADERNOS TIPOGRÁFICOS	RS / CADERNO	RS / EXEMPLAR	VALOR TOTAL
FTD	25.372.810	77.356	357.825.985	0,3077	4,33	109.983.348,26
MODERNA	24.214.254	130.184	295.058.491	0,2955	3,60	87.052.693,27
ÁTICA	11.250.860	37.755	169.278.631	0,3511	5,28	59.373.093,82
SARAIVA	8.618.766	24.485	108.648.433	0,3611	4,55	39.176.748,03
POSITIVO	7.932.491	60.095	103.836.306	0,3636	4,75	37.717.714,47
SCIPIONE	5.543.623	24.314	78.918.962	0,3699	5,26	29.157.103,18
ESCALA	4.645.823	92.916	55.396.086	0,3701	4,41	20.483.696,03
DO BRASIL	4.448.440	30.469	52.424.889	0,3766	4,43	19.720.079,85
IBEP	3.477.494	24.839	43.963.888	0,3855	4,87	16.930.540,86
QUINTETO	3.315.503	39.470	39.395.541	0,3588	4,26	14.119.030,04
BASE	1.439.713	21.814	15.632.643	0,4988	5,41	7.789.917,68
NOVA GERAÇÃO	799.982	44.443	14.062.928	0,4711	8,28	6.619.924,96
SARANDI	863.580	86.358	9.524.687	0,5055	5,57	4.809.217,89
DIMENSÃO	593.854	16.496	7.062.998	0,5244	6,23	3.700.072,80
EDUCARTE	4.772	597	38.884	1,8822	15,33	73.152,24
TOTAL	102.521.965	49.242	1.351.069.352	0,3384	4,45	456.706.333,38

Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
Programa Nacional do Livro Didático 2009
Valores Negociados

EDITORA	TIRAGEM TOTAL	TÍTULOS ADQUIRIDOS	TIRAGEM MÉDIA	CADERNOS TIPOGRÁFICOS	RS / CADERNO	RS / EXEMPLAR	VALOR TOTAL
MODERNA	18.230.352	186	98.013	256.348.143	0,3077	4,32	78.786.936,84
FTD	15.793.292	396	39.882	233.808.846	0,3344	4,94	78.115.303,54
ÁTICA	6.427.457	322	19.961	103.451.871	0,3455	5,55	35.708.366,09
SARAIVA	5.805.316	272	21.343	84.836.082	0,3266	4,76	27.672.364,67
POSITIVO	3.457.054	132	26.190	45.079.182	0,4299	5,59	19.353.934,44
SCIPIONE	3.179.660	252	12.618	47.790.238	0,3511	5,27	16.763.543,29
ESCALA	2.501.484	98	25.525	31.122.376	0,4355	5,41	13.542.964,85
DO BRASIL	1.936.079	122	15.870	24.022.768	0,4755	5,89	11.411.875,63
IBEP	1.572.442	148	10.625	19.734.158	0,4799	6,01	9.456.671,24
BASE	556.894	64	8.701	6.424.235	0,6077	7,00	3.901.340,76
SARANDI	517.667	10	51.767	5.843.899	0,5988	6,75	3.495.900,70
DIMENSÃO	349.189	44	7.936	4.669.318	0,6311	8,43	2.945.426,08
NOVA GERAÇÃO	193.654	10	19.365	2.769.798	0,4233	6,04	1.171.264,71
CASA PUBLICADORA	20.225	8	2.528	398.319	0,6611	13,01	263.205,13
EDUCARTE	1.659	8	207	13.401	2,4477	19,77	32.798,67
TOTAL	60.542.424	2.072	29.219	866.312.632	0,3493	5,00	302.621.896,64

Através de um olhar atento para ambos os quadros, nota-se a recorrência das mesmas editoras, excetuando-se a editora Quinteto, que mantinha altos índices de negociação em 2007, mas não deu continuidade aos contratos comerciais com o PNLD, e a Casa Publicadora Editora que, em 2009, entrou para a lista das 15 editoras que estabelecem negócio com o governo. Além disso, também chama atenção o montante de valor negociado com as editoras, demonstrando a alta lucratividade que o PNLD representa para tais empresas.

Outro fator que indica a alta centralização da produção de conhecimento didático é o local onde esses livros são produzidos. Das 15 editoras de cada quadro, 12 situam-se no Estado de São Paulo, somente três fogem a essa regra, todavia permanecem situadas nas regiões sudeste ou sul, caso das Editoras Base e Educarte (Curitiba, PR) e da Editora Dimensão (Belo Horizonte, MG). Tal centralização em São Paulo dificulta a entrada no mercado editorial de autores de didáticos comprometidos com outras áreas do país e, conseqüentemente, prejudica a inserção nos manuais de pesquisas acadêmicas locais relevantes para o ensino formal. Em termos específicos do livro de Literatura, impede a presença de importantes escritores ou movimentos literários locais. Nesse sentido, propaga-se uma tradição literária nacionalmente uniformizada, que desconsidera produções localizadas, porém importantes para o processo de identificação individual e coletiva dos indivíduos de diferentes partes do país.

Além das complexas questões apresentadas, vários pesquisadores desse tipo de mercado editorial no Brasil demonstram como essas editoras, através de entidades representativas, interferem na política estatal de compra e distribuição de livros didáticos, tendo em vista a alta lucratividade envolvida nas negociações com o governo. Höflin (2000), por exemplo, argumenta sobre a interferência de editoras no direcionamento de uma política governamental de educação dirigida ao material didático no Brasil.

No processo decisório relativo a essa política pública, o Estado tem como parceiros representantes do setor privado, inserindo nessas esferas de decisão mecanismos de mercado no mínimo discutíveis quando da definição de gastos de recursos públicos. É impossível supor a ausência de tais grupos editoriais nos rumos do PNLD, uma vez que o MEC não é produtor de obras didáticas. Mas o que é significativo para a discussão é a compra de milhões de livros didáticos, pelo Estado, de um número reduzido de editores, situação que vem se confirmando por um longo período. (HÖFLIN, 2000, p. 164)

Diante do exposto, é possível levantar a hipótese de que o atual modelo de manual didático de literatura, baseado no seqüenciamento cronológico de Períodos Literários que se estendem em linha contínua do século XVI ao século XX ou primeira década do século XXI, se relaciona, de alguma forma, aos processos centralizados de produção e distribuição de livros didáticos no Brasil, os quais implicam necessariamente contrato com o Estado e o recebimento de volumosos montantes de dinheiro por parte de poucas editoras envolvidas com o PNLD.

Tal afirmação hipotética é formulada devido à unicidade de formato do conteúdo de literatura nesses manuais e, sobretudo, dos encaminhamentos teórico-metodológicos dos autores, fenômeno que salta aos olhos desta pesquisadora, tendo em vista que a naturalização de uma única perspectiva historiográfica de literatura nos materiais didáticos da Escola Básica denota, no mínimo, uma visão fixa do conhecimento literário em nosso ensino formal, mas também não deixa de ser uma fórmula mercadológica de produção de didáticos de língua materna, ou seja, o modelo que vem sendo largamente vendido é naturalizado como a única maneira de apresentar o conteúdo literário. Essa maneira, por sua vez, torna-se não só consagrada como também impossível de ser criticada. Eis o círculo vicioso que esconde sob si a perversa prática epistemicida de ignorar a existência de escritas literárias não hegemônicas, em nossa tradição literária, incluindo nesse conjunto a escrita afro-brasileira. No intuito de escrutinar mais profundamente tal questão, torna-se imprescindível conhecer algumas das editoras que produzem os livros a serem analisados nos capítulos 2 e 3.

Dos nove livros escolhidos para constar no Catálogo do Programa Nacional do Livro do Ensino Médio PNLEM/2006, um é da Editora FTD, dois são da Moderna, um da Atual Editora (pertencente ao Grupo Saraiva), dois da Editora Scipione, um da Editora do Brasil, um da IBEP, um da Base Editora. Esse quadro demonstra como a produção de didáticos de Literatura em circulação nas escolas públicas de todo o Brasil situa-se inteiramente no sudeste/sul do país e é, como veremos no próximo capítulo, baseada em um único modelo de exposição do conhecimento literário.³⁷

³⁷ No capítulo 2, a análise do discurso racista presente nos livros didáticos demonstrará que, entre outros traços característicos desses livros, apesar de pequenas variações ou tentativas de romper com o formato atual de exposição do conteúdo literário, o modelo historiográfico com classificações de períodos estéticos é o preponderante em todos esses manuais.

Além disso, o histórico da maioria das editoras que constam no Catálogo/2006, em termos de negociação com o Estado brasileiro para a distribuição de livros didáticos, estende-se pelo decorrer do século XX. Segundo a professora Célia Cristina Cassiano (2005), a Editora do Brasil foi criada em 1943, quando seis professores que respondiam pela execução do programa de livros didáticos da Companhia Editora Nacional deixaram a empresa para abrir a própria editora, direcionada exclusivamente à produção de didáticos. A Editora Saraiva, por sua vez, foi fundada em 1910, como Livraria Acadêmica, passou a editar livros jurídicos em 1913 e ingressou no mercado de didáticos somente em 1938, tendo conseguido vultosa vendagem na década de 70, quando editou a coleção *Matemática na escola renovada* de Scipione Di Pierro Netto, para o antigo curso ginásial. Atualmente o Grupo Saraiva é constituído por três selos editoriais distintos — Editora Saraiva, Atual Editora e Formato Editorial — nos quais prevalece a produção de didáticos e paradidáticos³⁸.

Dentre as editoras cujos livros constam no Catálogo PNLEM/2006, a FTD é a mais antiga, tendo publicado pela primeira vez no Brasil em 1902. Além disso, é a única a guardar em sua história o papel educacional que congregações religiosas católicas vem exercendo no Brasil, desde a colonização até a contemporaneidade. Fundada na França em 1817 pela Congregação dos Irmãos Maristas, passou a atuar no Brasil em função do trabalho desses eclesiásticos na área educacional. Por não quererem a autoria discriminada nas capas dos livros, os irmãos maristas usavam a sigla FTD, iniciais de Frère Théophile Durand, que havia assumido a direção geral da Congregação desde 1883. Essa empresa já surgiu, portanto, voltada para a produção de obras didáticas.

Na segunda metade do século XX, surgiram outras editoras que fazem parte do grupo de livros contemplados pela avaliação do Catálogo PNLEM/2006. Durante o período da ditadura militar, o Estado passou a assumir a produção de livros didáticos, ao lado da censura de outros produtos culturais. O Instituto Brasileiro de

³⁸ Para o mercado editorial, os livros paradidáticos são aqueles que abordam, com mais profundidade ou de maneira lúdica, assuntos que tangenciam o currículo regular, no sentido de complementar os conteúdos presentes nos livros didáticos propriamente ditos. Desde a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, na segunda metade da década de 90, ampliou-se a ênfase nesse nicho do mercado editorial de didáticos com vistas a dar conta dos chamados temas transversais, dentre eles a temática da pluralidade cultural, que implica a questão do racismo e da diversidade étnico-racial do Brasil. Se pouca reflexão crítica há sobre os livros didáticos, menos ainda há sobre os paradidáticos, todavia, cabe investigação séria das concepções teóricas que perpassam por esses livros, afinal a função de ensinar ou de fazer circular conhecimentos considerados legítimos nas escolas é a mesma dos livros didáticos.

Edições Pedagógicas (IBEP), por exemplo, foi criado em 1966. Em 1983 essa editora, que tinha comprado a antiga Companhia Editora Nacional em 1980, já tomava 30% do mercado de didáticos, sobretudo com a publicação do livro de português de Hermínio Sargentim. A Editora Moderna foi criada em 1968 por professores com experiências em cursos pré-vestibulares, produzindo livros primeiramente das áreas de Química e Desenho Geométrico para o antigo 2º. grau. A Editora Atual, por sua vez, foi constituída em 1973, notabilizando-se por obras dirigidas também para o antigo 2º. grau. Na década de 90, essa empresa editorial foi comprada pela Saraiva, como já se descreveu anteriormente. A Editora Scipione foi comprada em 1983 pela família Fernandes Dias, que também era dona da Editora Ática. De um volume de vendagem de 100.000 exemplares por ano, a Editora Scipione alcançou a marca de 2 milhões de exemplares vendidos ao mercado governamental em 1984, com coleções voltadas para o ensino de 1ª. a 4ª. séries. O crescimento estrondoso dessa editora em apenas um ano indica, em escala mais ampla, a importância dos contratos governamentais para essas empresas livreiras e possivelmente também explica o modelo único de livro didático de literatura estabelecido no mercado desde a década de 70 até os dias atuais³⁹.

A imbricação de políticas governamentais para a produção e distribuição gratuita de manuais didáticos com o mercado editorial brasileiro suscita pesquisas mais acuradas, no intuito de se compreender em que medida a organização do conhecimento, nesse tipo de edição, está vinculada a condicionamentos mercadológicos. No que tange ao material didático destinado ao ensino de literatura, cabe discutir aquilo que fundamenta a perspectiva historiográfica utilizada nos livros, naturalizada como única por todos os envolvidos na produção (editoras), distribuição (instituições governamentais) e recepção (basicamente, professores e alunos) dessas obras, inclusive pelos avaliadores do PNLEM⁴⁰. Além disso, buscar-se-á demonstrar, na próxima seção, como a dinâmica de incluir a escrita literária afro-brasileira já significa, por ela mesma, uma explosão do modelo atual de abordagem historiográfica da literatura, na medida em que obriga narrativas de nação tornadas

³⁹ Utilizo nessa afirmação idéias que circulam no artigo **Reflexões sobre o livro didático de literatura** de Helder Pinheiro em BUZEN; MENDONÇA (2006). Na última seção desse capítulo será aprofundada essa questão do modelo único de livro didático de literatura e as reflexões do professor Pinheiro serão retomadas.

⁴⁰ É flagrante como as avaliações dos livros tomam como naturalmente única a abordagem historiográfica da Literatura, através da divisão em Períodos Literários que se sucedem uns aos outros. Esse traço da avaliação será retomado, principalmente, no capítulo 2 desta tese.

hegemônicas, construídas a partir do silenciamento da subjetividade negra, a se deslocar para um lugar pouco freqüentado em nossas letras.⁴¹

1.3. Historiografia e canonização literária: por uma tradição literária afro-brasileira

Iniciarei, propositadamente, a abordagem do padrão mercadológico de livro didático de literatura no Brasil, com longa citação de um professor de literatura brasileira, para que sejam percebidas as inúmeras incongruências que perpassam por essa obra de natureza didática, misto de manual para o aluno e de fonte de pesquisa para o professor. Helder Pinheiro assim abre o seu artigo **Reflexões sobre o livro didático de literatura**:

Embora ao longo deste capítulo seja apontado um número significativo de questões dos livros didáticos, devo confessar que eles foram meu socorro quando iniciei o magistério. Os esquemas a colocar nos quadros, datas, alguns poemas, que até decorei com o tempo, me foram ofertados pelos livros didáticos. Mas com o tempo, vamos percebendo que um livro difere pouco de outro. Que muitos textos se repetem e o que foi descoberta passa a ser limitação. E passamos também a ver que, por exemplo aquele poeta de que tanto gostamos aparece nos livros de modo tão resumido e limitado... (...) Ou seja, passei a perceber que os livros didáticos, que foram úteis para um jovem que não tinha condições de comprar livros, poderiam ser bem mais completos se privilegiassem mais a leitura dos textos (poemas, crônicas, contos, fragmentos de romances e peças teatrais, para ficar só com alguns gêneros do domínio literário). De forma que as questões aqui colocadas têm por finalidade ajudar, quem sabe, a pensar um outro modelo de livro didático, embora acredite que o melhor mesmo para estudar literatura seja ir direto às fontes.
(PINHEIRO In: BUZEN ; MENDONÇA, 2006, p. 103)

Inúmeras questões pertinentes ao objeto principal desta tese são colocadas no fragmento acima. Em tom confessional, Pinheiro inicia assumindo já ter feito do livro didático uma fonte de pesquisa para suas aulas, prática comum a professores iniciantes na profissão, ou até mesmo, penso eu, aos já iniciados. Segundo ele, só

⁴¹ No artigo “Entre silêncios e estereótipos: relações raciais na literatura contemporânea”, a professora Regina Dalcastagnè aponta resultados de pesquisa acadêmica voltada para a compreensão da representação do negro na narrativa brasileira contemporânea. Trabalhando com romances publicados a partir da década de 90, através de análise quantitativa, ela demonstra que, de 258 romances das três editoras mais academicamente prestigiosas no Brasil (Companhia das Letras, Record e Rocco), 80% das personagens são brancas. Ao fim, ela constata que, se são poucos os personagens negros, são quase ínfimos os autores negros atuantes no mercado editorial brasileiro contemporâneo, sugerindo a ausência temática do racismo em nossa literatura. Essa ausência real pode ser revertida, a partir da inserção no ambiente escolar da subjetividade negra, através de produção literária que contemple a opressão cotidiana das populações negras no Brasil, implicando, além de matrizes culturais africanas, as contradições sociais por elas vivenciadas.

após alguns anos de vida profissional, foi possível detectar os limites do tipo de livro didático oferecido pelo mercado editorial. A quantidade de livros em circulação significa, contraditoriamente, um único modelo que se reproduz continuamente. A grosso modo, um formato baseado em esquemas, datas, repetição dos mesmos textos literários e autores é incorporado acriticamente pelo professor iniciante que, ao se tornar experiente, pode vir a recusá-lo, procurando, na prática de ensino, proporcionar o contato direto do aluno com o texto literário. Por fim, Pinheiro afirma a necessidade de se pensar um novo formato de livro didático.

Com simultânea simplicidade e profundidade crítica, o professor da Universidade Federal de Campina Grande desnaturaliza o modelo já cristalizado do que seja ensinar literatura no fim da Escola Básica brasileira. Infelizmente, os cursos de Letras no Brasil, de uma maneira geral, têm impedido que o professor chegue à sala de aula com uma visão crítica da área de conhecimento que lhe cabe. Isso se dá devido à circulação, ainda dominante, de uma concepção elitista da literatura, vista como alta cultura, nesses centros acadêmicos, e devido à pouca atenção dada ao ensino de literatura, na grade curricular desses cursos

De fato, o ensino de Literatura no Nível Médio tem se resumido a reproduzir esse modelo esquemático, baseado em uma cronologia que acaba por criar uma perspectiva superficial de nossa tradição literária e, ainda pior, dificulta o contato direto do discente em formação com a diversidade de textos literários que circulam historicamente pelo Brasil, já que, como foi argumentado por Helder Pinheiro, o atual modelo de manual caracteriza-se pela repetição incessante dos mesmos autores, poucos textos e movimentos literários, levando o professor, inclusive, a decorar quadros simplificados de períodos literários e textos oferecidos nos livros. A escolha do livro didático pelo professor se dá, portanto, numa multiplicidade de manuais semelhantes, prática limitadora de questionamentos que, porventura, o profissional venha a fazer acerca do seu trabalho em sala de aula.

Crítica semelhante a de Pinheiro, encontra-se no livro *A Literatura em Perigo* de Tzvetan Todorov (2010), que aponta como um dos principais motivos para a regressão do interesse pela literatura no mundo contemporâneo a maneira como ela tem sido oferecida aos jovens, desde à escola básica até à universidade. Segundo o filósofo búlgaro, o estudante entra em contato com a literatura, não através dos próprios textos literários, mas de algum tipo de apreensão crítica e teórica da literatura, incluindo a história literária. Dentro dessa perspectiva de abordagem, a

literatura transforma-se unicamente em uma disciplina escolar a ser apreendida a partir de sua periodização, caso do sistema literário brasileiro, por exemplo.

A partir da intenção de romper com tal dinâmica empobrecedora, esta tese busca não só questionar a ideologia⁴² subjacente ao modelo atual de manual didático de literatura quanto delinear outros parâmetros metodológicos para o ensino de Literatura na Escola Básica, movimento marcado por profundas complexidades, tendo em vista principalmente o reduzido número de trabalhos acadêmicos com os quais se possa dialogar, já que há pouca discussão sobre a prática pedagógica do professor de Literatura, incluindo nela o formato de manual didático manuseado por ele em sala de aula.⁴³

No decorrer deste capítulo, já foi feita referência mais de uma vez ao modelo de livro didático de literatura em circulação hoje no Brasil. Cabe, portanto, agora escrutinar o tipo de livro que deu certo no mercado brasileiro, alcançando altos índices de vendagem e convertendo-se em um modelo quase impossível de não ser seguido por professores que atuam no Ensino Médio comum ou que atuam em cursos pré-vestibulares. Aliás, como tem sido lembrado por alguns estudiosos do tema, o ensino de literatura tem se justificado meramente por ajudar o discente a “passar no vestibular”⁴⁴, tendo em vista que o prazer da leitura literária, implicando a consideração da natureza multidisciplinar dessa prática e as dimensões sociais e políticas da Literatura, tem sido tradicionalmente impedido ao estudante brasileiro do Ensino Médio.

Conforme as reflexões de Hélder Pinheiro, há dois modos básicos de manuais didáticos de língua portuguesa: coleções divididas em três volumes, um para cada série do Ensino Médio e coleções de volume único, usadas nas três séries. A maioria dos modelos divide-se em três áreas, a saber, língua, literatura e redação, embora haja, em menor quantidade, livros especificamente de literatura. Na lista sugerida pelo Catálogo do PNLEM/2006, não há nenhum livro da última

⁴² Apesar da longa história semântica do termo *ideologia*, convertida em conceito desde 1801 com o livro de Destutt de Tracy, *Elementos de Ideologia*, neste fragmento ideologia é compreendida como conjunto de idéias construídas por relações sociais específicas, porém transformadas em convicções, ou seja, naturalizadas como impossíveis de serem questionadas. Utilizei a palavra ideologia ao tratar de manual didático de literatura, porque me parece que as teorias que fundamentam a seleção de obras e autores e o seqüenciamento das chamadas Escolas Literárias escamoteiam determinados sistemas de idéias utilizados para garantir a manutenção de formas de poder específicas.

⁴³ Nesta tese, além dos artigos já mencionados no decorrer do texto, como fonte de reflexão sobre o ensino de literatura grande ajuda tem prestado dois estudos sobre práticas e metodologias limitadoras do ensino de literatura no Brasil: **Invasão da catedral: literatura e ensino em debate** (1983), de Lúcia Chiappini Leite e **Educação literária como metáfora social: desvios e rumos** (2004), de Cyana Leahy-Dios.

⁴⁴ Conferir BERNARDO, 1999 ; LEITE, 1983; MARTINS In: BUZEN ; MENDONÇA, 2006, pp.83-102.

modalidade descrita, seis deles são coleções de volume único tripartido, a seção destinada ao estudo da literatura ocupa, portanto, uma das três partes; já outros três livros da lista apresentam o conteúdo literário diluído ao lado do conteúdo lingüístico e de redação, mas, embora questionem, não ignoram, conforme será analisado no capítulo 3 desta tese, a organização do conteúdo em história literária, acabando, no fundo, por se assemelhar aos outros livros de formato assumidamente tradicional.

Ainda de acordo com o mesmo artigo, o que caracteriza o modelo mercadológico de livro didático de literatura, em linhas gerais, é a quantidade reduzida de textos literários, os quais aparecem para ilustrar um estilo de época ou uma característica do autor. A maioria desses textos repete-se nos diferentes livros. Há omissão ou incompletude de referências bibliográficas dos textos literários, dificultando a ida do aprendiz à fonte. Além disso, a questão mais polêmica e já abordada neste capítulo é a produção editorial centrada no sudeste brasileiro, levando os editores de didáticos a não priorizar escritores de outras regiões do país. Junte-se a tudo o que foi descrito, uma questão que vem sendo retomada, sob diferentes perspectivas, desde a Introdução desta tese: um modelo de livro baseado na história da literatura, estudada a partir dos estilos de época em ordem cronológica. Sobre esse modelo empobrecedor, Pinheiro apresenta a seguinte crítica:

O livro didático, muitas vezes amarrado às características deste ou daquele estilo, escolhe poemas, textos ficcionais que melhor ilustrem as referidas características. Desta forma, ele não possibilita uma experiência de leitura mais livre, que poderia, inclusive, englobar os traços predominantes de um estilo de época, mas também apontar alguns limites nessa forma de classificação.

Não se trata de negar a história da literatura, antes, diria, de valorizá-la, mas não privilegiando um método que força a memorização e não a experiência real de leitura dos textos. (PINHEIRO In: BUZEN; MENDONÇA, 2006, p. 112)

Para além da argumentação em torno do não privilégio do contato direto com o texto literário, esta pesquisa procurará também questionar esse modelo historiográfico que privilegia poucos escritores e se fundamenta, como já foi anteriormente demonstrado, em uma narrativa de nação excludente. Dessa maneira, acredita-se aqui que a perversão, no ensino literário, é dupla, pois reduz tanto o que seja a leitura de um texto artístico e polissêmico quanto a condição histórica do texto literário. É justamente sobre o perverso processo historiográfico de canonização

literária hegemônica que me deterei com mais vagar daqui por diante, para que se compreenda por que a inserção da literatura afro-brasileira significa uma explosão desse formato de exposição do conteúdo literário normatizado como único, desestabilizando perspectivas teóricas que o fundamentam e validam.

Os livros didáticos de literatura à disposição no mercado são geralmente escritos por autores pós-graduados na área de Letras, com acesso, portanto, a recentes pesquisas nas áreas de Lingüística e de Estudos Literários. Todavia, o acesso não garante a adequada inclusão deste referencial teórico no material didático que produzem. Além disso, para que essas obras se tornem mercadorias rentáveis no mundo editorial, os autores procuram estar a par de orientações do MEC quanto a diretrizes curriculares (*Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Médio* - PCNsEM) e conhecer a legislação voltada para a área de Educação, como por exemplo, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei no. 9394/1996) ou a Lei 10.639/2003, substituída pela Lei 11645/2008, que altera a referida LDB, incluindo no currículo oficial a obrigatoriedade da temática “História e cultura afro-brasileira” como transversal a todas as áreas de conhecimento privilegiadas pelo ensino formal. Infelizmente, essa última legislação vem sendo praticamente ignorada pela maioria dos autores de livros didáticos de literatura, mesmo com a sugestão oficial, explícita no texto da lei, de que as áreas de Educação Artística, Literatura Brasileira e História Brasileira dêem atenção especial ao tema⁴⁵. Dos livros abordados nesta tese, somente um compromete-se com a temática, dando uma visão panorâmica das literaturas africanas de língua portuguesa⁴⁶.

Devido ao fato de os livros demonstrarem estar em consonância com os PCNs EM, cabe compreender como esse documento trata o ensino literário no fim da Escola Básica, observando a contradição que estrutura o texto da área de conhecimento intitulada “Linguagens códigos e suas tecnologias”⁴⁷. No detalhamento dos conhecimentos de língua portuguesa, o texto inicia criticando o

⁴⁵ Conferir BRASIL. MEC, SEPIR, SECAD, INEP (2004a), p. 34.

⁴⁶ Trata-se do livro FARACO, Carlos Alberto. *Português: língua e cultura, ensino médio*. Curitiba: Base Editora, 2003, que no capítulo 35, último do livro, aborda superficialmente a produção literária africana de três países: Angola, Moçambique e São Tomé e Príncipe. Essa abordagem será objeto de análise no capítulo 3 desta tese. Torna-se imprescindível se questionar por que Faraco optou por abordar autores africanos, mas se eximiu de tratar a produção literária produzida por autores afro-brasileiros, no intuito de compreender como, quase sempre, o discurso racista nesses livros aparece também perpassado por dinâmicas do silêncio.

⁴⁷ Os *Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Médio (PCNs EM)* se dividem em 3 áreas de conhecimento, a saber: “Linguagens, Códigos e suas Tecnologias”, que inclui conhecimentos de Língua Portuguesa, Língua Estrangeira, Educação Física, Artes e Informática, além das áreas “Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias” e “Ciências Humanas e suas Tecnologias”

estudo literário baseado na história da literatura: “A história da literatura costuma ser o foco da compreensão do texto; uma história que nem sempre corresponde ao texto que lhe serve de exemplo”. (BRASIL, MEC, 1999, p. 137).

Embora tente apontar uma séria limitação da abordagem da literatura no Ensino Médio, o comentário mostra-se superficial, porque o problema maior não se situa na relação de correspondência dos períodos estético-literários com os textos que lhes servem de modelo, mas na própria concepção historiográfica que fundamenta a seleção dos períodos e obras literárias, apresentados aos estudantes como única possibilidade de escolha.

A perspectiva de abordagem da literatura, no texto dos PCNsEM, torna-se ainda mais confusa, quando, no penúltimo parágrafo da exposição dos parâmetros curriculares para essa área do conhecimento, articula-se explicação para a aparente ausência de conteúdos na exposição dos conhecimentos de língua portuguesa:

Ao ler este texto, muitos educadores poderão perguntar onde está a literatura, a gramática, a produção do texto escrito, as normas. Os conteúdos tradicionais foram incorporados por uma perspectiva maior, que é a linguagem, entendida como um espaço dialógico, em que os locutores se comunicam. Nesse sentido, todo conteúdo tem seu espaço de estudo, desde que possa colaborar para a objetivação das competências em questão. (Ibidem, p. 144).

O texto perde-se dentro do próprio campo teórico utilizado, já que, ao se propor construir uma nova concepção de ensino-aprendizagem de línguas a partir da pedagogia das competências⁴⁸, deveria se distanciar da pedagogia dos conteúdos, ou seja, é filosoficamente impossível que, nessa nova visão político-pedagógica proposta pelos PCNsEM, os conteúdos de língua portuguesa sejam os mesmos da concepção conteudística criticada pelo texto. Observa-se, portanto, que o documento oficial propõe mudanças, mas, paradoxalmente, recrudescer ao dizer que “todo conteúdo tem seu espaço de estudo”. A pesquisadora, estarrecida, constata

⁴⁸ Por pedagogia das competências, entende-se a mobilização de distintos recursos cognitivos que se complementam, para a solução adequada de uma série de situações práticas da vida social. Diferentemente, a pedagogia dos conteúdos é baseada em um modelo pedagógico, a grosso modo, direcionado para o acúmulo de saberes. É importante reconhecer que os fundamentos da pedagogia das competências implicam o desenvolvimento de habilidades cognitivas, psicológicas e sociais para serem utilizadas no mundo do trabalho. Essa concepção aparece sub-repticiamente, nos PCNsEM, através da palavra “tecnologias”, que finaliza o nome dado a cada uma das três áreas que compõem o documento.

que, apesar de o texto dizer que tudo mudou, não houve, na verdade, mudança significativa no ensino de língua portuguesa, já que os conteúdos permanecem os mesmos. Agudizando ainda mais as contradições do texto oficial, no item destinado às competências de “investigação e compreensão” da língua portuguesa, assim é feita referência ao estudo do texto literário: “Recuperar, pelo estudo do texto literário, as formas instituídas de construção do imaginário coletivo, o patrimônio representativo da cultura e as classificações preservadas e divulgadas, no eixo temporal e espacial”⁴⁹.

O fragmento explicita a tradicional abordagem historiográfica do texto literário, baseada em concepção evolucionista e linear da história. Nesse sentido, os enunciados “formas instituídas”, “patrimônio representativo da cultura”, “classificações preservadas e divulgadas” e “eixo temporal e espacial” demonstram o reducionismo do estudo da literatura à obediência da ordem cronológica das “escolas literárias”. Dentro dessa concepção, é organizada uma linha do tempo e, a partir dela, estudam-se os períodos estéticos, suas características, os autores e as obras, recuperando os elementos cristalizados e referendados pela academia.⁵⁰

Observa-se, na análise da tessitura discursiva dúbia e contraditória dos PCNs EM, que não é feita uma menção objetiva ao lugar ocupado pela Literatura nas grades curriculares de Ensino Médio. Sendo inserida na perspectiva maior dos estudos da linguagem, dilui-se a importância dela para a formação de um leitor crítico e ciente das artimanhas de um tipo de texto que, por ser marcado pela opacidade, exige esforço do leitor para a construção dos sentidos nele potencialmente existentes.

Acompanhando as contradições do documento oficial que orienta o currículo no Ensino Médio, os livros didáticos de literatura, mesmo divulgando uma abordagem inovadora também do texto literário, acabam, na maioria dos casos, por permanecerem presos a uma seleção canônica excludente cujos fundamentos teóricos remontam à construção de narrativas de nação articuladas, por escritores e intelectuais brasileiros, desde o século XIX.

O teórico da literatura Antoine Compagnon, ao argumentar sobre as relações que se estabelecem entre o valor dado a uma obra literária, o processo de

⁴⁹ Ibidem, p, 145.

⁵⁰ Uma análise mais aprofundada do reducionismo que o texto dos PCNs promove ao abordar o ensino de literatura encontra-se no artigo dos professores Cecil Zinani e Salete Santos “Parâmetros Curriculares Nacionais e ensino de literatura”, in: PAULINO, Graça, COSSON, Rildo (2004), pp. 63-73.

canonização e o binômio nação/nacionalismo, assim contextualiza historicamente o processo de seleção literária a partir da história da literatura:

O tema “valor”, ao lado da questão da subjetividade do julgamento, comporta ainda a questão do *cânone*, ou dos *clássicos*, como se diz de preferência em francês, e da formação desse cânone, de sua autoridade — sobretudo escolar —, de sua contestação, de sua revisão. Em grego, o cânone era uma regra, um modelo, uma norma representada por uma obra a ser imitada. Na Igreja, o cânone foi a lista, mais ou menos longa, dos livros reconhecidos como inspirados e dignos de autoridade. O cânone importou o modelo teológico para a literatura do século XIX, época da ascensão dos nacionalismos, quando os grandes escritores se tornaram os heróis do espírito das nações. Um cânone é, pois, nacional (como uma história da literatura), ele promove os clássicos nacionais ao nível dos gregos e dos latinos, compõe um firmamento diante do qual a questão da admiração individual não se coloca mais: seus monumentos formam um patrimônio, uma memória coletiva (COMPAGNON, 2001, pp. 226-227).

Também no caso brasileiro, o século XIX é o momento em que se inicia o movimento teórico-político de erigir escritores como heróis nacionais, sobretudo a partir da obra de Silvio Romero *História da Literatura Brasileira* (1888). Anterior ao papel crítico do historiador sergipano, o processo de constituição do quadro canônico brasileiro se instaurou com pioneiras narrativas histórico-literárias românticas, tais como *Curso elementar de literatura nacional* (1862), do Cônego Fernandes Pinheiro; *O Brasil literário* (1863), do austríaco Ferdinand Wolf; *Curso de literatura portuguesa e brasileira* (1866-1873), de Sotero dos Reis. A marca característica dessas primeiras narrativas históricas da literatura brasileira é a de terem funcionado como manuais de ensino de literatura, traço que, por sinal, se estende no continuum do processo histórico até a contemporaneidade. Dentro do quadro de valores do século XIX, a questão central que se colocava era quais escritores e obras eram dignos de representar a pátria brasileira. O viés nacionalista, portanto, era o principal responsável pela consagração literária. O pesquisador Carlos Augusto de Melo explica o princípio básico de exaltação da pátria, através de traços formais específicos, para eleger autores e obras significativos da tradição literária nacional:

Ambicionados pela edificação de uma história da literatura nacional, os primeiros historiadores brasileiros consideravam a questão formal como um dos meios primordiais para a escolha daqueles que viriam a representar a pátria. Os escritores que obtivessem êxito no trabalho com as estratégias formais do texto, utilizando-se de recursos da escola romântica como, por exemplo, os versos livres para cantar as *coisas pátrias*, demonstrando, assim, serem totalmente desvinculados do modelo português, seriam vistos com outros olhos. Acima de qualquer coisa, estaria o culto temático

nacionalista necessário à emancipação literária do país, efetivado por meio dos aspectos formais. (MELO, 2007, p. 59)

A intelectualidade romântica brasileira recebeu larga influência da abordagem de europeus que, nas primeiras décadas do século XIX, estudaram a produção literária brasileira, tais como a do alemão Friedrich Bouterwek em *História da poesia e da eloquência desde o final do século XIII* (1801-1819), que dentre 12 volumes dedica o quarto à literatura portuguesa e brasileira; a do viajante francês Fernand Denis e a do escritor português Almeida Garret, com produções de 1826, *Resumé de l'histoire litteraire du Portugal e Parnaso lusitano ou poesias seletas dos autores portugueses antigos e modernos* respectivamente. A relação colonial está, portanto, na base da constituição de uma tradição literária brasileira, já que o olhar civilizado de fora exerce papel significativo na seleção e hierarquização de obras literárias feitas por intelectuais brasileiros ou estrangeiros europeus, a partir de critérios nacionalizantes.

O modelo historiográfico sociológico-positivista utilizado por Silvio Romero em sua *História da Literatura Brasileira* (1888) desloca o sistema teórico-crítico romântico, embora não deixe de lado a avaliação da obra literária através de critério nacionalista. Ao contrário, há uma espécie de refinamento da avaliação nacionalizante, não só pela tentativa de usar um escopo teórico positivista e evolucionista a Taine⁵¹, mas também pelo caráter enciclopédico da obra, que buscou, em fins do século XIX, construir, mais do que uma história da literatura, a história da intelectualidade brasileira. Interessante notar que o fundamento teórico utilizado para selecionar as obras dignas de fazerem parte de sua história literária estão, com sutis modificações próprias de teorias literárias do século XX, presentes nos manuais didáticos, objetos de análise desta tese. Romero ressalta, no fragmento a seguir, o modo de abordar a produção literária:

Todo e qualquer problema histórico e literário há de ter no Brasil duas faces principais: uma geral e outra particular, uma influenciada pelo momento europeu e outra pelo meio nacional, uma que deve atender ao que vai pelo grande mundo e outra que deve verificar o que pode ser aplicado em nosso país. (ROMERO, 1980, p. 4)

⁵¹ Tal qual o crítico e historiador francês, Silvio Romero procurou compreender a produção intelectual brasileira a partir da articulação do meio, da raça e do momento histórico.

A dinâmica dupla que busca dar conta tanto da face europeia, poderíamos inclusive aqui utilizar o adjetivo “universal”, tão caro às abordagens de obras consideradas clássicas em nosso cânone literário, quanto da face nacional, remete a uma concepção de “obra prima” presente na história literária de Friedrich Bouterwek, que foi retomada por inúmeros intelectuais durante o século XIX. A professora da UNICAMP Márcia Abreu descreve as principais preocupações do historiador alemão, ao selecionar os autores e obras da sua *História da poesia e eloquência desde o final do século XIII*:

eleger e comentar as grandes obras universais e traçar a história da produção estética nos diferentes países, como forma de ancorar o sentimento nacional. Para associar esses dois objetivos, postulou a idéia de que as produções influenciam-se. (...) Era preciso, portanto, conjugar dois critérios: estabelecer um conjunto de obras imortais — que se sobrepõe à questão cultural e nacional — e verificar a relação entre as obras e o meio cultural que as gerou e as transformou, enfatizando a questão nacional. Era necessário, ainda, examinar o modo como as obras relacionavam-se, influenciando-se mutuamente. Assim, ele conseguiu preservar a idéia de que a produção estética é fundamento da nacionalidade, sem perder de vista o fato de que há fortes semelhanças na produção erudita dos diversos países europeus. (ABREU In: BOLOGNINI, 2003, p. 52).

Essa premissa de alternância entre duas dimensões históricas das obras literárias — uma local e outra universal — será seguida pela maior parte das histórias literárias, sobretudo, conforme a reflexão de Márcia Abreu, nos países marcados pelo signo da colonização europeia, onde a abordagem da evolução da produção nacional pautar-se-á por modificações estéticas ocorridas nos grandes centros europeus. Dessa forma, elege-se um “grande autor” (europeu) como parâmetro de avaliação de obras e escritores locais; o que for diferente desse modelo é, peremptoriamente, excluído como “literatura menor”. Esse tem sido um fundamento teórico-metodológico de canonização literária transposto para os livros didáticos de literatura contemporâneos. De acordo com tal perspectiva, a maior parte dos manuais inicia o estudo de um período literário pelo contexto histórico europeu, ressaltando, geralmente, alguns poucos escritores e obras representativos; para depois retomar esse modelo externo como parâmetro de avaliação dos escritores e obras literárias brasileiras.

Além de fundamental para se compreender a dinâmica de canonização naturalizada como norma por parte da intelectualidade brasileira, a história literária

de Silvio Romero focaliza a importância da mestiçagem na constituição da cultura brasileira. Para ele, a razão de ser das expressões literárias é a miscigenação do brasileiro, sobretudo por que, de acordo com reflexão já feita na Introdução desta tese, a positividade da mistura étnico-racial, dentro do pensamento do intelectual sergipano, era impulsionada pela crença do desaparecimento de negros e indígenas, diluídos na predominância numérica dos brancos.

Embora moldado não tanto pelo crítico sergipano de fins do século XIX, mas sobretudo via Gilberto Freyre, através da perspectiva da escola culturalista norte-americana, em especial os estudos de Franz Boas⁵², os quais, no Brasil, tomam força a partir da década de 1930 com a obra *Casa grande & senzala*, o ideal da mestiçagem freyriana parece ainda se constituir como um dos fundamentos da abordagem historiográfica da literatura brasileira nos manuais didáticos contemporâneos.

Dessa forma, conforme será observado nos próximos capítulos, nota-se, nos livros destinados ao ensino de literatura nas escolas, um número maior de textos com temática racial explícita em que o negro é objeto de representação, tematizado por escritores identificados socialmente como brancos. Em conformidade com a lógica que rege tal sistema de apresentação historiográfica da literatura, a escrita literária negra tem sido marcada por um silenciamento configurado no início da formação nacional e sustentado no decorrer do processo de constituição de uma específica tradição literária brasileira.

Mesmo com restrições críticas ao evolucionismo-positivista, desenvolvidas a partir de fins dos anos 20, a tradição historiográfica nacionalizante de Romero parece se consagrar, no século XX, com parte da produção intelectual de Antonio Candido, especificamente a primeira edição do livro *Formação da Literatura Brasileira* (1959), obra que vem sendo continuamente reeditada e abordada como norma de concepção historiográfica impassível de crítica nos Cursos de Letras brasileiros.

⁵² Franz Boaz (1858-1942) foi um antropólogo teuto-americano de origem judaica que formulou o conceito de etnocentrismo e preconizou a necessidade de se estudar cada cultura singularmente por seus próprios termos, exercendo uma enorme influência nos estudos antropológicos. Em sua obra, Boas se contrapôs aos evolucionistas, que compreendiam as culturas das sociedades não-caucasianas como inferiores. É através de seus estudos que a idéia de uma escala evolutiva das sociedades, partindo de agrupamento de homens "selvagens" ou "naturais" e chegando as "sociedades civilizadas", européias vai sendo gradualmente abandonada pelos estudos antropológicos. Ele foi orientador do antropólogo brasileiro Gilberto Freyre, autor do estudo *Casa grande & senzala* (1930) que, de certa forma, oficializou uma tendência da época de imaginar a mestiçagem como uma singularidade local positiva, dando forma ao perverso mito da democracia racial, construído a partir do abrandamento do encontro de diferentes grupos étnicos no Brasil.

Com sofisticação lingüística e aparato teórico da sociologia da literatura, Candido, através da noção de literatura como um “sistema” articulado a partir da tríade autor-obra-público” em interação orgânica, acredita que a literatura brasileira se configura no século XVIII, com o Arcadismo, e se encontra constituída enquanto existência social, nos aspectos de produção, recepção e tradição das obras literárias, no último quartel do século XIX, com o Romantismo. Dessa maneira, o crítico cobre historiograficamente o período nomeado por ele de *formação*.

Antes do século XVII, há, na concepção do historiador literário paulista, esparsas “manifestações literárias”; depois desse período de formação, há a Literatura Brasileira propriamente dita, diríamos mesmo, amadurecida enquanto sistema. O conceito de “sistema literário” de Candido é articulado a partir da constituição progressiva de uma interação dinâmica das três instâncias que envolvem a produção literária – escritores, obras e leitores. Segundo o historiador da literatura, quando a atividade dos escritores se integra nesse sistema, constitui-se a formação da continuidade literária, ou seja, da tradição. Sem tal tradição não há, nas palavras dele, “literatura como fenômeno de civilização” (CANDIDO, 1981, p. 24). Para o referido teórico, a marca da literatura brasileira enquanto “sistema” é o “empenho”, já que há um esforço dos escritores e da opinião crítica para construir uma “cultura válida para o país”⁵³. Existe, portanto, na formação de nossa tradição literária um “processo histórico de elaboração nacional”⁵⁴. Sobre a marca nacionalista de nossa literatura, ele argumenta:

A idéia de que a literatura brasileira deve ser interessada (...) foi expressa por toda a nossa crítica tradicional, desde Ferdinand Denis e Almeida Garret, a partir do quais tomou-se a *brasilidade*, isto é, a presença de elementos descritivos locais, como traço diferencial e critério de valor. Para os românticos, a literatura brasileira começava propriamente, em virtude do tema indianista, com Durão e Basílio, reputados, por este motivo, superiores a Claudio e Gonzaga.

O problema da autonomia, a definição do momento e motivos que a distinguem da portuguesa, é algo superado, que não se interessou especialmente aqui. (...) No presente livro, a atenção se volta para o início de uma literatura propriamente dita, como fenômeno de civilização, não algo necessariamente diverso da portuguesa.

(...)

Mas o nacionalismo crítico, herdado dos românticos, pressupunha também, como ficou dito, que o valor da obra dependia do seu caráter representativo. Dum ponto de vista histórico, é evidente que o conteúdo brasileiro foi algo positivo, mesmo como fator de eficácia estética, dando pontos de apoio à imaginação e músculos à forma. Deve-se, pois,

⁵³ CANDIDO, 1981, p. 18.

⁵⁴ Idem, p. 18.

considerá-lo *subsídio* de avaliação nos momentos estudados, lembrando que, após ter sido recurso ideológico, numa fase de construção e autodefinição é, atualmente inviável como *critério*, constituindo neste sentido um calamitoso erro de visão (Ibidem, pp. 28-29)

Pelo exposto, observa-se o quanto o traço “nacionalizante” faz parte do projeto teórico-metodológico de *Formação da Literatura Brasileira*. Embora Candido tenha afirmado que não se preocuparia com a autonomia da literatura brasileira em relação à literatura portuguesa, a marca nacionalizante é não só considerada na abordagem dos momentos literários estudados, mesmo que de maneira subsidiária e sem ser colocada como critério de avaliação, como também é compreendida como positiva para a imaginação e para a forma literárias. Isso se dá, na perspectiva de Candido, justamente porque o período histórico-literário com o qual a obra lida é justamente aquele em que a produção literária se articula enquanto “fenômeno de civilização”. Dessa forma, embora afirme não estudar das obras somente o aspecto empenhado-nacionalizante, torna-se imprescindível perscrutar em que medida esse objetivo foi, realmente, alcançado⁵⁵. O fato é que há correspondência, na análise de *Formação*, entre o Romantismo brasileiro, como o momento em que a literatura empenha-se em ser nacional, e a culminação da nossa literatura como sistema articulado entre autor, obra e leitura, na forma de público leitor e de crítica sistematizada da produção literária local. Tal correspondência deixa entrever a importância do traço nacionalista na abordagem historiográfica de Antonio Candido. A presença dessa obra nas referências bibliográficas de todos os livros didáticos que constituem o *corpus* desta tese demonstra, no mínimo, a acolhida dos autores de didáticos, incluindo a perspectiva teórico-metodológica que se encontra na base da seleção da produção literária considerada digna de compor o processo de formação da (L)iteratura (B)rasileira.

⁵⁵ Um estudo crítico profundo da história literária de Antonio Candido está por ser feito. A autora desta tese acredita que isso ainda não aconteceu no Brasil, porque, mesmo com alguns acadêmicos desenvolvendo pesquisas sérias acerca das limitações de nossa canonização literária, a obra *Formação da Literatura Brasileira* transformou-se em monumento, ou seja, ela própria foi canonizada como central para o entendimento das questões cruciais das nossas Letras. Tal perspectiva sacralizadora tem impedido que um olhar atento desconstrua as continuidades existentes entre a história literária de Silvio Romero e a de Antonio Candido. Tal hipótese se mostra profícua na medida em que Antonio Candido iniciou sua vida de crítico literário estudando o método de Romero. No prefácio à 1ª. edição de *Formação*, Candido expõe sua dívida em relação ao historiador sergipano: “Primeiro, a *História da Literatura Brasileira*, de Silvio Romero, cuja lombada vermelha, na edição Garnier de 1902, foi bem cedo uma das minhas fascinações na estante paterna, ..., à busca de excertos, dados biográficos e os saborosos julgamentos do autor. Nele estão, provavelmente, as raízes dos meus interesses pelas letras.” (p. 3). Cabe se questionar, portanto, até que ponto e de que maneira as “raízes” teóricas do historiador de fins do século XIX estão presentes na obra produzida no meio do século XX por Antonio Candido.

Apesar de os livros didáticos de literatura não acompanharem diretamente a classificação de *Candido*, já que canonizam desde a Carta de Caminha, considerada a certidão de nascimento literária do Brasil, passando pela literatura produzida no século XVII por Gregório de Matos e Antonio Vieira, chegando até a produção literária do século XX, parece que a perspectiva historiográfica dele encontra-se latente na abordagem dos autores de didáticos, sobretudo na concepção de um tempo histórico linear, que se estende progressivamente no sentido do amadurecimento literário e, por extensão, cultural do Brasil. Como pode ser notado, portanto, constitui-se um cânone nacional brasileiro, cujos monumentos — escritores e obras literárias selecionados — dão forma, diga-se de passagem, à memória coletiva (e sempre fictícia) da nação brasileira.

Outra obra de referência presente nas indicações bibliográficas de todos os manuais didáticos aqui abordados é a *História Concisa da Literatura Brasileira* (1ª edição de 1970), de Alfredo Bosi. Conforme será demonstrado no próximo capítulo, interpretações que fazem parte dessa história literária serão retomadas por manuais usados no Ensino Médio. Cabe, portanto, compreender as motivações teóricas da historiografia escrita pelo crítico paulista.

