



UNIVERSIDADE DE CUIABÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU*
MESTRADO EM ENSINO

JHONATAN THIAGO BENIQUIO PEROTTO

O RACISMO NOS REFLEXOS DO BRANQUEAMENTO SOCIAL
NO ENSINO DE LITERATURA BRASILEIRA

CUIABÁ
2021

JHONATAN THIAGO BENIQUIO PEROTTO

**O RACISMO NOS REFLEXOS DO BRANQUEAMENTO SOCIAL
NO ENSINO DE LITERATURA BRASILEIRA**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu*, Mestrado Acadêmico em Ensino na Universidade de Cuiabá (programa associado ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso/IFMT e à Universidade de Cuiabá/UNIC), como parte do requisito para obtenção do título de Mestre, na linha de Pesquisa Ensino de Linguagens e seus Códigos, sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Lucy Ferreira de Azevedo.

**CUIABÁ-MT
2021**

Dados internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca UNIC

P453r

PEROTTO, Jhonatan Thiago Beniquio

O racismo nos reflexos do branqueamento social no ensino de literatura brasileira. / Jhonatan Thiago Beniquio Perotto – Cuiabá MT, 2021
162 p.: il.

Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Ensino stricto sensu, como parte do requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ensino, área de concentração: Ensino, Currículo e Saberes Docentes; e da linha de Pesquisa: Linguagens e seus Códigos. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso – IFMT associado à Universidade de Cuiabá – UNIC, 2021

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Lucy Ferreira de Azevedo

1. Ensino. 2. Representação. 3. Literatura Brasileira. 4. Branqueamento Social. 5. Racismo Estrutural.

CDU: 37:316.6:821

Terezinha de Jesus de Melo Fonseca - CRB1/3261



SECRETARIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO EM ENSINO

ATA DE DEFESA

Aos 29 dias do mês de Janeiro do ano de 2021, na Universidade de Cuiabá, às 15 horas, reuniu-se a Banca Examinadora, composta por 1. Professor Dr. Rosemar Eurico Coenga, em substituição a Orientadora Dra. Lucy Ferreira Azevedo, presidente da banca, 2. Profa. Dra. Ana Graciela Mendes Fernandes da Fonseca Voltolini, 3. Profa. Dra. Divanize Carbonieri. A reunião tem por objetivo julgar o trabalho do aluno *Jhonatan Thiago Beniquio Perotto*, sob o título “*Os reflexos do branqueamento social e o racismo estrutural na abordagem de literatura brasileira na escola Pública de Ensino Básico*”. Os trabalhos foram abertos pelo presidente da banca. A seguir foi dada a palavra ao aluno para apresentação do trabalho. Cada Examinador arguiu o mestrando, com tempos iguais de arguição e resposta. Terminadas as arguições, procedeu-se o julgamento do trabalho, concluindo a Banca Examinadora de Dissertação por sua **Aprovação**. Houve sugestão de alteração do título da Dissertação pela Banca Examinadora? (x) Sim () Não . Título sugerido: “**O Racismo nos reflexos do branqueamento social no Ensino de Literatura Brasileira**”.

Cuiabá, 29 de janeiro de 2021.

Examinadores:

Professor Dr. Rosemar Eurico Coenga

Profa. Dra. Ana Graciela Mendes Fernandes da Fonseca Voltolini

Profa. Dra. Divanize Carbonieri
DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a todos aqueles que tiveram um ensino marcado pelas injustiças do racismo.

AGRADECIMENTOS

À minha queridíssima orientadora Dr.^a Lucy Ferreira Azevedo por sua parceria e paciência durante todo esse caminho. Os saberes partilhados, desde as aulas até a pesquisa, fizeram toda a diferença no resultado deste trabalho. Serei eternamente agradecido por todas as palavras de acolhimento.

À Universidade de Cuiabá e ao Instituto Federal de Mato Grosso e aos seus notáveis professores que me proporcionaram um ensino de qualidade.

A todos os mestres que contribuíram com a minha formação acadêmica e profissional durante a minha vida.

Aos meus queridos pais Ester Beniquio e João Alberto Perotto, que sempre contribuíram para a construção da minha “estrada de tijolos”, destaco o agradecimento mais importante e especial. Sem o apoio de vocês, sobretudo dessa mulher guerreira e companheira, eu não teria tido a oportunidade de dar continuidade aos meus objetivos. Esse trabalho só está aqui porque ela não desistiu de mim. Meus pais mantiveram-me na escola para que lá eu pudesse ser aquele que chegaria a algum lugar. Tô chegando, tô chegando. Estas escritas traçadas aqui são a prova de que os seus esforços pela minha educação e crescimento profissional não foram em vão e valeram o seu suor. Muitíssimo obrigado!

A meus irmãos Cris, Jean e Fabiana, que sempre me acolheram e acreditaram em mim. O suporte de vocês foi muito importante.

À minha querida Franciele Oliveira (Fran), à qual sou grato por muitas coisas: a primeira foi o estímulo para que eu fizesse o mestrado. Veio dela todo o impulso; a segunda foi uma das mais importantes: o “