No artigo “Caminhos entre a literatura e a história” (2005), Alfredo Bosi faz um histórico dos direcionamentos teórico-metodológicos tomados na constituição da sua história literária. Sob influência da interpretação sociológica de Antonio Candido e da leitura da obra de Gramsci, Bosi procurou em sua *História Concisa* superar o historicismo nacionalista romântico e o historicismo sociologizante positivista, evolucionista e naturalista, reinantes no século XIX. O cerne na história da literatura se encontraria, então, em movimentos de contradição no interior dos estilos de época, tendo em vista que, na concepção de Bosi, a obra literária pode ver ou entrever o que a ideologia falsifica, ou seja, a literatura é abordada historicamente em tensão com ideologias dominantes. Para esse historiador são justamente as contradições que concedem às obras recorrente atualidade, fazendo-as perpetuarem-se no tempo, tornarem-se, portanto, significativas historicamente. Afinal, como ele próprio coloca:

A unicidade ou irrepitibilidade de uma obra e de um evento histórico exige do historiador literário ou social a capacidade de selecionar obras ou eventos significativos, operação indispensável em virtude do número crescente e cumulativo de obras e eventos. Para operar seletivamente, ambos devem orientar-se por uma certa perspectiva, que definirá os seus

critérios de significação. Pois só fica ou, em princípio, só deve ficar o que significa. (BOSI, 2005, p. 322)

O parâmetro para a seleção de obras canônicas, na perspectiva de Bosi, é a resistência ideológica. Ao invés de uma literatura que represente ideologias dominantes, o crítico privilegia a produção literária que age ideologicamente a contrapelo. Em termos de formato, *História Concisa da Literatura Brasileira* divide os capítulos em momentos literários que se estendem desde “A condição colonial” (capítulo I) até “Tendências Contemporâneas” (capítulo VIII) — década de 70 do século XX. Cada capítulo abre com uma contextualização histórica do período literário tratado no âmbito europeu, depois há a descrição da produção literária nacional. Essa maneira de descrever historicamente a literatura, conforme a dinâmica já apontada entre o universal e o local, encontra-se presente no modelo de livro didático de literatura em circulação no mercado editorial brasileiro.

Vale, no sentido de enfatizar a argumentação até aqui feita, uma observação rápida da seqüência mais comum do conteúdo de literatura nos livros didáticos. Retirada do livro *Português de olho no mundo do trabalho*, dos consagrados autores de obras didáticas de língua portuguesa Ernani Terra e José de Nicola. Esta seqüência aparece como exemplo da concepção nacionalizante e linear a que se fez referência linhas atrás:

1. A arte literária
2. A linguagem literária
3. Periodização das literaturas portuguesa e brasileira
4. A literatura medieval portuguesa
5. O século XVI em Portugal e no Brasil
6. O Barroco
7. O Arcadismo em Portugal e no Brasil
8. O Romantismo – a poesia em Portugal e no Brasil
9. O Romantismo – a prosa em Portugal e no Brasil
10. O Realismo-Naturalismo em Portugal e no Brasil
11. O Parnasianismo no Brasil
12. O Simbolismo em Portugal e no Brasil
13. A revolução artística do início do século XX
14. O século XX em Portugal
15. O Pré-modernismo no Brasil
16. O primeiro momento modernista no Brasil
17. O segundo momento modernista no Brasil – a poesia
18. O segundo momento modernista no Brasil – a prosa
19. O Pós-Modernismo
20. A literatura nos exames – A arte literária⁵⁶

⁵⁶ TERRA; NICOLA, 2004, pp. 7-8

É importante notar, a partir dos itens apresentados acima, que a perspectiva historiográfica de periodização literária toma maior espaço na exposição do conteúdo, tendo sido reservado somente dois capítulos — A arte literária e a Linguagem Literária⁵⁷ — para questões não relacionadas à História da Literatura. Além disso, torna-se importante considerar a perspectiva historiográfica nacionalizante, na medida em que os Períodos Literários erigidos como nacionalistas por excelência — Romantismo e Modernismo — estendem-se por mais de um capítulo, diferenciando-se dos outros, que são abordados em uma única unidade.

É sabido o quanto o Modernismo tem sido ficcionalizado, nessa tradição literária, como o momento em que uma brasilidade autêntica e crítica, em contraposição à idealização ufanista romântica, toma forma nas artes, sobretudo na literatura. Flávio Kothe, professor da UNB e ácido crítico do cânone literário brasileiro, aponta o que se escamoteia sob a representação libertária do Modernismo na tradição literária brasileira hegemônica:

Na época do “modernismo brasileiro”, nos anos 1920, a produção literária dominante não era modernista, mas parnasiana, simbolista, até romântica. A historiografia literária é uma ficção da história literária. O que aparece como modernismo não é sequer a maior parte da produção modernista, mas parcela da produção do grupo antropofágico. Dizer, portanto, que o modernismo começou em 1922, e a partir daí esteve instaurado, ofuscando e fazendo desaparecer o resto, é uma ficção, construída *a posteriori*, para legitimar a ascensão de um agrupamento paulista ao poder, auratizando o poder econômico do Estado e excluindo outros elementos. São escamoteadas ou auratizadas as fortes tendências fascistas do movimento, presentes não só nos grupos que a assumiram de modo confesso. O que aí se apresenta como “modernista” é muitas vezes reacionário e antimoderno, manuais e escolas continuam consagrando fascistas, como se isso fosse um gesto inocente (KOTHE, 2002, p. 394).

Demonstrando que as escolhas daquilo que aparece ou é omitido no cânone literário brasileiro são narrativas ficcionais construídas dentro de jogos de poder, Kothe torna desmontável tal tradição, desnudando violências secularmente naturalizadas como índices de libertação. A denúncia final, em tom trágico, confirma um dos direcionamentos metodológicos que fundamentam esta tese: a desnaturalização da violência racista que perpassa pela tradição construída nos livros didáticos de literatura, baseada na omissão de uma escrita literária produzida por um grupo étnico-racial representante de grande parcela da população brasileira.

⁵⁷ No capítulo 2, será escrutinada a concepção de literatura como belas letras passíveis de serem admiradas, porém reduzidas em sua dimensão histórica.

Sob essa perspectiva de abordagem, o signo “afro” em literatura brasileira aparece em tensão com a cultura hegemônica que o deseja banir do cenário de ensino-aprendizagem da leitura literária. Dessa forma, esta tese se insere no conjunto de pesquisas acadêmicas que propõem uma revisão da historiografia literária brasileira, não apenas ao nível do objeto que a protagoniza, mas principalmente em termos dos métodos e pressupostos teórico-críticos que a enformam.

Tal dinâmica acadêmica de ruptura, relativamente recente no Brasil, faz parte de um contexto mais amplo de mudanças teóricas e políticas ocorridas tanto nos Estudos Literários quanto nos Estudos Culturais. Boaventura de Sousa Santos contextualiza o momento em que o cânone literário na cultura ocidental foi problematizado:

Durante muito tempo, não foi preciso falar do cânone literário. Os autores considerados representativos eram consensuais. Na segunda metade do século XX, porém, os países centrais da Europa e, em particular, os Estados Unidos, viram-se confrontados com o problema, que era fundamentalmente o de saber que obras literárias têm ou não direito a entrar no panteão sagrado da cultura nacional. (...) A relativa estabilidade de um cânone facilmente reconhecível e reconhecido foi posta em causa pelo confronto do mundo ocidental com identidades e culturas outras, cada vez mais audíveis e difíceis de ignorar. O fenômeno foi particularmente saliente nos Estados Unidos, com a problematização do cânone a partir das diferentes posições feministas, étnicas e multiculturais (SANTOS, 2008, p. 72).

Conforme a descrição do sociólogo português, a emergência de identidades contra-hegemônicas na arena econômica e política proporcionou o abalo de seleções canônicas tomadas como únicas, fixas e de caráter universalizante. Aos novos atores políticos foi destinada a complexa tarefa de desconstruir os pilares da tradição cultural hegemônica, mesmo fazendo parte dela sob a condição da subalternidade. A escrita literária afro-brasileira, tanto como arte quanto como forma de conhecimento, situa-se nesse espaço da contradição subalterna. O escritor Oswald de Camargo o apreende lucidamente, quando inicia o livro *O negro escrito*, com o seguinte enunciado:

Conheço o Ocidente e tudo o que, criado por ele,
me força a sentir-me deslumbrado.
Sou um negro.
O que tenho feito — cada vez mais negro — é não
Ficar mudo diante desse deslumbramento

(CAMARGO, 1987, p. 7)

O tom é dramático, porque a confissão do escritor afro-brasileiro lida com angustiante paradoxo — sentir-se deslumbrado por força do contexto social, de base escravista e colonial, onde se constrói a identidade negra sob o signo da inferioridade, mas também, através de movimento oposto, contrapor-se a essa condição, levantando uma voz (escrita, cantada ou falada) cada vez mais negra, no sentido de afirmar uma experiência diferente da contemplada pela voz que circula por entre a tradição cultural hegemônica. A discussão da literatura afro-brasileira implica, portanto, abertura política a tradições culturais e discursivas violentamente silenciadas em nossa história social. O papel do pesquisador, nesse processo, é circular por múltiplos mundos, como bem aponta a professora de Literatura Brasileira da UFBA, Florentina Souza:

O espaço 'afro', na minha e em outras configurações identitárias afro-brasileiras, indica a necessidade incontornável de conviver e de circular num espaço diversificado e de trânsito entre culturas diversas, colocando sempre o pesquisador na obrigação de aprender e manejar uma cultura eurocêntrica, pretensamente universal e absoluta, que representa o 'afro' de modo depreciativo.

A escola, nos seus diferentes graus, me pôs em contato com imagens de inferioridade e exterioridade que eu procurava contestar por meio das tentativas de incorporação de um código de valores ocidentais e pelo empenho para manejar "devidamente" esse código.(...)

Hoje, minha fala e meu olhar expõem um vínculo inegável com a tradição ocidental em que fui formada, mas igualmente traduzem uma ligação incontestável com as tradições, formas de ver e de ser que ecoam uma outra tradição cultural, recalcada, mas que também moldou minhas histórias e aquelas que eu contaria como fruto das experiências pessoais. (SOUZA, 2005, p. 20).

No intuito de desnudar o recalque da questão étnico-racial nos livros didáticos de literatura, esta tese se empenha em desnaturalizar o modelo padrão de didático em circulação no mercado editorial brasileiro, tendo em vista que esse mercado possui a especificidade de necessitar conciliar interesses comerciais com necessidades educacionais. Até hoje, conforme as questões discutidas neste capítulo, as ideologias subjacentes aos manuais de literatura para o Ensino Médio têm perpetuado a violência racista, recusando-se a abordar criticamente uma escrita literária articuladora de vozes em torno da condição étnico-racial de determinados grupos formadores do Brasil, entre eles as do negro no Brasil e as de matrizes culturais africanas e afro-diaspóricas aqui retrabalhadas.

Para tanto, os próximos capítulos serão responsáveis pelo escrutínio do formato de livro didático que mais circula pelas salas de aula das escolas públicas e privadas do país. A análise dos manuais será norteadada por critérios que buscarão apreender as contradições, omissões ou, por outro lado, possíveis encaminhamentos teórico-metodológicos que indiquem uma maneira menos excludente e limitadora de abordar o conhecimento literário.

Dessa forma, buscar-se-á detectar em cada livro a concepção de literatura utilizada, a perspectiva de história literária com a qual os autores passeiam por períodos estéticos, obras ou movimentos literários, ou seja, a concepção de canonização literária utilizada pelos manuais. Dentro dessa dinâmica, será analisada a distribuição dos capítulos nos livros; a presença/ausência de autores afro-brasileiros e a maneira de as obras literárias representarem o negro — na perspectiva de sujeito ou de objeto; a partir de construção positiva ou, ao contrário, negativamente estereotipada. No caminho inverso, também serão discutidos, na medida do possível, os traços de branquidade presentes na exposição do conteúdo de literatura nos livros didáticos. Tais traços, marcados pela naturalização de determinados discursos, ocultam a superioridade política dos eurodescendentes em nossa tradição cultural e, ao lado disso, em certa medida, impedem que se discutam as causas e as conseqüências da ausência da escrita literária afro-brasileira nos livros didáticos em circulação.

2. DISCURSO RACISTA EM LIVROS DIDÁTICOS DE LITERATURA PARA O ENSINO MÉDIO

Antes de iniciar a análise dos livros propriamente dita, questão principal deste capítulo, cabe informar que a escassa bibliografia em torno de estudos específicos sobre a exclusão/inclusão de escrita literária afro-brasileira, em materiais didáticos

destinados ao Ensino Médio, torna no mínimo árido o processo de investigação crítica dos manuais. Na impossibilidade de diálogo com outros acadêmicos que se dediquem ao mesmo assunto de interesse desta pesquisa, parti de trabalhos que desenvolvem uma reflexão acerca do livro didático em âmbito geral e de como o racismo enquanto discurso tem aparecido nesse tipo de obra impressa veiculada no ambiente escolar. A partir de tal perspectiva, inicio o escrutínio dos livros por uma rápida contextualização histórica e metodológica de estudos voltados para análise do racismo ou de estereótipos raciais nas obras de natureza didática.

No artigo “Racismo em livros didáticos brasileiros e seu combate: uma revisão da literatura” (2003), Fulvia Rosemberg, Chirley Bazilli e Paulo Vinícius Baptista da Silva fazem uma revisão da produção acadêmica e ativista brasileira voltada para a análise de expressões do racismo em livros didáticos. O objetivo da revisão feita é apreender, nos estudos e pesquisas sobre o tema, o contexto geral de produção; o discurso racista enunciado nos livros didáticos e o combate ao discurso racista nesse tipo de material. Esse panorama torna-se imprescindível para que se compreendam os caminhos de análise das obras a serem tomados neste capítulo.

Os autores apontam primeiramente para a incipiência da produção brasileira de pesquisas sobre livros didáticos em geral e sobre racismo em livros didáticos em especial.

Com efeito, uma revisão da base de dados da ANPED (Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação) sobre teses e dissertações defendidas em programas de pós-graduação a ela filiados, no período de 1981-1998, revelou a presença de 114 títulos sobre o tema do livro didático, quatro dos quais relacionados ao racismo (estereótipo, preconceito ou discriminação), para um total de 8 mil títulos de teses e dissertações estocadas em sua base de dados. Silva (2002) encontrou apenas 44 referências sobre racismo em livros didáticos publicados no período 1987-2000, pesquisando 24 bases de dados nacionais, sendo que muitas delas constituem textos diversos produzidos a partir de uma mesma pesquisa básica. (ROSEMBERG; BAZILLI; SILVA, 2003, p. 117)

Restringindo a busca para o tipo corpus utilizado nesta tese, uma pesquisa no Banco de Teses da Capes⁵⁸ detectou 166 teses/dissertações cujo tema implica livros didáticos de literatura. Desses 166 trabalhos, nenhum deles tratava de questões ligadas a racismo, representação do negro, relações raciais nos livros didáticos de

⁵⁸ Pesquisa realizada on-line em 12/06/2009

<http://servicos.capes.gov.br/capesdw/Pesquisa.do;jsessionid=398AC07FD37F4F842ACEF48E0D18B4E0.VSRV41?autor=&tipoPesqAutor=T&assunto=livro+did+E1tico+de+literatura&tipoPesqAssunto=T&ies=&tipoPesqles=T&nivel=&anoBase=>

literatura ou na abordagem da disciplina no Ensino Médio. De toda a produção acadêmica listada, 17 pesquisas apresentam reflexões sobre periodização ou canonização literária, porém nenhuma focalizando a questão étnico-racial. Esta tese, ao buscar conjugar uma análise da periodização literária mais comum nos livros didáticos de literatura com a ausência da escrita produzida por escritores afro-brasileiros, acaba por explorar, portanto, um segmento temático praticamente ignorado pela produção acadêmica brasileira.⁵⁹

Segundo os autores do referido artigo, os estudos focalizam preferencialmente livros didáticos para o ensino fundamental, privilegiando as áreas de História e Língua Portuguesa. Além disso, a maior parte das pesquisas volta-se para a análise das ilustrações, raramente sendo articuladas à circulação ou modo de recepção dos manuais. O aparato teórico ou metodológico utilizado pelas pesquisas varia bastante, mas, de maneira geral, articula sociologia da educação, estudos das relações raciais no Brasil, análise de conteúdo ou de discurso, especialmente em pesquisas da década de 90 em diante. A partir dos recortes metodológicos ou temáticos utilizados nas pesquisas, foram indicados três núcleos de pesquisadores que vêm estudando o racismo em livros didáticos de maneira sistemática:

Ana Célia Silva (...), pesquisadora da UNEB e militante do Movimento Negro Unificado (MNU); o Departamento de Pesquisas Educacionais da Fundação Carlos Chagas, que elaborou pesquisas, dissertações, vídeos e guia de orientação para professores (...); e o grupo da Faculdade de Educação (FE) da USP voltado para a análise do livro didático no contexto do ensino de história focalizando, direta ou indiretamente, a representação de indígenas e negros. (ROSEMBERG; BAZILLI; SILVA, 2003, p. 130)

Os autores do artigo ainda observam que o conjunto das pesquisas, apesar de representarem avanço acadêmico diante do silenciamento de expressões do racismo em materiais didáticos, apresenta lacunas relacionadas, muitas vezes, a questões teóricas, como ausência de diálogo com o campo de estudos das relações

⁵⁹ Em pesquisa mais recente ao Banco de Teses da Capes, feita no dia 28/03/2011, optei por diferentes combinações de palavras-chave, para investigar uma vez mais a possibilidade de diálogo com trabalhos acadêmicos de assunto semelhante ao desenvolvido nesta tese. Utilizando os termos “Literatura afro-brasileira/ensino” (14 trabalhos); “Literatura/relações étnico-raciais (10 trabalhos); “Literatura brasileira/cânone” (133 trabalhos); “Literatura afro-brasileira/cânone literário” (nenhum trabalho); “Literatura Brasileira/Ensino Médio” (122 trabalhos); “Ensino Médio/relações étnico-raciais” (8 trabalhos); “Ensino Médio/livro didático de literatura (61 trabalhos), pude constatar que, apesar de haver pesquisas que tangenciem o tema por mim trabalhado, nenhuma delas se detêm especificamente na relação entre ensino de literatura, material didático, canonização literária empobrecedora e excludente na abordagem das relações étnico-raciais tanto na arena literária quanto na sociedade brasileira.

raciais ou mesmo certa fragilidade na implementação de ações práticas para mudança dos livros.

Elaborando uma descrição diacrônica dos estudos que abordaram a enunciação do racismo em livros didáticos, o artigo situa como primeiro estudo sobre preconceito racial em livros didáticos no Brasil a pesquisa de Dante Moreira Leite, “Preconceito racial e patriotismo em seis livros didáticos primários brasileiros” (1950), dentro da qual o autor encontrou indícios de tratamento discriminatório contra os negros. Seguem-se a esse trabalho pioneiro, outros perpassados por uma concepção de racismo que se expressaria textualmente, através de uma hostilidade aos negros ou de defesa da inferioridade natural deles, tal qual as teorias raciais veiculadas em fins do século XIX. Daí provém a expressão corrente na época de “racismo ou preconceito explícito ou implícito”.

Nova onda de estudos é apontada em fins da década de 1970 e durante a década de 1980, sob a influência de teorias reprodutivistas, as quais enfatizam o papel da escola como reprodutora de discriminações existentes na sociedade brasileira, dentre elas o racismo. Esse momento também é marcado por estudos produzidos pelo movimento negro acerca de racismo em materiais didáticos. Nesse conjunto, algumas pesquisas propuseram metodologias capazes de captar nuances de discriminação contra negros veiculadas em livros didáticos, apreendendo um quadro de depreciação sistemática de personagens negros ao lado da valorização sistemática de personagens brancos. Ao esmiuçar tal perverso jogo de representações propagado pelos livros didáticos, os autores argumentam que

A depreciação se associa a uma naturalização e universalização da condição de ser branco: sua pertença racial não necessita ser explicitada. (...). Os principais indicadores são (...): sub-representação de negros (e indígenas) no texto e ilustrações; atribuição de papel subsidiário, na construção literária, pictórica e no contexto social, aos personagens negros, adultos e crianças, levando a sua associação sistemática à posição de subalternidade; sub-representação de alunos e professores negros. Além disso, no texto e nas ilustrações, ocorre, por vezes, associação da negritude à animalidade. (ROSEMBERG; BAZILLI; SILVA, 2003, p. 135)

Nesta pesquisa acerca de livros didáticos de literatura para o Ensino Médio, mesmo sob diferente perspectiva, os critérios apontados acima serão de extrema relevância no processo de análise. Dentre eles, a naturalização ou universalização da condição de ser branco aparece como estratégica no caminho de análise a ser

aqui desenvolvido, tendo em vista a fixação desse modelo valorativo no delineamento da literatura considerada canônica e abordada no ambiente escolar.

Essa dinâmica de naturalização da branquitude explicita-se, por exemplo, na ausência da classificação racial de escritores brancos selecionados para constar nos livros, como se todo e qualquer escritor digno de fazer parte do cânone seja “naturalmente” branco. Por outro lado, a condição afrodescendente de alguns poucos escritores é geralmente ressaltada nos didáticos, tornando explícito o quanto os escritores não-brancos representam um desvio da tendência naturalizada pela constituição do cânone literário em livros didáticos de literatura para o Ensino Médio.

Dessa forma, analisar a maneira de apresentar autores fará parte da abordagem a ser nesta tese neste e no próximo capítulo, sobretudo no intuito de ressaltar esse jogo de representações que, seja através do silêncio naturalizador da condição branca ou da sinalização da condição negra, acaba por transmitir a idéia de subalternidade da produção literária de escritores afro-brasileiros. Em outras palavras, esse duplo processo de naturalização acaba por transmitir não só a idéia de que praticamente não existe produção literária afro-brasileira, como também de que, como apontaram as certeiras palavras do poeta Cuti, o “escritor negro que se quer negro em sua escrita” (SILVA, 2010, p. 51) não possui o valor necessário para estar no rol das obras brasileiras consideradas clássicas.

Todavia, além da abordagem crítica da apresentação de autores nos livros didáticos, esta tese se comprometerá com a análise dos textos literários propriamente ditos, procurando investigar não só quais textos são privilegiados nos livros, mas também qual a tendência maior de representação do negro e de sua cultura nesses textos. Refletir sobre a representação do afrodescendente no texto literário, como objeto (visão distanciada ou construção baseada em estereótipos negativos) ou como sujeito (visão compromissada baseada na positivação do corpo negro, de lutas anti-racistas, de elementos culturais africanos, da história do negro no Brasil, entre outras questões)⁶⁰ mostra-se de fundamental importância para a compreensão de como o racismo se conforma ou é, eventualmente, discutido e criticado nos livros didáticos de Literatura destinados ao Ensino Médio.

Ainda em consonância com o artigo “Racismo em livros didáticos brasileiros e seu combate: revisão da literatura”, nesta tese, a análise das obras de natureza

⁶⁰ Reflexão classificatória desenvolvida no artigo *A trajetória do negro na Literatura Brasileira*, que aborda diacronicamente o percurso do negro na produção literária do Brasil. PROENÇA FILHO, 2004, pp. 161-193.

didática privilegiará o uso da expressão “discurso racista”, já que concebe racismo nas dimensões estrutural, ideológica e simbólica, ou seja, percebe essa prática de violência pela inferiorização de determinados grupos étnico-raciais, como uma ideologia que dá forma a conflitos de grupos por disputa política, cultural ou material. Apesar de operar por meio de regras individuais, as tensões geradas são coletivas. Essa concepção de racismo, portanto, não individualiza a prática racista. Para os autores do referido artigo

Tal conceito permite que se explicitem expressões de racismo sem que se necessite atribuir o epíteto racista a seus emissores — no caso dos livros didáticos, autores, ilustradores, editores, educadores, especialistas em avaliação. Com efeito, em alguns momentos, a crítica ao racismo produzido e sustentado pelos livros didáticos suscitou intensa reação de defesa, especialmente quando a representação criticada era da lavra de notáveis no panteão da literatura infanto-juvenil brasileira. (ROSEMBERG; BAZILLI; SILVA, 2003, p.128-129)

Assim, procurar analisar discurso racista nos livros didáticos e, porventura, na avaliação de pareceristas do PNLEM tem como objetivo maior, neste trabalho de pesquisa, repensar metodologicamente a produção de material didático de literatura com a intenção de não se afastar de um olhar crítico sobre as relações étnico-raciais na sociedade brasileira. Para isso, necessário parece ser uma concepção de historicidade do texto literário que implique a estreita co-relação entre política e literatura, distanciando-se da perspectiva historiográfica que comumente tem circulado pelos livros didáticos.

2.1. Descrição dos livros a serem analisados

O Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLEM) iniciou, em caráter experimental, a distribuição de livros didáticos de português e matemática para as regiões norte e nordeste, em 2005. Em 2006, a distribuição se estendeu para as outras regiões do Brasil. No catálogo do PNLEM constam avaliações de livros didáticos de Língua Portuguesa selecionados como os mais

adequados, feitas por especialistas na área de Letras, segundo critérios que levam em conta a sintonia com a legislação e os demais instrumentos oficiais que regulamentam e orientam a Educação Nacional, além de atualização às pesquisas recentes nas áreas de Lingüística, Língua Portuguesa e Literatura.

Os cinco livros a serem analisados, neste e no próximo capítulo desta tese, constam do Catálogo do Programa Nacional do Livro Didático Ensino Médio/PNLEM 2006. Todos da lista foram, portanto, considerados adequados para serem trabalhados nas salas de aula das escolas públicas brasileiras, a partir do ano letivo de 2007. É importante frisar que todas as obras são de volume único, para serem usadas nas três séries do Ensino Médio. Devido a esse formato, o conteúdo de literatura pode estar distribuído em seção separada ou mesclado com os outros conteúdos do ensino de língua portuguesa, a saber, conhecimentos gramaticais e produção textual. Todavia, nesta tese, privilegiar-se-á a análise somente dos capítulos destinados à sistematização do conhecimento literário, independente da forma de distribuição dos capítulos.⁶¹

É importante frisar que dos nove livros selecionados oficialmente pelo Catálogo do PNLEM 2006, apenas cinco serão analisados nesta tese. A opção por restringir o corpus se deu a partir da hipótese de que os diferentes livros didáticos de literatura em circulação nas escolas públicas brasileiras, apesar de alguns traços diferenciadores, fazem parte de um modelo único, baseado em uma concepção historiográfica tradicional, excludente e elitista da literatura brasileira. Nesse sentido, mesmo os livros que buscam desenvolver um olhar crítico ao modelo historiográfico tradicional da maioria dos livros didáticos de literatura em circulação, acabam por não produzir um formato de livro que, de fato, deixem de lado essa mesma abordagem historiográfica criticada, conforme será demonstrado no capítulo 3 desta tese.

O capítulo anterior introduziu teoricamente a discussão de que esse modelo único de livro didático em circulação depende não só de concepções teóricas e ideológicas dos autores, mas também de uma política nacional de livro didático que institui como adequada uma única forma de ensinar literatura, tratando-a cronologicamente a partir dos Estilos de Época ou Períodos Literários que a

⁶¹ A partir do Catálogo do PNLEM 2009, passaram a constar na seleção dos livros, ao lado das edições de volume único, edições tripartidas, sendo cada um dos volumes destinados a cada uma das três séries do Ensino Médio regular. Todavia, a divisão das obras em 3 volumes não implicou mudança significativa no modelo de manual didático baseado em uma historiografia de viés tradicional, cronológico e nacionalizante.

caracterizariam. Na tentativa de compreender como esse modelo de livro se articula discursivamente, analisaremos os livros a seguir relacionados.

1. ABAURRE, Maria Luiza et. al. *Português: língua, literatura, produção de texto*. São Paulo: Moderna, 2004. (volume único)
2. CEREJA, William Roberto, MAGALHÃES, Thereza Cochar. *Português: linguagens*. São Paulo: Atual, 2004. (volume único)
3. FARACO, Carlos Alberto. *Português: língua e cultura, ensino médio*. Curitiba: Base Editora, 2003. (volume único)
4. MURRIE, Zuleika et. al. *Língua portuguesa: projeto escola e cidadania para todos*. São Paulo: Editora do Brasil, 2004. (volume único)
5. NICOLA, José de, TERRA, Ernani. *Português: de olho no mundo do trabalho*. São Paulo: Scipione, 2004. (volume único)

Conforme descrição do Programa Nacional de Livros Didáticos presente no catálogo PNLEM 2006, desde 1995, os professores passaram a escolher os livros baseados em análises elaboradas por especialistas e publicadas em forma de resenha no Guia de Livros Didáticos. Tal avaliação, segundo o mesmo texto de apresentação do catálogo, gerou mudanças importantes tanto na escola, já que o professor passou a se comprometer com a seriedade da avaliação, adotando livros bem qualificados na seleção feita, quanto no mercado editorial, uma vez que as editoras passaram a se empenhar na melhoria do material didático enviado para avaliação. Essa melhoria, no entanto, não perpassa, como veremos adiante, por uma avaliação criteriosa das relações étnico-raciais nos livros didáticos de literatura, tendo em vista a perspectiva que naturaliza tanto a supremacia da escrita eurodescendente no cânone literário brasileiro quanto a quase total ausência de uma literatura produzida conscientemente como denúncia do racismo no Brasil ou comprometida com referenciais afro-negros, nos níveis cultural, religioso, simbólico e político.

Para o catálogo do PNLEM/2006, livros didáticos dos ensinos fundamental e médio devem possuir características tais que permitam a utilização deles em diferentes contextos e realidades. A partir dessa premissa, foram traçadas duas categorias de critérios para avaliar a qualidade das obras impressas destinadas à

escola, em circulação no país: critérios eliminatórios e outros critérios comuns. Segundo o próprio texto do catálogo:

CRITÉRIOS COMUNS ELIMINATÓRIOS

Alguns aspectos são fundamentais na análise e na avaliação, portanto, estabeleceram-se critérios que, ao serem violados, implicaram a eliminação da

obra. São eles:

- 1) Correção dos conceitos e das informações básicas;
- 2) Respeito aos princípios de construção da cidadania.

Em consequência, as obras de destinação escolar não poderão:

• Relativo ao primeiro critério

- a) formular erroneamente os conceitos que veiculem;
- b) fornecer informações básicas erradas ou desatualizadas;
- c) mobilizar de forma inadequada esses conceitos e informações, levando o aluno a construir de forma incorreta conceitos e procedimentos.

• Relativo ao segundo critério

- a) privilegiar um determinado grupo, camada social ou região do País;
- b) veicular preconceitos de origem, cor, condição econômico-social, etnia, gênero, orientação sexual, linguagem ou qualquer outra forma de discriminação;
- c) divulgar matéria contrária à legislação vigente para a criança e o adolescente, no que diz respeito a fumo, a bebidas alcoólicas, a medicamentos, a drogas e a armamentos, entre outros;
- d) fazer publicidade de artigos, de serviços ou de organizações comerciais, salvaguardada, entretanto, a exploração estritamente didático-pedagógica do discurso publicitário;
- e) fazer doutrinação religiosa.

O desrespeito a qualquer um desses critérios ou compromete a construção e o exercício da cidadania, ou afigura-se discriminatório, resultando socialmente nocivo, além de contrário aos objetivos do Ensino Médio e da Educação Nacional.

OUTROS CRITÉRIOS COMUNS

Coerência e adequação metodológicas

Na base de qualquer proposta didático-pedagógica, está um conjunto de escolhas teóricas e metodológicas, conjunto esse responsável tanto pela coerência interna da obra, quanto pela sua posição relativa no confronto com outras propostas ou outras possibilidades. (BRASIL, 2004a, pp. 10-11)

Embora obviamente não sejam desconsiderados os conceitos e informações veiculados pelos livros, assim como a coerência e adequação metodológica de cada livro didático a ser analisado, o segundo critério eliminatório tem relação direta com a perspectiva de abordagem desta tese. Dessa forma, para o catálogo, são consideradas banidas do grupo de obras adequadas aquelas que veiculam preconceitos de origem, cor, condição econômico-social, etnia ou outras formas de discriminações nos livros didáticos. Todavia, o que se observa nas resenhas de cada um dos nove livros é que não se faz referência às relações étnico-raciais nas avaliações, sobretudo, na seção destinada à literatura ou na discussão dos

fundamentos teóricos utilizados para a seleção de autores e obras que constam no manual. Esse esvaziamento do critério discriminatório descrito acima tem sido uma constante no processo avaliativo dos livros didáticos do PNLD. Paulo Vinícius Baptista da Silva, no livro “Racismo em livros didáticos: estudo sobre negros e brancos em livros de língua portuguesa”, elabora o seguinte argumento sobre a gravidade de se desconsiderar a discriminação étnico-racial na avaliação dos livros.

As pesquisas sobre estereótipos raciais em livros didáticos, desde a década de 50, sustentam que, no Brasil, a discriminação raramente se apresenta de forma direta. Textos que afirmam uma postura antidiscriminatória, podem, ao mesmo tempo, estar veiculando mensagens discriminatórias, o que só pode ser apreendido por análises apropriadas. Faltou à avaliação a integração de instrumentos conceituais e metodológicos utilizados nas pesquisas, que podem captar o racismo “implícito” em textos e ilustrações. Em função disso, Beisegel (2001) e Silva Júnior (2002) sugerem a inclusão, nas equipes de avaliação dos livros didáticos, de pesquisadores (...) especializados na temática racial. (SILVA, 2008, pp. 119-120)

A sugestão final surge a partir da compreensão das especificidades do racismo brasileiro e das complexidades que envolvem a obra e o texto didático. Dentro dessa perspectiva, se não houver especialistas da questão étnico-racial na comissão de avaliação, dificilmente a temática será ressaltada nas análises dos livros e, por conseguinte, na área de Literatura, o mesmo modelo excludente jamais será questionado em seus fundamentos teóricos. Nesse sentido, cabe observar se os avaliadores observam criticamente a seleção canônica feita pelos autores dos didáticos ou se naturalizam o modelo excludente de história literária presente nas obras didáticas do catálogo, as quais têm excluído sistematicamente a escrita produzida por autores afro-brasileiros.

Uma observação detida nas resenhas avaliativas aos livros do catálogo PNLEM/2006 demonstra que o ensino de literatura baseado na periodização cronológica das literaturas portuguesa e brasileira, construído a partir de uma linha temporal contínua desde 1500, é visto como um modelo inevitável, limitador somente, na visão dos pareceristas, se o texto literário for tomado como mero pretexto para o ensino da história literária. Além disso, a avaliação vê positivamente o oferecimento de textos literários que pouco aparecem nesse modelo tradicional de organização do conhecimento na disciplina Literatura. Nesse sentido, a crítica não é feita tanto ao modelo historiográfico utilizado, mas a uma certa necessidade de abertura do cânone escolar para textos menos privilegiados nos manuais. Todavia,

em nenhuma das resenhas essa abertura canônica se relaciona à inclusão de produções literárias de grupos étnico-raciais subalternizados na sociedade brasileira. Parte da resenha feita sobre o livro *Novas Palavras*, por exemplo, demonstra perspectiva corrente da equipe de pareceristas:

Organizado na forma de *compêndio*⁶² de molde tradicional, o livro apresenta, entre suas qualidades, o tratamento dado ao ensino de literatura. Embora pouco inovador, este é assumido com solidez e coesão. Também oferece textos menos conhecidos, evitando a repetição que tem caracterizado muitos manuais de literatura. Trata-se, na grande maioria, de materiais textuais relevantes para a formação do aluno como leitor do texto literário.

(...)

Diante das expectativas atuais para o ensino de **literatura**, o livro apresenta uma proposta bem convencional: dá grande peso a uma visão panorâmica dos estilos de época, estudados em sua seqüência cronológica, do Trovadorismo às “Tendências contemporâneas”. Não se limita, porém, à exposição e à exemplificação. Há, na maioria dos capítulos, boa exploração dos textos, o que permite, ao aluno, compreendê-los, apreender sua singularidade e seus sentidos estéticos e culturais. [grifo presente no texto do catálogo] (BRASIL, 2004a, pp. 29-30, grifo presente no texto do catálogo)

Valoriza-se, portanto, uma abordagem historiográfica que não se limite à exposição e exemplificação dos textos nem à repetição daqueles que mais comumente circulam por esses diferentes manuais⁶³; no entanto, compreende-se que uma boa exploração do texto literário pode ser desenvolvida independente do modelo historiográfico utilizado, considerando importante que se apreenda a singularidade do texto literário, através da conjugação de elementos estéticos e culturais.

Embora ultrapasse os limites da questão principal desta tese, analisar os pareceres do catálogo PNLEM mostra-se também importante para a compreensão

⁶² O catálogo do PNLEM/2006 estabelece uma distinção entre compêndio e manual, que não está sendo utilizada nesta tese, porque compreende o material didático, incluindo os livros didáticos, como aquele destinado a sistematizar conhecimentos importantes para o ensino formal de determinada área. Para o catálogo, no entanto, compêndio denomina o livro didático que visa primordialmente expor de forma sistemática todos os conteúdos curriculares mais relevantes da disciplina num determinado nível de ensino, deixando a cargo do professor a seleção e ordenação, a cada série e a cada aula. Pode ou não propor exercícios e atividades. Já o *manual* é o livro didático que se organiza basicamente como um roteiro de atividades de ensino/aprendizagem, concebidas e organizadas de acordo com uma determinada prática docente. Por isso mesmo, sempre traz exercícios e atividades e tende a organizar-se por série.

⁶³ Torna-se importante ressaltar que a repetição de um mesmo texto em diferentes manuais é um dos traços característicos do modelo de livro didático analisado nesta tese. Dessa forma, não só determinados autores são canonizados, mas também determinados poemas, contos ou romances legitimam-se, através da presença repetitiva em diferentes manuais, como produções literárias clássicas.

do formato de livro rentável no mercado editorial de didáticos no Brasil. Por isso, quando necessário no decorrer da análise dos livros, recorrerei à opinião dos pareceristas acerca da questão analisada. Para o momento, importa perceber que, por trás das pequenas variações entre um livro e outro selecionado, há uniformidade de modelo, tendo em vista que nenhum deles abandona integralmente a sistematização da literatura a partir de uma periodização literária tradicional, de viés nacionalizador perspectiva metodológica de ensino da literatura naturalizada, inclusive em textos oficiais, como a única possível para o Ensino Médio.

Tendo em vista tal quadro, a análise dos livros será feita em dois blocos. O primeiro destinado aos livros que trabalham única e exclusivamente com a história literária tradicional, independente de os capítulos referentes à literatura aparecerem separados em uma seção específica ou mesclados com outros conteúdos do livro; o segundo voltado para os livros que procuram, através de diferentes estratégias, não se limitar à abordagem historiográfica tradicional. Do primeiro grupo fazem parte três livros didáticos: *Português: língua literatura, produção de texto* (ABAURRE, 2004); *Português: linguagens* (CEREJA, 2003); *Português de olho no mundo do trabalho* (NICOLA, 2004). Dois livros compõem o segundo grupo: *Língua Portuguesa: projeto escola e cidadania para todos* (MURRIE, 2004); *Português: língua e cultura* (FARACO, 2003)⁶⁴.

Decidiu-se por assim separá-los para que a análise não se torne extenuante e para que possamos nos dedicar ao interesse principal desta pesquisa: analisar a presença/ausência de autores afro-brasileiros e de textos que representem a experiência do negro no Brasil, em livros didáticos que constam no catálogo do PNLEM/2006. Dessa forma, restringiremos a análise a algumas características teórico-metodológicas dos livros: a concepção de literatura trabalhada nos didáticos; a concepção historiográfica utilizada; a presença de autores afro-brasileiros e a maneira de apresentar a literatura deles; se os discursos racistas e de branquidade se fazem audíveis ou estão sob a dicção do silêncio na apresentação de autores, movimentos, textos literários, ou mesmo, em imagens, exercícios, questionários ou atividades propostas.

⁶⁴ Muitos dos livros que fazem parte do corpus desta tese possuem mais de um autor. A título de simplificação do processo de identificação de cada título, os livros com mais de um autor foram reduzidos a um só. Na referência bibliográfica completa desta tese, constam todos os autores de cada livro.

2.2 – Livros baseados no formato de história literária tradicional

Dos três livros que sistematizam o conhecimento literário a partir da história da literatura, dois apresentam uma seção separada, destinada à literatura, com capítulos referentes a cada um dos Períodos Literários e capítulos iniciais que tratam de questões relacionadas à linguagem, ao gênero e à história literária (ABAURRE, 2004; NICOLA, 2004;). O terceiro livro a ser analisado mescla com conteúdos de língua portuguesa os capítulos destinados à literatura (CEREJA, 2003). Todavia, esse livro segue a mesma seqüência dos capítulos, iniciando o estudo da literatura por questões conceituais relacionadas à definição do que seja literatura, gêneros literários e história literária. Devido ao fato de as obras escolhidas serem só aparentemente distintas, o conjunto desses três livros será abordado nesta pesquisa como um único formato de manual, por sinal, o mais popular e rentável do mercado editorial de didáticos para o Ensino Médio. Isso se comprova não só pela quantidade maior na lista do catálogo⁶⁵, mas sobretudo porque, sem dúvida, mostra-se como o tipo de livro mais comumente escolhido para ser trabalhado em sala de aula⁶⁶.

2.2.1 – Concepção de literatura e de historicidade literária

Antes mesmo de restringirmos nossa análise para a questão da presença/ausência da literatura afro-brasileira, cabe discutir como a literatura e a historiografia literária estão concebidas nesse grupo de livros.

A professora Ivanda Martins, no artigo “A literatura no Ensino Médio”⁶⁷, ressalta que a perspectiva tradicional da escolarização geralmente concebe literatura como belas letras ou como conjunto de textos sublimes pelo arranjo

⁶⁵ Seis livros, na listagem de nove do catálogo PNLEM 2006, são do formato de história tradicional e cronológica da literatura.

⁶⁶ Embora não tenha feito um *survey* para comprovar a afirmação acerca da utilização dos livros didáticos, minha experiência de uma década em escolas públicas do Rio de Janeiro demonstra que o professor opta pelo manual que vai significar maior praticidade para o seu cotidiano escolar. Mesmo que o profissional prepare material extra (muitas vezes com textos retirados de outros livros didáticos), ele opta por um manual que contenha, de maneira esquemática, informações sobre os períodos literários, além de outros textos passíveis de dialogarem com os textos representativos de cada período. Uma parte gráfica marcada pela interatividade da linguagem visual com a literária também se mostra como um traço de preferência da maioria dos professores de literatura da Escola Básica.

⁶⁷ MARTINS, I. IN: BUZEN, C.; MENDONÇA, M. (2006), pp. 83- 102.

lingüístico, passível, portanto, de ser admirado. Tal concepção limita a dimensão histórica da arte literária, além de promover a elitização da literatura, já que são desconsideradas contradições sócio-políticas em meio a qual ela foi produzida. Dentro dessa abordagem, importa mais reconhecer o escritor como gênio da linguagem do que como produtor de um texto capaz de revelar, entre outras questões, conflitos da realidade.

A título de exemplo do que foi afirmado, o livro **Português de olho o mundo do trabalho** (NICOLA, 2004) possui 20 capítulos destinados ao estudo da literatura, seguindo, como já foi dito, a tradicional sistematização historiográfica em períodos literários, da literatura medieval portuguesa (capítulo 4) ao chamado pós-modernismo (capítulo 19), que, na concepção do livro, implica o estudo das obras de Guimarães Rosa, de João Cabral de Melo Neto, de Clarice Lispector e dos poetas pertencentes ao movimento Poesia Concreta⁶⁸. Os três primeiros capítulos, respectivamente intitulados de “A arte literária”, “A linguagem literária” e “Periodização das literaturas portuguesa e brasileira” tratam de questões teóricas acerca da literatura, por isso, cabe nos determos um pouco nas reflexões ali expostas.

Ao buscar definir literatura, no primeiro capítulo da seção destinada ao conhecimento literário, intitulada “A arte literária”, os autores lançam mão da demonstração das tradicionais especificidades da literatura – a chamada literariedade — relacionadas à combinação especial das palavras e à função social da arte, ou seja, a uma visão de que ideologias perpassam pela produção de um escritor, determinando um tipo específico de relação com a realidade. A definição de literatura corrente em NICOLA, portanto, privilegia o conceito de literariedade que implica, por sua vez, a função poética da linguagem. Dessa forma, na concepção do livro, o que torna a literatura literatura é a preocupação do poeta com a própria mensagem⁶⁹, conforme pode ser comprovado na definição abaixo:

⁶⁸ O capítulo 20 do livro de Nicola, cujo título é “A literatura nos exames”, compõe-se de exercícios de vestibular divididos em 19 tópicos que acompanham a seqüência dos capítulos do livro.

⁶⁹ Ambos os conceitos foram criados pelo lingüista e formalista russo Roman Jakobson. Tanto a noção de literariedade – um tipo específico de arrumação da linguagem própria da literatura – quando a de função poética – o privilégio dado pelo emissor à organização da mensagem no ato da comunicação - privilegiam a forma na explicação da natureza da literatura. Geralmente, pelo que será demonstrado, os autores dos livros aliam essa concepção formalista da literatura a uma chamada função ideológica da literatura.

A arte literária trabalha com uma matéria-prima específica: a **palavra**. Entretanto, é necessário atentar para o fato de que não basta fazer uso da palavra para produzir literatura. Só se produz um texto literário quando a intenção do escritor vai além da mera informação ou de uma proposta de reflexão sobre a condição humana. Sua intenção deve estar voltada também para a própria elaboração da mensagem, selecionando e combinando as palavras de uma forma muito especial. (NICOLA, 2004, p. 339, grifo do autor)

Como se percebe, o que caracteriza a literatura é uma combinação “muito especial” das palavras e uma intenção voltada para a construção do próprio texto ou “para a própria elaboração da mensagem”. Assim, na definição apresentada no livro, antes mesmo que o educando trave contato mais estreito com os textos, a literatura é definida teoricamente como um discurso de exceção em relação aos outros discursos que circulam no meio social.

O livro **Português, literatura e produção de texto** (ABAURRE, 2004), que possui 12 capítulos destinados à sistematização do conteúdo literário, apresenta conceitos acerca da literatura no primeiro capítulo. Intitulado “Literatura: texto e contexto”, ele é aberto com um questionamento em forma de sub-título, “Por que estudar literatura?”. Em resposta a esse questionamento, a autora expõe os motivos:

Pelo estudo das diferentes formas de arte, entramos em contato, de modo indireto, com as características da época em que as obras foram produzidas. Essa experiência nos permite compreender melhor como, ao longo de sua existência, o ser humano tem visto o mundo em que vive.

[...]

As obras de escritores e poetas nos ajudam a compreender melhor como nós, seres humanos, temos nos comportado ao longo dos séculos e, a partir de exemplos alheios, refletir sobre nosso próprio comportamento. (ABAURRE, 2004, p. 13)

A definição de literatura do livro de ABAURRE, apesar de não se mostrar preponderantemente formalista, como em NICOLA, apresenta uma perspectiva didática meramente utilitária da arte literária. Segundo os fragmentos acima transcritos, o conhecimento da literatura implica a maneira que o ser humano tem visto o mundo no decorrer do tempo histórico. Dentro dessa perspectiva, a função da arte literária seria levar o ser humano a se rever, a partir de comportamentos do passado representados na literatura. Esse papel didático desempenhado pela arte literária, na concepção do livro, acaba também por individualizar tanto a produção quanto a recepção literárias, tornando ambos os processos obra de seres humanos

únicos. Contextos político-sociais ou lógicas mercadológicas parecem não fazer parte da historicidade da literatura, conforme demonstra a perspectiva teórica do livro.

Resume-se, portanto, a leitura do texto literário a uma maneira superficial de conhecer e compreender tempos históricos passados, levando o leitor a se rever no presente, corrigindo possíveis projetos futuros. Interessante como, através dessa definição de literatura, o estudo da história literária já se encontra antecipadamente justificado. Antes mesmo de apresentar concepções historiográficas que serão o fundamento da maneira de apresentar o conteúdo literário no livro, o estudo da literatura a partir da história literária de base cronológica mostra-se o único caminho teórico e metodológico viável, devido ao tipo de definição de literatura calcada no tempo passado como moralizador do tempo presente. Sob essa concepção, transparece, portanto, uma perspectiva evolucionista da história literária, baseada em uma relação direta de causa-efeito entre passado e presente.

A visão rasa de historicidade do texto literário torna-se mais explícita no livro de ABAURRE quando é forjada uma naturalização dos chamados Estilos de Época, como se só através deles fosse possível lidar com a historicidade da literatura. Assim é definida a historiografia literária, na seção de mesmo nome:

A historiografia literária compreende o estudo e a descrição das diferentes escolas e movimentos literários.

Os exercícios de leitura comparativa podem ser aprofundados de tal maneira que o estudo das obras considere não apenas o que elas representam, mas também suas condições de produção (momento histórico, cultural e social). Assim, é natural que a análise de vários textos de uma mesma época revele características literárias semelhantes entre eles. (ABAURRE, 2004, p. 16)

Chama atenção a última frase do trecho citado, pois, ao naturalizar as semelhanças em um conjunto de obras de uma mesma época, acaba por suprimir da esfera de historicidade do texto literário a diferença, as vozes divergentes, a escrita literária que pode não se identificar com o estilo dominante de um determinado momento histórico. Dentro dessa perspectiva, a escrita literária afro-brasileira, produzida para conscientemente trazer à tona uma dicção literária negra, não cabe na concepção estreita de historiografia literária apresentada nesse modelo de livro didático de literatura para o Ensino Médio.

A recusa da problematização das complexidades que envolvem a criação ficcional acaba por colocar, no modelo de livro didático aqui abordado, o conteúdo

de literatura sob suspeita. Tal qual Platão, que expulsou os poetas da ordenada República, os autores de livros didáticos contemporâneos, em geral, através de uma reflexão superficial do que seja a instância ficcional para as sociedades humanas, acabam por transformar a literatura em mera decoração, impedindo o discente de vê-la, inclusive, como um dos discursos que podem representar contradições sócio-históricas. De fato, como tem sido discutido nesta tese, a compreensão da dimensão histórica da literatura presente nesses livros limita-se à periodização literária.

Com sutis variações, os três livros objetos da análise aqui empreendida seguem mais ou menos a mesma forma de conceituar literatura. Conforme essa concepção mais tradicional de ensino literário, conceituar literatura é prioritário, antes de se iniciar a história literária propriamente dita. Dessa forma, em meio a conceitos como “literariedade” e “função poética da linguagem”, são apresentadas características consideradas específicas da literatura, quais sejam ficcionalidade, plurissignificação, arranjo especial das palavras, subjetividade, dimensão social da literatura e gêneros literários.

Tal apresentação esquemática da literatura, considerada um conceito a priori, como se o desenvolvimento da apreensão das sutilezas do texto literário se desse a partir de definições de literatura e não através do contato direto com o texto literário, produz alguns equívocos. Dentre eles, a perspectiva superficial do que seja a relação da literatura com a realidade se relaciona diretamente com o interesse teórico-metodológico desta tese, na medida em que, como tem sido dito, a escrita literária afro-brasileira não tem, tradicionalmente, feito parte da seleção canônica desenvolvida por manuais destinados ao Ensino Médio.

O terceiro didático a ser analisado, **Português: linguagens** (CEREJA, 2003), possui 28 capítulos destinados à literatura, divididos em 9 unidades que seguem, como os outros dois livros desse grupo, uma abordagem tradicional do ensino literário, de base historiográfica cronológica e linear. No primeiro capítulo destinado ao estudo literário, intitulado “Introdução à literatura”, o autor busca uma definição ampla de literatura, a partir de binômios explicativos, tais como “Literatura e comunicação”; “A literatura e a plurissignificação”; “Literatura e imaginação”; “Literatura e prazer”; “Literatura e história literária”; “Literatura e sociedade”. Na seção destinada a esse último binômio, o autor busca demonstrar o relacionamento entre a produção literária e as contradições do mundo social, destoando aparentemente das definições dos outros dois livros já apresentados:

Partindo das experiências pessoais e sociais, o artista *recria* ou *transcria* a realidade, dando origem a uma *supra-realidade* ou a uma *realidade ficcional*. Por meio dessa supra-realidade, ele consegue transmitir seus sentimentos e idéias ao mundo real, de onde tudo se origina. A reação do público à obra também pode modificar as atitudes futuras dos artistas.

Assim, a obra literária é o resultado das relações dinâmicas entre escritor, público e sociedade. E, como outras obras de arte, ela não só nasce vinculada a certa realidade, mas também pode interferir nessa realidade, auxiliando no processo de transformação social.

Por vezes, a literatura assume formas de denúncia social, de crítica à realidade circundante. Dizemos então que se trata de uma *literatura engajada*, que serve a uma causa político-ideológica ou a uma luta social. [grifos do autor] (CEREJA, 2004, p. 32)

De acordo com o fragmento acima, há uma relação dinâmica entre produção ficcional e realidade social. O relacionamento entre autor e leitor da obra literária também é compreendido de maneira mais complexa do que nos outros dois manuais abordados, na medida em que a reação do público pode vir a modificar, inclusive, atitudes futuras do autor. Considera-se, portanto, não só a realidade social dinâmica onde a obra é produzida como também as implicações mercadológicas da produção literária. A classificação de engajada a um tipo de literatura comprometida com uma causa político-ideológica demonstra uma real preocupação do autor em não restringir a compreensão da literatura a um arranjo especial das palavras, vendo-a através de múltiplos aspectos que ultrapassam a questão formal ou meramente lingüística.⁷⁰

A utilização do termo “literatura engajada”, portanto, poderia abrir a perspectiva do livro para literaturas subalternizadas no decurso histórico, dentre elas a produção dos escritores afro-brasileiros. Todavia, isso, de fato, não acontece no decorrer dos capítulos, na medida em que CEREJA acaba restringindo a exposição historiográfica à seleção canônica corrente nos outros manuais. Nesse sentido, observa-se no livro um descompasso entre teoria e prática no ensino literário, porque embora esse manual abra a possibilidade de o aluno refletir sobre as complexidades que envolvem a definição da literatura, a própria maneira de sistematizar o conhecimento literário no decorrer dos três anos do Ensino Médio

⁷⁰ Apesar de a reflexão acerca do engajamento na arte e na atividade intelectual remontar à discussão de filósofos gregos do período socrático, no sentido de que havia um questionamento sobre a importância de o pensador intervir no espaço público em defesa de verdades consideradas universais; o filósofo francês Jean Paul Sartre retomou a discussão, tendo em vista o contexto pessoal e histórico em que vivia em meados do século XX. No livro **O que é literatura** de 1947, Sartre discute a questão do engajamento na arte literária. Para ele, o escritor fazendo-se espelho para a sociedade, não poderia fazer-se indiferente àquilo que mostra, tendo que tomar posições, inclusive políticas, na obra que produz.

acaba, da mesma forma, por reduzir a historicidade do texto literário a uma seqüência de Períodos Literários, unidos linearmente sob perspectiva nacionalizante e acrítica quanto às relações coloniais existentes entre a nossa literatura e a da antiga metrópole colonial — Portugal; entre a produção literária política e mercadologicamente dominante de viés europeu e uma produção que conscientemente critica o estofo branco-europeu da literatura considerada canônica, como a escrita literária afro-brasileira. Inclusive, o autor do livro “Português: linguagens” compreende erroneamente a luta contra o racismo na sociedade brasileira, quando a filia à literatura abolicionista, especificamente à produção do poeta baiano Castro Alves, conforme será demonstrado mais à frente.

O modelo de estudo da literatura baseado na história literária de viés tradicional, como se tem buscado comprovar nesta tese, possui relação direta com o banimento da produção literária de escritores afro-brasileiros, na medida em que uma concepção teórica nacionalizante fundamenta a seleção de autores, das obras e dos textos literários presentes nos livros didáticos.

No capítulo “Periodização das literaturas portuguesa e brasileira” do livro de NICOLA, o autor justifica, a partir da demonstração do objeto da história da literatura, a opção de conceber literatura como belas letras, articulando a sublimidade lingüística com a descrição do contexto social. O fragmento abaixo elucida o posicionamento elitista do autor do manual, quando, após fazer referencia ao historiador literário José Veríssimo⁷¹, expõe o posicionamento teórico quanto à apresentação dos conteúdos em forma de história literária: “Cumprir ao historiador da literatura destacar esses movimentos sérios e conseqüentes, relacionando-os a determinado momento histórico, ou seja, a um momento econômico, político e social.” (NICOLA, 2004, p. 352)

Esses “movimentos sérios e conseqüentes” remetem à perspectiva não só de Veríssimo, como a de Alfredo Bosi, descrita no capítulo anterior. Parece que os autores do livro didático aprenderam, com os chamados mestres brasileiros da historiografia, a importância de critérios de seleção para que só as obras e os movimentos considerados significativos sejam destacados. A elucidação dos fundamentos teóricos que subjazem aos critérios de seleção têm ficado, todavia,

⁷¹ A afirmação de José Veríssimo que consta na obra de NICOLA não tem a fonte bibliográfica apresentada. Todavia, parece ter sido retirada do seguinte trecho da *História da Literatura Brasileira*: “Obras e não livros, movimentos e manifestações literárias sérias e conseqüentes, e não modas e rodas literárias são, a meu ver, o imediato objeto da história da literatura.” (VERÍSSIMO, 1963, p. 30)

obscuros, nas histórias literárias e nos inúmeros manuais didáticos em circulação hoje.

Dando continuidade à nossa argumentação, torna-se importante observar como os autores do mesmo livro didático justificam, para os profissionais da educação, a opção pela periodização literária tradicional. No livro do professor, o ensino de literatura é assim discutido:

como entender o texto como produto de uma história social e cultural e como entender as especificidades dos textos de cada época sem conhecer a época, o momento histórico, os componentes sociais que o geraram?
Por outro lado, é inadmissível imaginarmos um aluno egresso do Ensino Médio que não tenha um conceito formulado sobre o Renascimento, o Barroco, o Romantismo, etc.; que não tenha noção do significado do processo de ruptura, no campo das idéias e das artes (já que são indissociáveis), que esses movimentos promoveram. (NICOLA, 2004, livro do professor, p. 16)

Na reflexão acima, se o questionamento inicial relaciona a literatura à história social e cultural da qual toda produção literária faz parte, ao reduzir o contexto social aos períodos literários, os autores chegam ao extremo de compreenderem os períodos estéticos como importantes por eles próprios, ou melhor, como um conteúdo escolar legítimo e legitimado pelo meio social enquanto mera erudição. Por isso a inadmissibilidade de um aluno terminar o Ensino Médio sem ter conceitos formulados sobre cada um desses estilos. A impressão transmitida é a de que, se não houvesse texto literário, ainda assim haveria motivo para se estudar Renascimento, Barroco, Romantismo, etc. Apesar de popular e rentável, tal perspectiva de abordagem não só diminui o contato do aluno com o texto literário como também torna superficial a historiografia da literatura, já que se resume a ser uma continuidade temporal por sob a qual determinados autores e textos da Literatura Brasileira se dispõem.

Em nenhum momento, os autores do mesmo livro explicitam a identidade nacional como elemento que norteia a história da literatura brasileira, entretanto, no capítulo “Periodização das literaturas portuguesa e brasileira”, os autores fazem referência a uma evolução política e econômica do país, da “Era Colonial” a “Era Nacional”, separadas por um período de transição que corresponde ao momento da chegada da família real portuguesa até a independência do Brasil, portanto um período que se estende de 1808 a 1822. Segundo o autor NICOLA, nesse chamado período de transição, não se encontra uma única obra literária significativa.

Essa perspectiva historiográfica baseada em cortes, pulos e na restrição às obras e movimentos ditos sérios cria uma narrativa literário-pedagógica, no mínimo, superficial da produção literária brasileira, pois ignora ou desvaloriza autores e movimentos literários que não se encaixam na visão organicista de uma literatura compreendida como elemento de demonstração de nosso amadurecimento enquanto nação brasileira.

O manual de CEREJA, que destina a reflexão sobre história literária às sessões chamadas de “Literatura e história literária” e “Estilos de Época”, também compreende a historicidade do texto literário a partir de uma historiografia de traço cronológico. Dentro dessa perspectiva, esse livro acaba por repetir as inadequações dos outros dois manuais. Na explicação do sentido do termo Estilos de Época, o agrupamento de escritores de um mesmo período histórico a partir das semelhanças também é a tônica:

Em cada um dos períodos da literatura, chamados *estilos de época*, *movimentos literários* ou *estéticas literárias*, existem obras e autores que apresentam certas afinidades entre si, expressas em semelhanças entre suas obras quanto a linguagem, temas, formas de ver e sentir o mundo. São essas afinidades que fazem um movimento literário ser diferente do outro.

Não podemos, porém, ser rígidos, ao relacionar escritores com movimentos literários, porque o escritor, quando escreve, nem sempre está preocupado em pertencer a este ou àquele movimento.

Além disso, entre uma época e outra da literatura, é comum haver uma época de transição, um período em que o velho e o novo se misturam. Machado de Assis, por exemplo, durante algum tempo foi um escritor com certos traços românticos; depois abandonou-os, dando origem ao Realismo em nossa literatura. (CEREJA, 2003, p. 38, grifos do autor)

Segundo as linhas supracitadas, são semelhanças estéticas, temáticas e de visão de mundo que caracterizam os Estilos de Época, termo utilizado como sinônimo de Movimentos Literários e Estéticas Literárias. Na justificativa da advertência quanto à necessidade de não rigidez em relação à idéia de Movimento Literário, CEREJA toma todo e qualquer Estilo de Época como uma sistematização a priori. Todavia, é sabido que muitos Movimentos Literários elencados na sistematização tradicional da literatura foram construções teóricas feitas a posteriori de determinado momento histórico do passado. O próprio exemplo de Machado de Assis, utilizado no fragmento, demonstra imprecisão ao lidar com a historicidade da literatura, já que o processo de mudança no projeto literário do autor do século XIX não se reduz ao abandono de traços do Romantismo nem a uma vontade

conscientemente deliberada de dar origem ao Realismo no Brasil. Toda essa associação foi elaborada, na verdade, por críticos e historiadores da literatura que se debruçaram, a partir de determinada perspectiva teórica e ideológica, sobre a obra de Machado.

Observa-se, dessa forma, que, no processo de narração da história da literatura apresentada em livros didáticos para o Ensino Médio, há excessiva simplificação dos elementos que envolvem a produção literária, sejam esses elementos pessoais, ideológicos, estéticos ou mercadológicos. Acaba por se criar, portanto, a crença de que o que se vai contar, em termos de história das literaturas portuguesa e brasileira, é uma verdade irrefutável, não uma seleção feita por críticos, historiadores e autores de livros didáticos com concepções teóricas e ideológicas específicas. A partir dessa perspectiva, tudo o que não faz parte do conteúdo do livro didático resume-se a produções indignas, pelos mais diferentes motivos, de circularem em sala de aula. Os professores de literatura, em sua maioria, formados a partir dessas mesmas concepções teóricas, aceitam acriticamente esse formato de ensino literário, validando-o como o único adequado ao Nível Médio de Ensino.

Dentro desse contexto de visão única do ensino literário nos anos finais da Escola Básica, importante se torna também refletir sobre o papel da Literatura Portuguesa na periodização da Literatura Brasileira desenvolvida nos livros, com o intuito de explicitar o fundamento ideológico que justifica a presença da produção literária lusa nos manuais didáticos.

Todo o conjunto dos três livros possui capítulos que tratam da Literatura Portuguesa, desde o Trovadorismo até o século XX. Apresentar a Literatura Brasileira dessa maneira, paralelamente à Literatura Portuguesa, acaba por também dar organicidade à perspectiva nacionalizante, na medida em que constrói, subliminarmente, um processo contínuo, desde uma origem na produção literária da antiga metrópole em direção à autonomia da produção literária brasileira, mesmo que a comparação com a Literatura Portuguesa se dê até mais ou menos o chamado Modernismo, nas primeiras décadas do século XX.

Além disso, outra questão mais grave se revela, na medida em que questões políticas e econômicas implicadas na produção literária brasileira colonial e pós-colonial, sobretudo a do século XIX, não são trazidas ao campo de reflexão do educando. Dentro da perspectiva nacionalizante corrente nos manuais, a relação de

dependência da produção literária brasileira em relação a da metrópole portuguesa e a de outras potências europeias não é problematizada; como também não é problematizado o destaque que determinados escritores brasileiros recebem na metrópole portuguesa, mesmo no período em que o Brasil é colônia de Portugal.⁷² Nesse sentido, a presença da produção portuguesa só se justifica, em termos de fundamentos teórico-metodológicos, para naturalizar a origem literária da cultura brasileira e acrescentar à seleção de autores brasileiros dignos de fazerem parte da periodização literária autores portugueses canonizados como clássicos.

Dessa forma, os três livros didáticos aqui em questão procuram naturalizar a presença da produção literária portuguesa nos manuais de literatura, seja através de afirmação explícita dessa naturalização ou através do silêncio acerca do tipo de relação politicamente desigual entre a cultura de um país colonizador e a cultura de um país colonizado. O livro **Português: linguagens**, por exemplo, justifica a presença da literatura portuguesa a partir da longevidade da produção literária lusa em relação à brasileira: “Você iniciará o estudo da história literária em nossa língua conhecendo primeiramente as origens da literatura em Portugal, uma vez que a literatura brasileira surge somente alguns séculos depois.” (CEREJA, 2003, p. 38). Essa explicação, na verdade, apresenta o que será visto pelo educando, mas não justifica teoricamente a presença da produção portuguesa, compreendendo-a, portanto, como se fosse a única apresentação possível da literatura brasileira no Ensino Médio.

Por outro lado, os livros de ABAURRE e NICOLA não se preocupam em trazer ao aluno a reflexão da presença da literatura lusa no conteúdo da periodização literária. O signo do silêncio, nesse caso, acaba por também comunicar que este é o caminho metodológico “natural” na sistematização do conteúdo no Ensino Médio e, sobretudo, que a colonialidade de poder no campo literário não é uma questão relevante para ser discutida em sala de aula.

Mesmo sob silenciamento, o papel de origem desempenhado pela literatura portuguesa aparece, no caso do livro de ABAURRE, no título do 2º. capítulo destinado ao conteúdo literário, “Primórdios da Literatura em Portugal e no Brasil”. Segundo a concepção do manual, são precursores da literatura portuguesa a

⁷² Importante lembrar que, no primeiro decênio do século XIX, o historiador alemão Friedrich Bouterwek, ao produzir o volume historiográfico sobre a literatura portuguesa, em um dos 12 volumes de *História da poesia e da eloquência desde o final do século XIII* (1801-1819), reservou espaço para a produção literária brasileira também.

produção literária medieval, a poesia palaciana portuguesa do século XV e a produção teatral de Gil Vicente. Já da literatura brasileira, as chamadas literatura de informação e literatura de catequese representam a origem da literatura nacionalmente brasileira.

Inclusive, a discussão de relações desiguais entre metrópole portuguesa e colônia brasileira restringe-se, no decurso da periodização apresentada nesses manuais, ao estudo das crônicas dos viajantes europeus escritas durante as primeiras décadas de colonização. Assim, a relação de poder desigual entre colonizado e colonizador, que permanece mesmo após o fim do contrato colonial, praticamente não é abordada nesses manuais, como se as relações coloniais de poder não fizessem parte da produção literária de um país como o Brasil, que, por três séculos, foi colônia de Portugal e que, por cinco séculos, tem desenvolvido na sua estrutura social relações extremamente desiguais entre a população euro-descendente (colonizadores) e as populações afro e índio-descendente (colonizados).

O poeta e teórico da literatura Cuti (Luiz Silva), no livro *Literatura negro-brasileira*, desenvolve relevante discussão acerca de relações coloniais de poder que vêm tradicionalmente silenciando a voz do negro brasileiro, sobretudo na forma de uma escrita literária comprometida em descortinar essa censura que remonta ao longo período histórico da escravização de negro-africanos. Nas palavras do autor:

Impedir alguém de expressar-se pode ser um ato praticado de várias maneiras. Por todo o período da escravização no Brasil e no mundo, a expressão do escravizado ficou tolhida. Aliás, calar o outro é uma das táticas para dominá-lo. A violência colonial serviu para impor limites à expressão dos escravizados. Esse silêncio impositivo atravessa o tempo, naturaliza-se. A feição do racismo à brasileira se pauta por silenciar os discriminados. Essa ideologia vai se imiscuir também na avaliação da arte. (SILVA, 2010, p. 58)

Como se observa a partir das palavras acima, o processo de silenciamento das relações coloniais de poder nos manuais didáticos analisados, através da naturalização da presença da Literatura Portuguesa no conteúdo literário do Ensino Médio, acaba por compactuar com o silenciamento do oprimido em geral, incluindo nesse grupo a população afro-brasileira. A opção por esse caminho teórico-metodológico significa, portanto, naturalizar o silenciamento do discriminado, perpetuando uma estrutura racista que só se compromete com determinadas

representações do negro e de sua cultura através da arte. A palavra estética do escritor negro consciente do papel libertário da própria escrita continua, na abordagem desses manuais, impedida de fazer parte da cultura letrada considerada clássica por nossas elites.

Dessa forma, observa-se que analisar as concepções de literatura e de historiografia literária muito contribui para uma visão crítica da ausência, nesses livros didáticos, de produções literárias que representem vozes identitárias de grupos marcados pelo signo de subalternidade étnico-racial. Através da abordagem aqui desenvolvida, buscou-se demonstrar o quanto a concepção de historicidade da literatura se torna limitada nesses manuais, seja por imprecisões teóricas e metodológicas ou pelo silêncio de relações coloniais de poder na cultura e no campo literário brasileiros.

2.2.2. Relações raciais nos livros didáticos de abordagem tradicional da literatura

Conforme a argumentação em desenvolvimento neste trabalho de pesquisa acadêmica, uma concepção linear do tempo (histórico), presente no conjunto de livros abordados, compõe uma perspectiva historiográfica da literatura baseada na passagem direta, natural e quase instantânea de uma tendência literária para outra, transmitindo uma visão acrítica ao aluno, como se os autores e movimentos estudados não tivessem sido escolhidos, nem uma opção terminológica, entre outras, tenha sido adotada. Isso pode ser demonstrado, através do fragmento a seguir, retirado do livro *Português: língua, literatura, produção de textos* (ABAURRE, 2004). Após a apresentação das primeiras estrofes do poema “Morte (hora do delírio)”, dessa forma a chamada segunda geração de escritores românticos é apresentada:

Os versos de Junqueira Freire nos levam facilmente a identificar o tema que fascinou os escritores da **segunda geração** romântica brasileira: a morte. A exuberante natureza americana, inspiradora de nossos primeiros poetas, é derrotada pelo poder de sedução da morte. Mulheres lânguidas, pálidas, etéreas, substituem as virgens robustas na imaginação de jovens poetas desiludidos com a vida. A idealização de temas e personagens permanece. (ABAURRE, 2004, p. 69, grifos do autor)

Tal visão baseada na ascensão e queda de períodos ou movimentos literários que se sucedem uns aos outros, transforma a literatura brasileira em uma espécie de cenário onde representações únicas da realidade são substituídas continuamente. A partir desse contexto teórico-metodológico, como tem sido aqui recorrentemente afirmado, todos os três livros acabam por minimizar a importância da escrita literária de grupos étnico-raciais subalternizados, dentre eles o afro-brasileiro. Opta-se, portanto, por fazer referência a culturas brasileiras de matrizes africanas através de textos representativos de uma visão do negro como objeto, personagem geralmente passivo e construído a partir de estereótipos negativos.

A maneira de nossas elites letradas de tradição europeia representarem o negro e sua cultura é um dos objetos de reflexão de Cuti no livro anteriormente referido. A partir da auto-designação de escritor “negro-brasileiro”⁷³, Cuti demonstra o quanto a figura do negro escravizado tem sido, sobretudo desde o século XIX, objeto de atenção de autores de subjetividade branco-europeia. Todavia, essa representação tende a reforçar estereótipos:

A literatura negro-brasileira contou, assim, com os textos de autores brancos em seu prelúdio como via paralela de falar do negro sem se posicionar como tal no discurso, por meio da construção de personagens negras ao sabor de uma necessidade de afirmar as próprias ilusões dos autores ou mesmo da busca de uma expiação de culpas. As linhas gerais de tal produção literária promovem a idéia de inferioridade racial, desajustamento psíquico e moral, características avessas à beleza, sexualidade desenfreada e, paradoxalmente, ingenuidade e passividade da personagem negra. Trata-se de uma construção imagética para consumo e apaziguamento do leitor branco, levando-o a justificar para si mesmo a situação social de miserabilidade da população negra, experimentando o reforço das idéias de hierarquia racial, ao mesmo tempo o sentimento de aversão, e, em certos casos, de comiseração, pois quando o leitor tem pena da personagem sente-se superior a ela. (SILVA, 2010, p. 65)

⁷³ No capítulo “Autocensura: ‘eu’ negro X ‘tigre’ do silêncio” da obra **Literatura negro-brasileira**, o escritor paulista argumenta a favor do termo literatura ou escritor “negro-brasileiro” em oposição aos termos “afro-brasileiro” ou “afrodescendente”, na medida em que, ao posicionar-se como negro, o escritor opta por sair do silêncio imposto pelo racismo a uma escrita literária francamente oposta ao processo de desumanização a que tem sido submetida a população negra brasileira. Dentro dessa concepção, denominar de *afro* a literatura produzida por escritores que se assumem *negros* na própria escrita acaba por colocá-la como uma espécie de apêndice brasileira de uma literatura projetada no horizonte do continente africano como um todo, diluindo o seu poder de combate no horizonte do campo literário brasileiro. A literatura afro-brasileira ou afrodescendente acabaria por ser um braço da literatura africana, esse designativo que acaba por subtrair a diversidade de um continente múltiplo. De fato, nota-se essa tendência entre as elites letradas brasileiras. Inclusive, em termos de produção de livros didáticos, o único manual do PNLEM 2006 que procura seguir o que foi instituído desde a lei 10.639/03 restringe-se à abordagem das produções literárias de países africanos de língua portuguesa, ignorando a produção brasileira de recorte étnico-racial negro. Nesta tese, no entanto, optou-se por se usar principalmente o termo “literatura afro-brasileira” para se referir à produção literária negra engajada politicamente em termos raciais.

A hipótese defendida nesta tese acerca da ausência de produção literária afro-brasileira se coaduna com a discussão acima empreendida, pois quando autores de livros didáticos optam por textos e escritores que representam o negro pelo viés do estereótipo e da comiseração, a passividade da população negra diante da própria condição subalterna é transmitida como verdade irrefutável, reproduzindo, nessa lógica do ensino da literatura, a idéia de superioridade branco-européia legitimadora do racismo. A partir desse viés, o negro está presente nos livros em fragmentos de poemas de Jorge de Lima, em “O navio negreiro” de Castro Alves, no romance *Macunaíma o herói sem nenhum caráter* de Mário de Andrade, na obra *Os Sertões* de Euclides da Cunha, entre tantos outros textos de autores que concebem, desde fora como não-negros, uma realidade (literária ou ficcional) para o negro.

No intuito de demonstrar como essa lógica perpetuadora do racismo se concretiza nos manuais didáticos, será feita uma análise detalhada, livro a livro, sobre como as relações étnico-raciais da sociedade brasileira são compreendidas nesses manuais.

Levando em consideração as questões até aqui discutidas, seguir-se-ão duas direções metodológicas de análise dos manuais: por um lado, a análise de como representações negativas ou estereotipadas do negro aparecem nesses livros didáticos; por outro, a análise de como a escrita literária afro-brasileira aparece ou é silenciada no corpo desses manuais. O objetivo desse duplo encaminhamento metodológico relaciona-se a uma das questões que fundamenta as argumentações desta tese, qual seja um movimento de inserção, em material didático de ensino literário, da produção literária afro-brasileira, que contempla a opressão cotidiana das populações negras no Brasil, implicando, além de matrizes culturais africanas, contradições sociais por elas vivenciadas, em decorrência sobretudo do racismo.

2.3. Análise do livro *Português: língua, literatura, produção de texto* (ABAURRE, 2004)

O conteúdo literário do manual de ABAURRE encontra-se distribuído em doze capítulos, organizados de acordo com a perspectiva historiográfica cronológica e de viés nacionalista. A visualização dos nomes de cada capítulo na seqüência em que eles aparecem no livro acabam por demonstrar o tipo de seleção literária ali privilegiada. São eles:

1. LITERATURA: TEXTO E CONTEXTO
2. PRIMÓRDIOS DA LITERATURA EM PORTUGAL E NO BRASIL
3. CLASSICISMO
4. BARROCO E ARCADISMO
5. ROMANTISMO
6. O ROMANTISMO NO BRASIL
7. REALISMO E NATURALISMO
8. PARNASIANISMO E SIMBOLISMO
9. NOVAS PERSPECTIVAS ESTÉTICAS
10. MODERNISMO EM PORTUGAL
11. MODERNISMO NO BRASIL (I)
12. MODERNISMO NO BRASIL (II)

Embora a abordagem da unidade destinada ao ensino da literatura em ABAURRE seja considerada de perspectiva tradicional, em âmbito geral, o livro é avaliado como adequado aos objetivos do ensino literário do fim da escola básica, pelo Catálogo do PNLEM/2006, conforme se observa abaixo:

Na Unidade I, o ensino da **literatura** é muito pouco inovador. Embora a fruição do texto tenha sido colocada em primeiro lugar nos objetivos a serem alcançados, a abordagem do texto se faz de forma a deixar patente a opção pelo ensino da história da literatura por meio de textos.

[...]

Assim, priorizou-se o caráter informativo dos textos vistos como plataformas, a partir das quais se pode chegar a outros conhecimentos, e deixou-se, em segundo plano, a experiência sensível que um texto literário pode proporcionar. Entretanto, esse caminho é trilhado de modo coerente, apoiando-se em conhecimentos solidamente embasados.

[...]

A adoção desse método aponta para uma preocupação centrada, não no ensino da literatura, como uma forma de conduzir o aluno à fruição e à apreensão do texto literário em suas possibilidades, mas na aprendizagem e na fixação rápida de conteúdos oriundos de uma concepção de história da literatura como um conjunto de monumentos culturais. (BRASIL, 2004a, pp. 42-43, grifo do autor)

Parece, pelo fragmento acima, que, mesmo o manual de ABAURRE sendo avaliado como tendo deixado de lado uma metodologia voltada para a fruição das diferentes possibilidades que o texto literário pode proporcionar, é considerado adequado e solidamente embasado em termos de conteúdo, pelos pareceristas do

PNLEM⁷⁴. Cabe, portanto, de agora em diante, analisar como as relações étnico-raciais são representadas e discutidas no livro em questão.

Primeiramente, torna-se importante informar que, de uma maneira geral, a apresentação do conteúdo literário em ABAURRE se dá através de uma perspectiva europeizante, no sentido de que se assume a produção literária europeia como parâmetro à produção literária brasileira. Nessa perspectiva, a organização da história da literatura brasileira é feita a partir de um diálogo direto ou indireto com as literaturas de matrizes europeias. Como já foi discutido no capítulo 1 desta tese, esse encaminhamento teórico-metodológico da história literária, baseado no contraponto da literatura europeia “universal” com a literatura brasileira “local”, remonta aos modelos historiográficos desenvolvidos no século XIX. O poeta e crítico literário Cuti assim compreende a perspectiva europeia dos discursos dominantes construídos sobre a literatura brasileira:

No campo específico da literatura (já que ela é um determinado tipo de discurso, tipificado principalmente pelos críticos e teóricos de várias épocas e lugares, e fundamentalmente por escritores), e particularizando o Brasil, a matriz europeia é predominante. Nossa produção, nesse campo, nasceu, desenvolveu-se e continua seu curso tendo como paradigma a produção europeia. Dizer “branca”, nesse caso, é uma redundância. Imitar, citar, ler, comentar autores europeus sempre trouxe e traz aura de respeitabilidade para quem assim age e para o trabalho que porventura possa desenvolver. Verniz ou conteúdo absorvido, o fato é que o chamado cânone literário predominante no Brasil é de estofa europeu. (SILVA, 2010, p. 50)

Imbuído dessa tendência europeizante, a maior parte das imagens que constam no livro, incluindo telas e fotos principalmente, possuem características ou motivos europeus. Assim como a maioria dos escritores selecionados para constar no livro são socialmente brancos ou de ascendência europeia. Conseqüentemente, a maior parte da representação literária do negro presente no manual é produzida por escritores eurodescendentes. Impõe-se, portanto, analisar os momentos em que o manual deixa transparecer determinada representação da população negra

⁷⁴ Segundo o mais recente Guia de livros didáticos (2011), em que consta manuais que serão utilizados no ano letivo de 2011, a obra de ABAURRE continua sendo adotada, todavia com outro nome (Português - contexto, interlocução e sentido) e em três volumes, um para cada ano do Ensino Médio. A abordagem historiográfica tradicional da literatura continua sendo a linha metodológica adotada pelo livro, embora tenha, pelo que consta no manual, maior diálogo com outras linguagens artísticas. Além disso, há nos volumes 2 e 3 da obra, a apresentação de alguns escritores africanos de língua portuguesa. Todavia, o modelo de livro, como o aqui analisado, parece ser o mesmo.

brasileira ou se aventura a fazer conjecturas sobre as relações étnico-raciais na nossa sociedade.

Acompanhando o viés nacionalizante presente no modelo de livro didático discutido nesta tese, o manual de ABAURRE, apesar de ter conteúdo literário bastante sintetizado, também dá ênfase aos períodos literários Romantismo e Modernismo, dedicando, inclusive, mais de um capítulo para cada um deles.

Conforme discussão teórica empreendida no capítulo 1, compreende-se que essa ênfase pode ser explicada por opções ideológicas de historiadores da literatura que acabaram por eleger tais períodos como os mais importantes da nossa cronologia historiográfica, devido ao fato de que diferentes tipos de nacionalismos foram considerados propulsores de projetos literários, tanto no Romantismo quanto no Modernismo. Segundo a historiografia tradicional da literatura brasileira⁷⁵, o nacionalismo visto como propulsor de obras românticas seria de caráter laudatório, já o nacionalismo discutido por escritores modernistas seria de viés crítico. Acompanhando esse encaminhamento teórico-metodológico, torna-se imprescindível analisar como o capítulo 6, intitulado “Romantismo no Brasil, representa grupos étnicos não-brancos.

Salta aos olhos a perspectiva branco-européia das imagens que compõem esse capítulo. Dessa forma, litografias do francês Debret representam o cotidiano da corte portuguesa em terras brasileiras, representando, inclusive, negro(a)s africano(a)s escravizad(a)os dentro daquele contexto; litografias do alemão Rugendas mostram tanto elementos naturais considerados exuberantes quanto costumes urbanos do século XIX; uma litografia do também alemão Raphael Winter, cujo nome, ‘Variedades de animais da América Tropical’, explicita a visão exógena da representação da nossa natureza; telas de pintores europeus representam damas virginais brancas, com ênfase na palidez e sensualidade dessas mulheres. Como contraponto, mulheres negras são representadas na condição de escravizadas em uma das litografias de Debret (“Funcionário importante saindo de casa com a família”⁷⁶) e mulheres indígenas são representadas, através de fotos e

⁷⁵ Refiro-me tanto à historiografia literária de Silvio Romero (séc. XIX), quanto aos principais historiadores da literatura do século XX cujas idéias acabam por reaparecer, mesmo que fragmentariamente ou misturadas, nos livros didáticos aqui analisados; desde José Veríssimo, passando por Antonio Candido, José Guilherme Merquior e Alfredo Bosi. Apesar de projetos historiográficos distintos, esses historiadores discutem teoricamente construções nacionalistas no Romantismo e/ou no Modernismo brasileiros.

⁷⁶ Ver Anexo I

telas, na perspectiva de mulheres selvagens, com os seios à mostra e, no caso específico da aquarela “Família de botocudos em viagem”, com corpo musculoso e porte de guerreira ao lado do marido armado e de três filhos que a rodeiam. A perspectiva exógena de representação pictórica dos não-brancos é flagrante em um capítulo onde a discussão de um tipo de nacionalismo literário está em voga. Passa-se ao largo, no manual aqui analisado, de uma leitura crítica das relações desiguais entre colonizado e colonizador, entre brancos e não-brancos, que essas imagens acabam por transmitir.

A meu ver, o ápice negativo desse tipo de representação se dá com a tela “Iracema”⁷⁷ do brasileiro Antonio Parreiras. Nela, há a representação da protagonista do romance de José de Alencar na cena em que Martim lança uma flecha como um sinal para Iracema parar de segui-lo. A personagem aparece chorando, com a mão e os cabelos negros lisos desalinhados escondendo o rosto. Há na imagem um processo de naturalização da indígena como aquela que ostenta o estereótipo do selvagem, com seus cabelos em desalinho e representação diferenciada do apuro estético que tem marcado a construção da imagem dos europeus e eurodescendentes. Constroem-se, portanto, através dessa tela significados paradoxais da mulher indígena. Colocada à frente de um cenário natural pouco nítido, o corpo extremamente branco da personagem se sobressai, assim como as formas corporais típicas da representação de mulher própria da pintura europeia renascentista. Dessa forma, se o romance de José de Alencar promove a narração do nascimento de uma nação harmoniosamente mestiça, a tela de Parreiras produz a representação de uma personagem selvagem embranquecida, conferindo forma pictórica racialmente paradoxal a uma das protagonistas românticas mais importantes na composição da cronologia literária de viés nacionalizante apresentada no modelo de manual didático analisado.

Esse embranquecimento pictórico da personagem indígena, por não ser problematizado no livro, leva a silenciar outras leituras possíveis de uma obra literária que lida diretamente com o contato entre o colonizador e a colonizada; entre o branco-europeu e a indígena. Dessa forma, institui-se sub-repticiamente, a partir do silêncio acerca da representação europeizada da mulher indígena na tela de Parreiras, a naturalização do discurso ideológico de embranquecimento da

⁷⁷ Ver Anexo II

população não-branca do Brasil. Estarrecedoramente, um manual didático, que deveria promover perspectiva crítica a todo tipo de sujeição, acaba por legitimar uma violência simbólica cuja base de sustentação se encontra no racismo.

Ainda em relação às representações pictóricas, destacam-se duas questões criadas, na seção “Exercícios Complementares” do mesmo capítulo, a partir da comparação entre uma litografia de Rugendas, “Negros no porão do navio”⁷⁸, e uma tela de Lasar Segall, “Navio de emigrantes”⁷⁹. Na litografia, que representa negros e negras em um porão de navio negreiro, chama a atenção a pouquíssima roupa de mulheres e homens africanos em contraposição à presença de três homens brancos vestidos. Nota-se também como fisionomias doentias de negros e negras africanas compõem um cenário da condição insalubre do porão de um navio destinado a transportar africano(a)s escravizado(a)s. Em resumo, a representação de Rugendas, baseada no sofrimento e na passividade do negro e da negra africana diante da adversidade, produz sentimento de comiseração no espectador em relação ao processo de escravização a que foi submetido esse grupo étnico-racial. A tela de Segall, por outro lado, representa a parte externa do navio apinhada de famílias de imigrantes europeus. Salta aos olhos, além do espaço aberto representado, a presença de alguns casais, demonstrando laços afetivos positivos entre os seres ali representados. Diferenças, nas cenas representadas, são tão ou mais flagrantes do que as semelhanças, todavia, as questões criadas a partir das duas imagens não só se voltam para traços semelhantes entre as duas, como silenciam as diferenças em termos de sujeição física, mental, política e econômica entre os dois episódios representados. Leiamos as questões:

29. Apesar de abordarem temas distintos e de estarem separados por aproximadamente um século, os dois quadros apresentam algumas semelhanças. Aponte os elementos comuns às duas imagens.

30. Se relermos os trechos de “Navio negreiro” (transcrito nas páginas 73 e 74), de Castro Alves, perceberemos que eles também podem ser relacionados à situação retratada por Lasar Segall.

a) Justifique essa afirmação.

b) O que podemos concluir da comparação entre as figuras e o poema de Castro Alves quanto ao processo de constituição da nacionalidade brasileira? (ABAURRE, 2004, p. 80)

⁷⁸ Ver Anexo III

⁷⁹ Ver Anexo IV

Embora as próprias questões induzam a aproximar processos históricos bem distintos, vale transcrever as respostas sugeridas pelo Manual do Professor do mesmo livro, no intuito de tornar explícitas opções metodológicas tomadas pela autora do manual, que acabam por fazer transparecer o discurso racista.

29. As duas imagens são semelhantes pela insalubridade dos navios que traziam trabalhadores ao Brasil: os corpos amontoados, o desconforto, o abandono em que se encontram as figuras humanas. Os dois quadros chamam a atenção pelo excesso de pessoas, que, apesar das situações distintas (a emigração é voluntária), padecem de sofrimento semelhante.

30. a) O poema de Castro Alves refere-se ao navio negreiro, mas pode também aplicar-se ao navio que trazia imigrantes para o Brasil pelos motivos apresentados na questão anterior: ainda que a vinda de trabalhadores estrangeiros no Brasil, no final do século XIX, tenha sido voluntária, as péssimas condições de transporte e de trabalho no país acabaram por gerar uma indesejável semelhança com a escravidão.

b) Pela comparação entre todas essas manifestações, podemos concluir que a construção da nacionalidade brasileira se faz, de alguma forma, pela exploração da tragédia de outros povos: escravos e imigrantes, que tanto contribuíram para a formação do Estado e da cultura brasileira, foram aviltados, esmagados por forças que se acobertavam atrás da bandeira nacional. (ABAURRE, 2004, p. 32, manual do professor)

Sem querer minimizar a difícil condição dos imigrantes europeus e nipônicos quando chegaram ao Brasil em fins do século XIX, tanto as questões quanto as possibilidades de respostas oferecidas pelo manual demonstram uma vontade deliberada de amenizar o traço devastador do longo processo de escravização a que foram submetidos negros e negras africanos. Na medida em que a questão 29 tem o objetivo de fazer um levantamento do que há de semelhante entre as duas imagens, perde-se a oportunidade da discussão das diferenças que distanciam ambas as cenas e do levantamento das distintas especificidades trágicas ocorridas tanto no processo de sujeição física dos negros africanos quanto no de exploração trabalhista dos imigrantes europeus e asiáticos. Dessa forma, a referência a “navios que traziam trabalhadores ao Brasil” demonstra a imprecisão terminológica no uso da palavra “trabalhadores” e o conseqüente silenciamento do que significou a vinda e o trabalho forçados na trajetória histórica dos descendentes de africanos no Brasil. Nesse sentido, enfatizar a semelhança das cenas significa também ignorar o racismo que submete ainda hoje a população negra brasileira, acabando por afastar profundamente os diferentes grupos étnico-raciais representados na litografia de Rugendas e na tela de Segall.

Construída a partir de arcabouço ideológico comprometido com a amenização do racismo antinegro na sociedade brasileira, a questão 30 mostra-se ainda mais problemática, na medida em que procura relacionar fragmentos do poema “O navio negreiro” com a tela de Segall, demonstrando total inabilidade da autora ao lidar com a história da população negra no Brasil. Embora em ambas as possibilidades de respostas apresentadas pelo Manual do Professor seja informado que a vinda dos imigrantes europeus e asiáticos tenha sido voluntária, esse traço, que marcaria uma distinção profunda entre as duas situações representadas, acaba por ser subvalorizado, devido à diluição das diferenças entre dois contextos históricos extremamente dessemelhantes.

Interessante também como até mesmo a seleção vocabular da autora do manual demonstra a recusa em travar uma discussão crítica acerca da desigual condição entre os grupos étnico-raciais representados. Dessa forma, na resposta à questão 30b, “escravizados” e “imigrantes” são os “outros povos que tanto contribuíram para a formação do Estado e da cultura brasileira”. Colocados lado a lado, não só em termos do processo de desumanização por eles experimentados como também em relação ao grau de “contribuição” para a formação do Estado nacional, a autora, na ânsia ideológica de igualar o diferente, acaba por promover o silenciamento da distinção racial entre ambos os grupos representados.

Dentro de tal abordagem da sociedade brasileira, fazer referência à cor da pele, tanto de escravizados quanto de imigrantes, com certeza, traria à tona justamente o que o livro não quer tornar explícito: a radical distância do que é forçadamente colocado como semelhante nessa questão, já que, se os imigrantes que chegaram ao Brasil desde fins do século XIX até as primeiras décadas do século XX foram acolhidos oficialmente pelo Estado brasileiro, que lhes proporcionou meios de ascensão social, a população negra descendente de africanos escravizados recebeu tratamento oposto do mesmo Estado, tendo sido, praticamente durante todo o século XX, impedida de ascender socialmente. Determinada interpretação sobre as relações étnico-raciais, como se vê, está na base das trajetórias históricas opostas dos grupos étnico-raciais representados em ambas as imagens. Portanto, quando o manual de ABAURRE compromete-se em diluir essas diferenças, acaba por acolher e dar legitimidade ao discurso racista que fundamenta uma ficcionalização de nação brasileira a partir do contato harmônico e não hierárquico entre diferentes grupos étnico-raciais.

Mesmo que os exercícios acima analisados não lidem diretamente com literatura, o modo como eles foram articulados, a partir de um discurso ideológico comprometido com o apagamento de diferenças nos processos históricos de distintos grupos étnico-raciais, dão-nos pistas acerca do tratamento dado, no livro de ABAURRE, à representação do negro e à abordagem do racismo na sociedade brasileira através da literatura.

Em termos de representação do negro em textos literários, é importante lembrar que o modelo de livro didático estudado nesta tese privilegia quase que exclusivamente a seleção de uma literatura sobre negros produzida por escritores brancos. A partir desse encaminhamento seletivo, os escravizados e seus descendentes serão temáticas tratadas, geralmente, pelo viés do preconceito e da comiseração⁸⁰. Participando dessa perspectiva, algumas passagens do manual de ABAURRE tornam-se importantes para os objetivos metodológicos desta tese. No capítulo intitulado “Realismo e Naturalismo”, por exemplo, a abordagem do romance “O Cortiço” de Aluísio Azevedo produz uma visão extremamente negativa da mulher negra, sem que isso seja problematizado, conforme demonstram o fragmento do romance e as questões a ele relacionadas:

“O chorado arrastava-os a todos, despoticamente, desesperando aos que não sabiam dançar. Mas, ninguém como a Rita; só ela, só aquele demônio, tinha o mágico segredo daqueles movimentos de cobra amaldiçoada; aqueles requebros que não podiam ser sem o cheiro que a mulata soltava de si e sem aquela voz doce, quebrada, harmoniosa, meiga e suplicante.”

AZEVEDO, Aluísio. O

Cortiço

21. Uma das características do Naturalismo consiste na animalização ou zoomorfização. Transcreva a passagem em que esse procedimento ocorre e explique-o.

22. No trecho transcrito aparece uma outra característica do movimento naturalista: a valorização do sexo. De que forma essa característica se manifesta? (ABAURRE, 2004, p. 93)

A questão 21 pede a transcrição e a explicação do sentido da zoomorfização da mulata Rita Baiana, que, segundo o romance, possui os movimentos sinuosos de uma cobra. Todavia, não é discutido o sentido ideológico dessa associação feita com a personagem mestiça do romance de Azevedo, representante, conforme a

⁸⁰ Esse tipo de representação do negro na literatura brasileira tem sido, de maneira geral, defendida, por parte da crítica especializada, como a única possível diante das condições do africano escravizado e do afrodescendente. Cuti, no livro já referido **Literatura negro-brasileira** (2010) produz interessante análise sobre esse viés literário e crítico da nossa cultura.

visão nacional de um Brasil harmonicamente mestiço e hierarquizado racialmente, da sensualidade em exposição à admiração alheia, sobretudo do branco-europeu.

O fato de os personagens do romance **O Cortiço** representarem tipos sociais justificaria um olhar crítico sobre o papel desempenhado pela personagem Rita Baiana na trama, aspecto não problematizado pelo manual. A questão 22, por sua vez, confirma a perspectiva acrítica do manual didático acerca do papel social desempenhado por uma “mulata”, quando associa a personagem Rita à valorização do sexo. A ênfase dada ao aroma exalado pelo corpo da personagem, na pergunta sobre de que maneira a valorização do sexo se manifesta, demonstra como meramente a forma de valorizar o sexo a partir da personagem é considerada importante no fragmento destacado, ignorando-se totalmente a visão racista que o romance transmite ao construir uma personagem mestiça cuja sensualidade visceral é uma de suas características mais marcantes, representação, aliás, recorrentemente reproduzida no século XIX, como forma de demonstrar a inferioridade de negros e mestiços. Na medida em que passa ao largo do substrato ideológico racista que leva o autor do romance *O Cortiço* a fazer determinadas associações ao construir suas personagens, o livro de ABAURRE acaba mais uma vez por silenciar uma discussão acerca da representação negativa do grupo étnico-racial negro, corroborando com o discurso racista, que se constitui como um dos fundamentos ideológicos do modelo de livro didático de literatura nesta tese escrutinado.

Embora as três questões que se seguem às anteriores mostrem-se, em princípio, críticas quanto a lógicas científicas que proporcionaram a produção de um romance baseado na hierarquia entre diferentes raças, as questões passam ao largo de uma discussão sobre a introjeção do racismo pela personagem negra Bertoleza, conforme pode ser constatado abaixo:

“E por tal forma foi o taverneiro ganhando confiança no espírito da mulher, que esta afinal nada mais resolvia só por si, e aceitava dele, cegamente, todo e qualquer arbítrio. [...]

Quando deram fé estavam amigados.

Ele propôs-lhe morarem juntos e ela concordou de braços abertos, feliz em meter-se de novo com um português, porque, como toda cafuza, Bertoleza não queria sujeitar-se a negros e procurava instintivamente o homem numa raça superior à sua.”

AZEVEDO, Aluísio. *O cortiço*

23. O trecho apresenta duas personagens importantes no romance *O Cortiço*: João Romão, português, dono do cortiço, e a escrava foragida Bertoleza, que, tendo sido amante de um português que morrera, se

aproxima de Romão. Ao narrar esse fato, Aluísio Azevedo utiliza-se de uma visão de mundo bastante em voga no século XIX.

a) Que visão é essa?

b) De que forma ela se manifesta no fragmento transcrito?

24. O fragmento transcrito, tipicamente naturalista, revela um aspecto questionável desse movimento. A visão cientificista da escola literária tornou-a datada, ou seja, circunscreveu-a à mentalidade do período histórico a que pertence. Considerando essa afirmação, aponte o conceito apresentado pelo texto, que, atualmente, seria visto como preconceituoso.

25. O Naturalismo utilizou-se da ciência para compor suas personagens. Como vimos, a visão desse movimento pode, atualmente, ser considerada preconceituosa. De que forma, através da história, alguns grupos utilizam-se da ciência para legitimar seus preconceitos? (ABAURRE, 2004, p. 94)

Diferentemente das questões 21 e 22, há uma preocupação da autora não só em levantar teorias científicas do século XIX, que legitimavam a hierarquia entre raças mas também de produzir um posicionamento crítico quanto a isso, trazendo para o presente o impacto negativo dessa separação hierárquica. Embora o enunciado da questão 25 abra a possibilidade de presentificar uma prática racista baseada no conhecimento científico, o questionamento feito ao movimento naturalista, na questão 24, por ser considerado datado, pode transmitir a idéia de que o racismo científico esteja circunscrito somente ao passado no sentido, inclusive, de que não produz impacto algum na vida presente de negros e negras brasileiras.

Todavia, como pode ser constatado, o tratamento dado às relações étnico-raciais a partir do romance de Azevedo, nessas últimas questões, mostra-se mais adequado do que a abordagem empreendida pelas duas primeiras questões sobre o mesmo romance, já que, embora a opção vocabular da autora, investindo na palavra “preconceito” sem qualificativo algum, possa afastar do campo de discussão o racismo antinegro diretamente tratado no fragmento que serve de mote para as questões, os enunciados criados permitem uma ampla gama de respostas, podendo, inclusive, ser levado à discussão o tipo de mentalidade racista que perpassa pelo romance, em âmbito estritamente literário, e pela constituição do Brasil enquanto nação, em sentido político e ideológico mais amplo. Um tipo de aproximação positiva das relações étnico-raciais no Brasil pode, portanto, vez ou outra existir no modelo de livro didático analisado nesta tese, mas não é a regra. Pelo contrário, a tendência maior, como se tem visto, é um tratamento que procura obliterar qualquer apreensão crítica sobre as representações no negro na literatura ou sobre as tensões sociais, políticas e econômicas que envolvem as relações étnico-raciais na sociedade

brasileira, através de um silenciamento constrangedor ou da inadequação de abordagens teórico-metodológicas de autores, textos literários ou passagens históricas.

A referência, nos 3 livros abordados nesta seção, a escritores considerados canônicos que, de fato, produziram textos literários comprometidos com a condição social subalterna do negro no país ou que tiveram que lidar, em suas trajetórias biográficas, com contradições ocasionadas pelo racismo, acaba por ser escassa, restringindo-se a três autores — Machado de Assis, Cruz e Sousa e Lima Barreto. Torna-se fundamental, portanto, analisar como se constrói o discurso acerca desses escritores.

Em linhas gerais, percebe-se que a produção literária de Machado de Assis não aparece relacionada à condição político-social de um escritor afro-brasileiro nos livros didáticos que optam pelo formato de periodização literária tradicional. No máximo, conforme a concepção ideológica dos manuais, promove-se o enaltecimento da trajetória de “mulato” ou “mestiço” do escritor que, embora tenha passado por infância pobre, conseguiu inserção em uma sociedade escravocrata, devido à genialidade e à universalidade⁸¹ de sua obra. A abordagem do autor nos livros varia entre uma descrição unicamente dos romances, divididos em fase romântica e fase realista, sem fazer referência a elementos biográficos e abordar outros gêneros de produção do autor, como crônicas e poesia ou, seguindo outro formato, através da descrição biográfica, conjugando vida e obra. Em ambos os casos, a produção de Machado que faz referência a relações étnico-raciais ou à condição do negro no Brasil do século XIX é ignorada em todos os livros. O fragmento abaixo, retirado do livro de ABAURRE, demonstra o que a autora, ao dizer, procurou silenciar sobre o escritor considerado um dos melhores, senão o melhor, entre os eleitos canônicos:

Os dados referentes à infância do escritor são poucos. Sabe-se que, por ter origem humilde, sua infância foi difícil como a de qualquer outro menino pobre e mulato do Rio de Janeiro nos idos de 1840. A sólida formação cultural do escritor Machado de Assis será fruto de muito esforço pessoal.

⁸¹ O parâmetro do que seja considerado “universal”, no tipo de seleção literária feita nos livros didáticos analisados, parece ser a conjugação de uma perspectiva literária pretensamente branco-européia e o distanciamento textual de todos os elementos que façam lembrar a subjugação dos grupos étnico-raciais negros e indígenas. Essa questão será aprofundada na análise da abordagem de Cruz e Sousa no livro didático do autor NICOLA.

(...)

A despeito de todas as dificuldades, o escritor chegou a ser um homem muito respeitado na época em que viveu. O apogeu de sua glória foi alcançado com a fundação da Academia Brasileira de Letras, do qual foi aclamado presidente perpétuo. Ao falecer, em 1908, foi velado na Academia e homenageado pelo ilustre Rui Barbosa.

(...)

A carreira de Machado como escritor divide-se em duas fases, determinadas a partir da natureza dos romances que criou. A primeira fase, iniciada com a publicação de *Ressurreição* (1872), (...), nos mostra um autor cuja genialidade começa a aparecer. Todas essas obras, apesar de marcadas por traços inequivocamente românticos, traduzem a preocupação do escritor com a ascensão social, que tinha, para ele, grande importância, pois envolve a questão de sua origem e do *status* conquistado na maturidade. (ABAURRE, 2004, p. 89)

Conjugando dados biográficos com a descrição de duas fases da produção romanesca de Machado, a autora do manual reproduz alguns mitos de grande parte da crítica especializada, ao lidar com o autor. A partir dessa construção mítica, a trajetória do mestiço pobre que ascende socialmente funciona como um discurso ideológico, na medida em que busca, sub-repticiamente, traçar uma trajetória de embranquecimento do autor, a única que possibilitaria a ascensão social de um negro ou mestiço, segundo a visão comprometida com a perspectiva dominante das relações étnico-raciais no Brasil. Por isso, a expressão “a despeito de todas as dificuldades”, que abre o 2º. parágrafo do texto, é bem importante nesse processo de narração da trajetória biográfica de Machado, na medida em que, de uma só vez, confere ar de genialidade ao escritor e produz uma trajetória de um mestiço em ascensão, passando ao largo de práticas racistas com as quais o jovem e o maduro Machado, certamente, tiveram que lidar. Nesse sentido, a narração da glória alcançada pelo autor na Academia Brasileira de Letras e da homenagem recebida de Rui Barbosa⁸² significam, nessa narração, o ápice da inserção de Machado em ambiente onde circulava a elite branca da época. Na apresentação da chamada 1ª. fase/momento do romance de Machado (3º. Parágrafo do trecho acima), volta, enfaticamente, o elemento propiciador da ascensão social conseguida pelo escritor,

⁸² A presença de Rui Barbosa na narração do prestígio social obtido por Machado é sintomática da vontade de embranquecer o escritor considerado o mais importante da nossa literatura, por grande parte da crítica literária. O fato de Rui Barbosa, quando Ministro da Fazenda, ter mandado queimar os Livros de Matrículas de negros escravizados, existentes nos cartórios das comarcas e registros de posse e movimentação patrimonial, exterminando literalmente parte importantíssima da história do negro no Brasil, relaciona Machado a uma figura pública comprometida com os valores das elites da época, acabando por demonstrar o quanto as diferenças étnico-raciais não foram relevantes na trajetória pessoal e profissional do escritor. Por outro lado também, tal associação leva o leitor a inferir a despreocupação de Machado com os seus laços de origem étnico-racial negro-africana.

qual seja, a negação da própria origem étnico-racial e a busca por se tornar igual ao branco. Por isso, segundo a perspectiva assumida pelo manual didático, o recalque do “mulato genial” acaba aparecendo, em forma de latência, nos romances por ele produzidos. Somente a partir desse tipo de representação, o escritor, mesmo considerado o maior no panteão da literatura brasileira, pode fazer parte do modelo de livro didático que aqui nos interessa.

Com relação à apresentação do poeta negro Cruz e Sousa no modelo de manual didático analisado, duas tendências básicas são observadas: uma de obliterar ou menosprezar a problemática étnico-racial da biografia e da descrição da obra literária do autor e outra de fazer referência à questão étnico-racial na trajetória biográfica do escritor, nesse caso, seus poemas são vistos como frutos dos dramas e angústias vividos pelo poeta. Nessa última concepção, no entanto, o que salta aos olhos é não haver, nos livros analisados, textos literários que, de fato, desenvolvam reflexões sobre a condição e as experiências de um negro em fins do século XIX. O livro de ABAURRE opta por dar relevância às tensões raciais na trajetória biográfica do poeta catarinense e, por outro lado, por enfatizar uma dita obsessão, na produção literária, por expressões lingüísticas que remetam à cor branca. O fragmento abaixo apresenta ao aluno a versão comumente propagada da trajetória biográfica do escritor:

Filho de escravos alforriados, João da Cruz e Sousa nasceu em Nossa Senhora do Desterro (hoje Florianópolis), em 1861. O sobrenome lhe foi dado pelo antigo senhor de seus pais, o marechal Guilheme Xavier de Sousa, que dedicou à criação do menino carinho e cuidado, providenciando que estudasse no Ateneu Provincial, onde teve uma educação esmerada, chegando a dominar o francês, o latim e o grego.

Cruz e Sousa estreou nas letras em 1881. Como diretor da Tribuna Popular, jornal de cunho abolicionista, começou a alcançar alguma projeção social e, com ela, chegaram as manifestações de preconceito. A pequena provinciana Nossa Senhora do Desterro não podia admitir que um negro interferisse na vida cultural da cidade.

Sua tragédia pessoal agrava-se com o casamento. A esposa, Gavita Gonçalves, também negra, deu-lhe quatro filhos. Todos morreram muito cedo, vitimados pela tuberculose. Com a morte dos filhos, Gavita enlouqueceu e permaneceu internada por longo período. Também vitimado pela tuberculose, Cruz e Sousa morreu em uma pequena cidade mineira, Sítio, onde se refugiara em 1898. Seu corpo foi transportado para o Rio de Janeiro em um vagão de animais. (ABAURRE, 2004, p. 105)

Coloca-se diante do aluno de Ensino Médio uma trajetória de um escritor afro-brasileiro em desencanto, desde a vida desgraçada, passando pelo casamento com uma mulher negra, até a morte solitária em cidade mineira. Nessa versão biográfica,

o que há de positivo na vida do poeta é, ternamente, dado pelas mãos de um senhor branco: a educação formal esmerada que foi oferecida ao menino negro, filho de escravizados.

Tal perspectiva, se compreendida em termos comparativos, pode, inclusive, desempenhar o papel de contraponto à trajetória em ascensão do escritor Machado de Assis, dentro do tipo de periodização literária privilegiada por esses manuais didáticos. Ambos os escritores considerados geniais literariamente tiveram prestígios sociais diametralmente opostos, além disso, tomaram trajetórias distintas em termos de opções étnico-raciais, pois, enquanto Machado empenhou-se em um processo de embranquecimento, universalizando-se tanto na trajetória pessoal quanto intelectual, segundo a concepção apresentada nos manuais, Cruz e Sousa, ao optar por caminho diferenciado, sobretudo na vida pessoal, não consegue a ascensão e o prestígio social conseguidos pelo escritor carioca. Nada disso é explicitamente abordado nos manuais, porém sabe-se, com Eni Orlandi⁸³, que estar no silêncio, discursivamente, é uma maneira, dentre outras, de estar no sentido, ou seja, o não-dito aparece como possibilidade significativa, apontando discursos ideológicos que têm mantido discursos oficiais, como os que circulam nos manuais didáticos de literatura dirigidos ao Ensino Médio.

O livro **Cruz e Sousa: Dante Negro do Brasil** de Uelinton Farias Alves corrige uma série de inadequações, construídas por críticos e historiadores literários acerca da vida e da obra do poeta catarinense. A própria questão do sobrenome do poeta, vista como uma concessão carinhosa do senhor de escravos, na versão adotada pelo manual de ABAURRE, é recolocada, no livro de Alves, dentro dos parâmetros legais da época em que nasceu e cresceu o poeta Cruz e Sousa. Na verdade, segundo informações da certidão de casamento dos pais do poeta, datada de 16 de agosto de 1871, o sobrenome Sousa remonta ao avô do poeta, o escravizado João, cujo senhor, Francisco de Sousa Fagundes, passou o sobrenome à mão-de-obra negro-africana em seu poder, prática comum à época do sistema

⁸³ O livro **As formas do silêncio: no movimento dos sentidos** de Orlandi (1997) discute teoricamente o silêncio como cerne do funcionamento da linguagem, acabando por liberar o “não-dizer” dos sentidos negativos que a história e a ideologia têm lhe atribuído. Assim, o silêncio implica que o sentido, permanentemente em errância, possa sempre ser outro. Devido à possibilidade de lidar com as margens da história, a apreensão significativa do silêncio mostra-se importante no encaminhamento teórico desta tese, na medida em que a partir do não dito busca-se apreender sentidos em potencial e potencializadores de discursos ideológicos que têm mantido grupos étnico-raciais subalternizados em silêncio ou distantes da história literária narrada nos livros didáticos analisados nesta tese.

escravocrata no Brasil. Dessa forma, o pai do poeta, Guilherme, já era um Sousa, assim como o poeta João da Cruz e Sousa e seu irmão mais novo, Norberto da Conceição Sousa. Não houve, portanto, conforme a narração biográfica do livro de ABAURRE pode sugerir, uma concessão de nome diretamente ao menino João da Cruz e Sousa, como se ele fosse o eleito do senhor.

Também há imprecisões acerca de quem se responsabilizou pela educação formal do poeta. O que se sabe é que existem relatos sobre empenho dos pais na educação de seus dois filhos: João da Cruz e Sousa, tido como aplicado e inteligente por professores e colegas, e Norberto da Conceição Sousa, visto com vivaz. Portanto, se houve interferências da família do major Francisco de Sousa Fagundes, principalmente na figura de sua filha, Dona Clara Angélica de Sousa Fagundes, apontada em alguns relatos como a primeira preceptora de Cruz e Sousa, o fato é que existem outros tantos relatos demonstrando a responsabilidade dos próprios pais negros e pobres, porém muito bem-relacionados em Desterro, sobre os gastos com a educação formal de seus filhos. No fragmento a seguir, Alves procura destecer o mito amplamente propagado de que o ingresso no Ateneu Provincial tenha sido responsabilidade do senhor branco:

Já sabemos com certeza que Cruz e Sousa estudou pelo menos em um colégio no Desterro: o Colégio da Conceição (1872/1873/1874), quando ingressou, a requerimento do pai, “pobre jornalista, que tudo sacrifica pela educação dos dois meninos”⁸⁴, no Ateneu Provincial Catarinense, em 1874.

Portanto, a educação do poeta e do irmão foi parte de um projeto de vida de dos pais de Cruz e Sousa. Um documento importantíssimo, pouco conhecido pelos biógrafos do poeta, mostra o esforço do velho Guilherme de Sousa para que o filho não sucumbisse como ele na sarjeta da ignorância. O documento, peça inédita na bibliografia de Cruz e Sousa e sumamente importante do ponto de vista de sua história literária, é dirigido ao chefe (espécie de secretário de educação da época) do ensino do governo, Cônego Joaquim Eloy de Medeiros, pelo professor e diretor do Ateneu, Jacinto Furtado de Mendonça Paes Leme, antigo professor de Cruz e Sousa e de seu irmão Norberto, no Colégio da Conceição. (ALVES, 2008, p.)

Conforme se observa, o fragmento acima demonstra que o responsável direto pelo ingresso de Cruz e Sousa no Ateneu Provincial Catarinense foi o próprio pai do poeta. A versão contada no manual de ABAURRE, além de não ser verdadeira, serve a um tipo de ficcionalização da trajetória biográfica do poeta comprometida

⁸⁴ O enunciado entre aspas foi tirado do documento a que o autor faz referência no fragmento. Esse documento, reproduzido parcialmente no livro de Alves, pertence atualmente ao Arquivo Público do Estado de Santa Catarina.

com determinada ideologia étnico-racial em que o negro não pode ser nunca sujeito da própria história. Dentro de tal arcabouço ideológico, jamais os pais de Sousa poderiam se preocupar em transmitir aos filhos uma vivência educacional que eles próprios, na condição de ex-escravizados, jamais tiveram.

Além da narração de uma trajetória biográfica em desencanto do poeta negro representante maior do Simbolismo, existe uma tendência, no formato de livro didático aqui estudado, de confinar o racismo ao passado escravocrata, como se no presente histórico esse tipo de conflito sócio-racial já tivesse sido resolvido. Dessa forma, no manual de ABAURRE, chama a atenção a legenda que acompanha a foto do poeta Cruz e Sousa, no capítulo “Parnasianismo e Simbolismo”, quando se lê: “Como aconteceu com tantos negros no Brasil, João da Cruz e Sousa foi vítima do preconceito de uma sociedade escravocrata. Essa experiência marcou, de modo indelével, sua vida e sua obra.”⁸⁵ Os verbos no passado congregam-se, formando a idéia de que o preconceito racial no Brasil se liga única e exclusivamente à experiência da escravidão africana, simplificando deveras a questão do racismo à brasileira. Como praticamente não há referência, nesse modelo de livro, a textos contemporâneos que trabalhem literariamente as contradições do racismo, acaba por se fixar uma falsa concepção acerca da realidade racial brasileira.

A seção intitulada “Formas alvas, brancas, claras” do mesmo capítulo de ABAURRE funciona também como contraponto à trajetória biográfica anteriormente descrita, pois, se a vida do jovem poeta negro foi devastada pelo racismo, resta, na concepção ideológica a que serve esse modelo de livro, a busca do embranquecimento, nem que ele esteja, no caso específico do poeta Cruz e Sousa, restrito à produção literária, na dita obsessão vocabular pela cor branca. É interessante observar de que maneira o fragmento abaixo conjuga a vida e a obra do poeta:

A produção literária de Cruz e Sousa o coloca hoje ao lado dos grandes simbolistas do século XIX, chegando mesmo a ser comparado com Mallarmé, grande poeta simbolista francês. Impressiona em sua poesia a profundidade filosófica e a angústia metafísica, temas oriundos de sua vida sofrida.

Em seu vocabulário poético predominam, de modo obsessivo, termos associados à cor branca (névoas, alvas, brumas, lírios, neve, palidez, lua etc.) e encontramos, de modo recorrente em sua obra, a tematização do amor, do mistério, das sensações, da angústia, da dor de existir, do conflito

⁸⁵ ABAURRE (2004), p. 105.

entre a carne e o espírito, da escravidão e da mulher. (ABAURRE, 2004, p. 105)

Conforme a lógica de associação da vida com a literatura do escritor, se a face filosófica e angustiada da produção poética de Sousa associa-se diretamente ao sofrimento ocasionado pelo racismo, conforme o enunciado “temas oriundos de sua vida sofrida” deixa entrever, a obsessiva seleção vocabular ligada à cor branca mais uma vez retoma a ideologia étnico-racial que só vê possibilidade de liberação das contradições geradoras do racismo a partir de um desejo latente de se aproximar ou de se tornar branco. A partir dessa perspectiva, a dita obsessão por termos associados à cor branca, vista como se fosse o traço marcante da produção de Sousa, adquire um sentido político dentro do campo literário, na medida em que silencia uma dimensão da obra souseana vinculada a uma identidade comprometida com os dominados negro-descendentes e, conseqüentemente, distanciada dos dominadores branco-descendentes. Dessa forma, em prosas poéticas e poemas, Cruz e Sousa posicionou-se contrariamente ao desejo dos brancos de perpetuar a dominação sobre a população negra. Embora o posicionamento acerca do racismo não tenha sido a única vertente de sua obra, minimizar ou ignorar a presença dessa face literária na produção de Sousa significa a criação de um poeta negro construído sob a ótica da subjetividade branca.

Assim, no livro de ABAURRE, apesar de ser feita referência à escravidão como um dos temas recorrentes da obra de Sousa, os dois poemas reproduzidos no manual didático, “Siderações” e “Antífona”, lidam com a associação da cor branca à pureza, leveza, diafaneidade e outros sentidos positivos. A restrição da obra do Dante Negro a esses dois textos impede o educando de ter uma atitude múltipla diante da produção souseana, conhecendo também uma vertente que se opõe à exposta, na medida em que é composta não somente por textos que lidam diretamente com uma confabulação racista mais ampla, hierarquizadora de brancos e não brancos, como por exemplo o poema “Escravocratas” e a prosa poética “Emparedado”, mas também por textos que, mesmo sem tomar como tema o racismo, positivam, sub-repticiamente, a significação negra da cor e dos seres humanos a ela associados, caso do poema “Caveira”, dentre outros.

Portanto, a partir da análise em desenvolvimento nesta tese, tornam-se cada vez mais explícitas as múltiplas violências reproduzidas pelo modelo de livro didático

estudado, silenciador de discursos literários ou sociológicos que trazem à tona a possibilidade de discutir contra-discursos aos discursos oficiais acerca das relações étnico-raciais no Brasil. A conformação do discurso racista reproduzido pelos manuais didáticos, apesar de não poder ser compreendida como uma vontade deliberada dos autores desses manuais, na medida em que faz parte de um tipo de subjetividade de escopo branco-europeu fundamentadora, inclusive, de escolhas metodológicas, precisa ser responsabilizada por dificultar o acesso de grande parte da população brasileira, em educação formal, a discursos, sejam eles literários, críticos ou sociológicos, em que o negro se opõe radicalmente à subjugação física e mental a uma subjetividade eurocêntrica dominante, buscando estratégias políticas de luta.

Dando continuidade à argumentação empreendida, cabe observar a maneira como ABAURRE apresenta outro escritor negro canonizado como clássico, até mesmo na perspectiva tradicional da história da literatura brasileira, do qual o modelo de livro didático ora analisado tem se apropriado. Caracterizado como “o pintor dos subúrbios e dos tipos desventurados”⁸⁶, a descrição da obra de Lima Barreto restringe-se à abordagem do romance **Triste Fim de Policarpo Quaresma**, embora romances cujos temas giram em torno do preconceito racial sejam citados. Não há, como nos casos de Machado de Assis e Cruz e Sousa, referência alguma à trajetória biográfica do escritor carioca. O que se constitui como silêncio, na descrição das características da produção literária de Lima, comunica discursos sufocados que, devido à perspectiva ideológica assumida pelo manual, não podem vir à tona, conforme pode ser lido pelo trecho abaixo:

De toda a prosa de ficção escrita por Lima Barreto, a inovação mais forte será sua preocupação em traçar, de forma bastante fiel, quadros que retratem a vida cotidiana do Rio de Janeiro. Em seus romances e contos acompanhamos o dia-a-dia de funcionários públicos, de moças que esperam pacientemente a hora do casamento, de mulatos perseguidos pelo preconceito racial, formando uma tela em que se delineiam os verdadeiros mecanismos de relacionamento social típicos do Brasil no início do século XX.

Destacam-se, em sua obra, dois romances sobre preconceito: *Recordações do escrivão Isaías Caminha* e *Clara dos Anjos*. Mas, de todos os livros que escreveu, aquele que permanecerá para sempre nos anais da Literatura é *Triste fim de Policarpo Quaresma*. (ABAURRE, 2004, p. 111)

⁸⁶ ABAURRE (2004), p. 111

Os parágrafos acima demonstram como a maneira de abordar a obra do escritor Lima Barreto se relaciona intimamente à perspectiva nacionalizante de periodização literária adotada pelo manual, na medida em que aponta, pelo menos, duas vertentes da obra Barreto, mas opta por se deter a uma só delas, através do romance **Triste fim de Policarpo Quaresma**, justamente a narrativa que não se mostra diretamente acusadora em face do racismo e que, por outro lado, constitui-se, na cronologia literária narrada no manual, como prenunciadora de um tipo de nacionalismo que será amadurecido criticamente no período literário chamado de Modernismo.

A desvalorização dos romances cuja temática gira em torno de tensões sociais ocasionadas pelo racismo torna-se flagrante no segundo parágrafo citado acima, na medida em que nem se é dado o trabalho de justificar o argumento de que **Triste fim de Policarpo Quaresma** é a única obra do autor digna de constar em anais literários. Apesar da aparente consideração da questão étnico-racial na apresentação de Lima Barreto, o discurso racista aparece a partir da exclusão de textos que abordam diretamente a relação desigual entre brancos e negros na sociedade brasileira. Assim, é privilegiada, em ABAURRE, a abordagem de um fragmento do romance protagonizado pelo Major Quaresma, no intuito de enfatizar a loucura patriótica do protagonista. Por sob tal escolha teórico-metodológica, portanto, (re)aparece, como latente à tradição literária que circula no Ensino Médio, a perspectiva nacionalizante e excludente de discursos que coloquem em xeque o formato de nação brasileira, sub-repticiamente, narrado, enquanto desfilam, em ordem cronológica, escritores considerados clássicos, dentro do modelo de historiografia literária adotado pelo grupo de manuais analisados nesta seção.

2.4. Análise do livro Português: linguagens (CEREJA, 2004)

Em termos da organização do conteúdo em manuais didáticos de literatura, chama a atenção, no livro de CEREJA, o excessivo número de capítulos destinados à exposição do conteúdo literário. Se ABAURRE reserva 12 capítulos para o tratamento da literatura no seu livro, o autor do didático a ser tratado nesta seção destina 28 capítulos às literaturas brasileira e portuguesa, seguindo, conforme o formato de manual literário agora estudado, a historiografia literária tradicional de perspectiva nacionalizante. Abaixo estão descritos os títulos dos capítulos na ordem

em que eles aparecem no volume, no intuito de que se visualize, de forma ampla, o conteúdo abordado no livro didático:

2. INTRODUÇÃO À LITERATURA
3. O POEMA
4. AS ORIGENS DA LITERATURA PORTUGUESA E BRASILEIRA
5. O TEXTO TEATRAL
6. O QUINHENTISMO NO BRASIL
7. BARROCO: A ARTE DA INSDISCIPLINA
8. O BARROCO EM PORTUGAL E NO BRASIL
12. O ARCADISMO
14. O ARCADISMO EM PORTUGAL E NO BRASIL
16. ROMANTISMO: A ARTE DA BURGUESIA
17. O ROMANTISMO EM PORTUGAL
18. O ROMANTISMO NO BRASIL – A POESIA
21. O ROMANTISMO NO BRASIL – A PROSA
22. O REALISMO: A REALIDADE DESNUDA
23. O REALISMO EM PORTUGAL. O REALISMO E O NATURALISMO NO BRASIL
26. O PARNASIANISMO NO BRASIL
27. A CRÔNICA
28. O SIMBOLISMO: A LINGUAGEM DA MÚSICA
30. O SIMBOLISMO EM PORTUGAL E NO BRASIL
33. O PRÉ-MODERNISMO
36. A ARTE MODERNA: LIBERDADE E AÇÃO
37. O MODERNISMO EM PORTUGAL
38. O MODERNISMO NO BRASIL – A PRIMEIRA FASE
39. O CONTO
40. O ROMANCE DE 30
43. A POESIA DE 30
45. A GERAÇÃO DE 45
47. TENDÊNCIAS DA LITERATURA CONTEMPORÂNEA⁸⁷

Cabe também descrever o título das 9 unidades em que o livro é dividido, na medida em que o nome de cada uma delas relaciona-se ao conteúdo literário abordado.

- UNIDADE 1 - A COMUNICAÇÃO. A LITERATURA DA IDADE MÉDIA AO QUINHENTISMO
- UNIDADE 2 - HISTÓRIA SOCIAL DO BARROCO
- UNIDADE 3 - HISTÓRIA SOCIAL DO ARCADISMO
- UNIDADE 4 - HISTÓRIA SOCIAL DO ROMANTISMO

⁸⁷ Inserir, na descrição dos títulos dos capítulos destinados ao ensino literário, capítulos em que são trabalhados gêneros textuais específicos, na medida em que o livro os explora como gêneros literários (caso dos capítulos “3. O POEMA”; “5. O TEXTO TEATRAL”; “27. A CRÔNICA”; “39. O CONTO”).

UNIDADE 5 - HISTÓRIA SOCIAL DO REALISMO, DO NATURALISMO E DO PARNASIANISMO

UNIDADE 6 – HISTÓRIA SOCIAL DO SIMBOLISMO

UNIDADE 7 – HISTÓRIA SOCIAL DO MODERNISMO

UNIDADE 8 – A SEGUNDA FASE DO MODERNISMO – A PROSA E A POESIA

UNIDADE 9 – A LITERATURA CONTEMPORÂNEA

Conforme se observa, a literatura dá o encaminhamento metodológico de todos os capítulos do livro, mesmo aqueles destinados à teoria gramatical ou à produção textual. Todavia, essa ênfase no conhecimento literário não implica um afastamento do modelo tradicional de apresentação da literatura que, conforme tem sido discutido, baseia-se na ordenação cronológica da literatura através de períodos literários. O próprio catálogo do PNLEM reconhece essa abordagem e vê como ponto mais forte do livro o diálogo com outras linguagens artísticas:

A maior parte do volume é consagrada ao estudo da **literatura**. A matéria é tratada numa perspectiva tradicional, pautada pela evolução cronológica dos estilos de época das literaturas portuguesa e brasileira, figurando, em segundo plano, a experiência de leitura do texto literário.

(...)

Outro aspecto que favorece a formação do aluno como leitor literário são os exercícios, nem sempre na seção específica de literatura, que exploram o papel dos recursos estilísticos ou a relevância da organização do texto para a apreensão de suas possibilidades significativas. Um bom exemplo são as questões propostas para a letra da canção “Fora de si”, de Arnaldo Antunes, para ilustrar o papel da concordância na construção do texto.

O livro valoriza outros modos de manifestação literária, como a música popular, assim como outras artes, coerente com seu projeto de relacionar a história literária com a cultura atual. Assim, iniciando todos os capítulos de literatura, bem como cada unidade, há uma obra visual; na seção *Intervalo*, há uma obra visual e a sua análise.

Além disso, letras de música popular são analisadas nos capítulos os mais diversos (não apenas nos de literatura) e, às vezes, comparadas com a produção lírica de algum autor.

No interior dos capítulos, os quadros informativos e as reproduções, coloridos, fazem referências a filmes, peças de teatro, CDs de música que recriam, adaptam ou dialogam com as obras literárias do período estudado. Assim, no capítulo sobre o Classicismo, uma foto reproduz cena do filme *A Conquista do Paraíso*, de Ridley Scott; no capítulo sobre o Romantismo, um quadro comenta o grotesco e o sublime e remete ao musical *A Bela e a Fera*; no capítulo sobre Modernismo em Portugal, um quadro comenta o CD *Mensagem*, com poemas da obra homônima de Fernando Pessoa musicados por expoentes da MPB. (BRASIL, 2004a, p. 63)

O manual privilegia, portanto, o contato da literatura com outras artes e linguagens, empenhando-se em criar um diálogo entre o tempo histórico passado e o momento presente. Embora tal encaminhamento teórico-metodológico seja

interessante, na medida em que relaciona a produção literária com outros tipos de produções artísticas ou com questões relevantes não diretamente relacionadas à literatura, o autor não abandona uma perspectiva europeizada de abordagem da produção literária de diferentes épocas e autores. Dessa forma, as unidades temáticas do livro destinadas ao tratamento dos Estilos de Época⁸⁸ (da Unidade 2 a Unidade 9) são abertas por um capítulo que descreve o estilo a partir do contexto europeu, seguindo-se a ele, geralmente, um capítulo em que trata da produção literária portuguesa e um ou mais capítulos que se voltam para a produção brasileira. Essa abordagem, partindo do que se considera universal (o contexto europeu) e se restringindo ao considerado local (do contexto português ao contexto brasileiro), não só promove o tipo de relação universalismo-localismo, remontando às primeiras histórias literárias de autores europeus que incluíram produção de escritores brasileiros, conforme foi discutido no capítulo 1 desta tese, como principalmente atrela a produção literária portuguesa à brasileira, sem que seja problematizado o tipo de relação colonial que há entre a literatura produzida na metrópole portuguesa e a produção literária da mais antiga ex-colônia de Portugal, o Brasil.

Dentro desse contexto metodológico, são privilegiadas telas, gravuras e fotos com referenciais europeus ou que representem seres humanos brancos. Imagens afastadas da dicção europeizada, geralmente, acabam por reproduzir estereótipos. No caso da questão de interesse desta tese, os grupos étnico-raciais subalternizados na esfera social brasileira acabam por serem sub-representados, já que aparecem em menor quantidade e, quase sempre, através de imagens tradicionalmente fixadas do que é ser africanodescendente ou indígena no Brasil.

No desfile de raras imagens de corpos negros, coloca-se como relevante uma foto de corpos mortos em Ruanda⁸⁹, no capítulo intitulado “Introdução à Literatura”. Sem data nem contextualização de qualquer tipo, a imagem real serve de contraponto à imagem representada em parte da tela “Massacre”, do pintor francês

⁸⁸ O manual de CEREJA possui, no primeiro capítulo destinado ao ensino de literatura, uma seção chamada “Estilos de Época”, em que define os diferentes períodos literários, a partir de semelhanças temáticas, de linguagem e de visão de mundo. Por isso, utilizei o termo. Nesta tese, tenho usado indistintamente os termos estilos de época, movimentos literários, períodos literários, na medida em que todos eles definem-se a partir de semelhanças estéticas entre diferentes escritores de um mesmo tempo histórico.

⁸⁹ Ver ANEXO V

Lizijian, como exemplo da apresentação didática do que é “função utilitária” e “função poética”. Abaixo das duas imagens, há o seguinte texto:

Os dois textos visuais retratam realidades semelhantes. A fotografia dos mortos de Ruanda (à esquerda), contudo, serve de apoio a um texto jornalístico, tem uma função utilitária, enquanto o quadro *Massacre*, do pintor chinês Lizijian, tem uma função estética, uma intenção artística. (CEREJA, 2004, p. 29)

Embora o objetivo de ambas as imagens seja a discussão do que caracteriza uma apreensão artística do mundo, a imagem de corpos negros mortos e amontoados em uma espécie de vala para humanos constitui-se como uma representação problemática de um país africano, na medida em que o manual não ressalta o acontecimento que gerou tal cena chocante.

Sendo o continente africano comumente representado, em diferentes meios impressos, pela ótica da violência, da pobreza, da vida tribal, da natureza exótica e selvagem, a imagem que retrata uma passagem histórica específica e dolorosa de Ruanda abre espaço para se transformar em mais uma representação do senso comum, fortalecendo conceitos negativos acerca de países africanos. Dessa forma, se por um lado, é louvável que o autor do manual tenha escolhido trazer um acontecimento histórico africano⁹⁰ para levar o aluno à reflexão, opção rara entre os didáticos aqui analisados, a ausência de dados históricos sobre a visão de corpos negros em apodrecimento possibilita que a imagem sirva como legitimação de associações ideológicas negativas ao continente africano. Assim, o que poderia ser um traço positivo do manual passa a ser extremamente problemático, na medida em que legitima a reprodução de um discurso racista.

No intuito de aprofundar a análise de duas imagens pertencentes ao capítulo intitulado “O Romantismo no Brasil: a poesia”, é importante retomar a centralidade da perspectiva nacionalizante da historiografia literária exposta no modelo de livro didático estudado nesta tese. Assim, a apresentação da literatura brasileira se constrói como um tipo de produção artística em processo de nacionalização na

⁹⁰ Muito provavelmente, a cena retratada na foto (ANEXO V) refere-se ao genocídio acontecido em Ruanda em 1994, quando pelo menos 800 mil pessoas morreram. Embora a guerra civil ruandense entre as etnias hutus e tutsis tenha se estendido, com interrupções, até 2003, o país mostra-se hoje em desenvolvimento, tendo sido, inclusive, considerado um dos mais promissores do continente africano. O importante, neste ponto da análise, é enfatizar o quanto a própria imagem somada à ausência de contextualização da guerra impede o aluno em formação de construir imagens positivas de países africanos e, por extensão, dos negros brasileiros, descendentes de grupos étnicos provenientes daquele continente.

medida em que há, cada vez mais na progressão cronológica dos períodos literários, escritores empenhados em trabalhar literariamente especificidades da nação brasileira. A partir desse encaminhamento metodológico, é possível observar os papéis desempenhados por diferentes grupos étnico-raciais na narração de nação brasileira delineada por sob a exposição cronológica dos períodos literários.

Nesse sentido, torna-se importante ressaltar que CEREJA reserva quatro capítulos para abordar tanto o Romantismo quanto o Modernismo⁹¹ no Brasil, precisamente o dobro da média de dois capítulos destinados aos outros períodos literários presentes no manual. Portanto, além da ênfase dada aos dois movimentos que conferem dicção nacionalizante à historiografia literária apresentada, há um quadro intitulado “O que é ser brasileiro?” no capítulo em que o Romantismo é introduzido ao aluno. Como nesse quadro é apresentada a importância temática da identidade nacional para a produção literária brasileira de diferentes épocas, vale a reprodução do texto aqui:

O tema da identidade nacional sempre chamou a atenção de nossos artistas, desde o período colonial. O Romantismo, porém, foi o primeiro movimento literário que debateu de forma intensa a questão em torno dele. Mais tarde, no século XX, ela foi retomada e aprofundada por escritores como Mário e Oswald de Andrade. Nos anos 60, os tropicalistas voltaram a discutir o tema, que, aliás, ainda está presente nos dias de hoje. (CEREJA, 2004, p. 182)

Não há, de fato, inverdades no que foi escrito no manual acerca da identidade nacional como tema na literatura brasileira. Todavia, mostra-se mais pertinente aos objetivos desta pesquisa observar, para além das narrativas de nação como temática literária, determinadas concepções de identidade brasileira que acabam por fazer parte da seleção de autores e obras considerados dignos de constar nos manuais e que, por outro lado, moldam representações fixas de diferentes grupos étnico-raciais, geralmente a partir de um processo de hierarquização em que a parcela populacional branco-européia se converte em modelo físico, intelectual e histórico a ser seguido. Aos grupos étnico-raciais subalternizados, dentro dessa concepção, resta a passividade de serem representados por quem os subalterniza, na medida em que, quando aparecem, é pela mediação estereotípica de uma subjetividade comprometida com perspectiva teórica e ideológica branco-européia.

⁹¹ Embora nos capítulos “O Romance de 30” e “A Poesia de 30” não haja, nos títulos, referência direta à palavra modernismo, os escritores e as tendências literárias apresentados nos capítulos são considerados como pertencentes da chamada 2ª fase do modernismo, por isso considereí esses dois capítulos como integrantes desse movimento literário.

Por esse motivo, duas imagens que constam no capítulo “O Romantismo no Brasil: a poesia” possibilitam trazer à tona discursos silenciados no formato de periodização literária acolhido por CEREJA. A primeira foto a ser objeto de análise possui um grupo de ritmistas do grupo afro Olodum no Pelourinho⁹², acompanhado da seguinte legenda: “O Pelourinho, na Bahia: ontem espaço de comércio e tortura de escravos; hoje, um dos principais pólos de expressão da cultura afro-brasileira.” (CEREJA, 2004, p. 193). A imagem descrita compõe, no manual didático, o assunto poesia social de Castro Alves, referindo-se à produção literária abolicionista do poeta baiano, voltada para a representação de escravizados negro-africanos.

O sentido rasurado da imagem em exposição no manual de CEREJA explicita a confluência de um certo tipo de representação pictórica do negro na cultura brasileira com o fato de que a literatura, mesmo em um país com poucos leitores como o Brasil, atua na configuração do imaginário coletivo. Portanto, cabe analisar, a partir dessa imagem, duas violências acumuladas no livro didático em estudo: uma, compromete-se com uma visão superficial da trajetória histórica do negro na sociedade brasileira; outra, implica a opção do autor do livro didático por marcar a presença negra na literatura brasileira a partir de produção literária feita por brancos, caracterizada pelo distanciamento entre sujeito e objeto e pela presença do escravizado africano ou de seus descendentes, meramente, como tema literário.

Na medida em que os ritmistas do Olodum representam a alegria, a dança, o carnaval baiano e que a legenda da foto se refere ao espaço do Pelourinho como um “dos principais pólos de expressão da cultura afro-brasileira”, é retirado, a partir da imagem e do texto que a acompanha, todo o substrato de luta e resistência que tem feito parte da história dos negros no Brasil. A utilização da palavra de ampla gama semântica “expressão” denota o quanto, no manual de CEREJA, a representação do negro, de sua história e cultura, está no campo da manifestação, seja no nível do sentimento, da palavra, do gesto, da arte, da religião, etc. O fato de os ritmistas estarem sem camisa com parte dos corpos negros à mostra possibilita compor a associação corrente da população negra à face carnavalesca⁹³ de nossa cultura. Assim, ao se fixar uma imagem superficial do negro, promove-se o

⁹² Ver ANEXO VI

⁹³ O uso do adjetivo “carnavalesca” nessa frase em nada se assemelha ao conceito de “carnavalização” para Bakhtin, pois faço referência à comum associação do negro com uma certa malandragem galhofeira potencializada no período carnavalesco. Não há, portanto, nesse trecho, apreensão da perspectiva de inversão carnavalesca do alto e do baixo na cultura, conforme a discussão do teórico russo.

esvaziamento da luta negra no Brasil contra a dominação dos europeus ou eurodescendentes, desde o período histórico da escravização até a contemporaneidade. Segundo o historiador Zezito de Araújo, o processo de folclorização da cultura negra se integra a um movimento complexo de aculturação da parcela negra da população, ou seja, um espraiamento ou amenização de conteúdos culturais negros, com o intuito de inseri-los no caldeirão cultural e, diga-se de passagem, étnico-racial brasileiro. No artigo “Folclorização e significado cultural do negro”, Araújo demonstra as conseqüências desse processo de representação superficial do negro e de sua produção cultural, incluindo aqui a produção literária, que nos interessa mais de perto:

Em primeiro lugar, ao se folclorizar a cultura, folcloriza-se com ela, o indivíduo e o grupo racial. Examinada deste ponto de vista, a folclorização é a parte de um mecanismo histórico de produção do homem-espetáculo ou espetaculoso, do ser exótico e leviano, e, como tal incorporado à dimensão não-séria — histriônica e mágica — da vida nacional. Opondo-se ao país operoso, racional, capitalista, esta cultura é expressão e suporte do que há de amalandrado, mágico, inseqüente e preguiçoso da vida nacional.

A partir desse painel folclorizado, fonte de estereótipos negativos, é que se constrói a representação do que é negro no Brasil. Esta representação se coloca como foco referencial no relacionamento concreto e diário entre brancos e pretos e fornece os elementos com os quais os próprios negros “fabricam” a sua auto imagem e através da qual se julgam como gente e como grupo racial. (ARAÚJO, 2006, p. 109)

As palavras do historiador citadas acima desnudam o tipo de violência racial que uma imagem, considerada despreziosa e, até mesmo, positiva na representação dos negros, pode trazer à tona. O discurso racista que perpassa pelo modelo de livro didático de literatura analisado nesta tese quase nunca, portanto, aparece de maneira explícita, tecendo-se, de fato, nos interstícios de um discurso dominante acerca dos papéis sociais desempenhados pelos diferentes grupos étnico-raciais do Brasil. No perverso cenário construído, cabe ao negro o papel de espectador silencioso ou de produtor de manifestações culturais consideradas de pouca relevância, representando uma espécie de “recheio do bolo” da cultura nacional brasileira.

O fato de a imagem em foco compor a seção destinada a apresentar a poesia social de Castro Alves também se mostra extremamente relevante para a compreensão de como o racismo epistemológico se constitui no modelo do manual em análise, na medida em que o tipo específico de representação do escravizado

negro-africano em Castro Alves foi marcado pelo objetivo de despertar a comiseração, sobretudo no público leitor branco da elite senhorial, implicado diretamente com o tráfico de africanos no Brasil. Cuti, na obra “Literatura negro-brasileira”, desenvolve interessante reflexão sobre o que ele chama de “diapásão do lamento” da poesia abolicionista do século XIX:

Os abolicionistas, pelo viés da comiseração, tentavam sensibilizar a sociedade como um todo para a injustiça da escravização. Assim, outra que não fosse a perspectiva do fim do estatuto escravista não lhes passava pela mente, ou seja o pós-Abolição. Nesses termos, a consideração para com os africanos e sua descendência tinha um limite histórico datado. Promulgada a Lei Áurea, realmente os abolicionistas encerraram sua preocupação com a população egressa do cativeiro. A possibilidade da perspectiva negro-brasileira tinha, assim, seu limite na recepção. Como um dado da realidade, a recepção que se estabelecia impunha, previamente, seu código de aceitabilidade. Personagens negras deveriam mostrar tão somente os males da escravidão como estatuto legal. A humanidade dos escravizados só por esse viés teria importância. Ameaçar a predominante concepção de hierarquia das raças seria uma ousadia não admissível. (SILVA, 2010, pp. 27-28)

Portanto, a representação do negro na poesia abolicionista tinha não só um propósito específico como também, ao tratar o escravizado africano pela perspectiva da penalização e do lamento, constituiu-se a partir de uma visão externa e distante da situação real do negro. Tal distanciamento entre os produtores dos textos e o conteúdo por eles produzido proporcionou a presença do personagem negro como um dos elementos da composição de um quadro geral, criado para convencer o público leitor da necessidade do fim da escravidão. Não houve, portanto, na poesia abolicionista, um comprometimento com a humanidade do escravizado negro, construindo-se uma representação baseada na vitimização do escravizado.

Nesse ponto, cabe entabular breve reflexão sobre a ausência⁹⁴ do poeta Luiz Gama no formato de periodização literária do qual se apropriaram os autores dos

⁹⁴ Pode parecer inadequado metodologicamente apontar, nesse momento da análise dos manuais, a ausência de um escritor comprometido com a causa negra, na medida em que, com o que tem sido argumentado até aqui, já se pode inferir que uma historiografia literária comprometida com a abordagem da questão étnico-racial brasileira sob ótica não europeizadora seria produzida a partir de parâmetros teóricos que se afastam do modelo de historiografia exposto nos manuais. Todavia, justamente porque o encaminhamento teórico-metodológico desta tese compromete-se em demonstrar como o discurso racista construído nos manuais didáticos de literatura em circulação no mercado brasileiro comunica através do silêncio, torna-se tão importante trazer a voz sufocada de um poeta que produziu no período histórico de grande prestígio do indianismo literário, porém se opôs àquele tipo de representação, calcada em aparato ideológico da elite europeizada da época.

manuais didáticos em estudo. Luiz Gama⁹⁵, como poeta negro que produziu anteriormente à poesia abolicionista, integra uma tradição que, mesmo constituída por poucos no século XIX, representa a dicção literária negra na medida em que produz uma subjetividade individual e coletiva de posituação dos seres humanos negros, principalmente através da representação positiva da beleza da mulher negra, opondo-se, de maneira radical, ao *status quo* romântico da época, que rejeitava a mulher negra, até mesmo, como motivo ou tema literário. Colocando-se como sujeito da própria escrita, Gama rompe literariamente com a subserviência de uma expectativa branca em muitos de seus poemas, mesmo não tendo sido essa sua única preocupação literária. Embora a produção de viés satírico produzida pelo poeta abranja variada temática, é quando a inversão proporcionada pelo riso se compromete diretamente com a questão racial que a literatura dele passa a ser uma contribuição histórica importante, na medida em que constrói uma voz dissonante em meados do século XIX, posicionando-se, na escrita, como um “sujeito étnico negro-brasileiro”⁹⁶, acabando por trazer, audaciosamente, para o âmbito da literatura, representações afirmativas de um segmento étnico-racial marcado literariamente, na época, pela invisibilidade. Heitor Martins, no artigo “Luís Gama e a consciência negra na literatura brasileira”, argumenta os motivos da ausência do poeta baiano no modelo de tradição literária construída por nossa elite letrada desde o século XIX:

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

O esquecimento de Luís Gama deve-se, em grande parte, a dois fatores fundamentais que regem a interpretação da História do Brasil: 1. a oficialização de um grupo de abolicionistas brancos ("13 de maio") como únicos responsáveis pelo movimento e conseqüente desconhecimento do esforço negro ("Zumbi") na Abolição; 2. literariamente, a preocupação

⁹⁵ Luiz Gama (Salvador, 21/06/1830 – São Paulo, 24/08/1882), foi um advogado provisionado, [jornalista](#) e [escritor brasileiro](#) negro comprometido com a causa abolicionista. Gama, como rábula, foi o responsável por defender judicialmente negros escravos ou injustamente escravizados. Fundou o Centro Abolicionista de São Paulo e defendia o republicanism, porém, quando o Partido Republicano recusou-se a se manifestar a favor do fim do regime da escravidão, em 1873, imediatamente, Gama dele se desligou.

⁹⁶ Segundo Cuti na obra **Literatura negro-brasileira**, o “sujeito étnico negro-brasileiro” é um sujeito construído no âmbito da escrita literária que não só se assume como negro, mas também usa o próprio arsenal memorialístico acerca do racismo e da cultura negra no Brasil para compor projeto literário engajado politicamente na discussão das relações étnico-raciais e do racismo no Brasil.

arianizante que privilegia uma ideologia indianista como formadora da identidade brasileira, em detrimento da aceitação de uma contribuição negra. (MARTINS, 1996, p. 88)

Os dois fatores elencados por Martins fundamentam as escolhas literárias dos autores dos manuais didáticos em análise, dentre eles, o de CEREJA. Nesse sentido, os dois processos de silenciamento ora analisados _ a folclorização do negro e a imposição como única de uma literatura sobre o escravizado, produzida a partir de uma visão distanciada dele_ complementam-se na tessitura de um discurso racista que bane do material destinado ao ensino de literatura no nível médio o negro como sujeito da própria história e escrita. Esse banimento chega ao ápice, no livro de CEREJA, com o quadro explicativo intitulado “Consciência Negra”⁹⁷, constituído pela foto do compositor baiano Carlinhos Brown à frente do grupo carnavalesco Timbalada e pelo texto que se segue:

Nas últimas décadas, 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, inúmeros negros de destaque na sociedade, bem como diversos grupos artísticos, têm afirmado sua identidade afro-brasileira, seja por meio de letras de protesto, seja pelos ritmos e pelas cores de origem africana. (CEREJA, 2004, p. 191)

O título do quadro explicativo, “Consciência Negra”, conjugado com os termos “preconceito racial e cultural”; “desigualdade de oportunidades”; “discriminação social” conduzem, superficialmente, a inferir uma real disposição do autor do manual em discutir o tema das desigualdades raciais no Brasil. Todavia, um olhar analítico dirigido ao texto e à foto que o acompanha proporciona a apreensão do paradoxo constitutivo do quadro explicativo em questão.

O parágrafo acima reproduzido se apropria de jargões do ativismo negro comprometido com a causa anti-racista, mas, simultaneamente, banaliza o embate político dos negros contra o racismo no Brasil, ao instituir Castro Alves, um escritor branco, como precursor da tradição literária de combate à subjugação do negro. O enunciado colocado entre parêntesis, “ironicamente, um branco”, além de conferir certeza à afirmação de que Castro Alves iniciou, no campo da literatura, a luta contra o sistema escravocrata no Brasil, também deixa entrever uma concepção de nação

⁹⁷ Ver ANEXO VII

brasileira em que não há distinções raciais profundas. Dentro dessa perspectiva historiográfica, se por um lado, o grupo étnico-racial eurodescendente está sempre em destaque, sendo, inclusive, heroicizado como “salvador” da população afrodescendente, por outro, não cabe ao afrodescendente, nem mesmo, situar-se na dianteira da luta pela melhoria das próprias condições de vida e trabalho.

A partir dessa concepção histórica, portanto, o fim do sistema escravocrata só foi possível devido a uma concessão condescendente da elite senhorial da época. A imagem de Carlinhos Brown à frente do grupo Timbalada associada ao texto exposto (re)produzem, uma vez mais, o discurso racista, que subalterniza o negro, silenciando literariamente sua voz e carnavalizando-o, quando restringe sua atuação político-social ao âmbito das artes, do carnaval, das indumentárias, dos esportes, conforme a última frase do texto acima citado o demonstra. Assim, mesmo das poucas vezes em que o manual acerta⁹⁸, o encaminhamento dado à representação pictórica do negro no manual de CEREJA acaba, em geral, por reproduzir imagens estereotipadas e negativas desse grupo étnico-racial, conjugando-as a uma abordagem historiográfica da literatura construída a partir da perspectiva ideológica da elite letrada com referenciais branco-europeus.⁹⁹

No intuito de observar mais detidamente de que maneira o livro didático de CEREJA lida com a historicidade do texto literário, torna-se importante compreender como os três autores afrodescendentes canonizados como clássicos no modelo de historiografia literária tradicional _ Machado de Assis, Cruz e Sousa e Lima Barreto _ são abordados, na medida em que eles não só produziram obras ou textos sobre a condição subalternizada do negro na cultura brasileira como também tiveram que lidar com o racismo em suas trajetórias de vida. Como contraponto à ausência da produção literária racialmente comprometida no modelo de historiografia adotado

⁹⁸ Quando, por exemplo, a foto de uma menina negra lendo em público é utilizada para ilustrar a atividade pedagógica solicitada. Nessa imagem, a menina representa o papel de estudante, representação rara do segmento étnico-racial negro nos livros didáticos analisados nesta tese. CEREJA (2003, p. 127)

⁹⁹ Conforme a hipótese elaborada nesta tese, os manuais analisados fazem parte de um modelo de livro didático que tem se mostrado extremamente lucrativo no mercado editorial brasileiro. Assim, alguns detalhes distintos entre um livro e outro ou entre edições diferentes de um mesmo manual não abalam os fundamentos ideológicos e teórico-metodológicos da seleção e organização do conteúdo literário. Nesse sentido, torna-se importante informar que o quadro analisado continua na última edição do mesmo livro didático de CEREJA (ano de 2010), embora não mais com o título “Consciência Negra”, mas “País desigual”. A foto de Carlinho Brown à frente da Timbalada deu vez ao retrato de uma mulher negra sorrindo e o texto apresenta pequenas modificações. Todavia, longe de as mudanças significarem melhora na abordagem das relações étnico-raciais no Brasil, o encaminhamento ideológico que busca amenizar as tensões raciais e subestimar a luta negra contra práticas racistas seculares ainda está presente.

pelo manual de CEREJA, cabe discutir também a presença de autores e textos que não se furtam em reproduzir concepções ideológicas sobre as relações étnico-raciais no Brasil, dentro das quais o negro e o mestiço são negativamente representados.

Na seção “O Realismo no Brasil” do capítulo 23, o escritor Machado de Assis é apresentado a partir da descrição de dados biográficos aliados a elementos característicos da obra por ele produzida. A marca da ascensão social de um homem negro associada à idéia de branqueamento também é, como o foi no caso do manual de ABAURRE, construída como a única explicação possível do alto prestígio social alcançado pelo escritor carioca:

Machado de Assis (1839-1908) nasceu no Rio de Janeiro. Mestiço, de origem humilde – filho de um mulato carioca, pintor de paredes, e de uma imigrante açoriana -, apesar de ter freqüentado apenas a escola primária e ter sido obrigado a trabalhar desde a infância, alcançou alta posição como funcionário público e gozou de consideração social numa época em que o Brasil era uma monarquia escravocrata.

(...)

Em 1869, casou-se com uma senhora portuguesa de boa cultura, Carolina Xavier de Novais, sua companheira até a morte e que lhe iria inspirar a personagem Dona Carmo, de *Memorial de Aires*. (CEREJA, 2004, p. 251)

Sobre a apresentação da obra produzida por Machado, destacam-se os três parágrafos a seguir:

De sua extensa e variada obra sobressai o Machado de Assis contista e romancista, preocupado não só com a expressão e com a técnica de composição, mas também com articulação de temas, com a análise do caráter e do comportamento humano.

Podemos identificar em sua produção dois grupos de obras, porém sem prejuízo de sua perfeita unidade. Ao primeiro grupo pertencem *Ressurreição*, *Helena*, *A mão e a luva*, *Iaiá Garcia*, obras que apresentam características mais gerais do romance do século XIX do que propriamente da herança romântica.

Memórias póstumas de Brás Cubas marca o início de uma segunda etapa da produção de Machado. A partir dessa obra ele se revela um Gênio na análise psicológica de personagens, tornando-se o mais extraordinário contista da língua portuguesa e um dos raros romancistas brasileiros de interesse universal, conforme atestam as inúmeras traduções das suas obras mais representativas. Nesse grupo incluem-se os romances *Quincas Borba*, *Dom Casmurro*, *Esau e Jacó* e *Memorial de Aires*. (Idem, p. 252)

Pelo menos há três décadas, desde a primeira edição do livro *Ao vencedor as batatas: forma literária e processo social nos inícios do romance brasileiro*, em 1977, o escritor considerado um dos maiores entre os brasileiros vem sendo estudado a partir do ponto de vista histórico. Nas análises dos professores de literatura Roberto

Schwarz e John Gledson e do historiador social Sidney Chalhoub¹⁰⁰, mitos acerca de um Machado ausente, produtor de uma literatura distanciada da realidade social e racial da época, vem sendo desfeitos, na medida em que, através de caminhos teórico-metodológicos distintos, a crítica tem demonstrado o quanto o substrato histórico faz parte do projeto literário de Machado, profundamente relacionado a uma crítica mordaz à estrutura social do Brasil do século XIX, fundamentada no estatuto da escravidão e no paternalismo senhorial.

Assim, alguns textos de Machado não só lidam diretamente com a condição social do escravizado, caso do poema “Sabina, uma ninfa negra”, em que é relatada a sedução de uma jovem mucama por um senhor, e do conto “Mariana”, cuja ação gira em torno de uma “mulata” que se apaixona pelo filho do senhor, como é construído um escravizado distanciado da representação típica do século XIX, a qual variava entre a demonização absoluta do personagem escravo ou, bem mais raro, a vitimização de sua condição. Por outro lado, o estatuto da escravidão está presente em grande parte da obra de Machado de maneira sutil, acabando por desnudar uma realidade senhorial baseada na exclusão ou aceitação de um indivíduo a partir da condição econômica ou racial e na troca de favores¹⁰¹.

Dessa forma, a perspectiva crítica mais recente demonstra como inadequações na abordagem da trajetória biográfica e da obra de Machado acabaram por dar corpo ao argumento de que negros e mestiços não teriam espaço na produção literária do escritor. Esse enfoque se relaciona a uma determinada concepção das relações étnico-raciais no Brasil, dentro da qual o autor, ficcionalizado como um homem que conseguiu ascensão social pela via do branqueamento, faz o possível para se distanciar de sua origem negra, envergonhado da condição a que ela o atrelava. O modelo de livro didático objeto da análise empreendida nesta tese parece se apropriar acriticamente dessa vertente, apresentando ao aluno em formação um Machado genial, porém, ou melhor, porque afastado social e ideologicamente de sua descendência africana.

Todavia, o historiador Sidney Chalhoub vasculha a visão ideológica do Machado funcionário público, no livro *Machado de Assis, historiador* (2003). A partir da análise de pareceres, sobre a aplicação da Lei do Ventre Livre, da Diretoria da

¹⁰⁰ SCHWARZ (2000); GLEDSON (1986); CHALHOUB (2003)

¹⁰¹ Caso dos romances *Helena, Iaiá Garcia, Memórias Póstumas de Brás Cubas, do conto “Pai contra mãe”*, entre outros textos e obras do autor em que a escravidão compõe o cenário para desnudar as perversidades da classe senhorial escravista.

Agricultura do Ministério da Agricultura, seção chefiada por Machado de meados da década de 1870 até o fim da década de 1880, o historiador constata que o escritor não foi nada indiferente à causa do escravizado, batalhando pelo cumprimento das leis a favor do liberto. Por extensão ao posicionamento político do cidadão Machado de Assis na Diretoria da Agricultura, portanto, a escravidão enquanto estatuto interage com tramas narrativas, na produção literária do “Bruxo do Cosme Velho”, deixando entrever uma perspectiva astuta, irônica e crítica ao status quo instituído pela elite senhorial da época.

Dessa forma, o comentário inadequado acerca da obra de Machado de Assis, presente no capítulo “O Pré-Modernismo” do manual de CEREJA, confirma a perspectiva crítica que deu forma à apresentação dele como um escritor desligado das questões políticas de seu tempo. Ao elencar características inovadoras de uma pretensa produção literária pré-modernista¹⁰², o autor do manual destaca um certo engajamento político de alguns autores pré-modernistas em contraposição a uma abordagem “universalista” da realidade social em escritores realistas e naturalistas. Segundo o próprio texto, uma das novidades da produção considerada pré-modernista é

- **o interesse pela realidade brasileira:** os modelos literários realistas-naturalistas eram essencialmente universalizantes. Tanto na prosa de Machado de Assis e Aluísio Azevedo quanto na poesia dos parnasianos e simbolistas, não havia interesse em analisar a realidade brasileira. A preocupação central desses autores era abordar o homem universal, sua condição e seus anseios. Aos escritores pré-modernistas, ao contrário, interessavam assuntos do dia-a-dia dos brasileiros, originando-se, assim, obras de nítido caráter social. Graça Aranha, por exemplo, retrata em seu romance *Canaã* a imigração alemã no Espírito Santo; Euclides da Cunha, em *Os Sertões*, aborda o tema da guerra e do fanatismo religioso em *Canudos*, no sertão da Bahia; Lima Barreto detém-se na análise das populações suburbanas do Rio de Janeiro; Monteiro Lobato descreve a miséria do caboclo na região decadente do Vale da Paraíba, no Estado de São Paulo. A exceção está na poesia de Augusto dos Anjos, que foge a esse interesse social. (CEREJA, 2004, p. 346)

Conforme se depreende do fragmento acima, a classificação maniqueísta que divide literatura brasileira em obras de cunho social e obras de interesse universalista reduz a dimensão histórica da produção literária brasileira. Assim, essa

¹⁰² Na verdade, o Pré-Modernismo enquanto movimento literário não existe. José Guilherme Merquior, Alfredo Bosi, entre outros historiadores da literatura, reuniram alguns escritores a partir de características literárias que, conforme a narração historiográfica construída, seriam o prenúncio do Modernismo propriamente dito. Os escritores classificados como pré-modernistas exercem, portanto, o papel de precursores da produção literária modernista, considerada, nesse modelo historiográfico, a literatura, de fato, emancipada nacionalmente.

visão historiográfica em que a obra de cunho social não pode ser universalista e vice-versa acaba por gerar imprecisões críticas, na medida em que, entre os autores arrolados, por exemplo, nem Machado está afastado da realidade social nem Lima Barreto deixa de comunicar questões inerentes ao ser humano em um sentido amplo. Dessa forma, o que é considerado “universal” e o que é considerado “local” ou “de caráter social”, portanto, acaba por ser, no modelo de manual analisado, menos uma distinção baseada no substrato histórico presente nas obras literárias, relacionando-se muito mais a uma determinada interpretação da tradição literária organizada cronologicamente no livro didático. Trata-se, no fundo, de uma avaliação crítica moldada pelo modelo de historiografia literária adotado, o qual se constitui pela ficcionalização de um nacionalismo, que evolui de uma concepção idealizada da realidade brasileira (caso do Romantismo) para uma abordagem mais crítica da realidade brasileira (caso do Modernismo). Dentro dessa tradição nacionalizante, cada escritor canonizado como clássico desempenha um papel estratégico, por isso, segundo a ordem cronológica e a perspectiva ideológica de nação brasileira adotada, a “nacionalidade” de Machado não pode ser lida como tão ou mais crítica que a de um Monteiro Lobato, Mário de Andrade ou Jorge Amado, dentre outros escritores que produziram após o “Bruxo do Cosme Velho”. Por outro lado, a ficcionalização de um Machado embranquecido ou de um Cruz e Sousa decadente também se relaciona ao modelo historiográfico adotado pelos manuais didáticos, na medida em que a narrativa de nação que perpassa pelo modelo historiográfico utilizado se constitui através de uma concepção específica das relações étnico-raciais no Brasil, a partir das quais determinados escritores e obras literários são avaliados.

No manual de CEREJA, a apresentação de Cruz e Sousa é feita em dois parágrafos, voltando-se para as questões formais da obra. Seguindo a tendência analítica de obliterar a questão étnico-racial da biografia do poeta catarinense, não há qualquer referência à descendência negro-africana dele ou à produção literária voltada para a questão racial, conforme se observa na citação abaixo:

Cruz e Sousa é considerado o mais importante poeta simbolista brasileiro e um dos maiores poetas nacionais de todos os tempos.

Marcada pela inclinação filosófica e metafísica, sua obra poética apresenta diversidade e riqueza. De um lado, encontram-se aspectos noturnos do Simbolismo, herdados do Romantismo: o culto à noite, certo satanismo, o pessimismo, a morte. De outro, há certa preocupação formal,

que aproxima Cruz e Sousa dos parnasianos: a forma lapidar, o gosto pelo soneto, o verbalismo requintado, a força das imagens. E ainda, a inclinação à poesia meditativa e filosófica, que o aproxima da poesia realista portuguesa, principalmente da de Antero de Quental. (CEREJA, 2004, p. 304)

Apesar do reconhecimento da grandiosidade da obra de Sousa, o silenciamento de qualquer traço que possa trazer à tona a temática racial como questão relevante na obra do poeta catarinense mostra-se flagrante. Dessa forma, não se faz referência a dita obsessão vocabular pela cor branca nem a dados biográficos do poeta. Em termos de seleção textual, constam no manual de Cereja dois poemas do autor relacionados aos traços formais e temáticos expostos: fragmento do longo poema “Violões que choram” e o soneto “Cavador do Infinito”.

Como o poema “Violões que choram” tem sido exaustivamente reproduzido de forma parcial nos livros didáticos de literatura em análise nesta tese¹⁰³, sendo, portanto, considerado um clássico da produção de Sousa, cabe uma sucinta reflexão de como ele tem sido aproveitado nesse modelo de manual didático, a partir da abordagem de CEREJA. Geralmente reproduzido parcialmente, os livros didáticos acabam por privilegiar a construção formal do extenso poema de Cruz e Sousa, deixando de lado o seu aspecto semântico. O livro de CEREJA não foge à regra, ao inseri-lo no capítulo “O Simbolismo: a linguagem da música”, organizado no intuito de levar o educando a compreender traços característicos da produção literária simbolista. Assim, as 5 questões procuram levantar no texto de Sousa os elementos considerados simbolistas, quais sejam uma linguagem vaga e fluida (questão 1); uma apreensão subjetiva da realidade (questão 2); uma linguagem sugestiva (questão 3); o cruzamento de campos sensoriais a partir de enunciados sinestésicos (questão 4). Somente a quinta e última estrofe privilegia a apreensão do sentido do poema: “Contrapondo-se à visão ‘positiva’ e equilibrada do pensamento científico, os simbolistas manifestam estados de dilaceração da alma e uma profunda ‘dor de existir’. Justifique a presença desses sentimentos no poema, tomando por base a última estrofe” (CEREJA, 2004, p. 299). A título de compreensão da argumentação desenvolvida, reproduzirei a última estrofe exposta no manual:

¹⁰³ Dos três livros analisados nesta seção, dois deles reproduzem fragmentos do poema. NICOLA reproduz somente a estrofe iniciada pelo verso “Vozes veladas, veludas vozes” com o objetivo de enfatizar a musicalidade construída a partir da repetição da letra “v”. Já CEREJA reproduz nove estrofes do poema composto por 36 estrofes.

Que esses vícios nevoentos e tristonhos
São ilhas de degredo atroz, funéreo,
Para onde vão fatigadas de sonho,
Almas que se abismaram no mistério. (CEREJA, 2004, p. 298).

A abordagem superficial do poema de Sousa, apesar de apontar, através da última questão, um estado de ânimo que move o poema, esvazia totalmente o sentido profundo de “Violões que choram”, sendo tratado como uma melopéia pessimista porque assim os ditames da literatura simbolista instituíam. Perde-se, portanto, o canto de solidariedade aos degredados do mundo, traço que só pode ser apreendido inteiramente a partir da leitura do poema completo, já que, através do desfile dos mais diferentes tipos de marginalizados (vadios, idosos cegos, viúvas enclausuradas no luto, ébrios, vagabundos, suicidas, entre outros), torna-se possível compreender quem profere as “vozes veladas” que só os acordes plangentes dos violões são passíveis de exprimir.

O próprio Cruz e Sousa tendo sido um escritor negro que produziu para um público leitor educado a ignorar a humanidade e inteligência dos negros e mestiços foi um marginalizado dentro da estrutura social e do campo literário da época. Possivelmente, a conjugação de contradições pessoais do poeta decorrentes do racismo e uma afinidade com os referenciais da poesia simbolista européia deram forma à literatura do autor, tanto a diretamente comprometida com a situação social do afrodescendente quanto o conjunto de poesias que, mesmo sem possuir temática racial, concebe o mundo através de uma angústia existencial, caso do próprio poema “Violões que choram”. Negar ao estudante em formação a discussão da complexidade que envolve a produção do poeta catarinense, a partir da ocultação de temáticas trabalhadas por ele ou da restrição da importância de sua obra a aspectos formais, pode ser uma das conseqüências do discurso racista que, pelas vias do silêncio, tem contribuído para organizar o conteúdo literário dos livros didáticos aqui analisados.

Já no caso da abordagem do escritor Lima Barreto no manual de CEREJA, embora não seja feita uma apresentação direta da biografia do autor, há referência à temática racial como elemento relevante da obra do escritor carioca, conforme pode ser observado nos fragmentos abaixo:

Lima Barreto (1881-1922) foi um dos poucos escritores em nossa literatura que combateram o preconceito racial e a discriminação social do

negro e do mulato. Essa abordagem está presente, por exemplo, nos romances *Clara dos Anjos*, *Vida e morte de M.J. Gonzaga de Sá* e no quase autobiográfico *Recordações do escrivão Isaías Caminha*. Escreveu ainda um curioso romance, inacabado, resultado de suas observações e reflexões nas duas vezes em que esteve internado num hospício por alcoolismo: *Cemitério dos vivos*.

(...)

Junta-se a esse retrato a paixão de Lima Barreto por sua cidade, o Rio de Janeiro, com seus subúrbios, sua gente pobre e seus dramas humildes, e a crítica a figuras da classe média que lutam desesperadamente para ascender socialmente ou ainda a políticos da época, sarcasticamente retratados, por sua mania de ostentação, pelo vazio intelectual e pela ganância.

Triste fim de Policarpo Quaresma é o principal romance de Lima Barreto. Contextualizado no final do século XIX, no Rio de Janeiro, a obra narra os ideais e a frustração do funcionário público Policarpo Quaresma, homem metódico e nacionalista fanático. (CEREJA, 2004, p. 350)

A maneira de abordar a representação do negro na obra do escritor Barreto, presente no trecho citado, indica não só um modelo enciclopédico do estudo literário, dentro da qual a literatura é apresentada, porém não experimentada pelo educando, através da leitura direta do texto, mas também demonstra o silenciamento da escrita literária afro-brasileira, pois há descrição dela, porém não são selecionados textos literários, para que o aluno perceba, na prática da leitura, como a discriminação racial foi representada ficcionalmente por esse escritor de fins do século XIX e início do século XX.

Dentro da tradição literária apresentada pelo manual de CEREJA, destaca-se também a abordagem ao escritor Monteiro Lobato, cuja interpretação racial da sociedade brasileira, baseada na relação de superioridade do branco-europeu e da inferioridade dos não-brancos, torna-se presente nas obras por ele produzidas. Por isso, mostra-se importante discutir como esse autor considerado, pela historiografia literária tradicional, um dos nossos maiores “contadores de histórias”, é abordado no livro didático em análise. Intitulada “Monteiro Lobato: a missão de modernizar o país”, a seção destinada a apresentar o escritor paulista coloca-o como um modernizador que produziu uma literatura de caráter regionalista, tendo imortalizado o personagem Jeca-Tatu, perfil do caipira brasileiro.

Monteiro Lobato (1882-1948) foi um dos escritores brasileiros de maior prestígio, em consequência de sua atuação como intelectual polêmico e autor de histórias infantis. Moralista e doutrinador, aspirava ao progresso material e mental do povo brasileiro. Com a personagem Jeca Tatu – um típico caipira acomodado e miserável do interior paulista – por exemplo, Lobato criticava a face de um Brasil agrário, atrasado e ignorante, cheio de

vícios e vermes. Seu ideal de país era um Brasil moderno, estimulado pela ciência e pelo progresso.

(...)

Escritor sem nenhuma pretensão de promover renovação psicológica ou estética, Lobato foi antes de tudo um contador de histórias, de casos interessantes, preso ainda a certos modelos realistas. Dono de um estilo cuidadoso, não perdeu a oportunidade de criticar certos hábitos brasileiros, como a cópia de modelos estrangeiros, a nossa subserviência ao capitalismo internacional, a submissão das massas eleitorais, o nacionalismo ufanista cego, etc.

Em sua produção voltada para o público adulto, destacam-se as obras *Urupês*, *Cidades Mortas* e *Negrinha*. (CEREJA, 2004, pp. 352-353)

Ignorando terminantemente as concepções raciais presentes na obra de Monteiro Lobato, as quais moldaram representações específicas de personagens, conforme os diferentes grupos étnico-raciais, o didático de CEREJA, mais uma vez, esquiva-se da discussão étnico-racial, principalmente em torno de uma obra comprometida com teorias de raça e eugenia que circulavam no Brasil em fins do século XIX e início do século XX. Aliás, o fragmento da crônica *Urupês* que compõe o capítulo apresenta o personagem mestiço por excelência Jeca Tatu. Representado de maneira aparvalhada, chama a atenção o fato de o manual didático não levantar discussão alguma acerca do significado ideológico do mestiço e, por consequência, das raças consideradas inferiores para Monteiro Lobato, a saber negros e indígenas americanos.

Jeca-Tatu é um piraquara do Paraíba, maravilhoso epítome de carne onde se resumem todas as características da espécie.

Ei-lo que vem falar ao patrão. Entrou, saudou. Seu primeiro movimento após prender entre os lábios a palha de milho, sacar o rolete de fumo e disparar a cusparada d'esguicho, é sentar-se jeitosamente sobre os calcanhares. Só então destrava a língua e a inteligência.

— “Não vê que...”

De pé ou sentado as idéias se lhe entramam, a língua emperra e não há de dizer coisa com coisa.

(...)

Para comer, negociar uma barganha, ingerir um café, tostar um cabo de foice, fazê-lo noutra posição será desastre infalível. Há de ser de cócoras.

(...)

Pobre Jeca Tatu! Como és bonito no romance e feio na realidade! (CEREJA, 2004, p. 353)

A partir do trecho acima, reproduzido no manual sem contextualização de qualquer espécie, observa-se o quanto a historiografia literária de viés cronológico, nacionalizante e excludente, ao silenciar o substrato das concepções raciais na produção de obras literárias, acaba por legitimar violências racistas, como a

construída através do personagem Jeca Tatu. A representação pejorativa do trabalhador rural do interior de São Paulo, mestiço, é visto, no manual de CEREJA, como uma crítica ao Brasil “agrário, atrasado e ignorante, cheio de vícios e vermes”. Dessa forma, uma atitude racista é travestida de senso crítico, acabando por conferir legitimidade a uma obra que, apesar de imortalizada pelas nossas elites dominantes de subjetividade branco-européia, reproduz o racismo.

Monteiro Lobato também é reconhecido no livro de CEREJA como um dos primeiros autores de literatura infantil no Brasil, sendo apresentado esse viés da obra do escritor paulista da seguinte forma: “Tal qual no conjunto de suas obras, também na produção infantil Lobato aproveita para transmitir às crianças valores morais, conhecimentos sobre nosso país, nossas tradições, nossa língua.” (CEREJA, 2004, p. 353) O silêncio acerca das representações animalizadas e desumanizadoras de personagens negros nas obras infantis de Lobato também demonstra como o encaminhamento teórico-metodológico e ideológico desse modelo de manual de ensino literário tem optado por proteger obras literárias consideradas clássicas, omitindo concepções racistas que, porventura, lhes dão forma.¹⁰⁴

2.5. Análise do livro Português de olho no mundo do trabalho (NICOLA, 2004)

O manual didático de NICOLA, como o de ABAURRE, possui seção destinada unicamente ao ensino de literatura, composta por 20 capítulos, 16 deles destinados à história da literatura de modelo tradicional, três voltados para questões teóricas acerca da literatura e da linguagem literária e um capítulo constituído por exercícios retirados de exames vestibulares. Seguindo o encaminhamento já utilizado na análise dos outros dois livros didáticos, abaixo será listado o título de cada capítulo, com o intuito de que se visualize o encadeamento conteudístico dado pelo autor do manual a ser, daqui por diante, analisado:

- 1. A ARTE LITERÁRIA**
- 2. A LINGUAGEM LITERÁRIA**

¹⁰⁴ A imensa polêmica midiática criada em torno do Parecer CNE/CE nº 15/2010, em fins de 2010 e início de 2011, assinado pela pedagoga e professora da UFMG Nilma Lino Gomes, foi construída a partir de inverdades sobre o conteúdo do documento, o qual sugeria uma nota explicativa acerca das representações negativas de personagens negros no livro “Caçadas de Pedrinho”, publicado atualmente pela Editora Globo. Toda a discussão na grande mídia partiu do pressuposto de que a solicitação de uma nota explicativa significaria uma censura à obra do escritor paulista. Assim como a referida obra infantil de Monteiro Lobato, os livros didáticos de literatura analisados nesta tese são organizados sem considerar pesquisas acadêmicas e discussões políticas recentes sobre as relações étnico-raciais no Brasil.

3. **PERIODIZAÇÃO DAS LITERATURAS PORTUGUESA E BRASILEIRA**
4. **A LITERATURA MEDIEVAL PORTUGUESA**
5. **O SÉCULO XVI EM PORTUGAL E NO BRASIL**
6. **O BARROCO**
7. **O ARCADISMO EM PORTUGAL E NO BRASIL**
8. **O ROMANTISMO – A POESIA EM PORTUGAL E NO BRASIL**
9. **O ROMANTISMO – A PROSA EM PORTUGAL E NO BRASIL**
10. **O REALISMO-NATURALISMO EM PORTUGAL E NO BRASIL**
11. **O PARNASIANISMO NO BRASIL**
12. **O SIMBOLISMO EM PORTUGAL E NO BRASIL**
13. **A REVOLUÇÃO ARTÍSTICA DO INÍCIO DO SÉCULO XX**
14. **O SÉCULO XX EM PORTUGAL**
15. **O PRÉ-MODERNISMO NO BRASIL**
16. **O PRIMEIRO MOMENTO MODERNISTA NO BRASIL**
17. **O SEGUNDO MOMENTO MODERNISTA NO BRASIL – A POESIA**
18. **O SEGUNDO MOMENTO MODERNISTA NO BRASIL – A PROSA**
19. **O PÓS-MODERNISMO**
20. **A LITERATURA NOS EXAMES – A ARTE LITERÁRIA**

Um fragmento da apresentação do manual dos professores torna-se sintomático do posicionamento de NICOLA quanto às escolhas teórico-metodológicas e ideológicas do livro:

Aproveitamos ainda para reiterar uma de nossas convicções: não acreditamos no livro didático impessoal, em que o autor não se mostra, não apresenta suas intenções ao escolher um tema em detrimento de outro, ao reproduzir este e não aquele texto, ao propor esta ou aquela atividade. Por isso, sugerimos algumas “breves reflexões” sobre o papel da escola e, em particular, das aulas de língua portuguesa no ensino médio (agora na área de Linguagens e códigos) neste momento de mudanças significativas no paradigma pedagógico. (NICOLA, 2004, p. 5, manual dos professores)

A mudança de paradigma a que NICOLA faz referência se relaciona à discussão metodológica e conteudística instaurada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, elaborados na segunda metade década de 90¹⁰⁵. Embora a opinião

¹⁰⁵ Os Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Médio, publicados em 1999, visaram ser, além de um encaminhamento curricular para as diferentes disciplinas que compõem o Ensino Médio, uma orientação ao professor sobre princípios de uma dita reforma curricular com o intuito de atualizar o Ensino Médio para os desafios do mundo contemporâneo, em termos de cidadania e trabalho. Dentro dessa perspectiva, foi adotada a pedagogia das competências como a mais adequada às solicitações do mundo contemporâneo, em termos de construção da cidadania e uso das novas tecnologias, principalmente no âmbito profissional. Parece ser nesse sentido que NICOLA faz a afirmação sobre a mudança de paradigmas pedagógicos. Não cabe aos limites desta tese analisar se houve ou não mudança paradigmática na Escola Básica brasileira após os Parâmetros Curriculares. Todavia, é possível afirmar que o modelo de livro didático em análise nesta tese, baseado na historiografia literária tradicional, pelo que tem sido demonstrado, não apresenta mudanças profundas com

emitida pelo autor acerca da responsabilidade sobre o conteúdo e a sua organização no livro ser uma verdade para todos os manuais em análise nesta tese, o diferencial está no fato de o autor tornar isso explícito, sobretudo porque, dentre os manuais analisados a partir de uma abordagem historiográfica tradicional, o livro **Português de olho no mundo trabalho**, de fato, deixa evidente um posicionamento acerca das relações étnico-raciais no Brasil. Se por um lado, repete o encaminhamento dos outros livros didáticos, silenciando a questão racial na narração historiográfica apresentada, por outro, defende, de maneira mais explícita que os livros de ABAURRE e CEREJA, a idéia de um Brasil mestiço, baseado na união pouco tensa de grupos étnico-raciais distintos.

O posicionamento de NICOLA sobre as relações étnico-raciais torna-se explícito logo no primeiro capítulo destinado ao ensino literário, quando a apresentação do conteúdo a ser trabalhado – a saber, definições do que seja literatura - se dá a partir de questões elaboradas sobre duas telas de Tarsila do Amaral e um fragmento do poema “Pai João” de Jorge de Lima¹⁰⁶. Ao selecionar o “Esboço para a tela A Negra” e a tela “A Negra” já finalizada¹⁰⁷ em conjugação com o poema de Jorge de Lima, o autor do livro didático deixa entrever a perspectiva ideológica assumida acerca da representação literária do negro. Tanto pictórica quanto literariamente é privilegiado o enfoque do negro como objeto, construído de maneira distanciada, a partir de representações estereotípicas cuja marca principal é a passividade, desde um extremo do negro vítima ao outro extremo do negro demoníaco.

Na imagem da ama-de-leite da tela “A Negra”, uma mulher é representada como ícone de um grupo em que traços de gênero e étnico-raciais se conjugam – mulher e negra. Não há, portanto, marcas individualizadoras; pelo contrário, enquanto traços físicos negróides são ressaltados no rosto da mulher, como os lábios e o nariz, o corpo da negra é representado a partir do papel social que ela

relação ao modelo de historiografia literária do século XIX, sobretudo em termos da concepção de nação brasileira e, conseqüentemente, das relações étnico-raciais que lhe dão forma. Embora teorias literárias em voga no século XX tenham sido incorporadas ao formato de historiografia presente nos livros didáticos de literatura atualmente em circulação, a opção por lidar com uma narrativa de nação construída a partir de uma perspectiva romântica, nacionalizante e europeizadora remonta aos fundamentos teóricos das histórias literárias do século XIX.

¹⁰⁶ Todo capítulo da parte literária do livro de NICOLA é aberto pela seção “Texto&Intertexto”. Segundo o autor do manual, a seção visa trabalhar com a intertextualidade, objetivando demonstrar o diálogo entre textos – verbais ou não verbais – pela via da reiteração ou contestação dos sentidos.

¹⁰⁷ Ver ANEXO VIII

desempenha. A partir de tal perspectiva de representação, o corpo está nu, porém deserotizado, na medida em que o seio se põe à mostra para indicar a atividade servil desempenhada pela mulher negra representada. Nessa tela, portanto, a mulher negra aparece enquanto tema e em posição subordinada ao senhor branco.¹⁰⁸

O poema “Pai João”, seguindo o mesmo formato da representação pictórica da negra, representa a composição de um cenário em que o tradicional personagem negro escravizado é descrito em 3^a. pessoa, portanto, como personagem sem voz, conforme pode ser demonstrado na transcrição do trecho presente no manual de NICOLA:

A filha de Pai João
 Tinha um peito de Turinha
 Para os filhos de loiô mamar:
 Quando o peito secou a filha de Pai João
 Também secou agarrada num
 Ferro de engomar.
 A pele de Pai João ficou na ponta
 Dos chicotes.
 A força de Pai João ficou no cabo
 Da enxada e da foice.
 A mulher de Pai João o branco
 A roubou para fazer mucamas.¹⁰⁹ (NICOLA, 2004, p. 338)

A figura do Pai João circulou em um ciclo de histórias recolhidas por folcloristas a partir do final do século XIX. Embora em determinadas histórias e cantigas esse personagem assuma o papel de um escravo atrevido, esperto e até vingativo, predomina, no imaginário social brasileiro, o perfil de um Pai João sofredor, submisso e resignado, destacando-se, no conjunto das canções do ciclo “Pai João”, a atitude passiva em relação à posição subordinada atribuída aos descendentes dos escravizados negro-africanos, sejam as ações narradas diretamente pelo próprio Pai João ou por outros personagens, inclusive brancos.¹¹⁰

¹⁰⁸ Por ultrapassar os limites de interesse desta tese, não me detive, na descrição da tela de Tarsila do Amaral, às influências estéticas que podem ser levantadas a partir da configuração da tela. Para este trabalho de pesquisa importa discutir como o segmento étnico-racial negro vem sendo representado enquanto grupo nos manuais didáticos, a partir da seleção de obras e organização do conteúdo elaborada pelos autores desses livros.

¹⁰⁹ NICOLA (2004) p. 338. Embora o poema, no original, apresente disposição das estrofes diferente da maneira que consta no manual didático, optei por reproduzir a distribuição dos versos presente no livro de NICOLA.

¹¹⁰ As reflexões em torno do personagem Pai João foram retiradas do artigo “Outras histórias de Pai João: conflitos raciais, protesto escravo e irreverência sexual na poesia popular, 1880-19050” de Martha Abreu (2004)

No poema parcialmente transcrito no manual de NICOLA, Jorge de Lima cria uma descrição poética dos sofrimentos de Pai João e de seus entes familiares ocasionados pela condição subserviente do negro no sistema escravocrata. O negro, portanto, é representado como trabalhador, sofredor, sobretudo passivo diante da sua vida de profundos infortúnios. As questões elaboradas por NICOLA relativas ao poema e à tela não problematizam ou mostram a parcialidade desse tipo de representação. Pelo contrário, a perspectiva distanciada que concebe esse segmento étnico-racial como objeto, tanto nas telas quanto no poema, são canonizados, nesse manual, como arte de denúncia e, paradoxalmente, de comprometimento com a nação brasileira, tendo em vista o destaque dado ao elemento “tropical” presente na tela de Tarsila – questão 2c – e a ênfase ao aspecto da denúncia social presente no poema de Jorge de Lima – questão 3:

2. Em relação às telas:

a) qual a provável atividade da negra retratada por Tarsila do Amaral?

b) como poderíamos interpretar as pernas cruzadas da negra?

c) *A Negra* é considerada a primeira pintura efetivamente moderna realizada por um artista brasileiro. Foi esboçada e pintada em 1923, quando Tarsila do Amaral estudava pintura em Paris. No entanto, é uma tela tipicamente tropical. Que elemento da tela reforça essa idéia?

3. Considerando que **turina** é denominação da fêmea de uma espécie de gado bovino leiteiro, que **ioiô** era o tratamento que os escravos davam ao senhor branco e que **mucama** designava a escrava jovem, ama-de-leite, que denúncia faz o poema do alagoano Jorge de Lima? (NICOLA, 2004, p. 338, grifos do autor)

Conforme se observa na questão dois, é questionado o papel social desempenhado pela mulher negra da tela, porém não se discute o ponto de vista social e racial a partir do qual essa mulher negra é representada. Na questão três existe também um questionamento sobre o que se denuncia a partir dos papéis sociais desempenhados pela filha de Pai João, em contrapartida, silencia-se a maneira como essa denúncia se constrói no poema, ou seja, importa pouco, para o autor do manual, discutir a presença do negro no poema de Jorge de Lima como peça de um cenário construído literariamente a partir do silêncio da voz negra. No poema, não são os personagens negros que falam acerca da própria condição social e racial, já que uma voz distanciada é a responsável por descrever a vida de Pai João, todavia esse traço, segundo a perspectiva do autor do manual, não parece ter relevância estética nem ideológica para ser levado à discussão.

A atividade reflexiva acima analisada, responsável por iniciar o ensino literário no manual **Português de olho no mundo do trabalho**, ao estabelecer relações entre certa representação do negro nas artes plásticas e na arte literária, acaba por indicar o posicionamento do autor do didático acerca da presença do negro na literatura brasileira. Assim, através da perspectiva dominante branco-européia, o segmento étnico-racial negro será abordado, no decorrer do manual, a partir de textos que o tematizam, geralmente, de maneira estereotipada.

Nesse sentido, a escolha metodológica de NICOLA, ao reunir as telas de Tarsila e o poema de Jorge de Lima, proporciona que sejam abertos questionamentos importantes acerca das relações de poder no interior do campo literário brasileiro. De maneira indireta, a atividade proposta por NICOLA leva a um duplo questionamento teórico-político: quem pode fazer boa literatura¹¹¹ no Brasil? Quem pode representar literariamente o negro no Brasil? Se a primeira pergunta mostra-se importante, embora desempenhe um papel de pano de fundo da análise empreendida nesta tese, o esforço crítico deste trabalho de pesquisa direciona-se ao segundo questionamento, na medida em que, seguindo o modelo de análise dos outros dois livros didáticos, importa discutir como o negro tem sido representado, tanto no manual propriamente dito quanto nos textos literários selecionados pelo autor da obra didática.

Portanto, conforme o encaminhamento teórico-metodológico de NICOLA, chama a atenção a foto de uma mulher negra representando uma personagem da peça *Gota D'Água* de Chico Buarque.¹¹² A imagem da mulher com expressão facial assustadora e duas cabeças de crianças penduradas ao pescoço acompanha um fragmento do texto da peça de Chico Buarque e Paulo Pontes em que a personagem Joana promete vingança à traição do marido Jasão. O final do trecho selecionado pelo autor do livro didático, composto por palavrões emitidos pela personagem, constrói a imagem, corroborada pela foto que acompanha o texto, de uma mulher negra vingativa, recalcada e escandalosa, conforme pode ser lido abaixo:

¹¹¹ O termo “boa literatura” está sendo utilizado neste momento no sentido de literatura considerada boa tanto por ser mercadologicamente rentável quanto por possuir legitimidade da crítica e de outros profissionais da área de Letras, como, no caso das questões trabalhadas nesta tese, o próprio professor de literatura. Compagnon (2001, 2009) desenvolve discussão teórica acerca das questões que envolvem a avaliação da literatura como boa ou ruim.

¹¹² Ver ANEXO IX. Apesar de não existir legenda na foto, possivelmente o papel representado pela atriz é o de Joana, a protagonista da peça de Chico Buarque e Paulo Pontes.

Ah putinha, ah lambisgóia, ah Creonte!
 Vocês não levaram meu homem fronte
 a fronte, coxa a coxa, peito a peito.
 Vocês me roubaram Jasão co'o brilho
 da estrela que cega e perturba a vida
 de quem vive na banda apodrecida
 do mundo... Mas tem volta, velho filho
 da mãe! Assim é que não vai ficar!
 Ta me ouvindo? Velho filho da puta!
 Você também, Jasão, vê se me escuta:
 Eu descubro um jeito de me vingar... (NICOLA, 2004, p. 375)

Obviamente que a leitura isolada do fragmento do texto da peça **Gota D'água** e da foto que o acompanha dificilmente levaria a uma associação direta à representação negativa e estereotipada da mulher negra. Todavia, a análise dos manuais aqui desenvolvida leva em consideração o conjunto da obra didática, tanto em termos da seleção literária feita pelo autor do didático quanto das concepções étnico-raciais que, de alguma forma, contribuem na organização e abordagem do conteúdo literário nesses manuais. Ademais, é importante lembrar a dimensão ideológica do discurso racista, no sentido de que esse tipo de produção discursiva, além de instituir e legitimar relações de dominação baseadas na idéia da diferença de raças, funciona no nível simbólico, por isso pode estar relacionado a procedimentos psicossociais inconscientes.

Nesse sentido, as avaliações feitas sobre a representação pictórica e literária do negro no manual levam em conta a perspectiva branco-européia adotada pelo autor. Assim, em um livro com escassíssimas representações pictóricas do negro ou do indígena, a foto da atriz no papel da protagonista em momento de desespero acaba por compor um quadro em que a representação da mulher afrodescendente é negatizada, sendo vista como desumana e violenta. Reproduz-se, dessa forma, um tipo de estereótipo do negro em circulação no século XIX, a do negro-escravo demoníaco, compreendido enquanto alegoria dos males da escravidão, caso da peça "O Demônio familiar" (1858) de José de Alencar e do romance "As vítimas-algozes" (1869) de Joaquim Manoel de Macedo, por exemplo. A fúria vingativa da personagem Joana, por sua vez, se dá devido à condição de abandono de uma mulher negra pobre, traída e abandonada pelo marido, que havia se apaixonado por uma mulher de família rica e politicamente influente. A retomada de uma tradição estereotípica do negro na literatura brasileira, portanto, não deixa de se constituir como uma marca do discurso racista em circulação no manual de NICOLA, na

medida em que, além de não haver, no livro em análise, contraponto positivo à representação negativa da mulher negra acima apontada, as duas questões desenvolvidas sobre o texto de “Gota D’água” relacionam-se a elementos da comunicação – os destinatários do discurso de Joana – e à variante lingüística utilizada na fala de Joana, em nada se relacionando ao conteúdo da obra ou à condição social e racial da mulher representada. Dessa forma, o silêncio acerca da questão racial mantém-se como padrão nesse modelo de livro didático, seja através da abordagem pontual do texto literário, como no caso agora em questão, ou através do texto literário abordado em perspectiva historiográfica, conforme será analisado mais adiante.

Em termos de representação estritamente pictórica, os dois capítulos destinados ao estudo do Romantismo¹¹³ no manual de NICOLA, seguindo o mesmo direcionamento dos outros manuais, reproduzem uma concepção europeizada na seleção das imagens. Dentro de tal perspectiva, o cenário formado sobretudo por imagens de pintores europeus possui uma representação do escravizado negro-africano em litografia de Debret, indígenas representados como espectadores da primeira missa realizada em solo brasileiro, em tela de Víctor Meireles, e quatro imagens que representam personagens indígenas ou mestiças da literatura brasileira. Dentre esse último grupo, a tela “Marabá” de Rodolfo Amoedo¹¹⁴, ao representar a personagem mestiça de Gonçalves Dias, acaba por dialogar, em termos de representação da mulher indígena, com a tela “Iracema” selecionada no livro didático de ABAURRE¹¹⁵.

Enquanto na tela “Iracema” a personagem ficcional indígena é representada como uma mulher de pele branca, a tela “Marabá” representa uma mulher com pele levemente escurecida e corpo nu, recostada a um pedra, embora a personagem literária seja uma mestiça de pele branca¹¹⁶. Além disso, como a tela exposta no manual de ABAURRE, a tela “Marabá”, selecionada pelo livro de NICOLA, é

¹¹³ Seguindo a concepção historiográfica de viés nacionalista, os períodos literários Romantismo e Modernismo acabam tendo, no modelo de livro didático estudado, um maior número de imagens e de textos literários que representam o negro, o indígena ou que tematizam, de alguma maneira, relações étnico-raciais no Brasil.

¹¹⁴ Ver ANEXO X

¹¹⁵ Ver ANEXO II

¹¹⁶ A legenda da tela “Marabá” esclarece quanto a diferença entre a personagem literária e a representada na tela: “Marabá: branca para o poeta, morena para o pintor

Os versos de Gonçalves Dias inspiraram Rodolfo Amoedo na composição da tela Marabá. A bela mestiça, imaginada pelo poeta, branca como os lírios, com olhos cor-de-safira e, pelo pintor, morena de cabelos e olhos negros, expressa melancolia e solidão por ser rejeitada pelos seus irmãos índios.” NICOLA, 2004, p. 396.

produzida a partir de perspectiva européia, que pode ser vista não só no elemento natural que se dispõe em cenário para a mulher que protagoniza a cena, como principalmente pelo corpo nu de padrão renascentista das duas personagens. Na medida em que a indígena é embranquecida pelo pintor e a mestiça de pele alva é, opostamente, escurecida, o signo da subalternidade étnico-racial dessas mulheres é marcado a partir de diferentes estratégias estéticas por parte dos pintores. Assim, a seleção de ambas as telas nos dois manuais, mesmo tematizando diferentes personagens da literatura brasileira, confirma a perspectiva branco-européia na representação de figuras consideradas pertencentes a grupos étnico-raciais subalternizados. Os autores dos manuais didáticos, ao selecionarem essas obras sem levarem à discussão crítica o conteúdo delas, acabam por naturalizar esse formato de representação estética. Além disso, as duas telas demonstram que o conjunto dos manuais didáticos analisados faz parte de um único modelo, cujo encaminhamento teórico-metodológico é construído através de aparente contradição, qual seja uma perspectiva nacionalizante conjugada a referenciais estéticos branco-europeus.

Essa perspectiva também está inscrita através da franca valorização de uma mestiçagem harmônica na sociedade brasileira, diluidora de todo conflito étnico-racial que, porventura, possa ter aqui tomado força. No capítulo “O Romantismo – a prosa em Portugal e no Brasil”, a temática a ser trabalhada é introduzida a partir da relação intertextual existente entre um fragmento do romance *O guarani*, de José de Alencar, e um fragmento do romance *Macunaíma*, de Mário de Andrade. No primeiro texto, há uma visão do indígena como cavaleiro medieval, destemido e belo fisicamente. No segundo, constrói-se uma visão irônica de um herói que nasce “preto retinto” em tribo indígena. Não só a mistura étnico-racial constitui o herói, mas também a preguiça, a esperteza e outras características negativas. Na última questão sobre ambos os textos, o autor do livro induz a resposta do aluno, ao construir o seguinte enunciado: “Mário de Andrade mistura os mais diferentes traços culturais que influenciaram o homem brasileiro. Na frase “numa pajelança Rei Nagô...”, temos um exemplo de qual tipo de mistura?” (NICOLA, 2004, p. 402)

Inúmeras imprecisões conceituais perpassam pela pergunta aparentemente pensada a partir de um olhar voltado para a diversidade étnico-racial. De acordo com o enunciado da questão, a presença do negro e do indígena na sociedade brasileira é reduzida ao âmbito da influência de traços culturais para a formação do

“homem brasileiro”, concebido de maneira não problematizadora, como mestiço por excelência. Reduzem-se relações étnico-raciais marcadas pelo conflito a um harmônico encontro de traços culturais hierarquicamente distintos, porém complementares. Simplifica-se também a presença de culturas e conhecimentos de matrizes não-européias, mas principalmente há a opção por não problematizar a representação negativa de indígenas e negros construída no romance de Mário de Andrade, tendo em vista que a mestiçagem é apresentada como o traço de excelência do brasileiro típico.

Dessa forma, a opção metodológica de NICOLA é o silêncio diante da discussão étnico-racial, tomando como parâmetro o homem brasileiro mestiço visto como elemento constituidor de nossa identidade cultural. A maneira de abordar a personagem protótipo da mulata brasileira, Rita Baiana de Aluísio Azevedo, no início do capítulo “O Realismo-Naturalismo em Portugal e no Brasil” ratifica, uma vez mais, esse posicionamento teórico e ideológico. O fragmento selecionado pelo livro didático, acompanhado da imagem de uma mulher mestiça com roupa e cenário bastante coloridos, assim se inicia:

E viu a Rita Baiana, que fora trocar o vestido por uma saia, surgir de ombros e braços nus, para dançar. A lua destoldara-se nesse momento, envolvendo-se na sua coma de prata, a cujo refulgir os meneios de uma mestiça melhor se acentuavam, cheios de uma graça irresistível, simples, primitiva, feita toda de pecado, toda de paraíso, com muito de serpente e muito de mulher. (NICOLA, 2004, p. 416)

Dentro da estratégia discursiva de silenciamento das relações étnico-raciais, não há nenhum questionamento acerca do tipo de representação dessa mulher ou dos significados simbólicos da mulata na cultura brasileira. A questão que, de alguma forma, aproxima-se da discussão de como a mestiça foi literariamente apresentada no romance de Azevedo é a 4a:

4. Sobre o texto de Aluísio Azevedo:
 - a) O narrador diz que Rita Baiana tinha “uma graça irresistível, simples, primitiva, feita toda de pecado, toda de paraíso, com muito de serpente e muito de mulher.”
Nessa passagem percebe-se uma postura contrária aos ensinamentos da educação religiosa.
Comente-a. (NICOLA, 2004, pp. 416-417)

Na medida em que a mestiçagem foi uma marca de dominação importante no projeto de colonização brasileira, estendendo-se como tal mesmo depois do fim oficial do Brasil enquanto colônia de Portugal, complexas questões podem ser levantadas acerca da representação da mulata no imaginário social brasileiro. Assim, relações coloniais de poder em que marcas de gênero e raça se combinam podem ser analisadas a partir do levantamento dos significados ideológicos desse tipo de mulher mestiça.

Concebida a partir de uma imagem ambivalente, a mulata é considerada desejável pelos seus encantos sensuais, mas é também vista como volúvel, dona de um corpo que leva à corrupção moral do homem branco. Essa condição contraditória da mulata oferece, por um lado, recursos múltiplos para o desenrolar da trama no plano da ficção literária, por outro, porém, possibilita estabelecer, no plano da realidade social, um debate sobre as relações étnico-raciais, baseado em hierarquias raciais ou culturais que acabam por determinar a ocupação de lugares fixos na sociedade brasileira. Assim, a mulata, dentro da arena das relações étnico-raciais, além de ocupar o espaço de objeto sexual do homem, sobretudo o branco, também desempenha o papel simbólico de uma sociedade que se quer mestiça.

Nesse sentido, quando o modelo de livro didático em análise nesta tese ignora o complexo semântico e ideológico que a representação literária da mulata encerra, é promovida uma dupla violência simbólica, na medida em que se naturaliza a concepção de uma nação brasileira mestiça, sem marca de conflitos étnico-raciais no nosso processo histórico, e é conferida legitimidade à representação da mulher mestiça como objeto sexual, reproduzindo relações coloniais de poder que, tradicionalmente na cultura brasileira, implicam a subjugação da mulher negra ao homem branco.

Uma resposta possível à questão 4a destacaria a descrição dos encantos de Rita Baiana como incompatíveis à perspectiva cristã da igreja católica, já que o seu corpo representaria, a um só tempo, o pecado (pela sujidade das raças inferiores) e o paraíso (pela serventia sexual). Sob esse aspecto, é levantada uma das perspectivas do complexo semântico da mulata, porém não se observa criticamente a ideologia racial que condiciona esse tipo de representação, já que, pelo desenvolvimento desta análise, o manual de NICOLA compactua com ela, tanto que a deixa lingüisticamente explícita, quando apresenta ao educando o romance

Macunaíma, o herói sem nenhum caráter, no capítulo “O primeiro momento modernista no Brasil”:

Em Macunaíma, o herói sem nenhum caráter, temos, talvez, a criação máxima de Mário de Andrade: a partir desse anti-herói, o autor enfoca o choque do índio amazônico (que nasceu preto e virou branco – síntese do povo brasileiro) com a tradição e a cultura européia na cidade de São Paulo, valendo-se para tanto de profundos estudos do folclore. (...) Macunaíma é o próprio “herói de nossa gente”, como faz questão de afirmar o autor logo na primeira linha do romance, para reiterar a idéia na última linha, procedimento contrário ao dos autores românticos, que jamais declaram a condição de herói dos seus personagens, apesar de os criarem com essa finalidade. (NICOLA, 2004, p. 483)

O contraponto entre Romantismo e Modernismo, iniciado com as questões sobre o romance de Mário de Andrade no início do capítulo “O Romantismo – a prosa em Portugal e no Brasil”, é retomado no momento em que o autor do manual apresenta a obra do escritor paulista. Além disso, no fragmento acima, é demonstrado que a concepção de “povo brasileiro” é a mesma para Mário de Andrade e para o autor do manual, conforme os enunciados a seguir demonstram: “índio amazônico (que nasceu preto e virou branco – síntese do povo brasileiro)” e “Macunaíma é o próprio herói de nossa gente”. Na medida em que, durante a análise de alguns pontos do livro de NICOLA, as concepções de nação e das relações étnico-raciais brasileiras são colocadas abertamente, cabe, daqui por diante, discutir com essas mesmas concepções interação com o modelo historiográfico adotado. Para tanto, analisaremos como os três únicos escritores afrodescendentes canonizados como clássicos, no modelo de didático estudado, são tratados pelo autor do manual.

A apresentação de Machado de Assis é feita a partir da descrição formal da obra em tom impessoal, sem ser feita alusão a dados biográficos do escritor carioca. NICOLA opta por acompanhar a crítica que divide a obra em duas fases, a partir de uma evolução interna que culmina na maturidade literária do escritor e na incorporação de traços literários considerados realistas, conforme a seguinte citação:

Costuma-se dividir a obra de Machado de Assis em duas fases distintas: a primeira apresenta o autor preso a alguns princípios da escola romântica, sendo, por isso, chamada de **fase romântica ou de amadurecimento**; a segunda apresenta o autor completamente definido dentro das idéias realistas, sendo, portanto, chamada de **fase realista ou de maturidade**. Machado foi romancista, contista e poeta, além de deixar

algumas peças de teatro e inúmeras críticas, crônicas e correspondências. Neste volume comentaremos apenas a prosa machadiana. (NICOLA, 2004, p. 422)

A partir da observação do fragmento acima, nota-se que o silenciamento da questão étnico-racial, na abordagem de Machado de Assis, se dá pela ausência de discussão dessa temática, seja relacionada à própria produção literária do escritor ou à trajetória biográfica dele. Dessa forma, mesmo não havendo a marca do embranquecimento de Machado no manual de NICOLA, comum aos outros dois didáticos analisados, torna-se evidente o quanto se ignora uma dimensão importante da obra do escritor, até mesmo quando o livro didático opta por deixar de lado a abordagem dos poemas, contos e crônicas de Machado, tendência, aliás, comum ao modelo de livro didático analisado nesta tese. Afinal, se é evitada qualquer alusão à questão racial no Brasil, abordar esses gêneros, na obra de Machado, implicaria uma recusa aberta ao posicionamento do escritor carioca quanto à escravidão e à condição subalternizada do negro na estrutura social brasileira. A apresentação do poeta Cruz e Sousa, por outro lado, caracteriza-se, no manual de NICOLA, por colocar a questão do racismo no centro da discussão, embora, como no caso de Machado, privilegie os aspectos formais (vocabulário, musicalidade, força das imagens, dos símbolos) da obra souseana, sem deixar de fazer referência à questão racial do escritor catarinense. Abaixo é reproduzido o texto inteiro de apresentação de Sousa.

Cruz e Sousa, catarinense, filho de escravos, é sem dúvida a figura mais importante do Simbolismo brasileiro. Sua obra apresenta uma evolução importante, uma vez que abandona o subjetivismo e a angústia iniciais em nome de posições mais universalizantes. De fato, sua produção inicial fala da dor e do sofrimento do homem negro (evidentes colocações pessoais), mas evolui para o sofrimento e a angústia do ser humano.

Em suas poesias, estão sempre presentes a sublimação, a anulação da matéria para a liberação da espiritualidade, só conseguida com a morte. Ao lado disso, percebe-se o uso de maiúsculas valorizando as idéias (no sentido platônico) e uma angústia sexual profunda, como bem atesta o seguinte quarteto

Primeira comunhão

“Grinaldas e véus brancos, véus de neve,
Véus e grinaldas purificadores,
Vão as Flores carnis, as alvas Flores
Do sentimento delicado e leve.”

Essa estrofe, além de enfatizar a temática sexual, nos remete a algumas características do poeta, como a obsessão pela cor branca e por

tudo aquilo que sugere a brancura. Repare que a linguagem dos simbolistas, com apelos sensoriais, símbolos e jogos de vogais, não se assemelha à de nenhuma outra estética.

Como exemplo da incrível musicalidade e o apelo às aliterações, transcrevemos uma famosa estrofe do poema “Violões que choram”:

“Vozes veladas, veludasas vozes,
Volúpias dos violões, vozes veladas,
Vagam nos espelhos vórtices vorazes
Dos ventos, vivas, vãs, vulcanizadas...”

Repare como a repetição da letra v e sua combinação com as vogais (va, ve, vi, vo, vu) nos sugere o dedilhar melancólico de um violão. (NICOLA, 2004, p. 439)

Uma apresentação que conjuga de maneira aparentemente tão equilibrada elementos da vida com traços caracterizadores da obra de Cruz e Sousa acaba por promover, na verdade, um sério desvirtuamento do que significou a condição negra na trajetória biográfica e na produção literária do escritor. Dessa forma, torna-se explícito, no fragmento acima, o discurso racista que aparece implícito aos outros manuais de literatura analisados, traduzido na impossibilidade de a textualidade negra como resistência frente à discriminação racial poder ser vista de maneira positiva pelos autores de didáticos, na medida em que se articula a partir de concepções étnico-raciais e de nação brasileira incompatíveis com o posicionamento teórico-metodológico e ideológico dos autores dos didáticos. Assim, o comentário à obra literária de Sousa em NICOLA torna-se revelador da tendência de rejeitar a exposição do conflito racial na apresentação da literatura brasileira para o Ensino Médio.

No fragmento, o substantivo “evolução” e o verbo “evolui” denotam a concepção evolucionista do julgamento de NICOLA¹¹⁷, que lê a obra do poeta catarinense como em um crescendo, em termos de melhoria estética baseada em um ideal de universalismo¹¹⁸ do ser humano (branco), o qual é contraposto, na

¹¹⁷ Nesse ponto, não me refiro diretamente às teorias evolucionistas que, surgidas a partir de pesquisas de Charles Darwin, atingiram o meio antropológico através das teorias do evolucionismo social, as quais implicam a idéia de progresso na avaliação do desenvolvimento das sociedades. Refiro-me ao posicionamento crítico de NICOLA que, ao assumir que a obra de Sousa evolui, estabelece uma escala hierárquica entre uma parte da produção poética souseana considerada de alcance pessoal e outra parte vista como universal. Esse tipo de evolução, é verdade, não deixa de explicitar os referenciais culturais e políticos de NICOLA ao avaliar a obra de Sousa.

¹¹⁸ Interessante que o chamado “universalismo” é enfatizado, na maioria dos livros didáticos, como critério de qualificação das obras literárias. Como esse termo é naturalizado nas análises críticas dos livros didáticos, não merecendo explicações acerca do que vem a ser universal, cabe a investigação rigorosa dos aspectos semânticos e ideológicos que envolvem o uso dessa palavra, questionando se esse “universalismo” não seria,

abordagem crítica do autor do didático, ao particularismo do sofrimento próprio ao ser humano (negro).

O posicionamento de NICOLA com relação à obra do poeta Cruz e Sousa foi responsável por causar o maior incômodo crítico na pesquisadora que busca analisar, nesta tese, os motivos teóricos e políticos que fazem a produção literária afro-brasileira estar fora do modelo de livro didático de literatura mais lucrativo no mercado editorial brasileiro. O estarecimento a que fiz referência se justifica pelo tipo de abordagem hierarquizadora da humanidade do negro, colocada em relação de inferioridade à humanidade do branco. Dentre todos os livros didáticos observados, foi o racismo inerente ao posicionamento de NICOLA acerca da produção poética souseana que me proporcionou levantar a hipótese principal desta tese¹¹⁹, na medida em que mais do que naturalizar relações desiguais de poder entre seres humanos pertencentes a grupos étnico-raciais distintos, o manual produz e sustenta, na maneira de selecionar e abordar os autores considerados clássicos, o discurso racista.¹²⁰

Esse estarecimento crítico torna-se ainda mais intenso, quando se observa que o mesmo NICOLA considera positivamente traços biográficos na obra de outros escritores abordados no mesmo livro didático. Esse é o caso, por exemplo, da descrição da produção literária de Jorge de Lima, vista, no livro, como representante da melhor poesia social do Brasil, inclusive, em termos de representação do negro na literatura:

Sua poesia social apresenta belas composições de coloração regional, em que ele usa a sua memória de menino branco, marcado pela infância repleta de imagens dos engenhos e de negros trabalhando em regime de escravidão. Em certos momentos aborda uma temática mais ampla — a denúncia das desigualdades sociais — atingindo maravilhosa expressão poética através de hábil jogo de palavras. (NICOLA, 2004, p. 494)

na verdade, condicionado por valores muito particulares propagados pela concepção de narrativa de nação brasileira una e coesa.

¹¹⁹ A hipótese a que me refiro é a de que a produção literária afro-brasileira não é abordada nos manuais didáticos de literatura, porque a historiografia literária de modelo cronológico e nacionalista baseia-se em uma concepção harmônica das relações étnico-raciais da sociedade brasileira, instituindo a mestiçagem como o traço principal do brasileiro típico.

¹²⁰ Lendo a partir da perspectiva do próprio NICOLA, o incômodo que a obra de Sousa gera, levando o autor do didático a produzir a violência racial acima exposta, pode ser explicado pela importância central dada a esse poeta no Simbolismo brasileiro. Como não há possibilidade de ignorar a presença do subjetivismo negro em poemas do autor, cria-se a tendência de diminuir a importância do fator racial na genialidade do poeta.

As “evidentes colocações pessoais” da apresentação de Sousa se transformam, na obra do homem de elite, em “belas composições de coloração regional” em que o menino branco rememora imagens do trabalho servil dos negros. Sob esse aspecto crítico, a memória do homem branco, sim, é valorizada como digna de fazer parte do cânone literário trabalhado nas escolas de Ensino Médio. Legitima-se, a partir dessa concepção, uma representação literária do negro, sob a perspectiva de nossa elite letrada branca, a qual se relaciona, em condição hierárquica superior, com os grupos étnico-raciais em condição de subalternidade. No fim do fragmento sobre a obra de Jorge de Lima, ainda é possível perceber como a temática se relaciona à qualidade do texto literário, na perspectiva do autor do livro didático, na medida em que a denúncia de desigualdades sociais faz parte da produção de Jorge de Lima considerada de alto valor literário. Esse traço caracterizador demonstra, uma vez mais, o índice da exclusão nas discussões sobre representações literárias de grupos étnico-raciais subalternizados, nos livros didáticos de literatura para o Ensino Médio. O discurso racista aparece através do silêncio, ou em linguagem mais precisa, do silenciamento, de representações literárias em que o negro apareça no papel de sujeito da própria história e da própria escrita.

Dessa forma, a obra de Sousa tem sido estudada, nos manuais didáticos analisados, fora de uma contextualização do processo de produção e de recepção literária de fins do século XIX no Brasil. Segundo o poeta e crítico Luiz Silva (Cutí), o parco público leitor da época era “educado para banir de seu imaginário a humanidade de negros e mulatos”¹²¹, por isso o escritor não branco precisava lidar com as contradições de construir o próprio discurso a partir de um outro lócus. Esse processo de marginalização acontecia porque o conceito biológico de raça era dominante no período, concepção cuja premissa básica inferiorizava o escritor afro-descendente como uma espécie de aberração diante da lógica logocêntrica de superioridade branco-européia. Dentro dessa concepção, portanto, a questionável obsessão pela cor branca em Sousa ganha diferentes significados, propiciando outras leituras, para além da espécie de latência do desejo de embranquecer. Aliás, o fundamento teórico do texto “O emparedado” questionava uma ciência despótica de fins do século XIX, que hierarquizava raças e povos. O fragmento a seguir

¹²¹ SILVA, 2005, p. 221.

demonstra a parede da ciência da época também fechando o caminho do Dante Negro:

Se caminhares para a direita baterás e esbarrarás, ansioso, aflito, numa parede horrendamente incomensurável de Egoísmos e Preconceitos! Se caminhares para a esquerda, outra parede, de Ciências e Críticas, mais alta do que a primeira, te mergulhará profundamente no espanto! Se caminhares para a frente, ainda nova parede, feita de Despeitos e Impotências, tremenda, de granito, brancamente se elevará ao alto! Se caminhares, enfim, para trás, ah! ainda, uma derradeira parede, fechando tudo, fechando tudo - horrível - parede de Imbecilidade e Ignorância, te deixará num frio espasmo de terror absoluto... (Souza, 1961, p. 802)

Na verdade, em meio a um Brasil culto que concebia como verdade inquestionável a degenerescência da população de origem africana, o poeta afrodescendente Cruz e Sousa produz uma obra poética que se erige contra essa máxima científica violentamente opressora e que, contraditoriamente, é produzida nesse ambiente de superioridade de valores branco-europeus. Dessa forma, para compreender as contradições sociais em meio das quais o poeta constrói sua produção poética, necessário se torna que alunos do Ensino Médio tenham contato com textos que tragam à tona a complexidade subjetiva de uma escrita literária produzida por um homem negro do final do século XIX que intentava desnaturalizar a própria afro-descendência, com o intuito de se (re)humanizar frente a um contexto social que o desumanizava. Infelizmente, fragmentos da hiperbólica prosa poética de Sousa, que rasuram discursos hegemônicos de inferiorização do homem negro, não aparecem em nenhum dos livros didáticos analisados nesta tese, empobrecendo deveras, segundo a concepção deste estudo, a abordagem da historicidade da literatura no Ensino Médio.

A apresentação do escritor Lima Barreto no manual de NICOLA segue o mesmo padrão dos outros dois livros, privilegiando a descrição de traços formais característicos da obra do escritor carioca, sem deixar de se referir à temática racial como importante em sua produção literária. De forma semelhante à abordagem de Cruz e Sousa, NICOLA, mesmo sem detalhar dados biográficos de Lima, associa a denúncia do racismo presente na obra dele a experiências pessoais (de um homem negro) projetadas nas narrativas:

Lima Barreto deve ser estudado como um pré-modernista: é consciente de nossos verdadeiros problemas, ao mesmo tempo que critica o nacionalismo ufanista, exagerado, utópico, herdado do Romantismo. Seu estilo, tão duramente criticado pelos ainda parnasianos de sua época, é outro

ponto de contato com o Modernismo: é leve, fluente, propositadamente frouxo para os padrões do final do século XIX, aproximando-se da linguagem jornalística, estilo que faria escola entre vários autores após 1922.

(...)

Em todos os seus romances, percebe-se um traço autobiográfico: suas experiências aparecem projetadas em alguns personagens, principalmente negros e mestiços que sofrem o preconceito racial. Além de seu valor como romancista, Lima Barreto nos oferece um retrato perfeito dos subúrbios cariocas e de sua população, como um autêntico cronista. (NICOLA, 2004, p. 472)

O primeiro parágrafo citado, além de descrever particularidades temáticas e lingüísticas da obra de Lima Barreto, justifica a afirmação inicial de que esse autor deve ser estudado como um pré-modernista, conferindo coerência historiográfica ao modelo cronológico de periodização literária adotado pelo manual didático. Assim, segundo a historicização literária apresentada, Lima é assim classificado na medida em que a linguagem jornalística de sua obra se tornará uma tradição, na literatura brasileira, somente, depois de 1922, com escritores considerados modernistas propriamente ditos. Esse mesmo modelo historiográfico associa, no segundo parágrafo, a temática racial a uma projeção de experiências pessoais do autor com o racismo. Para além da referência à questão étnico-racial, a obra escolhida para ser lida no livro é, assim como nos outros dois manuais analisados, o romance **Triste fim de Policarpo Quaresma**, sendo privilegiado o viés de discussão do nacionalismo e silenciado tantos outros exemplos de textos literários racialmente engajados na obra de Lima Barreto. O poeta e crítico literário Cuti, no livro “Lima Barreto”, estabelece interessante discussão acerca da abordagem crítica do autor:

Os dados biográficos do autor foram o material mais aproveitado para abordar sua obra, sobretudo a partir da publicação de seu *Diário Íntimo* (1956). O alcoolismo, a miséria, a irreverência e a loucura, com o conjunto de preconceitos que acarretam, lastrearam inúmeras abordagens de seus escritos, fazendo surgir, por um lado, a noção de autor que escrevia errado, de forma irregular, sem técnica apurada; e, por outro, de escritor maldito, lutador e patriota.

O drama vivido no enfrentamento do racismo foi, quase sempre, diagnosticado como complexo de inferioridade. Entretanto, o complexo de superioridade, crença de sustentação do racismo, quase nunca é lembrado como doença coletiva. Sintomática é a ausência de bibliografia sobre o racismo em diversos estudos sobre a obra de Lima Barreto. É como se fosse matéria sabida por todos, que não necessitasse de reflexão aprofundada. A pretensão de conhecimento de assunto tão complexo demonstra até que ponto ele intimida a tantos – ou quantos insistem em mantê-lo no silêncio, desprezando-o ou diminuindo sua atuação na vida e na obra de Lima Barreto. (SILVA, 2011, p. 18)

Assim, o autor do livro didático **Português de olho no mundo do trabalho** estabelece, como a tendência crítica apresentada, uma relação de causa-efeito entre a vida e a obra de Lima Barreto. Ao elemento racial, é conferido um tratamento superficial e minimizador de sua importância. Como se observa, tal abordagem crítica se coaduna com a concepção de relações étnico-raciais que perpassa por toda a organização do conteúdo literário no manual. Sob base ideológica de valorização da mestiçagem na narração da nação brasileira, o posicionamento de NICOLA tende a silenciar qualquer representação literária que lide diretamente com racismo ou com a denúncia de hierarquização étnico-racial.

Conforme buscou-se demonstrar no decorrer da análise desse grupo de 3 livros didáticos que organizam o conhecimento literário a partir da periodização literária, o discurso racista raramente aparece de maneira explícita e não está presente somente nos textos dos autores dos livros didáticos, mas também em concepções teóricas que condicionam a escolha de escritores e obras a serem abordadas ou silenciadas. Cabe perscrutar, daqui por diante, como a escrita literária afro-brasileira aparece ou se oculta no outro grupo de livros didáticos que não chega a romper com o modelo da historiografia literária tradicional, mas procura fazer uma crítica aos seus limites no ensino de literatura.

3. LIVROS QUE BUSCAM QUESTIONAR A ABORDAGEM HISTORIOGRÁFICA TRADICIONAL

Os dois livros analisados neste capítulo, *Língua portuguesa: projeto cidadania para todos* (MURRIE, 2004) e *Português: língua e cultura* (FARACO, 2003) apresentam propostas de ensino de literatura bem diferentes entre si, todavia, em termos de direcionamento teórico-metodológico, procuram romper com a abordagem mais comum da literatura no Ensino Médio. Mesmo que ambos os didáticos a serem aqui abordados busquem questionar o formato de historiografia literária tradicional como a única maneira adequada de organizar o ensino literário, observa-se uma recusa ao abandono completo da história literária de formato tradicional. O que, de

fato, se privilegia é um questionamento da seleção e organização dos conteúdos de língua portuguesa, dentre eles os destinados especificamente ao ensino literário.

Dessa forma, seguindo o modelo mais comum de ensino da literatura, a história literária baseada em uma cronologia que se estende desde o século XVI até as últimas décadas do século XX é contemplada, mas o estudo da literatura não se resume a esse modelo em ambos os manuais. Utilizando distintas formas de organização do conteúdo literário, é possível afirmar que há uma preocupação de se estabelecer um diálogo intenso entre o educando e a literatura, na medida em que esse tipo de texto se faz presente em praticamente todos os capítulos de ambos os manuais, não estando restrito somente às seções destinadas à sistematização do ensino da literatura.

O livro **Língua portuguesa: projeto cidadania para todos** (MURRIE, 2004) faz parte de uma coleção cujo principal objetivo é a integração de diferentes áreas do Ensino Médio, através de perspectiva interdisciplinar¹²². No nível didático, segundo as palavras do livro do professor,

O **Projeto Escola e Cidadania para Todos** possibilita ao professor mudar o relacionamento tradicional imposto pela aula expositiva e incluir momentos de trabalho em grupo, de debates. De atividades que propiciem a participação dos alunos. O conhecimento, enquanto mediação entre professor e alunos, se expressa por meio da apresentação de sínteses construídas no processo de elaboração e no desenvolvimento do trabalho por meio de projetos. [grifo da autora] (MURRIE, 2004, livro do professor, p. 13)

Com relação aos conhecimentos específicos da área de língua portuguesa, tal proposta didática implica a abordagem dos usos sociais da língua, incluindo a dimensão literária. No intuito de desenvolver o projeto pedagógico acima apresentado, o manual é composto por 30 módulos/capítulos não numerados, sendo, segundo o livro do professor, 7 destinados a reflexões sobre a literatura. Todavia, a observação atenta do modo como os conteúdos foram organizados nesse livro levou à constatação de que, na verdade, existem 13 capítulos voltados diretamente para o estudo da literatura, na medida em que 6 deles lidam com gêneros considerados ficcionais ou literários. Esses capítulos, mesmo não sendo considerados pertencentes ao âmbito literário pelo manual, serão analisados nesta

¹²² A coleção Projeto Escola e Cidadania para Todos compromete-se com uma abordagem transdisciplinar no sentido de uma busca de integração curricular entre as diferentes disciplinas e de investimento na aproximação dos projetos dos alunos aos projetos coletivos da sociedade onde eles interagem.

tese. Abaixo, há o nome de cada módulo/capítulo¹²³ conjugado a uma ementa retirada do livro do professor:

- CLASSIFICAR É CONHECER
Analisa os diferentes pontos de vista sobre a literatura. Algumas classificações da teoria literária são revistas, tendo por princípio incentivar o aluno a formular uma posição crítica do texto literário.
- LUTAR COM PALAVRAS É A LUTA MAIS VÃ
Enfoca a literatura brasileira, destacando autores representativos.
- LITERATURA: ESTUDO DO TERMO
Discute diferentes concepções atribuídas para o texto literário, relativizando-as, com a finalidade de incentivar uma posição do aluno no que se refere à obra de arte, em especial à literatura.
- POR OCEANOS DE LITERATURA
Apresenta um estudo sobre a literatura portuguesa e seus mais importantes autores.
- ENTRE A FANTASIA E A REALIDADE
Estabelece uma discussão sobre os textos/fatos históricos e seus reflexos sobre a literatura.
- UM MUNDO SEM FRONTEIRAS
Estabelece uma discussão, por meio da análise de autores clássicos europeus e brasileiros, das relações intertextuais na literatura mundial, seus temas, personagens e estilos.
- SÓ ME INTERESSA O QUE NÃO É MEU
Analisa as formas de apropriação discursivas ou textuais: paráfrase, paródia, citação, plágio, alusão, colagem, caricatura.
- A POESIA NOSSA DE CADA DIA
Indica um estudo da poesia e dos poemas, seus conceitos e sua história, por meio da análise de diversos autores, com destaque para Manuel Bandeira.
- OS TEMPOS SEMPRE FORAM DE CRÔNICA
Desenvolve o estudo de crônica, sua história e organização textual, por meio da análise de textos.
- ROMANCE SEMPRE PERTO DE VOCÊ
Realiza um estudo sobre o romance, sua definição, evolução histórica e seus elementos estruturais, utilizando-se dos textos de autores representativos.
- QUEM CONTA UM CONTO AUMENTA UM PONTO
Desenvolve um estudo do conto, a história dessa modalidade narrativa e suas características estruturais e de organização.
- ENVEREDANDO-SE PELA TRAMA DA NOVELA
Desenvolve um estudo da novela em suas diversas modalidades situando-a historicamente, com apoio na análise de Érico Veríssimo.
- QUEBRE A PERNA! O TEATRO EM CENA
Desenvolve um estudo sobre textos do teatro, analisando autores representativos do gênero.

As concepções de linguagem e de leitura do livro **Português: língua e cultura** (FARACO, 2003) direcionam a organização do conteúdo no manual. É privilegiada a concepção sociointeracionista da linguagem, através da qual se compreende o desenvolvimento dela na realidade social concreta a partir de sujeitos historicamente situados, distanciando-se de visões mais tradicionais que concebem

¹²³ Embora o manual se refira a módulos, continuaremos a chamar de capítulos as diferentes seções nas quais o livro didático de MURRIE é dividido.

a linguagem como uma realidade por si só, um sistema fechado sem relação alguma com a dinâmica das relações sociais ou dos movimentos da história. Além disso, para FARACO, o ato de ler implica prática de leitura, tanto em termos de diversidade textual – texto literário, jornalístico, científico ou publicitário, por exemplo – quanto em termos de atitude crítica do leitor em face do texto. Assim, segundo os encaminhamentos teóricos expostos, o manual privilegia “metodologia ativa e diversificada” (FARACO, 2003, manual do professor, p. 15). Dessa forma, explica-se a maneira de organizar os capítulos do livro:

Os capítulos do livro não seguem uma única organização, buscando, com isso, favorecer a diversificação metodológica. Por outro lado, foram escritos em linguagem simples e direta, usando o mínimo de terminologia técnica. Procuramos garantir, assim, que as nossas exposições fossem o mais auto-explicativas possíveis, de modo a facilitar a condução ativa e diversificada dos trabalhos. (FARACO, 2003, manual do professor, p. 15)

De acordo com a concepção teórico-metodológica do manual, uma das experiências mais significativas que a escola pode oferecer é a leitura de textos literários, na medida em que abre espaço para um trabalho integrado com outras esferas da atividade humana, tais como o jornalismo, o texto de divulgação científica, e com outras linguagens artísticas, possibilitando uma percepção ampla da arte, em termos das dimensões estéticas e histórico-culturais. Seguindo tais direcionamentos, o manual do professor apresenta como o texto literário e a própria literatura, enquanto arte, serão abordados no decorrer do livro:

O texto literário entra em praticamente todos os capítulos, ora por si, ora em articulação com textos não literários. Entendemos que a relação com a literatura deve ser basicamente de fruição: cabe desfrutá-la satisfatória e prazerosamente, livre de excessos de tecnicidades. O importante é vivenciar a força existencial da representação estética e a beleza na construção do texto e do trabalho com a linguagem.

O primordial aqui é conquistar os/as alunos/as para a leitura em geral e para a incorporação da literatura (da arte) em suas vidas. E isso depende de eles/elas sentirem a força e a beleza do estético por dentro, como expressando sentidos de vida. O pior que a escola pode fazer é burocratizar essa relação, tornando o texto literário mero meio para estudos gramaticais ou teóricos; ou cercando-o de enfadonhas e insossas obrigações.

Mesmo o estudo da história literária não pode se perder em tecnicidades ou conhecimentos estáticos. No nosso livro, contemplamos essa importante dimensão do ensino de Língua Portuguesa, reservando-lhes alguns capítulos (do 29 ao 35). No entanto, procuramos aproveitar a história literária para uma compreensão dinâmica da nossa história cultural, oferecendo aos/às alunos/as a possibilidade de apreender o presente como resultado e parte de toda uma complexa história.

Os momentos literários não foram, assim, engessados, isto é, estudados como um conjunto fechado de características rígidas a serem identificadas nos textos, encerrando aí a relação com o texto. A literatura é, evidentemente, maior do que nossas classificações e é relacionar-se com ela que, de fato, interessa. (FARACO, 2003, manual do professor, p. 7)

Conforme se observa, embora o autor não abra mão da história literária, há uma busca metodológica de não restringir o estudo da literatura a esse tipo de abordagem. Dessa forma, o manual busca privilegiar um contato intenso com a literatura, deixando de lado, como foi dito, engessamentos teóricos que acabam por burocratizar o contato do aluno com o texto literário. No intuito de demonstrar como o conteúdo está organizado, arrolar-se-ão abaixo os assuntos dos 15 capítulos destinados ao ensino literário¹²⁴. Serão incluídos, além dos capítulos voltados para a história da literatura, os capítulos que lidam com gêneros literários

- Capítulo 1.
- Histórias que a vida conta (1)
- Comentários sobre a crônica
- Capítulo 2.
- Histórias que a vida conta (2)
- Um assunto, duas crônicas
- Crônicas em versos
- Crônicas em letras de música
- Capítulo 3.
- Histórias que nossa imaginação cria (1)
- Analisando a narrativa
- Capítulo 4.
- Histórias que nossa imaginação cria (2)
- Conto em versos
- Conto em letra de música
- Capítulo 5.
- Narrativas curtas e longas
- Narrativas longas em versos
- Capítulo 6.
- Trilhando os caminhos do texto poético (1)
- Construindo um quadro de referências
- Formas fixas e versos livres
- Falando figurativamente: metáfora e metonímias
- O “eu-poético”
- Capítulo 7.
- Trilhando caminhos do texto poético (2)
- Carpintaria verbal
- Os poetas falam de poesia
- Um texto aponta para outro
- Capítulo 16.
- Narrativas longas – um plano de leitura
- Capítulo 29.
- História da literatura brasileira: período colonial
- O período colonial: o Brasil de 1500 a 1822
- Breve notícia do século XVI
- Século XVII

¹²⁴ O manual de FARACO possui ao todo trinta e cinco capítulos, 15 dos quais dedicados diretamente ao ensino literário.

Século XVIII
 Capítulo 30.
 História da literatura brasileira: século XIX
 O romantismo brasileiro
 O realismo
 O simbolismo
 Capítulo 31.
 História da literatura brasileira: século XX
 O século XX
 A literatura brasileira no século XX: os primeiros anos
 A semana de arte de moderna de 1922
 A década de 1930
 A vida literária do imediato pós-guerra
 A vida literária contemporânea: o fim dos –ismos
 A narrativa intimista e introspectiva
 A diversidade pós-1970
 Poetas
 Contistas
 Romancistas
 Capítulo 32
 A literatura em Portugal: inícios
 A formação de Portugal
 A conjuntura cultural da Europa Ocidental
 As novas línguas da Europa Ocidental
 A poesia medieval
 A prosa medieval do século XV
 Capítulo 33
 A literatura em Portugal: do renascimento ao romantismo
 Aspectos da conjuntura histórica (do século XV ao XVIII)
 Panorama cultural do Período-século XVI
 Século XVII
 Século XVIII
 Capítulo 34
 A literatura em Portugal: os séculos XIX e XX
 A situação histórica de Portugal
 Século XIX – Realismo
 Século XIX – Simbolismo
 Século XX – Modernismo
 Capítulo 35
 Literatura africana em língua portuguesa
 Portugal e África
 O desenvolvimento da produção literária africana
 Literatura em línguas crioulas de base portuguesa
 Alguns textos de autores africanos

Interessante ressaltar também que o aparato teórico-metodológico utilizado pelos livros de MURRIE e FARACO não se distanciam radicalmente da discussão teórica desenvolvida pelos autores dos manuais que optam por uma abordagem da literatura a partir da história literária tradicional, conforme será constatado no decorrer da análise dos manuais. Assim, se nos livros analisados no capítulo anterior o direcionamento por sob a organização do conteúdo literário acabava por considerar a história de viés cronológico e nacionalizante a maneira mais adequada de apresentar a literatura ao educando do Ensino Médio, os dois manuais

analisados neste capítulo partem da premissa de que somente esse tipo de abordagem não leva o aluno a ter um contato produtivo com o texto literário, levando à proposição do ensino da literatura baseado no investimento na teoria literária, caso específico do livro de MURRIE, ou no desenvolvimento de uma abordagem de diferentes gêneros textuais literários, caso do manual de FARACO. Nesse sentido, praticamente o mesmo escopo teórico leva a distintas organizações do conteúdo.

Por isso, cabe discutir se a mudança organizacional dos manuais a serem analisados neste capítulo implica transformação real, não só na abordagem de escritores e de suas obras, mas sobretudo na abertura do cânone literário a escritores e textos que não são contemplados no modelo de manual didático que se diz tradicional. O que interessa a esta tese, portanto, é verificar em que medida a opção pelos encaminhamentos teóricos-críticos acima expostos implicam uma abertura efetiva dos manuais à literatura produzida por grupos étnico-raciais subalternizados, incluindo a produção literária afro-brasileira.

Devido às especificidades de cada livro, eles serão descritos e analisados separadamente. No decorrer da apresentação de cada um deles, procurar-se-á ressaltar questões relacionadas à presença/ausência de literatura produzida por escritores afro-brasileiros nessas obras didáticas.

3.1. Análise do livro *Língua portuguesa: projeto cidadania para todos* (MURRIE, 2004)

O livro ***Língua portuguesa: projeto cidadania para todos*** (MURRIE, 2004) propõe romper com a perspectiva tradicional, organizando os assuntos sem separações rígidas entre os diversos conhecimentos relacionados ao ensino de língua materna: habilidade de leitura crítica de variados gêneros textuais, conhecimentos literários, assuntos gramaticais e produção textual. O olhar analítico sobre o livro se direcionará para os 15 capítulos que lidam diretamente com a literatura, embora não se ignore que o texto literário esteja presente, enquanto instância motivacional ou objeto de reflexão temática em, praticamente, todos os capítulos da obra.

A metodologia desse manual é vista com bons olhos pela equipe de pareceristas do Catálogo do PNLEM/2006. Conforme pode ser observado abaixo, a organização do conteúdo é avaliada como inovadora, na medida em que constrói uma proposta didática a partir da concepção de linguagem enquanto interação social. Além disso, a abordagem da literatura, ao não se restringir à periodização literária, também é avaliada positivamente:

Concebido, basicamente, como um compêndio, este livro se revela bastante atualizado com a pesquisa acadêmica, dialogando estreitamente com o novo paradigma para o ensino de língua materna - aquele que reconhece e assimila o impacto das teorias da aprendizagem e das ciências da linguagem, numa proposta em que o aprendiz é participante ativo da construção do próprio conhecimento e em que a concepção de língua não é mais a de um sistema abstrato, mas sim a de uma atividade social.

(...)

A proposta de ensino de **leitura** é bastante clara: o texto é o elemento central de que partem as reflexões sobre a língua ou o uso da linguagem, sejam elas relativas aos conhecimentos gramatical, textual ou literário.

(...)

Quanto ao ensino da **literatura**, ainda uma vez deve ser ressaltada a seleção de textos, diversificada e funcional. O livro apresenta vários gêneros, tais como novela, cantiga, poema, crônica, romance, conto, texto de teatro, letra de música, carta literária, manifesto, sermão, texto bíblico, cordel, haicai, letra de rap dentre outros; e há também, nessa seleção, um equilíbrio entre textos na íntegra e textos fragmentados.

(...)

Numa perspectiva inclusiva, a seleção textual dá uma boa amostra do universo oferecido, permitindo aos alunos se reconhecerem em muitos dos textos, que servirão de referência de qualidade e diversidade em sua formação. Assim, há no livro um módulo dedicado a outras literaturas, no qual o aluno estabelece um contato com obras representativas da literatura ocidental, como Dom Quixote, Fausto e Hamlet.

A história da literatura, a biografia de autores e outros elementos externos apresentam-se como fatores de contextualização, sem substituir a experiência da leitura literária. A questão dos estilos de época e das classificações é colocada com bastante propriedade, convidando o aluno (e o professor) à reflexão sobre a sua necessidade do ponto de vista da organização do conhecimento.

Ao contrário da tradicional organização didática, cujos blocos de conteúdo por estilos de época aparecem cristalizados e imutáveis, há, na proposta, um projeto de construção participativa do movimento de constituição do cânone e do que isso significa. Mesmo quando há uma abertura para outras produções, ou quando se discute a ampliação do conceito de literatura, a perspectiva predominante, reforçada pela seleção de textos, leva em consideração, sobretudo, a qualidade estética. (BRASIL, 2004a, p. 23-28)

Tendo em vista o objetivo teórico-metodológico desta tese, impõe-se a atenção aos três últimos parágrafos citados, já que discutem como o didático de MURRIE lida com os conceitos de canonização literária e inclusão. Segundo o

trecho, a qualidade estética é preservada, mesmo quando o manual apresenta como objetivo não se limitar à canonização literária mais comum dos livros didáticos dirigidos ao Ensino Médio, abrindo-se a textos canonizados como universais. Fazendo referência ao módulo/capítulo “Um mundo sem fronteiras”, dentro do qual é abordada a produção literária de escritores europeus considerados clássicos (Bocaccio, Cervantes, Victor Hugo, Shakespeare, Goethe), os avaliadores do Catálogo do PNLEM/2006 compreendem como inclusiva a seleção feita, na medida em que permite a identificação dos alunos com os textos apresentados, servindo, conforme o parecer, como referência de qualidade e diversidade na formação dos educandos.

Na medida em que os pareceristas associam qualidade estética e diversidade à inclusão de escritores europeus, é conferida legitimidade teórica à tradição literária europeia, concebida como a única digna de ser discutida em sala de aula, já que o texto do catálogo não apresenta nenhuma ressalva quanto à ausência de tradições culturais não-europeias no manual. Inclusive, segundo a mesma argumentação, essa tradição é composta por critérios tão “universais” que possui o poder de estabelecer identificação com variada gama de alunos. Dessa forma, o catálogo do PNLEM ignora terminantemente a agenda de discussão da inclusão/exclusão no currículo escolar, a qual implica a visibilidade ou a invisibilização política de grupos sociais subalternizados, dentre eles os grupos étnico-raciais negro e indígena no Brasil. Além disso, o critério de “qualidade estética” é o principal responsável pela avaliação positiva do manual de MURRIE. Embora esse termo não seja esmiuçado pelos avaliadores, parece estar intimamente relacionado a uma seleção de autores e textos a partir de parâmetros literários e culturais branco-europeus.

Por outro lado, se a intenção do manual didático de ampliar o contato do aluno com literaturas de outros países mostra-se um posicionamento metodológico interessante, ao restringir obras importantes da chamada literatura universal a escritores europeus, o livro torna explícita, através da seleção feita, a opção por privilegiar a tradição branco-europeia, considerando-a como o único conhecimento válido e passível de levar a reflexões acerca da arte literária e do mundo onde o aluno interage. Dessa forma, embora o capítulo “Um mundo sem fronteiras” faça referência a escritores norte-americanos e latino-americanos que trabalharam a temática da guerra no século XX (Ernest Hemingway; Pablo Neruda; Juan Rulfo; Gabriel García Márquez), todos os textos literários reproduzidos parcialmente não só

são de escritores europeus como principalmente lidam com questões filosóficas e históricas da tradição cultural europeia.

Além disso, o conteúdo do capítulo dialoga com a reflexão teórica de Harold Bloom, em *O cânone ocidental* (1995), no sentido de que o cânone literário se constitui como tradição a partir do diálogo entre escritores que retomam dicções literárias, temas ou questionamentos de obras lidas como exemplares. Assim, o manual discute os conceitos de cânone literário e de obra clássica, associando-os intimamente a uma única tradição literária, excluindo, portanto, tantas outras, inclusive a tradição literária afro-diaspórica, composta por escritores afro-descendentes que se posicionaram tanto em relação ao poder colonial de seus países quanto ao racismo, produzindo uma literatura comprometida com os povos negros subalternizados em termos políticos, econômicos e enquanto sujeitos cognoscentes. A opção teórico-metodológica do manual de MURRIE, portanto, não deixa de ser excludente, embora, de fato, rompa com a seleção literária restrita aos parâmetros nacionalizantes dos didáticos que optam unicamente pela periodização literária tradicional das literaturas brasileira e portuguesa. Dessa forma, a mudança parcial de direcionamento metodológico na abordagem do conteúdo literário não implica necessariamente a inclusão, entre outras, da literatura afro-brasileira ou afro-diaspórica¹²⁵. Ao contrário, conforme será visto adiante, a produção literária afro-brasileira é também marcada, neste didático, pelo signo do silenciamento, apesar do investimento em uma discussão teórica da literatura com o aluno do Ensino Médio.

A literatura começa a ser abordada diretamente no capítulo “Classificar é conhecer”, dentro do qual são apresentadas algumas concepções teóricas de dois importantíssimos historiadores literários brasileiros — Silvio Romero (século XIX) e Antonio Candido (século XX). A descrição teórica dos dois historiadores não significa desacordo com o formato de ensino da literatura através da história literária, como demonstra a argumentação a seguir. Pelo contrário, o direcionamento teórico do capítulo conduz para a assunção da periodização literária tradicional como o único encaminhamento possível na abordagem histórica da literatura, conforme pode ser lido no fragmento a seguir:

¹²⁵ Compreende-se o termo literatura afro-diaspórica relacionado à produção literária de escritores negros provenientes de países que, dentro ou fora do continente africano, passaram por violento processo colonial e cuja população africana ou afrodescendente participou direta ou indiretamente do sistema escravocrata. A literatura afro-diaspórica, em linhas gerais, compromete-se tanto em desnudar a colonialidade de poder presente nessas sociedades pós-coloniais quanto em desnudar as conseqüências paradoxais do racismo.

Quando um escritor publica uma obra, deseja que sua mensagem chegue ao leitor e este a compreenda. Mas os livros duram muito mais do que as pessoas que os escrevem: um poema de Gregório de Matos pode chegar – é uma hipótese – a um leitor do século XXX. Você concorda?

Como um leitor desse século distante poderá compreender uma mensagem recuada no tempo? Se alguém não a tiver estudado anteriormente e classificado de acordo com o tempo (de que século partiu?), de acordo com o espaço (de que região, país, continente?) e de acordo com suas essências (quais suas características particulares, idioma, linguagem, formas, etc.), o leitor terá sérios problemas de compreensão. Na verdade, nem é necessário que se use como exemplo um leitor do século XXX. Você mesmo, hoje, se encontrasse a literatura em estágio de desorganização classificatória, teria dificuldade em localizar histórica (temporalmente) e geograficamente (região, país, continente, etc.) uma obra literária e em apreciá-la essencialmente (o que é relevante e o que é supérfluo, o que tem qualidade e o que deve ser descartado)

(...)

Mas conhecer classificações (os guias) não é o mesmo que conhecer a literatura (a cidade): é preciso conhecer as obras (se você não conhece realmente os diversos lugares de uma cidade, pode parar, sem querer, em alguns extremamente perigosos – e isso os guias não apontam). (MURRIE, 2004, p. 236-37)

De acordo com as idéias expostas acima, justifica-se a classificação literária através da periodização, abordagem responsável, segundo o manual, por selecionar, previamente à leitura do estudante aprendiz, as obras consideradas relevantes ou supérfluas. Segundo a mesma argumentação, além de conhecer as classificações, é necessário que o aluno estabeleça contato direto com as próprias obras literárias. Assim, conforme a concepção do livro, a abordagem da literatura no nível médio de ensino implica dois movimentos que se complementam: o domínio da classificação baseada em períodos literários e a leitura dos escritores e obras considerados com “qualidade estética”.

Após a reflexão inicial sobre a necessidade da história da literatura para a sistematização dos conhecimentos da área, são expostos, no mesmo capítulo, os fundamentos teóricos da história literária de perspectiva nacionalizante, com o intuito, parece-nos, de justificar a escolha da apresentação da literatura brasileira a partir desse formato:

O século XIX foi pródigo em progressos científicos, grande parte sob impacto dos métodos positivistas e deterministas – o chamado “cientificismo”. Nas ciências humanas, houve uma grande ascendência da História, dominada por esse cientificismo, sobre as demais disciplinas do conhecimento.

Os estudos de literatura e as classificações deles derivadas não poderiam deixar de expressar essa preponderância de métodos positivistas e deterministas e da perspectiva historicista (também chamada de genética, porque busca a gênese, ou seja, a origem histórica das coisas e dos fenômenos — literários ou não).

E são esses estudos que estabelecerão, em linhas gerais, a ordenação coerente da nossa literatura com base na história literária (ou historiografia literária, se preferir), que procura ordenar temporalmente os movimentos, escolas, grupos, autores e obras. (MURRIE, 2004, p. 240)

O trecho acima situa historicamente, na cultura letrada brasileira, a abordagem da literatura através da periodização literária de viés nacionalista, ressaltando a coerência ordenada que esse tipo de sistematização historiográfica proporciona. Dando continuidade à reflexão sobre a importância desse tipo de classificação para o estudo da literatura, o capítulo apresenta, em linhas gerais, as perspectivas de dois historiadores da literatura considerados referenciais para o livro didático de MURRIE.

Silvio Romero é apresentado como o iniciador de uma visão orgânica da literatura brasileira, pois identificou elementos literários que, transmitidos de autor a autor, transformaram-se em traços recorrentes da literatura brasileira, nacionalizando-a, ou seja, possibilitando a distinção da nossa literatura das de outras nações. Romero é, portanto, canonizado enquanto historiador da literatura responsável por sistematizar a literatura brasileira em uma ordenação cronológica orgânica, através de perspectiva nacionalista:

Sua visão permitiu o entendimento da nossa literatura não como um ajuntamento acidental e caótico de obras, mas como um movimento contínuo, orgânico e coerente, ao longo dos séculos, no sentido da constituição de um sistema literário nacional: a chamada literatura nacional.

(...)

A moderna história literária fica a lhe dever essa grande contribuição, que é a visão sistêmica, orgânica e nacional da literatura; não que outros não a tivessem, mas terá sido ele o seu melhor intérprete. (MURRIE, 2004, p. 241)

Na concepção do livro didático de MURRIE, se Silvio Romero ordenou sistemicamente a tradição literária brasileira, classificando autores, movimentos e obras dentro de uma perspectiva, a um só tempo, evolucionista e nacionalista, coube a Antonio Candido, discípulo teórico de Romero¹²⁶, atualizar a abordagem historiográfica, aliando a análise do contexto histórico a uma apreensão interna da obra literária, concebida enquanto objeto estético. O manual, porém, rejeita

¹²⁶ Sabe-se que o intelectual Antonio Candido recebe o título de livre-docente com a tese “O método crítico de Silvio Romero”, em 1945. No decorrer de sua obra crítica e historiográfica, Candido resalta a importância histórica do crítico, historiador literário, folclorista e pensador sergipano. Conforme já foi enfatizado nesta tese, ainda está por vir um estudo sério sobre uma das principais obras historiográficas do século XX, Formação da Literatura Brasileira: momentos decisivos, no intuito de esmiuçar, além dos critérios teóricos da obra, em que medida a abordagem historiográfica de Candido dialoga com a de seu mestre Romero.

criticamente a distinção conceitual e historiográfica, elaborada por Candido, entre “manifestações literárias” e “literatura como sistema”, na medida em que, segundo a reflexão da obra **Formação da Literatura Brasileira** (1ª. edição de 1959), a literatura enquanto sistema orgânico entre autor (produção), obra (tradição) e público (recepção) só se constitui, na cultura brasileira, a partir de fins do século XVIII, deixando de fora, segundo o manual de MURRIE, autores canônicos dos séculos XVI e XVII, conforme pode ser constatado pelos seguintes fragmentos:

Já o professor Antonio Candido realizará, num trabalho cuidadoso publicado sob o nome *Formação da literatura brasileira: momentos decisivos*, um balanço da nossa literatura, em que procura ajuizar as obras segundo critérios técnicos de importância literária e histórico-sociológicos de relevância para a constituição do nosso sistema literário nacional.

Seus estudos resultam na tese de que, anteriormente ao Arcadismo (final do século XVIII), não se pode falar em literatura brasileira, e de que o Arcadismo e o Romantismo (século XIX) são os momentos decisivos de formação e consolidação do nosso sistema literário, que passará a gozar de autonomia cada vez maior – conquista do trabalho diligente dos escritores, que foram depurando os temas, as formas e a linguagem até atingirem modelos literários nacionais.

(...)

Então repare quem fica de fora da nossa literatura nacional: a carta de Pero Vaz Caminha (que já chamaram de “certidão de nascimento do Brasil”), os versos na areia de Padre Anchieta, os sermões de Padre Vieira, a obra de Gregório de Matos... (MURRIE, 2004, p. 244-45)

Assim, ao não admitir que determinados escritores e textos, como a Carta de Pero Vaz de Caminha por exemplo, fiquem de fora do cânone literário nacional, o manual de MURRIE, acaba por seguir o mesmo critério seletivo dos didáticos que utilizam unicamente a história literária tradicional como maneira de sistematizar o ensino literário no nível médio. A diferença se encontra na reflexão teórica acerca da opção historiográfica adotada pelo manual e na extensão da seleção canônica aos parâmetros do Brasil e de Portugal¹²⁷, ao lidar com escritores europeus considerados clássicos.

Aliás, o privilégio dado a questões teóricas relativas à literatura parece ser um dos traços característicos do livro de MURRIE. No capítulo em análise, por exemplo, a discussão é quase inteiramente teórica, tanto em termos de classificação historiográfica quanto de classificação dos gêneros literários. Poucos fragmentos de

¹²⁷ O capítulo/módulo “Por oceanos de literatura” aborda a literatura portuguesa em perspectiva historiográfica de base cronológica, desde a Idade Média até a literatura produzida no século XX e XXI. Há textos selecionados de D.Dinis, Gil Vicente, Sórora Maria do Céu, Bocage, Almeida Garret, Eça de Queiroz, Fernando Pessoa, Siphia de Mello Breyner Andersen, Ernesto de Melo e Castro, José Gomes Ferreira, José Saramago.

textos literários são dispostos como ilustração à discussão teórica desenvolvida. A perspectiva metodológica adotada, portanto, pode levar o educando à crença de que o contato com o texto literário deve ser, necessariamente, mediado pela teoria da literatura, seja em termos historiográficos, formalistas ou filosóficos¹²⁸, já que o livro desenvolve discussões teóricas nesses três níveis, acabando por, paradoxalmente, reduzir o contato do educando com o texto literário propriamente dito. De forma alguma, acredita-se, nesta tese, que a reflexão teórica ou, até mesmo, filosófica em torno da literatura não deva ser desenvolvida no ensino médio, todavia, a abordagem exaustiva de questões técnicas ou teóricas acaba por afastar o aluno da leitura do texto literário propriamente dito, fim primeiro e último do ensino formal de literatura.

No capítulo “Literatura: estudo do termo”, observa-se também um espaço excessivo destinado à discussão teórica do que seja a literatura, embora a autora não se restrinja à concepção de literatura como “belas letras”, procurando, teoricamente, aproximar a arte literária da experiência existencial do ser humano. O fragmento a seguir é elucidativo quanto a essa preocupação da autora: “A idéia de que a literatura restringe-se à leitura de livros é parcial. Literatura é muito mais do que páginas escritas por autores famosos. Literatura é arte, uma necessidade do ser humano de expressar e sentir vida.” (MURRIE, 2004 p. 28) No intuito de contextualizar essa afirmação, a autora do didático procura aprofundar teoricamente idéias sobre o que vem a ser obra de arte e obra de arte literária, lançando mão de reflexões teóricas de Walter Benjamin, Jean Paul Sartre e, principalmente Pierre Bourdieu¹²⁹.

Embora a tentativa de levar ao aluno uma concepção crítica da literatura seja um encaminhamento metodológico louvável, o excesso de discussões teóricas novamente acaba por tornar o conteúdo do capítulo desinteressante para estudantes do Ensino Médio, sobretudo porque os poucos textos literários selecionados e as questões sobre eles criadas partem do pressuposto de que a leitura literária implica

¹²⁸ Compreende-se aqui discussão teórica da literatura em nos níveis formalistas e filosóficos a referência feita tanto à linguagem literária – caso da exposição sobre gêneros literários e sobre os traços lingüísticos que fazem da literatura literatura -, quanto a discussões filosóficas sobre o estatuto ficcional da literatura, que acaba por dar a medida da relação entre a fantasia e a realidade, além de discussões teóricas sobre a leitura literária, o papel do escritor e a busca de definições do que seja literatura.

¹²⁹ O capítulo “Literatura: estudo do termo” se desenvolve a partir de premissas e questionamentos suscitados pela obra *As regras da arte* de Pierre Bourdieu, com o intuito de ser levado à discussão o conceito de “campo literário”.

necessariamente a leitura de textos críticos ou teóricos sobre a literatura. No intuito de compreender a abordagem excessivamente teórica da literatura no didático de MURRIE, são expostas abaixo questões elaboradas sobre o soneto de Camões “Sete anos de pastor Jacó servia”, antes e depois da leitura de um texto crítico de Domício Proença Filho sobre o mesmo soneto:

Gostou do soneto? Saberá explicá-lo para a classe? Interpretá-lo? Analisá-lo? Faça uma tentativa, sem compromisso. Observe a temática, os recursos formais (versos, estrofes, rima, ritmo), as relações intertextuais, os recursos lingüísticos e de estilo.

Compare sua análise com a transcrita a seguir.

(...)

Você considera que a análise ajudou ou prejudicou a leitura do texto? Saberá explicar a pergunta de Bourdieu: “A ciência ameaça o criador e o leitor em sua liberdade e singularidade?” Redija um parágrafo sobre o assunto e debata suas conclusões em sala de aula. (MURRIE, 2004, p. 295 e 297)

Embora o segundo enunciado tenha sido construído com o intuito de levar à discussão os limites da leitura técnica e teórica na formação do leitor, dificilmente o educando considerará a análise crítica do soneto prejudicial, na medida em que a análise do crítico literário deve ser, inclusive, bem mais complexa do que a elaborada pelo próprio aluno. O questionamento que se impõe neste momento é se a reflexão teórica desenvolvida no didático de MURRIE, de fato, desperta no educando um gosto pela leitura, desenvolvendo, além do prazer, uma atitude crítica em face do texto literário ou se, pelo contrário, acaba por afastar o aluno da literatura, na medida em que a leitura literária aparece, no manual, sempre mediada pela discussão teórica.

Em termos da sistematização do conteúdo literário no Ensino Médio, a teorização da literatura se apresenta como um dos principais traços distintivos entre a abordagem do manual **Língua Portuguesa: projeto escola e cidadania para todos** e dos didáticos analisados no capítulo 2. O investimento na discussão teórica, todavia, não significa um afastamento da seleção canônica brasileira estabelecida pelos manuais baseados em história literária tradicional de viés nacionalizante, conforme pode ser constatado daqui por diante.

Em “Lutar com palavras é a luta mais vã”, capítulo no qual MURRIE faz uma apresentação panorâmica dos períodos literários brasileiros, depreende-se, com mais profundidade, a abordagem historiográfica da literatura brasileira no livro. A opção por um único capítulo que busca resumir todos os tradicionais movimentos

literários brasileiros mostra-se, a meu ver, inadequada, não só porque esvazia a historicidade de muitos autores e obras abordados, tendo em vista que alguns deles são só citados, como Castro Alves e Cruz e Souza por exemplo, mas sobretudo porque a seleção feita, os comentários e as questões elaboradas demonstram uma concepção historiográfica preponderantemente baseada no desenvolvimento de uma identidade nacional. Um exemplo do que essa perspectiva limitadora pode produzir é o questionamento da ausência de temática brasileira no poema “Marília de Dirceu”, já que, segundo o manual didático, o poema faz referência só a personagens históricos gregos e latinos:

Alexandre Magno, ou o Grande, era um conquistador de outros povos. Você acha que essa temática é brasileira? Lembre-se de que, para fins de história, o Brasil territorial só passou a existir a partir de 1500 d.C. e o Brasil-nação só a partir de 1822.

Os brasileiros, alguma vez, se envolveram em conquistas militares além-fronteiras? Você acha que a temática de lutas e conquistas, também chamada de épica, diz respeito à nossa literatura e à nossa identidade cultural? Havia, no Brasil, montanhas em que se pastoreavam carneiros e ovelhas? Havia essa tradição pastoril no Brasil?

Anote suas opiniões e debata-as com os colegas, sustentando-as com base em textos ou livros que você leu. Anote os argumentos dos colegas e escreva a eles uma carta sobre a questão. (MURRIE, 2004, p. 264)

O livro, ao não contextualizar historicamente o padrão estético europeu apropriado por Gonzaga, acaba por simplificar a questão da brasilidade em obras produzidas por escritores brasileiros do século XVIII. Além disso, as questões mal formuladas e tendenciosas condicionam o aluno a ter uma visão superficial da história social brasileira e da historicidade do texto literário, na medida em que elimina uma discussão mais aprofundada da produção literária colonial, dependente não só em termos de meios de produção mas também em termos ideológicos da literatura produzida na Europa, perspectiva ideológica colonizada que não deixou de se constituir em tradição literária mesmo depois da independência direta do Brasil de Portugal. Assim, o manual acaba por desenvolver uma abordagem superficial do que seja a nacionalidade literária, já que obras literárias que optaram por uma temática ou dicção lingüística brasileiras não necessariamente abriram mão dos referenciais culturais e literários europeus. Não se trata, portanto, como o manual pode sugerir, de uma oposição direta entre temas nacionais ou europeus, na medida em que a tradição literária européia se constitui como um dos principais referenciais tanto para

escritores brasileiros de diferentes tempos históricos e movimentos literários quanto para críticos e historiadores da literatura.

No intuito de demonstrar como a nacionalidade se constitui como o principal fundamento da concepção historiográfica do livro organizado por MURRIE, impõe-se a reflexão sobre uma passagem do livro do professor, em que a autora, ao comentar os objetivos do capítulo “Lutar com palavras é a luta mais vã”, concebe os escritores canônicos brasileiros como uma grande família:

Neste módulo, discutem-se os escritores brasileiros, seus estilos, os grupos que criaram, as idéias que defenderam e abandonaram. Como numa grande família, nossos escritores se uniram, brigaram e, algumas vezes, se separaram definitivamente, por motivos os mais diversos.

A impressão que se tem, ao comparar os textos dos nossos primeiros escritores com os dos contemporâneos, é de que a linguagem se alterou significativamente. Mas isso não é correto; não foi a linguagem que se alterou, e sim os brasileiros. Sob esse aspecto, a linguagem e a língua não têm vida própria. Os usuários – as pessoas – são seus agentes criadores e transformadores.

(...)

Enfatizamos, aqui, o caráter humano, consciente, da atividade escrita, que não se faz nem faz por si mesma, mas pela ação dos homens, reunidos ou divididos, com programas explícitos, escritos ou não, instituindo modas e substituindo-as, nunca por acidente ou pelo acordo harmonioso, mas pelo debate, quase sempre ácido.

Por fim, alertamos para o uso que se fará, com freqüência, da palavra “moda”, não no sentido restrito (ultimamente aplicado apenas aos desfiles de roupas), mas no sentido amplo e teórico: conjunto de expressões e manifestações culturais que, sendo históricas, refletem, ao mesmo tempo, certas sensibilidades de épocas, bem como certas razões, pensamentos dominantes e ações no mundo real ou dos símbolos. (MURRIE, 2004, livro do professor, p. 74)

O fragmento demonstra séria incoerência teórica do livro, o qual acaba por reduzir a atividade literária a um grupo restrito de escritores brasileiros, possivelmente ligados à elite cultural, por pertencerem a ela ou por serem por ela escolhidos para representar determinado “movimento/período” literário. Dentro dessa concepção, só há uma tradição literária brasileira, dentro da qual “modas”, ou seja, traços expressivos e culturais de uma época, substituem-se umas as outras. O que se observa, portanto, é a reprodução dos fundamentos historiográficos da história literária tradicional. Na prática, a abordagem panorâmica da tradição literária brasileira canônica possibilita o contato direto com a violência cultural implicada nessa tradição, que se mostra nacionalizante, masculina e branca. Além disso, a abordagem superficial dos chamados períodos literários não leva o aluno-leitor a um

conhecimento denso de autores da literatura, mesmo os considerados mais representativos do cânone literário brasileiro.

Assim, o manual organizado por MURRIE se mostra preso à seleção canônica do livro didático de estrutura tradicional, demonstrando a importância histórica somente dos mesmos autores canonizados pelos outros manuais selecionados pelo catálogo do PNLEM/2006, o diferencial, realmente ausente em todos os outros livros, é o diálogo constante com pensadores da área de ciências humanas, tais como Walter Benjamin, Pierre Bourdieu, Jean-Paul Sartre (somente as reflexões teóricas desse escritor) e com literatos da chamada literatura universal, tais como Shakespeare, Victor Hugo, Thomas Mann, entre outros. O fato de haver pouco investimento na apresentação da trajetória biográfica dos autores e na contextualização histórica dos textos ou fragmentos de textos reproduzidos no livro é resultado também das opções teórico-metodológica da autora.

Dentro de tal perspectiva panorâmica, o capítulo “Lutar com palavras é a luta mais vã” é composto pela reprodução de textos parciais dos seguintes escritores: Carlos Drummond de Andrade (fragmento do poema “O Lutador”); Padre Antonio Vieira (fragmento de um sermão); Tomás Antônio Gonzaga (fragmento da Lira XXVIII do poema Marília de Dirceu); Gonçalves Dias (fragmento do poema Canção do Tamoio); Machado de Assis (fragmento do romance Quincas Borba); Olavo Bilac (soneto A língua portuguesa); Oswald de Andrade (fragmentos do Manifesto Antropófago); Guimarães Rosa (fragmento do romance Grande Sertão: Veredas); Augusto de Campos (poema “ovo novelo...”); Ferreira Gullar (fragmento do Poema Sujo)¹³⁰. Como se observa, inúmeros escritores considerados canônicos ficam de fora dessa apresentação historiográfica da literatura brasileira, além disso, o privilégio dado a fragmentos de texto limita de maneira considerável o contato do educando com o próprio texto literário, na medida em que, dentre os listados, somente o soneto de Olavo Bilac é reproduzido integralmente.

Acerca da presença de textos e escritores que produzam literatura afro-brasileira, nos 15 capítulos destinados ao ensino literário, constam produções literárias de Machado Assis que não fazem referência direta a questões sociais ou existenciais dos afro-brasileiros (fragmentos dos romances *Quincas Borba* e *Dom Casmurro* e do conto *A cartomante*), além de um trecho do romance *Triste fim de*

¹³⁰ Todos os autores e textos foram citados na seqüência em que aparecem no capítulo.

Policarpo Quaresma de Lima Barreto, no capítulo intitulado “Romance: sempre perto de você”, dentro do qual é exposta a história desse gênero literário, através do destaque dado a romancistas e romances representativos nas literaturas brasileira e mundial. Não há, nos capítulos analisados, reprodução de nenhum poema de Cruz e Sousa¹³¹, assim como não é feita referência a nenhum outro escritor ou escritora com produção literária voltada para temáticas que girem em torno da população e da cultura afro-brasileira.

Embora no capítulo “Os tempos sempre foram de crônica” conste a reprodução de um fragmento da letra “Diário de um detento” do rapper Mano Brown, interessante se torna analisar como essa canção de denúncia social é apresentada ao estudante. Voltada para um espaço social onde a população negra e masculina é relevante – um presídio, a letra poderia ser associada literariamente, em termos teóricos e classificatórios, à escrita literária afro-brasileira. Todavia, essa dimensão interpretativa é totalmente ignorada no texto introdutório a esse tipo de gênero poético-musical:

RITMO, DENÚNCIA E POESIA

RAP (significando, originalmente, ritmo e poesia, em inglês, Rhythm and Poetry) é um texto rico no palavreado e na rima. É longo para uma música; melodia não tem. É cadenciado pela própria palavra.

Você tem na página seguinte o trecho de uma música.

Os autores criam imagens, e a cadência do ritmo do rap ajuda-nos a visualizá-las. Elabore uma crônica jornalística a partir dessa música.

Não são todas as pessoas que escutam rap, mas algumas delas poderiam ler, em um jornal, a crônica que você fizer. Dessa forma, estaríamos levando determinado assunto para um maior número de pessoas. (MURRIE, 2004, p. 303)

Salta aos olhos o incômodo ao lidar com um texto de protesto não erudito. Nesse sentido, cabe observar a traição lingüística dos seguintes enunciados, que acabam afirmando sentidos diferentes dos desejados: “é um texto rico no palavreado e na rima” (não há, na letra, organização textual, mas “palavreado”); “É longo para uma música; melodia não tem.” (o sistema melódico próprio do rap é reduzido à ausência de melodia); “Não são todas as pessoas que escutam rap” (a ênfase na idéia negativa acaba por suprimir o perfil dos ouvintes de rap – em sua maioria, negros de bairros periféricos das grandes cidades); “estaríamos levando

¹³¹ A única referência feita ao poeta Cruz e Sousa, nos capítulos destinados diretamente ao ensino literário, encontra-se na reprodução de uma foto do autor, a qual ilustra um parágrafo sobre as formas de expressão literárias produzidas entre as escolas literárias chamadas de Realismo e Modernismo. A legenda da foto apresenta o poeta catarinense ao educando: “O poeta simbolista Cruz e Sousa” (MURRIE, 2004, p. 270)

determinado assunto para um maior número de pessoas.” (o substantivo “assunto” acompanhado do adjetivo “determinado”, ironicamente, indetermina a qualidade do assunto, deixando silenciado o problema social criticado pela letra de Mano Brown). Percebe-se, portanto, um julgamento de valor sutilmente negativo quanto à qualidade desse tipo de gênero que, no manual de MURRIE, é compreendido como uma crônica do cotidiano, sendo ignorados, nessa perspectiva interpretativa, a linguagem e o papel político desempenhados pelo rap, principalmente nos espaços periféricos onde esse gênero se desenvolve. Assim, a seleção de uma letra de rap no manual implica, paradoxalmente, o silenciamento de questões contextuais e literárias importantes para o entendimento da dimensão estética e política desse gênero poético-musical. Reproduz-se, de uma certa forma, na organização do conteúdo literário desse manual, a marca do racismo à brasileira, que exclui a população afro-brasileira a partir do silenciamento, não da propagação de sua consabida inferioridade.

Tal silêncio epistemológico, portanto, converte-se em violência simbólica que, apesar de atuar no nível subjetivo das mentalidades sociais, não deixa de ser menos violenta, para a população afro-brasileira, do que a violência física. O poeta e crítico literário Cuti, no livro já citado “Literatura negro-brasileira”, desenvolve argumentação em torno da exclusão simbólica a que os escritores afro-brasileiros tem sido submetidos:

Quando intelectuais brasileiros em postos de comando (professores, jornalistas, etc.) procuram apartar o saber – em nosso caso a literatura – das questões ligadas às relações étnico-raciais, o fazem como quem nega conceber a capacidade intelectual ao segmento social descendente de escravizados.

A literatura é um fazer humano. Quando é interpretada, avaliada, legitimada ou desqualificada, fica aberto o leque de sua recepção, leque este que se altera no decorrer do tempo em face das novas pesquisas. Nem a teoria nem a crítica literária se furtam à ação do tempo e, portanto, de alterações a elas atinentes. (SILVA, 2010, p. 12-13)

Silenciar a dimensão étnico-racial da literatura, portanto, adquire o sentido de reproduzir ou tornar legítimo o racismo epistemológico, que tem excluído, no ensino formal brasileiro, a população afrodescendente, desconsiderando-a como sujeito cognoscente, tanto em termos de recepção quanto de produção do conhecimento considerado válido; além disso, esse silêncio também silencia, por outro lado, a supremacia branca na nossa cultura, baseada em práticas sutis de violência anti-

negra que acabam por determinar padrões de comportamento e julgamento de brasileiros que se identificam não negros em face do racismo.

O signo do silêncio acerca da produção literária afro-brasileira também está presente no capítulo intitulado “Entre a fantasia e a realidade”, cuja principal questão trabalhada é o engajamento literário, a partir da discussão de vários níveis do encontro entre a literatura e a história. Assim, o romance *Em liberdade* de Silviano Santiago é analisado no intuito de se discutir a interpenetração da realidade histórica no romance, na medida em que personalidades reais (Graciliano Ramos, Claudio Manuel da Costa) são transformadas em personagens fictícios. Em termos temáticos, as discussões sobre a maneira da morte do personagem Cláudio Manuel da Costa são comparadas às circunstâncias da morte do jornalista Vladimir Herzog, em 1975. O pano de fundo histórico para a reflexão dos limites entre ficção e realidade é, portanto, o período da ditadura militar no Brasil, presente em 11 páginas do capítulo composto por 30 páginas, através de fotos, notícias de jornais, cartas, pareceres oficiais, comentários. No parágrafo reproduzido abaixo, o manual estabelece as relações entre a realidade histórico-social e o mundo ficcionalizado por Silviano Santiago:

O que está em foco no romance *Em liberdade: uma ficção de Silviano Santiago*, então é o engajamento intelectual na luta por uma sociedade mais democrática e algumas das conseqüências desse engajamento, tais como o assassinio sob o manto de suicídio (caso provável de Cláudio Manuel da Costa e certo de Vladimir Herzog), ou a prisão arbitrária, sem acusação ou denúncia (caso do próprio Graciliano Ramos). (MURRIE, 2004, p. 364)

Dando continuidade à definição de engajamento literário, o manual elenca linhas temáticas relacionadas à literatura engajada. Tendo em vista o direcionamento teórico-metodológico escolhido pelo livro de MURRIE, obviamente, a temática racial não é mencionada:

Abordar temas históricos, sociais e políticos é prática freqüente na literatura. Os críticos chamam esse gênero de literatura engajada ou participante, pelo engajamento na crítica da realidade histórica, política e social.

Entre outros temas abordados por esse gênero literário destacam-se:

- os históricos – guerras, revoluções ou outros fatos históricos;
- os sociais – a miséria, as migrações em massa, os flagelos, como a seca, as catástrofes, as injustiças sociais, o cotidiano do povo;
- políticos – as intrigas, traições, as disputas pelo poder etc.

Escritores como Graciliano Ramos, José Lins do Rego, Rachel de Queiroz, Jorge Amado, Ariano Suassuna, Guimarães Rosa, João Cabral; de

Melo Neto, Érico Veríssimo, Ferreira Gullar, o próprio Silviano Santiago e muitos outros se especializaram a tal ponto que suas obras passaram a ser consultadas por pesquisadores e historiadores interessados numa melhor compreensão do Brasil.

Normalmente a literatura engajada ou participante reflete o engajamento do próprio autor em causas políticas e sociais favoráveis às camadas oprimidas da população. (MURRIE, 2004, p. 365-366)

Apesar da inadequação teórica do penúltimo parágrafo, em que a relação da disciplina história com a literatura é por demais simplificada, impressiona a temática étnico-racial ser ignorada nessa definição de engajamento literário. Na medida em que o que é chamado de produção literária afro-brasileira implica engajamento político e denúncia de um contexto social que desumaniza a parcela africanodescendente da população brasileira, o fato de o manual de MURRIE silenciar a dimensão étnico-racial quando se refere ao engajamento pode ser compreendido como uma opção pela neutralidade na apresentação da literatura, que como tal, dificilmente se mostra neutra. Na tentativa de explicar essa pseudo-neutralidade convertida em silenciamento da questão étnico-racial, reproduzo mais uma vez reflexão de Cuti sobre um sentimento visceral que tem fundamentado aparatos ideológicos e opções teórico-metodológicas de parte da elite letrada brasileira:

Será esse o caso da identidade de textos negro-brasileiros? O que anima os que os combatem é, antes de qualquer conceituação literária, o receio da vingança da descendência dos escravizados. O medo da vingança do negro é também alimentado constantemente pela produção cultural. As novelas de TV sobre o tempo do escravismo, os respectivos filmes e imagens da violência urbana, com protagonista negro, reforçam a fantasmagoria da vingança iminente. Na contemporaneidade, a produção cultural que insiste em apresentar a personagem negra apenas como bandido traz esse substrato herdado daqueles que viviam na casa-grande: o medo da revolta da senzala. Daí que alguns críticos literários que desconhecem o que vem sendo essa produção negro-brasileira simplesmente se comportam como aquele que não leu e não gostou. Por se tratar de produção de negros, a ojeriza daquele descarta *in limine* qualquer possibilidade de análise. O argumento estético serve, nesse ponto, para escamotear o racismo subjacente. (CUTI, 2010, p. 86)

Assim, conforme foi demonstrado, a escrita literária afro-brasileira mostra-se ainda mais escassa nesse manual didático de estrutura contraditória, já que, embora busque apresentar os fundamentos teóricos da tradicional abordagem historiográfica da literatura brasileira, acaba por reproduzir o conservador pensamento nacionalista que classifica autores e períodos estético-literários a partir do chamado sentimento de nação, empobrecendo intensamente o contato do aluno de Ensino Médio com o

texto literário brasileiro. Além disso, o silenciamento da dimensão étnico-racial nos capítulos destinados ao ensino da literatura passa por uma recusa de conferir legitimidade a uma produção literária politicamente engajada na crítica ao racismo e na transformação racial da cultura brasileira.

3.2. Análise do livro *Português: língua e cultura* (FARACO, 2003)

O livro *Português: língua e cultura* (FARACO, 2003) propõe centralizar a sua proposta de ensino da língua materna na formação do leitor literário, por isso a experiência de leitura literária perpassa por todos os 35 capítulos que compõem o manual. Sete capítulos são destinados à história da literatura, em moldes tradicionais e bem mais sintéticos do que a dos livros baseados na periodização literária, reservando o capítulo 29 para a literatura brasileira dos séculos XVI ao XVIII; o capítulo 30 para a literatura brasileira do século XIX; o capítulo 31 para a literatura brasileira do século XX; o capítulo 32 para a literatura portuguesa do século XIII ao XV; o capítulo 33 para a literatura portuguesa dos séculos XV ao XVIII; o capítulo 34 para a literatura portuguesa dos séculos XIX e XX.

A inovação, ausente em todos os outros livros didáticos aqui analisados, é o conteúdo do capítulo 35: “Literatura africana em língua portuguesa”. Embora seja uma exposição bastante esquemática da diversa literatura produzida em países africanos de língua portuguesa, as literaturas de Angola (Agostinho Neto, Luandino Vieira e Pepetela); São Tomé e Príncipe (Alda do Espírito Santo) e Moçambique (José Craveirinha, Luís Bernardo Honwana) são contempladas, oportunizando ao aluno uma relação diferenciada com outras literaturas de língua portuguesa, na medida em que possibilita a problematização, mesmo que de maneira superficial, da relação comumente naturalizada entre a produção literária brasileira e a produção literária portuguesa, no que tange aos papéis desempenhados por Brasil e Portugal, colonizado e colonizador respectivamente. Assim, ao abordar produções literárias de outros países, também ex-colônias de Portugal, o livro acaba por relacionar problemas socioeconômicos brasileiros aos de países africanos de língua oficial portuguesa. Essa abordagem literária, no entanto, não deixa de ser superficial, além de, como todos os outros didáticos, também ignorar a produção literária afro-brasileira, conforme será demonstrado adiante.

Por ora, cabe discutir como o livro de FARACO é avaliado pelo Catálogo PNLEM/2006, já que a resenha sobre esse manual critica negativamente a organização da história literária, distanciando-se dos pareceres referentes aos outros manuais didáticos do catálogo. Dessa forma, embora seja compreendida como inovadora a proposta teórico-metodológica do manual, sobretudo no desenvolvimento das proficiências de leitura e produção de textos, os pareceristas consideram que há inadequações na sistematização da literatura, tanto em termos teóricos quanto em relação à história literária, como pode ser constatado pelos trechos citados abaixo:

Também em relação ao ensino da **literatura** a proposta é inovadora, não só por apresentar a literatura africana em língua portuguesa mas, principalmente, por priorizar o contato direto do aluno com o texto literário. Ao invés de servir-se de textos literários para veicular informações externas a eles, o livro prioriza a experiência sensível e a apreensão intuitiva da singularidade da obra.

(...)

Embora haja, no final do livro, um apanhado da História Literária, desde a Idade Média portuguesa até a contemporaneidade, contemplando autores portugueses, brasileiros e africanos de língua portuguesa, esse estudo, sucinto, é apresentado depois de todo o trabalho de leitura dos inúmeros e diversos textos literários presentes nos capítulos destinados aos diferentes conteúdos. Sublinhe-se que a proposta efetiva do livro para o ensino da literatura não se encontra nesses capítulos finais, mas ao longo do livro, priorizando-se a criação de uma atitude de disponibilidade do aluno para tal.

Entretanto, mesmo resguardando o fato de que se trabalha com literatura o tempo todo, deve-se assinalar que os capítulos de história literária tratam das escolas de modo excessivamente resumido. O Simbolismo português, por exemplo, é abordado em apenas dois parágrafos, seguidos da apresentação de dois poemas de Camilo Pessanha.

Como decorrência, encontram-se generalizações que podem prejudicar o rendimento do livro. Na abordagem das obras, há uma tendência a selecionar um único texto de determinado autor, o que nem sempre é suficiente para dar conta das características essenciais do conjunto de sua obra.

Assim, por exemplo, quando trata de Álvares de Azevedo, o livro reproduz um único poema que se torna representativo de certo tipo de romantismo dito “extremado e subjetivista”, apegado “a uma temática de devaneio e sonho, melancolia e tédio, amor e morte”. Entretanto, esse é, como se sabe, apenas um dos aspectos da obra de Álvares de Azevedo. Essa definição silencia o traço satírico, irônico e cínico de toda a sua prosa e de vários de seus poemas.

Da mesma forma, o livro considera Manuel Bandeira da perspectiva do movimento modernista, deixando de lado seu diálogo com o Simbolismo. Quanto aos autores selecionados, observa-se também que, em muitos casos, o livro deixa ou de nomear, ou de dar destaque a autores singificativos dos períodos históricos da literatura, como nos casos de Junqueira Freire, Fagundes Varela, Raul Pompéia, Jorge de Lima, Murilo Mendes, etc. Entretanto, um dos muitos pontos positivos dessa seção, analogamente às demais, consiste no cuidado em reproduzir, integralmente, quando possível, o texto do autor em questão. (BRASIL, 2004a, p. 56-57)

A restrição crítica feita à organização da história literária brasileira do livro de FARACO mostra-se em desacordo com as avaliações dos outros manuais didáticos do catálogo, na medida em que generalizações excessivas na apresentação de escolas literárias ou autores considerados canônicos estão presentes tanto nos livros que se apropriam do modelo tradicional de história literária brasileira quanto nos que não se limitam a essa abordagem historiográfica, caso dos dois manuais analisados neste capítulo. Interessante o parecer negativo em relação ao manual **Português: língua e cultura**, pois, conforme pôde ser demonstrado na seção anterior, o livro **Língua Portuguesa: projeto escola e cidadania para todos** também se caracteriza por uma abordagem sintética da história literária de viés cronológico e nacionalista, deixando de selecionar textos literários de alguns autores considerados canônicos, crítica feita somente, no catálogo, ao livro de FARACO. Abordar determinados autores a partir de um único viés também se constitui em um dos traços característicos do modelo de livro didático analisado nesta tese. Nesse sentido, o manual em análise não se distancia dos outros livros didáticos analisados.

Por outro lado, a perspectiva de avaliação do catálogo demonstra o quanto a seleção unicamente canônica dos escritores e obras abordados nos livros didáticos é compreendida como adequada para ser trabalhada no Ensino Médio, na medida em que a legitimidade da seleção não é posta em xeque. Segundo o texto dos pareceristas, o problema do livro de FARACO encontra-se na abordagem simplificada das escolas literárias e de alguns autores, sendo, inclusive, minimizada a importância epistemológica da inserção das literaturas africanas de língua portuguesa. A ênfase aqui dada ao posicionamento teórico-metodológico dos pareceristas se justifica porque uma avaliação dos manuais que não coloca como problema teórico a ausência de determinadas tradições literárias, dentre elas a afro-brasileira, acaba por não possibilitar que as editoras se empenhem em mudanças na abordagem e organização do conhecimento literário nos manuais destinados ao Ensino Médio.

Segundo o ponto de vista teórico desta tese, com todas as limitações, a presença de um capítulo voltado para as literaturas africanas de língua portuguesa se mostra um grande avanço no espaço conservador de sistematização da literatura dos manuais analisados. Assim, embora a dimensão étnico-racial da literatura não seja objeto de problematização, o manual de FARACO, dentre todos os livros que constam no catálogo PNLEM/2006, é o único que aborda a produção literária

africana, estabelecendo, mesmo que superficialmente, relações políticas entre o Brasil e ex-colônias africanas de Portugal. No intuito de compreender as diferenças e semelhanças do manual **Português: língua e cultura** em relação aos outros didáticos aqui abordados, analisaremos como os três autores afrodescendentes considerados canônicos – Cruz e Sousa, Machado de Assis e Lima Barreto - com presença recorrente em todos os manuais sobre os quais esta tese se debruça, são apresentados ao aluno.

De antemão, torna-se importante saber que, na apresentação dos três escritores citados, não há referência à condição afrodescendente de nenhum deles. Resta discutir, portanto, como suas produções literárias são abordadas no manual de FARACO. Acerca da literatura de Cruz e Sousa, a apresentação do poeta é bem superficial, no capítulo destinado à cronologia literária do século XIX, acompanhando a maneira de abordar a maioria dos escritores em todo o manual. Dá-se maior espaço à descrição dos traços característicos do Simbolismo, sendo feita apenas referência aos dois escritores considerados representantes dessa estética literária:

Além da temática intimista, a poesia simbolista vai explorar, na forma dos poemas, a sugestão sonora, obtida por freqüentes aliterações e ressonâncias internas.

Nosso maior poeta simbolista foi **Cruz e Sousa** (1861-1898), secundado por **Alphonsus de Guimaraens** (1870-1921).

Os poemas que escolhemos desses dois poetas exemplificam bem o clima estético do Simbolismo: a paisagem noturna iluminada pela Lua, as estrelas e a “tenda cósmica”, a música misteriosa, os mistérios insondáveis do silêncio. Nesse cenário está o ser solitário, com seus sonhos, com suas dores, com seus delírios de loucura. [grifos do autor] (FARACO, 2003, p. 473)

Acompanhando a abordagem crítica de outros livros didáticos analisados nesta tese, Cruz e Sousa é reduzido a produtor de uma poesia mística, distanciada dos problemas sociais de seu tempo histórico. A escolha dos sonetos “Música misteriosa” e “Silêncios” corrobora com essa imagem, na medida em que suas temáticas implicam afastamento das contradições sociais e vocabulário hermético. Nesse sentido, tudo o que já foi argumentado acerca do silenciamento da produção poética de Sousa que lida diretamente com a subalternidade do africanodescendente torna-se adequado também para o manual de FARACO. Uma vez mais é negado ao estudante do Ensino Médio o acesso a uma parcela da produção literária de Sousa que se opõe à ideologia dominante de fins do século XIX responsável por legitimar cientificamente o racismo na sociedade brasileira,

relegando aos negros as piores condições sociais e atribuindo-lhes conceitos negativos quanto às características físicas e à própria inteligência. Seja o manual de formato tradicional, seja o didático com encaminhamento metodológico que se diz inovador, a perspectiva étnico-racial, a partir da produção literária afro-brasileira, jamais é contemplada na organização do conhecimento na disciplina Literatura.

Acerca da obra de Machado de Assis, são reproduzidos quatro textos do autor no didático de FARACO, sendo dois contos (“A Carteira” e “A cartomante”) e um fragmento do romance *Dom Casmurro*, distribuídos em três capítulos distintos. Apresentado superficialmente como o maior representante do Realismo brasileiro no capítulo destinado à história literária do século XIX, uma vez mais as características do movimento realista recebem destaque no manual de FARACO em detrimento da apresentação da obra do autor:

Por fim, a difusão do conhecimento científico, do pensamento evolucionista e da filosofia positivista contribuiu para o surgimento de uma intelectualidade que rompeu decididamente com o modo romântico de ver o mundo. Adotou-se uma postura que privilegiava uma relação mais impessoal com a realidade. Foram valorizados os ideais de objetividade científica, buscando-se abordar o mundo “como ele é”, sem as idealizações típicas do Romantismo.

Era a vitória da estética do Realismo – que encontraria em Machado de Assis (1839-1908) sua maior expressão entre nós e de cujos romances já pudemos falar no Capítulo 5. Na atividade 4 adiante, vamos ler e analisar um de seus famosos contos¹³², escritos também na linhagem estética realista. (FARACO, 2003, p. 469)

Observa-se também, para além da descrição sucinta de parte da obra de Machado, a mesma perspectiva historiográfica dos outros livros analisados nesta tese, baseada em uma concepção fragmentária da história, dentro da qual uma estética literária substitui abruptamente outra – “o surgimento de uma intelectualidade que rompeu decididamente com o modo romântico de ver o mundo”. O escritor carioca, no entanto, é tratado com reverência de gênio no capítulo 5, intitulado “Narrativas curtas e longas”, dentro do qual é reproduzido um fragmento do romance *Dom Casmurro*. Ao ser apresentado o conteúdo dessa longa narrativa, são expostos também alguns traços característicos da literatura de Machado:

O autor deste romance é Machado de Assis (1839-1908). Ele é considerado, pelos estudiosos de literatura, nosso melhor escritor. Seus romances da chamada segunda fase (os romances de sua maturidade

¹³² O autor do didático faz referência ao conto “A Cartomante”.

literária) são narrativas densas, envolvendo personagens de grande complexidade psicológica, afetados pelas paixões comuns aos seres humanos de todos os tempos (o amor, o ciúme, a avareza, o egoísmo, a ambição, o fracasso).

(...)

Os três grandes romances de Machado de Assis – Memórias póstumas de Brás Cubas (1881), Quincas Borba (1891), Dom Casmurro (1899) – não são apenas as melhores obras desse período no Brasil; eles encabeçam qualquer lista dos bons romances de nossa literatura e classificam-se entre as grandes obras da literatura universal.

Sua leitura é uma experiência muito rica; ela nos faz dar um salto de qualidade na nossa condição de leitores. E o momento para conhecer melhor os romances de Machado de Assis é agora, que você já está mais maduro. (FARACO, 2003, p. 71)

A descrição da produção literária de Machado demonstra o papel canônico desempenhado pelo escritor no manual em análise, pois não só alguns de seus romances da chamada “fase madura” são apresentados como obras universalizantes, ao lidarem com sentimentos comuns a todos os seres humanos, como também a riqueza do ato de leitura da obra machadiana é compreendida como amadurecimento na formação do leitor. Conforme se observa, portanto, a abordagem de FARACO não se distancia da maior parte dos livros didáticos analisados, inserindo-se na mesma tendência de se voltar para uma parte da narrativa do escritor, deixando de lado a produção de poemas e crônicas. Além disso, a produção literária machadiana voltada para a condição subalterna do negro também tem sido ignorada, na medida em que a dimensão étnico-racial da literatura não é considerada como um objeto de análise ou discussão na formação do leitor literário.

Lima Barreto é abordado, no mesmo capítulo 5, através de um fragmento do romance *Triste fim de Policarpo Quaresma*. Diferentemente do tratamento concedido a Machado de Assis, em que um conjunto de romances foi apresentado ao aluno na introdução do fragmento de *Dom Casmurro*, a descrição da obra de Lima Barreto restringe-se ao romance de temática nacionalista *Triste fim de Policarpo Quaresma*, sendo deixadas de lado outras produções narrativas do autor, tanto em forma de contos, romances ou crônicas:

Este é sem dúvida um dos mais mordazes romances da nossa literatura. A história está ambientada no Rio de Janeiro, em fins do século XIX. A personagem principal, Policarpo Quaresma, trabalha numa repartição pública e se define como um patriota incondicional, daqueles para quem tudo no Brasil é maior e melhor. Nesse sentido, o livro é uma ácida crítica ao ufanismo, ao nacionalismo extremado e à xenofobia, marcas inconfundíveis desse patriotismo exacerbado e irracional, que ainda circula no Brasil.

(...)

O autor do romance, Lima Barreto (1881-1922), produziu obras literárias caracterizadas pela crítica social viva e profunda. Registrou neste romance a atmosfera política da Primeira República, deixando visíveis suas mazelas: a burocracia das repartições públicas, o clientelismo, a bajulação e as muitas injustiças sociais. Incluiu uma corrosiva caricatura do presidente Floriano Peixoto. (FARACO, 2003, p. 74)

Conforme a apresentação exposta acima, o manual de FARACO opta por investir no viés de discussão da nacionalidade brasileira, considerando menos importante para o aluno de Ensino Médio a discussão de outras temáticas trabalhadas por Lima Barreto, inclusive a denúncia do racismo feita em romances e contos. Nesse sentido, observa-se que esse livro didático não se distancia da perspectiva crítica e ideológica dos outros manuais, ao preferir dar visibilidade a uma discussão ampla do nacionalismo brasileiro e invisibilizar todo tipo de reflexão que implica tensão étnico-racial na cultura brasileira. A partir dos parâmetros metodológicos do manual, a produção racialmente engajada de Lima Barreto ou Cruz e Sousa foi completamente silenciada. Por outro lado, a questão étnico-racial só está presente, no didático de FARACO, quando se constitui em temática de escritores não-negros, casos de Jorge Amado ou Castro Alves por exemplo, ou quando é levada à discussão em textos literários de países africanos, como por exemplo o conto “As mãos dos pretos” de Luís Bernardo Honwana.

Dentro desse encaminhamento metodológico, repete-se a apresentação de Castro Alves como o único e mais importante escritor da tradição literária brasileira que se comprometeu com as injustas condições sociais do negro escravizado no século XIX, ratificando a perspectiva crítica que legitima a presença do negro na literatura brasileira somente a partir de sua representação como objeto temático, quase sempre estereotipado, ou como fonte de comiseração da angustiante situação do negro, seja na condição de escravo ou não, como pode ser constatado pelo trecho abaixo, em que são descritas características da chamada 3ª. fase do Romantismo brasileiro:

Por fim, teremos um Romantismo de forte *inspiração social* que, pautado ainda pelas coordenadas do indivíduo, denuncia as injustas condições em que vivem muitas pessoas. O que move esse tipo de literatura é a indignação diante de situações desumanas que afetam o ser humano.

A expressão maior deste Romantismo crítico entre nós foi, sem dúvida, Castro Alves. Personalidade vibrante e apaixonada, envolveu-se profundamente com as campanhas abolicionistas que lutavam contra o absurdo da escravidão. Compôs memoráveis poemas em que apresentou os

escravos e negros não só como vítima das crueldades do regime escravista, mas também como heróis, amantes e detentores de sentimentos de amor, ternura, beleza e cólera, numa época em que isso era raramente reconhecido nos meios intelectuais. São exemplos dessa poesia, entre outros, seus poemas *Tragédia no mar* (o navio negreiro), *Vozes d'África* (escritos em 1868) e *Cachoeira de Paulo Afonso* (de 1870). (FARACO, 2003, p. 463)

Torna-se importante compreender que a canonização literária de Castro Alves como o “Poeta dos Escravos”, perspectiva crítica adotada por todos os livros didáticos analisados, não só, como tem sido argumentado incessantemente nesta tese, obscurece tradições literárias afro-brasileiras, mas sobretudo heroiciza a elite brasileira de valores branco-europeus, já que, na ficcionalização historiográfica reproduzida no manuais dirigidos ao Ensino Médio, um poeta branco é visto como o principal responsável, no espaço da intelectualidade, por lutar pelo fim do sistema escravocrata. Dessa forma, o ensino literário reproduzido pelo modelo de manual didático aqui estudado acaba, implicitamente, por eximir os brancos da parcela de responsabilidade sob a subjugação coletiva dos negros na sociedade brasileira. Essa desresponsabilização juntamente com o fato de que a organização do conteúdo literário nos manuais impede o acesso dos alunos à parte significativa da história intelectual do negro no Brasil parecem ser as principais violências étnico-raciais transmitidas pelo modelo de livro didático estudado.

Assim, conhecendo o encaminhamento teórico-metodológico do livro, apesar de o manual de FARACO reservar um capítulo para as literaturas africanas de língua portuguesa, imprescindível se torna observar a maneira como essas produções literárias são apresentadas ao aluno de Ensino Médio. O interesse didático pelas literaturas africanas é justificado no início do capítulo 35, a partir de um texto caracterizado pelo superficialismo no que tange à relação entre as culturas brasileira e africanas:

O século XX viu nascer na África uma literatura escrita em língua portuguesa, que veio se somar às tradições literárias de Portugal e Brasil, agregando-lhes a experiência e a sensibilidade das populações africanas que falam português. Essa literatura constitui, assim, um importante elo entre Europa, América e África.

É ainda uma literatura pouco conhecida no Brasil, embora nossos maiores escritores tenham sido referência para boa parte dos autores africanos. Sua divulgação entre nós pode vir a ser um dos caminhos importantes para o Brasil recuperar seus laços com as culturas africanas e compreender mais profundamente suas próprias raízes.

Por outro lado, conhecê-la é também abrir-se para uma literatura que revela outras faces da imensa riqueza expressiva da língua portuguesa. (FARACO, 2003, 546)

No fragmento acima, a identidade lingüística é responsável por estabelecer laços imaginários entre países colonizadores europeus, o Brasil e países africanos, territórios colonizados. Segundo a concepção do manual, as produções literárias de países africanos são compreendidas, subliminarmente, como agregadas, portanto, de alguma forma, dependentes das tradições literárias brasileira e portuguesa, compreendidas, a partir de perspectiva positivo-evolucionistas, como já amadurecidas enquanto conjuntos literários nacionais.

Ao lado dessa justificativa, complementando-a, o critério cultural confere relevância à abordagem dessas literaturas, na medida em que, pelo exposto, abre-se a possibilidade de o Brasil recuperar os próprios traços culturais africanos. No caso da concepção do manual, portanto, ter acesso às literaturas africanas de língua portuguesa implica uma (re)aproximação das nossas próprias “raízes” culturais, obviamente, negras. É impossível não deixar de observar, no trecho acima, o emprego dos termos “experiência e sensibilidade” das populações africanas para indicar o tipo de contribuição dada pelas produções literárias africanas na grande tradição da língua portuguesa, reproduzindo, também de maneira sutil, um limitado espaço epistemológico dentro do qual os africanos e afrodescendentes têm transitado, qual seja o de transmitir conhecimentos sensoriais ou aqueles por experiência feitos, dificilmente sendo relacionados, dentro da tradição ocidental-européia de pensamento, a conhecimentos racionalmente sistematizados.

Conforme se observa, portanto, a descrição das literaturas africanas no manual **Português: língua e cultura**, de certa forma, torna explícita uma contradição teórico-metodológica, na medida em que a apresentação dessas produções literárias, trazem à tona, como conseqüência inevitável, o substrato étnico-racial, mas, paradoxalmente, não tiram o negro do papel social a ele reservado de objeto do conhecimento ou da representação literária, jamais sendo compreendido, de fato, como sujeito do conhecimento, da própria história ou escrita literária.

Assim, a seleção textual do capítulo é composta por poemas, contos e fragmentos de romances cujas temáticas giram em torno da luta pela libertação do jugo colonial (poema “Havemos de voltar” e “Contratados” de Agostinho Neto;

fragmento do romance *A vida verdadeira de Domingos Xavier*, de José Luandino Vieira; trecho do romance *As aventuras de Ngunga* de Pepetela); de um grito de esperança em face de um cotidiano marcado pela injustiça social (poema “No mesmo lado da canoa” de Alda Espírito Santo); da revalorização de elementos culturais negro-africanos (poema “Quero ser tambor” de José Craveirinha); e da crítica ao discurso racista (conto “As mãos dos pretos” de Luís Bernardo Honwana).

Dessa forma, a produção literária comprometida politicamente com o combate ao racismo anti-negro aparece a partir da escrita literária moçambicana de Honwana. O belíssimo conto “As mãos dos negros”, que fecha a abordagem das literaturas africanas no manual de FARACO, narra a história da angústia e curiosidade de um menino negro, ao tentar compreender por que circulam tantas lendas sobre o fato de as palmas das mãos dos negros serem mais claras que a tonalidade do próprio corpo. Sua busca por respostas o leva a questionar adultos que estão a sua volta, muitos deles desempenhando papéis de proeminência social, como o “Senhor Professor” e o “Senhor Padre”, sobre o motivo de tal coloração diferenciada. As histórias que buscavam explicar esse traço característico do corpo físico negro acabam desexplicando e produzindo mais dúvidas na mente do menino. É a sua mãe, a personagem responsável por dar uma explicação convincente, também a partir de história inventada por ela. A versão materna, todavia, além de conferir humanidade aos pretos, opondo-se às outras histórias desumanizadoras, revela ao menino um mundo social extremamente desigual e racista. A beleza do final do conto, quando a emoção do menino deságua em lágrimas, vale a reprodução aqui, até mesmo por ser a única palavra literária, entre todas dos livros didáticos analisados nesta tese, comprometida diretamente com a crítica ao racismo: “Depois de dizer isso tudo, a minha mãe beijou-me as mãos. Quando fugi para o quintal, para jogar à bola, ia a pensar que nunca tinha visto uma pessoa a chorar tanto sem que ninguém lhe tivesse batido.” (FARACO, 2003, p. 561)

Não há no manual em análise, questões elaboradas para nenhum dos textos dos escritores africanos de língua portuguesa. Diferentemente dos outros capítulos, em que as questões tratam de elementos temáticos ou estruturais dos textos literários, as três atividades reflexivas propostas no capítulo 35 em nada se referem à produção literária exposta. Optou-se, em lugar disso, pela discussão dos vínculos históricos entre “Brasil e África”, sendo apresentado o binômio exatamente dessa maneira, através da comparação de um país americano com um continente inteiro.

Dessa forma, a primeira questão solicita aos alunos uma pesquisa histórica sobre os cinco países africanos de língua portuguesa. Na segunda questão é pedido um estudo histórico sobre as “profundas raízes africanas” do Brasil. A última proposta, apesar de não fazer referência à literatura propriamente dita, proporciona uma visão crítica da participação do afrodescendente na sociedade brasileira, na medida em que presentifica a desigualdade racial na sociedade brasileira: “3. Por fim, será importante que a turma pesquise e discuta os índices que mostram as profundas desigualdades socioeconômicas que ainda afetam a população afrodescendente no Brasil.” (FARACO, 2003, p. 561)

A organização didática das literaturas africanas de língua portuguesa, no manual **Português: língua e cultura**, se por um lado, demonstra certo avanço teórico-metodológico, possibilitando a discussão da violência colonial e racista, por outro, não implica rompimento com a perspectiva tradicional de abordagem da literatura brasileira, através da qual a canonização de escritores e obras impede a presença da produção literária afro-brasileira. O silenciamento racista, portanto, também está presente nesse livro didático de estrutura paradoxal.

A partir do cotejo dos livros analisados nesta tese, percebe-se o quanto é importante rever as concepções historiográficas e as narrativas de nação que fundamentam as escolhas teórico-metodológicas dos autores de didáticos. Nota-se que a perspectiva restrita da historicidade do texto literário exclui a escrita literária de inúmeros grupos minoritários. Detenho-me na escrita literária afro-brasileira, porque a construção de nação que funciona como um dos fundamentos da seleção de escritores a serem lidos por alunos de Ensino Médio aposta em um Brasil harmonicamente mestiço, em que diferentes grupos étnico-raciais têm convivido historicamente sem tensões profundas. Essa perspectiva teórica acaba por silenciar, no decorrer da organização do conhecimento literário dos manuais, o racismo estrutural da sociedade brasileira, através tanto do silenciamento de produções literárias em que o escritor africanodescendente, a partir de representações positiva de si e de sua cultura, denuncia o racismo à brasileira; quanto da recusa metodológica dos didáticos de rever criticamente obras literárias consideradas canônicas que lidam com as questões étnico-raciais, através de representações estereotipadas ou negativas dos negros.

Desse nó teórico-metodológico provém a necessidade de se **afrobetizar** a excludente tradição literária brasileira sistematizada em livros didáticos do Ensino Médio. A minha preocupação específica é compreender por que, apesar da vasta produção e da indiscutível importância artístico-cultural, a escrita literária produzida por afro-brasileiros tem sido sistematicamente ignorada nos programas curriculares brasileiros e, conseqüentemente, nos livros didáticos e nas salas de aula. Se essa ausência é regra atualmente, impôs-se, nos capítulos 2 e 3, mapear esse monstruoso silêncio, com o intuito de se criar uma outra perspectiva de historicidade de escritores e obras, mais próxima das discussões identitárias contemporâneas, as quais sugerem correções ao sistema de

representação e valor instituídos, além de recusarem, em estudos literários, a proposta de um cânone único e universal.

5. Considerações Finais

Diferentemente do que se pode inferir acerca do significado da palavra conclusão, finalizar um trabalho acadêmico não implica o fechamento completo de um assunto ou da rede de questões empíricas e teóricas desenvolvidas; ao contrário, fechar significa, de certa forma, abri-lo ainda mais, colocando-o no (de)curso da área de concentração a que ele se propôs trilhar. Nesse sentido, o fechamento, nesta tese, será antes uma demonstração das possibilidades teóricas, metodológicas e políticas que, porventura, uma pesquisa acadêmica voltada para a análise das contradições do tratamento dado às relações étnico-raciais em materiais didáticos destinados ao ensino de literatura pode produzir. Assim, nas linhas que se seguem, serão discutidos sobretudo desdobramentos possíveis do estudo *Afrobetizar: análise das relações étnico-raciais em cinco livros didáticos de literatura*.

A análise dos manuais didáticos, a partir da perspectiva de como as relações étnico-raciais e o racismo na sociedade brasileira são abordados, aponta para um cenário em que a tradição literária considerada clássica, ou seja, constituída por autores e textos que devem constar no ambiente escolar, seja pela qualidade estética ou pela importância cultural, coloca sob o signo do silêncio a produção literária afro-brasileira. Dessa forma, como pôde ser constatado no decorrer da análise, o discurso racista não se mostra explícito nos manuais, aparecendo, quase sempre, como um modo de estar no silêncio (Orlandi, 1997).

O aparente paradoxo de uma dicção silenciosa do discurso racista presente na organização do conhecimento literário para o Ensino Médio se coaduna a

determinada concepção das relações étnico-raciais que tem se mostrado dominante na historiografia literária brasileira de formato tradicional. Segundo tal perspectiva, os imaginários de “país mestiço” e de “democracia racial” acabam por, subrepticamente, atuar na organização dos conteúdos literários, na interpretação das obras de autores considerados canônicos que colocam em relevo a temática do negro ou das relações étnico-raciais e, sobretudo, na ausência, nesses manuais, de uma produção comprometida literária e politicamente com a discussão do racismo na sociedade brasileira.

A tônica dessa interpretação sociológica das relações raciais, dominante entre as elites intelectuais e políticas¹³³ brasileiras nas décadas de 30 a 60 do século XX, é a idéia de igualdade entre negros, brancos e indígenas e uma convivência pacífica, ausente de conflitos, preconceitos ou discriminações. Tal concepção, transformada em discurso ideológico, ainda hoje, recebe prestígio de grande parcela da população brasileira, apesar de estudos acadêmicos e práticas políticas de movimentos negros demonstrarem que, por sob essa interpretação, esconde-se, a grosso modo, um processo de dominação de brancos sobre não-brancos na sociedade brasileira.

Assim, tudo o que foge aos parâmetros dessa construção mítica da cultura brasileira tem sido silenciado pela perspectiva historiográfica da literatura adotada pelo modelo de livro didático analisado nesta tese¹³⁴. Embora determinados estudos questionem o fundamento teórico da canonização literária de base nacionalista que desconsidera os conflitos étnico-raciais na estrutura social brasileira (SILVA, 2010; DALCASTAGNÈ, 2008; DAMASCENO, 2003; KOTHE, 1997 e 2000), os manuais didáticos de literatura continuam, de maneira que me parece anacrônica, a selecionar e organizar historicamente os movimentos literários e escritores, a partir de uma ótica excludente.

Todavia, segundo perspectivas mais recentes dos estudos das relações raciais, racismo implica desvantagens historicamente construídas de determinado

¹³³ Importante lembrar que o presidente Getúlio Vargas utilizou o arcabouço teórico da democracia racial como argumento político, na tentativa de criar um sentimento de unidade nacional e, dessa forma, legitimar o regime autoritário do Estado Novo (1937-1945).

¹³⁴ A exceção a essa norma fica restrita ao livro *Português: língua e cultura* (2003) de Carlos A. Faraco, na medida em que, mesmo através de contradições metodológicas, acaba por superficialmente questionar essa perspectiva harmônica das relações étnico-raciais no Brasil, conforme procurou-se demonstrar no capítulo 3 desta tese.

grupo étnico-racial ao lado de vantagens sociais convertidas em privilégios do grupo étnico-racial dominante, baseadas na idéia de raça como construção social responsável por hierarquizar indivíduos e grupos (TODOROV, 2000). No Brasil, a desigualdade racial tem mantido a população negra em espaços sociais desvantajosos (GUIMARÃES, 1999; 2004; HOFBAUER, 2003; MUNANGA, 2004) e, no âmbito da produção e recepção de conhecimento intelectual, ao nível da subalternidade cognitiva (CARNEIRO, 2005).

Dessa forma, o silenciamento do conflito étnico-racial e do racismo, no modelo de historiografia literária adotado pelos manuais analisados, adquire relevância teórico-metodológica e política, na medida em que significa a exclusão dos negros como lugares de fala representativa de larga parcela da população brasileira. Assim, o livro didático de literatura acaba se constituindo em um dos elementos responsáveis pelo fechamento do campo literário brasileiro à diversidade, pois, ao atuar diretamente com jovens em formação impede o acesso a tradições literárias produzidas por grupos subalternizados na esfera social.

A noção de “campo”, tomada de empréstimo do sociólogo Bourdieu (1996), também fez parte do escopo teórico de análise dos manuais justamente porque, como uma rede de configurações objetivas de poder dentro de uma esfera específica, permite que se estabeleçam relações políticas entre os escritores, o mundo literário – incluindo editoras, instituições de prestígio, instâncias críticas, movimentos literários – e o universo social como um todo. Como parte da engrenagem do campo literário brasileiro, os livros didáticos analisados acabam por assumir papel de reprodutor da definição dominante de literatura brasileira, na medida em que, ao lidar com a historicidade da literatura através de viés nacionalizante e excludente, ignoram a pluralidade de perspectivas sociais. A pesquisadora Regina Dalcastagnè (2008) argumenta sobre a reivindicação acadêmica contemporânea pela pluralidade de vozes e de representação de diferentes grupos sociais, na introdução ao seu estudo sobre personagens negros no romance brasileiro contemporâneo:

Esta preocupação com a diversidade de vozes não é um mero eco de modismos acadêmicos, mas algo com importância política. Pelo menos duas justificativas para tal importância podem ser dadas. Em primeiro lugar, a representação artística repercute no debate político, pois pode permitir um acesso à perspectiva do outro mais rico e expressivo do que aquele proporcionado pelo discurso político em sentido estrito. (...)

Em segundo lugar, como apontou Nancy Fraser, a injustiça social possui duas facetas (ainda que estreitamente ligadas), uma econômica e outra cultural. Isto significa que a luta contra a injustiça inclui tanto a reivindicação pela redistribuição da riqueza como pelo reconhecimento das múltiplas expressões culturais dos grupos subalternos: o reconhecimento do valor da experiência e da manifestação desta experiência por trabalhadores, mulheres, negros, índios, gays, deficientes. A literatura é um espaço privilegiado para tal manifestação, pela legitimidade social que ela ainda retém. Daí a necessidade de democratizar o fazer literário – o que, no caso brasileiro, inclui a universalização do acesso às ferramentas do ofício, isto é, o saber ler e escrever. (DALCASTAGNÈ, 2008, p. 19-20)

Além do levantamento feito pela pesquisadora, para o processo de democratização da literatura brasileira, ressalto ainda a importância da inclusão de tradições literárias de grupos subalternizados nos materiais didáticos destinados à formação dos jovens, caso da produção afro-brasileira, que foi, nesta tese, objeto de perseguição metodológica no decorrer da análise dos manuais. De perseguição inalcançável, acrescento, na medida em que, marcada pelo signo do silenciamento, mostrou-se praticamente impossível delineá-la com precisão. Todavia, foi justamente a marca do silêncio, palavra exaustivamente repetida no decorrer da análise feita, que tornou possível o desnudamento de violências racistas acumuladas no modo como o conteúdo literário tem sido sistematizado nos materiais didáticos, avaliados oficialmente – através, no caso deste estudo, do Catálogo do PNLEM/2006 - como adequados ao ensino literário.

De fato, o silêncio foi trabalhado nesta tese a partir da perspectiva teórica de Eni Orlandi (1996), cuja reflexão leva ao seu entendimento nos âmbitos da instauração dos sentidos e dos modos de silenciá-los, silêncio compreendido, portanto, como fundante e fundador, pois se coloca como a instância do possível e do múltiplo em termos da instauração da significação. Na perspectiva da teórica do discurso, o silêncio e o dizer são modos de existência dos sentidos, com a diferença de o silêncio estar, como a produção literária afro-brasileira perseguida nesta tese, na instância do aparentemente inapreensível. Dentro da concepção de que as palavras postas em discurso são atravessadas pelo silêncio e podem também silenciar, torna-se possível, por conseguinte, o delineamento das margens da significação, através da análise do que Eni Orlandi chama de “política do silêncio”, ou seja, a proibição social de certas palavras e de certos sentidos em um contexto dado:

Com efeito, a política do silêncio se define pelo fato de que ao dizer algo apagamos necessariamente outros sentidos possíveis, mas indesejáveis, em uma situação discursiva dada.

(...)

Representa a política do silêncio como um efeito de discurso que instala o antiimplícito: se diz “x” para não (deixar) dizer “y”, este sendo o sentido a se destacar do dito. É o não-dito necessariamente excluído. Por aí se apagam os sentidos que se quer evitar, sentidos que poderiam instalar o trabalho significativo de uma “outra” formação discursiva, uma “outra” região de sentidos. O silêncio trabalha assim os limites das formações discursivas, determinando conseqüentemente os limites do dizer. (ORLANDI, 1996, p. 76)

Dessa forma, o silêncio, enquanto instância produtora de sentidos, desempenhou duas funções teórico-metodológicas no decorrer da análise dos livros didáticos: se por um lado, possibilitou a apreensão de sentidos indesejáveis, por isso não-ditos, caso das omissões flagrantes de todo o tipo de produção literária ou de reflexão crítica da literatura que proporcione uma discussão direta da subalternização dos negros e de sua cultura na estrutura social brasileira; por outro, proporcionou também o delineamento, mesmo que de maneira sutil, tanto do que é concebido nesta tese por literatura afro-brasileira quanto dos possíveis encaminhamentos metodológicos a serem trilhados para que essa produção literária se torne presente, como conhecimento formal relevante, no ensino literário do fim da Escola Básica. Nesse sentido, cabe nas linhas finais desta pesquisa discutir, mesmo que ensaisticamente, a construção de uma proposta teórico-metodológica que, de fato, responda à pergunta que se segue.

5.1 Que literatura é essa que tem andado ausente?

O termo “literatura afro-brasileira” tem presença relativamente recente na história acadêmica dos estudos literários no Brasil. A constituição do termo com o adjetivo caracterizador que estabelece uma conexão entre a origem étnico-racial e a nacionalidade parece estar relacionado a reivindicações contemporâneas dos movimentos negros pelo direito da população negra à cidadania e ao respeito aos direitos humanos. Antes dele, porém, principalmente o termo “literatura negra” (BERND, 1988; LOBO, 1987) era utilizado no meio acadêmico para designar, em linhas gerais, um conjunto de produção literária considerada minoritária em relação à literatura dominante e comprometida com a escrita de autores que se assumem negros.

Entre um termo e outro, têm circulado outros tantos, dentro e fora das esferas acadêmicas – literatura preta, literatura afrodescendente, poesia negra, literatura negro-brasileira (CUTI, 2010) – cuja tônica recai sobre o processo de tomada de consciência de escritores negros ao lidar com o próprio ofício e com a luta anti-racista no Brasil.

Embora o uso de todos esses termos não seja consenso entre críticos literários e escritores, importa perceber o quanto textualidades negras no Brasil têm representado positivamente o segmento étnico-racial negro, tirando do silêncio, através da escrita, tradições africanas suprimidas e, principalmente, experiências raciais relacionadas ao cotidiano dos afrodescendentes. Assim, a produção literária afro, silenciada nos manuais didáticos de literatura para o Ensino Médio, possui o intuito de reverter representações negativas, enformadas em estereótipos que os signos “afro” e “negro” adquiriram ao longo da história social do Brasil. Dessa forma, a escrita afro-brasileira visa apresentar uma leitura crítica dos preconceitos disseminados na sociedade, além de apontar possibilidades de o escritor negro consciente do próprio papel lutar contra um modelo de identidade nacional baseado na ideia de democracia racial.

A literatura afro-brasileira encontra-se, portanto, mergulhada na experiência de vida da população negra, não só como meio de liberação de tradições africanas silenciadas em nossa cultura, mas também como estratégia artística de denúncia da exclusão dos negros. Conforme Cuti resume, ao defender em seu livro teórico mais recente o uso do termo “literatura negro-brasileira”¹³⁵:

O ponto nevrálgico é o racismo e seus significados no tocante à manifestação das subjetividades negra, mestiça e branca. Quais as experiências vividas, que sentimentos nutrem as pessoas, que fantasias, que vivências, que reações, enfim, são experimentadas por elas diante das consequências da discriminação racial e de sua presença psíquica, o preconceito? Esse é o ponto! (CUTI, 2010, p. 39)

¹³⁵ Não cabe, na discussão aqui empreendida, esmiuçar a argumentação de Cuti em torno da defesa do termo “literatura negro-brasileira”, mesmo compreendendo que toda luta terminológica é, no fundo, uma luta ideológica. Embora o autor se utilize de escopo teórico sólido para defender a troca de “afro” por “negro”, importa sobretudo, nesse momento, o posicionamento crítico-literário e político de um dos principais escritores da produção literária afro-brasileira contemporânea acerca das questões relevantes de uma tradição literária dentro da qual ele próprio se insere.

Devido ao fato de que a escrita literária afro-brasileira contemporânea desenvolve-se a partir de uma subjetividade negra construída no embate constante com o racismo, em termos individuais e coletivos, necessário se torna compreender que são escritores atuantes desde fins da década de 70 – com a criação tanto do Movimento Negro Unificado e da publicação da primeira edição dos Cadernos Negros, em 1978, quanto do surgimento do movimento literário e político Quilombhoje o qual, a partir de 1980, passou a editar os Cadernos Negros – que inauguram um trabalho de memória historiográfica, levantando uma tradição de escritores brasileiros comprometidos com a denúncia do racismo e/ou com a representação positiva do segmento étnico-racial negro.

Nascida com o compromisso pedagógico e político de educar literariamente novas gerações de militância negra e de estabelecer, para os escritores em atuação, certo senso de continuidade no interior de uma tradição literária racialmente engajada, o que é chamado de literatura afro-brasileira passou a receber, a partir do interesse intelectual e político dos próprios escritores¹³⁶, atenção de acadêmicos. Dessa forma, de maneira mais regular desde a década de 90 do século XX, determinada produção intelectual acadêmica tem expandido o interesse na reconstituição historiográfica dessa tradição literária suprimida da seleção de autores e obras que constituem o panteão da literatura brasileira considerada canônica.¹³⁷ Assim, com todos os limites que um levantamento historiográfico em curso traz ao estudioso da área, alguns escritores, obras e movimentos literários são considerados de destaque no delineamento dessa tradição.

Nos séculos XVIII, XIX e início do XX parte da produção literária dos escritores Domingos Caldas Barbosa, Luiz Gama, Maria Firmina dos Reis, Cruz e Sousa e Lima Barreto esteve, de diferentes maneiras, comprometida com a condição subjugada do

¹³⁶ É feita referência à produção intelectual de escritores pertencentes, direta ou indiretamente, ao MNU e/ou ao movimento Quilombhoje que, desde a década de 80, têm organizado edições críticas sobre tradição literária negra, caso, por exemplo da obra *Reflexões sobre a literatura afro-brasileira* (1985); *Criação crioula nu elefante branco* (1987), entre outras edições, incluindo reflexões críticas em edições dos *Cadernos Negros* e o livro teórico-crítico mais recente de Cuti, *Literatura negro-brasileira* (2010).

¹³⁷ Refiro-me aos trabalhos de pesquisa cujo objetivo principal tem sido desenvolver um senso de historicidade literária a partir do levantamento de um elenco de escritores empenhados na representação do negro como sujeito político-cultural. Nessa linha, constam o trabalho acadêmico desenvolvido por Maria Nazareth Soares Fonseca, Florentina da Silva Souza, Eduardo de Assis Duarte, entre outros e outras. O trabalho dessa geração acadêmica mais recente foram precedidos por de brasilianistas, que desde a década de 40 do século XX, debruçaram-se sobre produção literária afro-brasileira, caso de Bastide (1943), Sayers (1958), Rabassa (1965), Brookshaw (1983). Os trabalhos teórico-críticos de Oswaldo de Carmargo (1987), Benedita Damasceno (1988) também são de suma importância para a produção intelectual mais recente sobre o tema.

negro escravizado ou livre, com a luta pela abolição do sistema escravocrata, com a representação positiva das mulheres negras e com uma oposição sistemática às teorias científicas propagadoras de diferenças entre as supostas raças, colocando a branco-européia como superior a todas as outras. Mesmo marcados pelo isolamento intelectual e literário no empenho da afirmação racial e na crítica ao racismo, esses autores são vistos por alguns críticos e escritores contemporâneos como precursores de uma produção literária conscientemente engajada na luta contra a discriminação racial¹³⁸. Caso da pesquisadora Florentina Souza, que discute os questionamentos críticos gerados no processo de eleição historiográfica de obras relevantes em termos da discussão racial:

Uma questão se coloca ...Teriam estes escritores publicado textos que podem constituir uma textualidade negra no Brasil?

Escreveram com tal objetivo?

Arrisco então uma resposta:

Estes escritores, embora não estivessem interessados em participar de um produção textual que se definia como afro-brasileira, podem hoje, a posteriori, ser lidos como antecessores de uma produção textual intencionalmente definida como afrodescendente, compondo assim uma versão da história da literatura no Brasil.

As histórias selecionam e organizam os fatos e os textos de acordo com a sintaxe que embasa as crenças estético-filosóficas do seu autor ou autores. Assim, o que é escolhido para ser lembrado ou esquecido varia de acordo com a performance que se deseja apresentar e com os objetivos e metodologia pedagógicos do discurso identitário qualquer que seja ele. (SOUZA, 2005, p. 66)

O posicionamento crítico da pesquisadora assume a parcialidade de toda e qualquer seleção historiográfica, perspectiva teórico-metodológica diametralmente diferente daquela presente no que foi chamado nesta tese de modelo de livro didático em circulação no mercado editorial brasileiro. Apesar das especificidades de cada manual, todos, conforme foi demonstrado, comungam do mesmo direcionamento historiográfico, baseado em uma cronologia linear e em uma concepção de nação que ignora o racismo e o conflito étnico-racial na sociedade brasileira. A contrapelo dessa norma dominante, a tradição literária afro-brasileira aponta uma possibilidade de abertura do cânone literário tradicional à pluralidade que um país multirracial como o Brasil solicita.

No decorrer do século XX, pode-se fazer referência a autores que produzem literatura com a intenção óbvia de trabalhar com vozes rasuradas de nossa tradição cultural hegemônica, tais como Solano Trindade, Abdias do Nascimento, Ruth

¹³⁸ Caso, por exemplo, de Cuti (2010) e de Florentina da Silva e Souza (2005).

Guimarães, Joel Rufino dos Santos, Muniz Sodré, Geni Guimarães, Conceição Evaristo, Jônatas Conceição da Silva, Cuti, Adão Ventura, entre outros e outras que produzem textos sobre tradições histórico-culturais de origem africana no Brasil ou sobre o cotidiano do afro-brasileiro. É nesse falar de si e das próprias tradições culturais que escritores afro-brasileiros rasuram a pretensa universalidade e ocidentalidade da arte literária.

Se os poucos escritores que se posicionaram enquanto negros durante o século XIX tiveram a marca do isolamento intelectual, a atuação artística grupal na luta contra o racismo foi uma das características da produção literária afro-brasileira do século XX. Caso do pioneiro Teatro Experimental do Negro (TEN - 1944-1957), companhia teatral idealizada, fundada e dirigida por Abdias do Nascimento, que possuía como principais objetivos a valorização do negro no teatro e acriação de uma nova dramaturgia. O projeto do Teatro Experimental do Negro englobou o trabalho pela cidadania do ator, por meio da conscientização e também da alfabetização do elenco, recrutado entre operários, empregadas domésticas, favelados sem profissão definida e modestos funcionários públicos. A partir de 1948, foi publicado, durante dois anos, o jornal *Quilombo: vida, problemas e aspirações do negro*, uma espécie de periódico informativo do grupo teatral, dentro do qual a literatura racialmente engajada tinha o seu espaço de discussão.

Décadas mais tarde, no momento histórico da abertura política no Brasil, um grupo de escritores afro-brasileiros de São Paulo, reunidos a partir da militância política, resolveu editar, coletivamente, a coletânea *Cadernos Negros*. A preocupação dos escritores na construção dos seus textos passava pela busca da criação de novos paradigmas para a literatura brasileira. Os textos dos *Cadernos Negros* estão comprometidos com a história da população negra e incomodam por trazerem à tona o problema das desigualdades raciais, por discutirem o perfil excludente de nação traçado pela maior parte da produção literária canônica. Dentro de tal contexto de resistência cultural, o uso dos termos “literatura negra” e/ou “afro-brasileira” justifica-se, para os escritores, por falar da realidade e identidade do negro, trazendo as marcas de sua história, memória, vida, diferenças e, obviamente, trabalho estético com a palavra em cena no texto literário. Segundo Florentina Souza, pesquisadora dos *Cadernos Negros*:

Os textos dos CN podem ser lidos como depoimentos criativos de uma geração de escritores que reivindica um espaço para a voz negra na vida cultural e literária brasileira. Para tanto, tematizam vários aspectos da

vida cotidiana do afro-brasileiro em particular, tais como a necessidade de construção de uma auto-imagem positiva, o resgate das tradições de origem africana e o combate às manifestações cotidianas de discriminação e preconceito racial na escola e trabalho – problemas decorrentes da sistemática exclusão do negro dos direitos de cidadania. (SOUZA, 2006, p. 113)

Nos centros urbanos brasileiros, grupos de escritores têm criado alternativas de publicação e de circulação do texto literário afro-brasileiro, através de editoras em forma de cooperativa de autores, caso das Edições Toró (São Paulo), cuja produção e distribuição de livros é feita pelos próprios escritores, ou de coletivo de escritores, caso da Cooperifa (São Paulo) e do grupo Blackitude (Salvador), que têm promovido saraus literários onde escritores marginalizados do mercado editorial competitivo, majoritariamente comprometido com representações literárias eurocentradas, encontram espaço para exibir a própria produção e trocar com outros escritores.

5.2. Afrobetização de materiais didáticos de literatura: desdobramentos futuros

Pixaim X ou de cabelo em pé

Para cada agressão que nos fira
 Temos um ato de revolta que nos cura
 Para cada racista que delira,
 a bala da nossa pele escura
 Em toda face branca e demente
 Descarregaremos o pente
 Dos dedos em trança entrelaçados
 Rajadas de carinhos carapinhas
 Espantando olhos azuis e mal assombrados
 Lande Onawalê

A intenção principal, no desfecho desse trabalho de pesquisa, não é a de traçar um percurso histórico da chamada escrita literária afro-brasileira, tarefa que requer pesquisa aprofundada. O que se buscou, ao descrever alguns movimentos e apresentar escritores da chamada literatura afro-brasileira, foi levantar questões relevantes e, muitas vezes, até problemáticas referentes a essa tradição literária, composta basicamente de poesias e contos, talvez porque a forma curta desse gênero propiciem a publicação em revistas, jornais e livros de caráter coletivo. A produção de romance, portanto, mostra-se bem reduzida e demonstra, de certa forma, a posição marginal da literatura afro-brasileira no campo literário, na medida em que as grandes editoras geralmente não se interessam por publicar esses autores. Ao lado dessa restrição mercadológica, coloca-se a própria condição social

do escritor negro, que, quase sempre, divide a atividade literária com outras atividades que lhe dêem sustentação financeira. Dentro desse cenário, o objeto de pesquisa desta tese – determinado modelo de livro didático de literatura - também contribui para o fechamento do campo literário a essa tradição.

Levando em consideração as questões até aqui apresentadas, os estudos literários voltados para textualidades negras ou afro-brasileiras suprimidas de nossa tradição literária lidam com, pelo menos, duas perspectivas metodológicas: por um lado, uma análise das representações negativas ou estereotipadas do negro na literatura brasileira considerada canônica, a qual se mostrou um dos critérios de análise das obras didáticas nesta tese; por outro, uma preocupação em inserir a produção literária afro-brasileira, já que ela contempla a opressão cotidiana das populações negras no Brasil, implicando, além de matrizes culturais africanas, a discussão, sob o ponto de vista literário, das contradições sociais por elas vivenciadas, em decorrência sobretudo do racismo.

Nesse sentido, na medida em que a discussão principal deste estudo implicou a demonstração do fechamento de manuais didáticos de literatura para a reflexão sobre o racismo e as relações étnico-raciais, a partir da perspectiva do negro enquanto sujeito histórico da própria palavra, a análise feita conduz para o desenvolvimento de metodologias aplicáveis a um ensino de literatura que, de fato, promova uma afrobetização, compreendida não como a monopolização da temática racial no ensino literário do nível médio, mas como um encaminhamento em direção à pluralidade, dentro do qual diversas escritas subalternizadas, dentre elas a afro-brasileira, ganhem espaço nos materiais didáticos e, conseqüentemente, nas salas de aula.

O caminho que se procurou abrir com este estudo implica necessariamente desdobramentos em termos de pesquisas que incluam uma reflexão sistematizada sobre a (co)relação estreita entre organização do conteúdo literário, modelos de historiografia literária, mercado editorial centralizado altamente lucrativo e a reversão de uma prática pedagógica, na área do ensino de literatura, que tem se mostrado excludente.

No momento, esta tese procurou demonstrar o quanto o silenciamento da escrita literária afro-brasileira em manuais de literatura adquire o sentido da invisibilização de um grupo étnico-racial inteiro, promovendo a reprodução, na esfera do ensino formal da língua materna, do racismo. A literatura, por ser um artefato

humano como todos os outros, participa de jogos de poder dentro da sociedade. Portanto, não fugir à esfera política da produção literária, no ensino formal, parece ser o caminho teórico-metodológico mais interessante para produzir um contato crítico do aluno com a literatura e com o mundo social, proporcionando-lhe uma visão ampla da diversidade étnico-racial do Brasil e uma compreensão dos limites individuais e coletivos que o racismo instaura.

4. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. ABREU, Márcia. Letras, belas-letras, boas letras. In: BOLOGNINI, C. Z. (org.). *História da Literatura: o discurso fundador*. Campinas; São Paulo: Mercado Aberto, ALB, Fapesp, 2003. pp. 11-70.
2. ALMEIDA, Maria Cândida Ferreira. Cadernos Negros: repensando o leitor e a leitura através do texto afro-brasileiro. In: RIBEIRO, E.; BARBOSA, M. (org.) *Cadernos Negros: três décadas*. São Paulo: Quilombhoje; Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, 2008. pp. 96-80.
3. ALVES, Uelinton Farias. Cruz e Sousa: o Dante negro do Brasil. Rio de Janeiro: Pallas, 2008.
4. AMÂNCIO, Íris; GOMES, Nilma Lino; JORGE, Míriam Lúcia dos Santos Jorge. *Literaturas africanas e afro-brasileira na prática pedagógica*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.
5. ANDERSON, Benedict. *Nação e consciência nacional*. São Paulo: Ática, 1989.
6. APPIAH, Kwame Anthony. *Na casa do meu pai: a África na filosofia da cultura*. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.
7. ARAÚJO, Zezito de. Folclorização e significado cultural do negro. In: BARROS, Rachel R. de A.; CAVALCANTI, Bruno César; SUASSUNA, Clara (Orgs.). *Kulé- Kulé II: Visibilidades Negras*. Maceió: NEAB/ EDUFAL, 2006, pp. 106-109.
8. BALIBAR, Etienne.; WALLERSTEIN, Immanuel. *Race, nation, class: ambiguous identities*. London, New York: Verso, 1991. pp. 37-68.
9. BASTIDE, Roger. *A poesia afro-brasileira*. São Paulo: Livraria Martins Editora, 1943.
10. BERNARDO, Gustavo. O conceito de literatura. In: *Introdução aos termos literários*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1999.

11. BERND, Zilá. *Literatura e identidade nacional*. Porto Alegre: Editora da Universidade/ UFRGS, 1992.
12. _____. *Literatura e negritude na América Latina*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1987.
13. _____. *Introdução à literatura negra*. São Paulo: Brasiliense, 1988.
14. BHABHA, Homi. *O local da cultura*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.
15. _____. A questão do “outro”: diferença, discriminação e o discurso do colonialismo. In: HOLLANDA, Heloísa Buarque de, org. *Pós-modernismo e política*. Rio de Janeiro: Rocco, 1992, p. 177-203.
16. BILAC, Olavo. *Música Brasileira*. In: *Poesias*. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1964, p.263.
17. BOSI, Alfredo. Caminhos entre a literatura e a história. *Estudos Avançados*. v. 19, nº 55, p. 315-334, 2005.
18. _____. Poesia versus racismo. *Estudos Avançados*. v. 16, nº 44, p. 235-273, 2002.
19. _____. *História Concisa da Literatura Brasileira*. São Paulo: Cultrix, 1996.
20. BOURDIEU, Pierre. *As regras da arte: gênese e estrutura do campo literário*. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.
21. BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Orientações e ações para a educação das relações étnico-raciais*. Brasília: SECAD, 2006.
22. _____. *Catálogo do Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio: PNLEM/2006: Língua Portuguesa*. Brasília: MEC, SEMTEC, FNDE, 2004a.
23. _____. *Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana*. Brasília: MEC, SPPIR, SECAD, INEP, 2004b.
24. _____. *Parâmetros curriculares nacionais: Ensino Médio*. Brasília: Ministério da Educação, 1999.
25. BROOKSHAW, David. *Raça & cor na Literatura Brasileira*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1983.
26. CAMARGO, Oswaldo de. *O negro escrito: apontamentos sobre a presença do negro na Literatura Brasileira*. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 1987.
27. CANDIDO, Antonio. *O método crítico de Silvio Romero*. São Paulo: EDUSP,

- 1988.
28. _____. *Formação da Literatura Brasileira: momentos decisivos*. Belo Horizonte: Itatiaia, 1981. (2v.)
 29. _____. *Sílvio Romero: teoria, crítica e história literária*. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos; São Paulo: EDUSP, 1978.
 30. CARNEIRO, Aparecida Sueli. *A construção do outro como não-ser como fundamento do ser*. 2005. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.
 31. CASSIANO, Célia Cristina de Figueiredo. Reconfiguração do mercado editorial brasileiro de livros didáticos no início do século XXI: história das principais editoras e suas práticas comerciais. *Em questão*, Porto Alegre, v. 11, n. 2, p. 281-312, jul/dez. 2005.
 32. _____. Aspectos políticos e econômicos da circulação do livro didático de História e suas implicações curriculares. *História*, São Paulo, 23 (1-2), p. 33-48, 2004.
 33. CHALOUB, Sidney. *Machado de Assis historiador*. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.
 34. CHAUI, Marilena. *Brasil: mito fundador e sociedade autoritária*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 1996.
 35. _____. *O que é ideologia*. São Paulo: Brasiliense, 1991.
 36. CHAVES, Rita. *A formação do romance angolano*. Maputo; São Paulo: FBLP; Via Atlântica, 1999.
 37. COMPAGNON, Antoine. *Literatura para quê?* Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.
 38. _____. *O demônio da teoria: literatura e senso comum*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2001.
 39. CORRÊA, Mariza. Sobre a invenção da mulata. *Cadernos Pagu*, Campinas, n.6-7, pp. 35-50, 1996.
 40. DALCASTAGNÈ, Regina. Entre silêncios e estereótipos: relações raciais na Literatura brasileira contemporânea. *Revista Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea*, Brasília, n.º. 31, pp. 87-110, 2008.
 41. DAMASCENO, Benedita Gouveia. *Poesia negra no modernismo brasileiro*. Campinas, São Paulo: Pontes Editores, 1988.

42. DERRIDA, Jacques. *A escritura e a diferença*. São Paulo: Perspectiva, 1971.
43. FANON, Frantz. *Pele negra, máscaras brancas*. Porto: Paisagem, 1975
44. _____. *Os condenados da terra*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.
45. FREIRE, Paulo. *Ação cultural para a liberdade*. Rio de Janeiro: Rocco/ Paz e Terra, 1976.
46. FONSECA, Maria Nazareth Soares (org.). *Brasil afro-brasileiro*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
47. FOUCAULT, Michel. *As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas*. São Paulo: Martins Fontes Editora, 1987.
48. GAGNEBIN, Jeanne Marie. *História e narração em Walter Benjamin*. São Paulo: Perspectiva, 1999.
49. GARRIDO, Mírian Cristina de Moura . Livro Didático, Movimento Negro e PNLD: uma proposta de pesquisa. In: XIX Encontro Regional de História - Poder, Violência e Exclusão_ ANPUH/SP, 2008, São Paulo. Anais. São Paulo : ANPUH, 2008. v. 1. pp. 255-265.
50. GATTI JÚNIOR, Décio. Estado e editoras privadas no Brasil: o papel e o perfil dos Editores de livros didáticos (1970-1990). Caderno Cedes, Campinas, vol. 25, n.67, p. 365-377, set./dez. 2005.
51. GLEDSON, John. *Machado de Assis: ficção e história*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.
52. GOLDENBERG, Mirian. *A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em ciências sociais*. Rio de Janeiro: Record, 2004.
53. GNERRE, Maurizio. *Linguagem, escrita e poder*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
54. GOMES, Nilma Lino; MUNANGA, Kabengele. *Para entender o negro no Brasil de hoje: histórias, realidades, problemas e caminhos*. São Paulo: Ed. Global, 2005.
55. GRUPIONI, Luís Donizete Benzi (org). *Formação de Professores Indígenas: repensando trajetórias*. Brasília: MEC/SECAD, 2006.
56. GUIBERNAU, Montserrat. *Nacionalismos: o estado nacional e o nacionalismo no século XX*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1997.
57. GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. Como trabalhar com “raça” em sociologia.

Educação e Pesquisa, São Paulo, v.29. n.1, pp. 93-107, 2003

58. _____. *Racismo e anti-racismo no Brasil*. São Paulo: Fundação de Apoio à USP; Ed. 34. 1999.
59. HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.
60. _____. *Da diáspora: identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte: Ed. UFMG; Brasília: Representação da UNESCO no Brasil, 2003.
61. HOFBAUER, Andréas. Raça, cultura e identidade e o “racismo à brasileira”. In: BARBOSA, Lúcia Maria de Assunção *et al.* *De preto a afro-descendente: trajetos de pesquisa sobre o negro, cultura negra e relações étnico-raciais no Brasil*. São Carlos: EdUFSCar, 2003, pp. 51-68.
62. HÖFLING, Eloísa de Mattos. Notas para discussão quanto à implementação de programas de governo: em foco o Programa Nacional do Livro Didático. *Educação & Sociedade*, ano XXI, nº 70, p. 159-170, 2000.
63. KOTHE, Flávio René. *Fundamentos da teoria literária*. Editora da Universidade de Brasília, 2002.
64. _____. *O cânone imperial*. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 2000.
65. _____. *O cânone colonial: ensaio*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1997
66. LAJOLO, Marisa. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. São Paulo: Ática, 2000.
67. LEAHY-DIOS, Cyana. *Educação literária como metáfora social: desvios e rumos*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
68. _____. A educação literária e as políticas oficiais. In: COSSON, Rildo, PAULINO, Graça.(org.) *leitura literária: a mediação escolar*. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2004, pp. 53-62
69. LEITE, Lígia Chiappini Moraes. *Invasão da catedral: literatura e ensino em debate*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1983.
70. MACHADO, Ana Maria. *Como e por que ler os clássicos universais desde cedo*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2002.
71. MALDONADO-TORRES, Nelson. Pensamento crítico desde a subalteridade: os estudos étnicos como ciências descoloniais ou para a transformação das humanidades e das ciências sociais no século XXI. *Revista Afroásia*, Salvador,

no. 34, 2006, pp. 105-129.

72. MARTINS, Heitor. Luís Gama e a consciência negra na literatura brasileira. In: Revista Afroásia, Salvador, n. 17, 1996. pp. 87-97.
73. MARTINS, Ivanda. A literatura no ensino médio: quais os desafios do professor? In: BUZEN, C.; MENDONÇA, M (org.) *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, pp. 83-102.
74. MELO, Carlos Augusto de. A formação das histórias literárias no Brasil. In: XI Encontro Regional da Associação Brasileira de Literatura Comparada, - *Literatura, Artes, Saberes* - 2007: São Paulo. *Anais eletrônico*. Disponível em <http://www.abralic.org.br/enc2007/anais/25/1285.pdf>.
75. MUNANGA, Kabengele. *Redescutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
76. _____. *Negritude usos e sentidos*. São Paulo: Ática, 1988.
77. NASCIMENTO, Abdias do. Pela dignidade do afro-descendente. In: Thot. *Escriba dos deuses. Pensamento dos povos africanos e afro-Descendentes*. n.2, Brasília, maio/ago, 1997.
78. NASCIMENTO, Evando. *Derrida e a literatura: "notas" de literatura e Filosofia nos textos de desconstrução*. Niterói: EdUFF, 1999.
79. ORLANDI, Eni Puccinelli. *As formas do silêncio: no movimento dos sentidos*. São Paulo: Ed. da UNICAMP, 1997.
80. PESSANHA, Márcia Maria de Jesus. O negro na confluência da educação e da literatura. In: OLIVEIRA, Iolanda de (org.). *Relações raciais e educação: novos desafios*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
81. PINHEIRO, Hélder. Reflexões sobre o livro didático de literatura. In: BUZEN, C.; MENDONÇA, M (org.) *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, pp. 103-116.
82. PROENÇA FILHO, Domício. A trajetória do negro na Literatura Brasileira. *Estudos Avançados*. São Paulo vol.18 nº.50 p. 161-193, 2004.
83. QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. In: *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas*. LANDER Edgardo (org.) Buenos Aires: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2000.
84. RABASSA, Gregory. *O negro na ficção brasileira*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1965.
85. RODRIGUES, Ironides. Entrevista de Luiza Lobo in: "Literatura negra contemporânea". *Estudos Afro-Asiáticos*, Rio de Janeiro, n. 14, p. 118-119,

1987.

86. ROMERO, Silvio. *História da literatura brasileira. Contribuições e estudos Gerais para o exato conhecimento da literatura brasileira*. Rio de Janeiro; Brasília: José Olympio; Instituto Nacional do Livro, 1980.
87. ROSEMBERG, Fluvia; BAZILLI, Chirley ; SILVA, Vinícius Baptista da. Racismo nos livros didáticos brasileiros e seu combate: uma revisão da literatura. *Educação e Pesquisa*, v. 29, n. 1, p. 125-146, 2003.
88. SAID, Eduard. *Cultura e imperialismo*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.
89. SAVIANNI, Demerval. *Escola e democracia*. São Paulo: Cortez, 1994.
90. SANTOS, Boaventura de Sousa Santos. *A gramática do tempo: para uma nova cultura política*. São Paulo: Corte, 2008.
91. _____. *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. São Paulo: Cortez, 2000.
92. SANTO, Eniel do Espírito; SCHNITMAN, Matilde Eugenia ; SANTOS, F. K. M. Novas perspectivas para o mercado editorial com a Lei de regionalização dos livros didáticos. In: XXIX Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, 2006, Brasília. Anais eletrônico. Brasília: UNB, 2006. Disponível em <http://intercom.org.br/papers/nacionais/2006/resumos/R0969-3.pdf>.
93. SANTOS, Salete, ZINANI, Cecil. Parâmetros curriculares nacionais e ensino de literatura. In: COSSON, Rildo, PAULINO, Graça (org.). *Leitura literária: a mediação escolar*. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2004, pp. 63-73.
94. SAYERS, Raymond. *O negro na literatura brasileira*. Rio de Janeiro: O Cruzeiro, 1958.
95. SCHWARZ Roberto. *Ao Vencedor as Batatas: Forma literária e processo social nos inícios do romance brasileiro*. São Paulo: Duas Cidades / Ed. 34, 2000.
96. SILVA, Ana Célia. *A discriminação do negro no livro didático*. Salvador: EDUFBA, 2004a.
97. _____. Por uma representação do negro mais próxima e familiar. In: COSSON, Rildo, PAULINO, Graça (org.). *Leitura literária: a mediação escolar*. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2004b, pp. 151-164
98. _____. *Desconstruindo a discriminação do negro no livro didático*. Salvador: EDUFBA, 2001.
99. SILVA, Luiz (Cutí). *Lima Barreto*. São Paulo: Selo Negro, 2011.

100. _____. *Literatura negro-brasileira*. São Paulo: Selo Negro, 2010.
101. SILVA, Luiz (Cuti). *A consciência do impacto nas obras de Cruz e Sousa e de Lima Barreto*. Universidade Estadual de Campinas (IEL), 2005 (tese de doutorado)
102. _____. O leitor e o texto afro-brasileiro. In: FIGUEIREDO, M.C.L.; FONSECA, M.N.S. (org.) *Poéticas afro-brasileiras*. Belo Horizonte: Mazza; PUC Minas, 2002. pp. 19-37.
103. _____. *Literatura Negra Brasileira: notas a respeito de condicionamentos*. QUILOMBHOJE (org.). Reflexões sobre a literatura afro-brasileira. São Paulo: Conselho de Participação e Desenvolvimento da Comunidade Negra do Estado de São Paulo, 1985.
104. SILVA, Paulo Vinícius Batista da. *Racismo em livros didáticos: estudo sobre negros e brancos em livros de Língua Portuguesa*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.
105. SIQUEIRA, Maria de Lourdes. *Intelectualidade negra e pesquisa científica*. Salvador: EDUFBA, 2006.
106. SOARES, Magda. *Linguagem e escola: uma perspectiva social*. São Paulo: Ática, 1992.
107. SOUSA, João da Cruz e. *Obras completas*. Rio de Janeiro: Ed. do Anuário do Brasil, 1961.
108. SOUZA, Florentina da Silva. *Afro-descendência em Cadernos Negros e Jornal do MNU*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
109. _____. Literatura afro-brasileira: algumas reflexões. *Revista Palmares*. Brasília. Ano 1, nº 2, p. 64-72, dez. 2005.
110. SCHWARCZ, Lilia Katri Moritz. Sobre teorias raciais em finais do século XIX no Brasil. In: FONSECA, Maria Nazareth Soares (org) *Brasil afro-brasileiro*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000, pp. 13-40.
111. _____. Complexo de Zé Carioca: notas sobre uma identidade mestiça e malandra. In: **Revista Brasileira de Ciências Sociais**. Ano I, nº 29. São Paulo: ANPOCS, outubro de 1995, pp. 49-63.
112. TELLES, Edward. *Racismo à brasileira. Uma nova perspectiva sociológica*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2003.
113. TODOROV, Tzvetan. *A literatura em perigo*. Rio de Janeiro: DIFEL, 2010.

114. _____. Race and Racism. In: LES BACK, SALOMON, John. *Theories of racism: a reader*. London, Routledge, 2000. pp. 66 a 70
115. VERÍSSIMO, José. *História da Literatura Brasileira: de Bento Teixeira (1601) a Machado de Assis (1908)*. 4a ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1963, p. 304-319.
116. WARE, Vron. *Branquidade: identidade branca e multiculturalismo*. Brasília: Garamond, 2004.
117. WERNECK, Jurema. A luta continua: o combate ao racismo no Brasil pós-Durban. Observatório da cidadania: rugidos e sussurros. Montevideú; Rio de Janeiro: IteM; Ibase, 2005. pp. 56-65. Disponível em:
[/http://www.socialwatch.org/es/informelmpreso/pdfs/panorbrasileirod2005_bra.pdf/](http://www.socialwatch.org/es/informelmpreso/pdfs/panorbrasileirod2005_bra.pdf/)
118. ZINANI, Celcil Jeanine Albert; SALETE, Rosa Pezzi dos Santos. Parâmetros curriculares nacionais e ensino de literatura. In: PAULINO, G.; COSSON, R. (org.) *Leitura literária: a mediação escolar*. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2004, pp. 63-74.
119. ZUMTHOR, Paul. *Performance, recepção, leitura*. São Paulo: EDUC, 2000.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS DOS LIVROS DIDÁTICOS

1. ABAURRE, Maria Luiza et. al. *Português*. São Paulo: Moderna, 2004
2. CEREJA, William Roberto, MAGALHÃES, Thereza Cochar. *Português: linguagens*. São Paulo: Atual, 2004.
3. FARACO, Carlos Alberto. *Português: língua e cultura, ensino médio*. Curitiba: Base Editora, 2003
4. MURRIE, Zuleika et. al. *Língua portuguesa: projeto escola e cidadania para todos*. São Paulo: Editora do Brasil, 2004.
5. NICOLA, José de, TERRA, Ernani. *Português: de olho no mundo do trabalho*. São Paulo: Scipione, 2004.

ANEXOS**ANEXO I**

Litografia “Funcionário importante saindo para passear com a família”

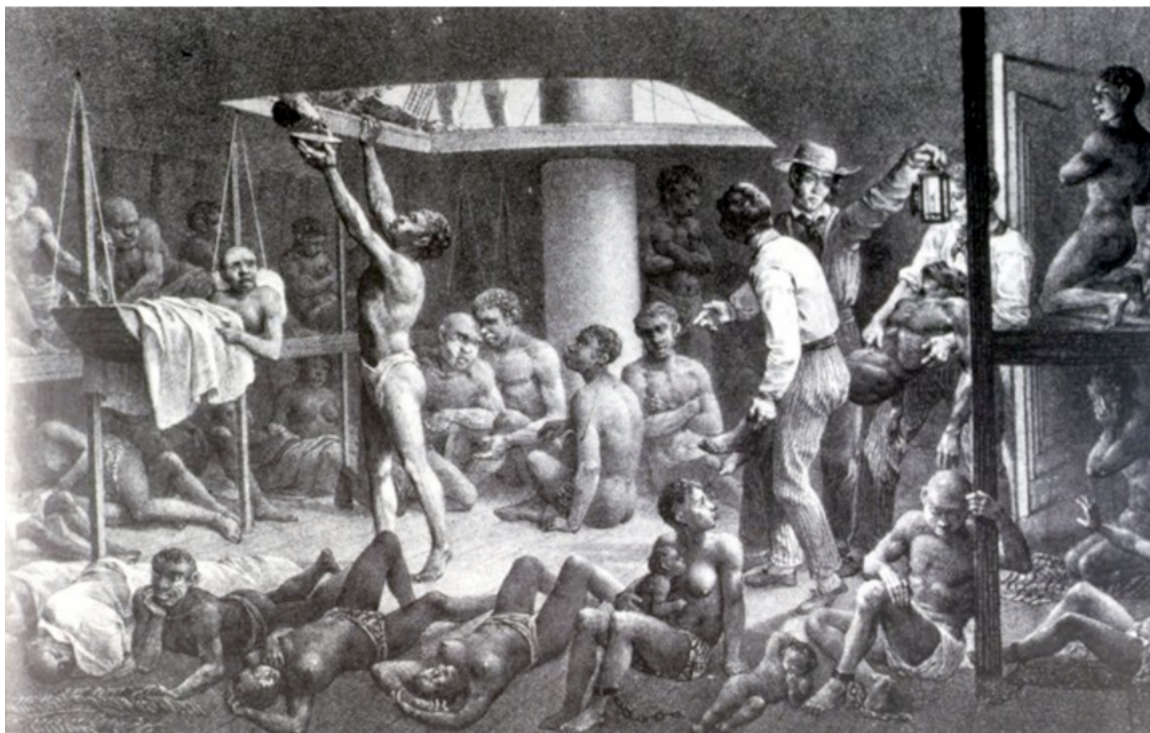
Fonte: DEBRET, J. B. *Voyage Pittoresque et Historique au Brésil*, v. 2
Paris: Firmin Didot Frères, 1835.

ANEXO II



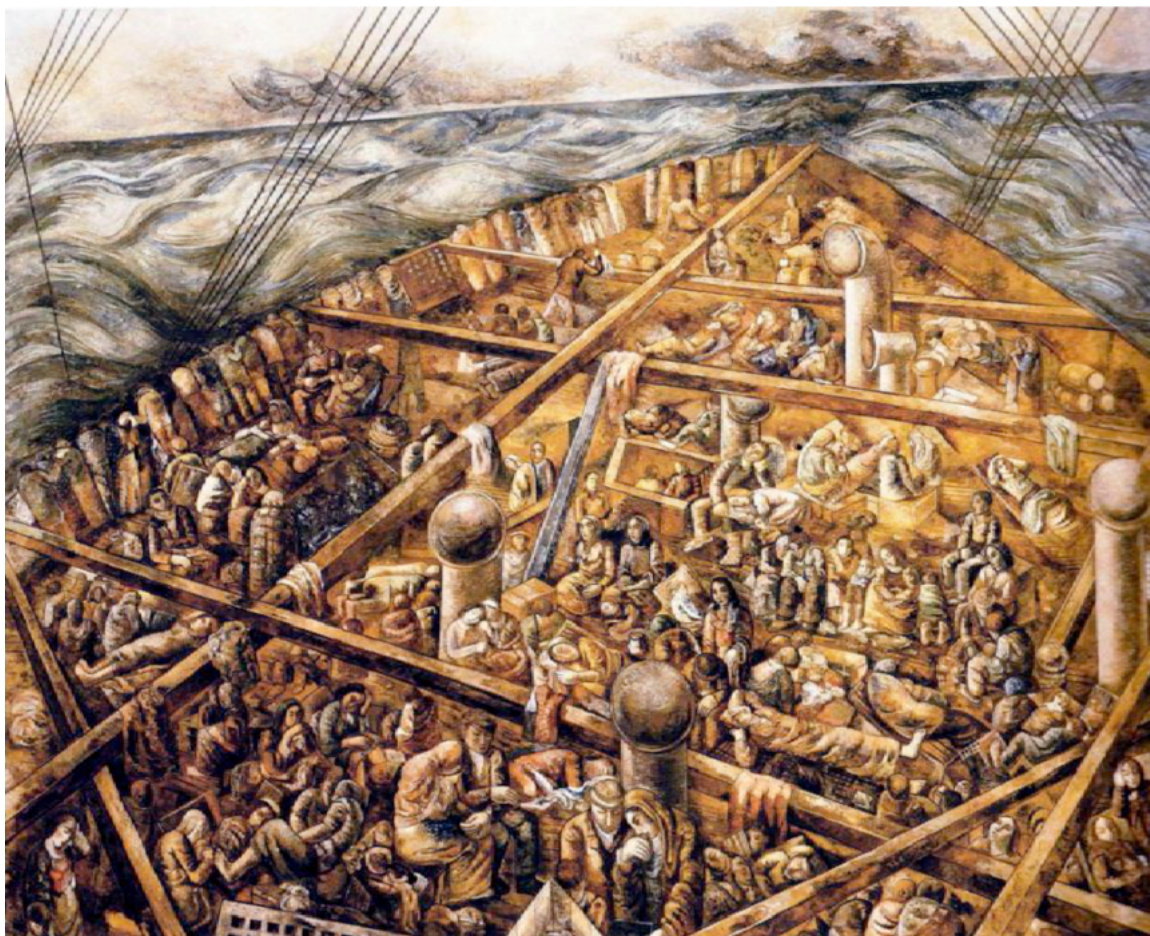
Tela "Iracema" de Antonio Parreiras, óleo sobre tela, 1909.

ANEXO III



Litografia "Negros no porão do Navio" de Johann Moritz Rugendas – da obra Viagem Pitoresca ao Brasil (1835)

ANEXO IV



Óleo e areia sobre tela, "Navio de Emigrantes", de Lasar Segall (1939/42)

ANEXO V



ANEXO VI



ANEXO VII

CONSCIÊNCIA NEGRA

Nas últimas décadas, 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, inúmeros negros de destaque na sociedade, bem como diversos grupos artísticos, têm afirmado sua identidade afro-brasileira, seja por meio das letras de protesto, seja pelos ritmos e pelas cores de origem africana.

Fernando Vivas/ Abril Imagens

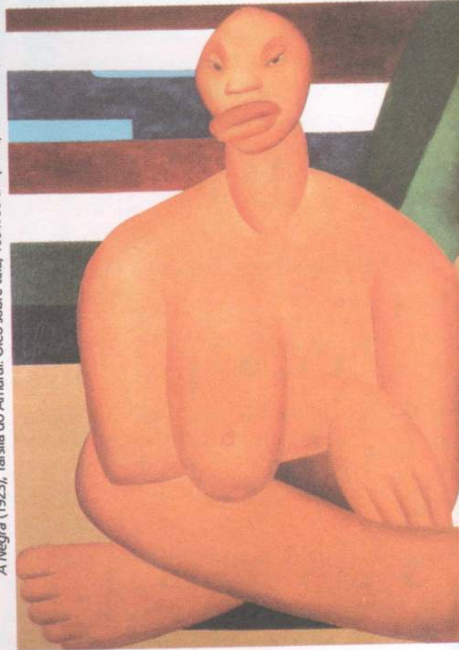


Carlinhos Brown e o grupo Timbalada.

ANEXO VIII

**TEXTO &
intertexto**


Esboço para *A Negra* (1923), Tarsila do Amaral. Lápis e aquarela sobre papel, 24 x 18 cm (Coleção Mário de Andrade - IEB, USP, São Paulo, SP).



A Negra (1923), Tarsila do Amaral. Óleo sobre tela, 100 x 80 cm (MAC, USP, São Paulo, SP).

PAI JOÃO (fragmento)

“ A filha de Pai João tinha um peito de
Turina para os filhos de ioiô mamar:
Quando o peito secou a filha de Pai João
Também secou agarrada num
Ferro de engomar.
A pele do Pai João ficou na ponta
Dos chicotes.
A força de Pai João ficou no cabo
Da enxada e da foice.
A mulher de Pai João o branco
A roubou para fazer mucamas. ”

LIMA, Jorge de. *Poesia completa*. 2. ed.
Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980. v. I, p. 111.

ANEXO IX



Ver ANEXO X



Marabá (1882), Rodolfo Amoedo. Óleo s/ tela, 120,8 x 171,5 cm. Museu de Belas Artes. Rio de Janeiro, RJ.

▲ **Marabá: branca para o poeta, morena para o pintor**

Os versos de Gonçalves Dias inspiraram Rodolfo Amoedo na composição da tela *Marabá*. A bela mestiça, imaginada pelo poeta branca como os lírios, com olhos cor-de-safira e, pelo pintor, morena de cabelos e olhos negros, expressa melancolia e solidão por ser rejeitada pelos seus irmãos índios.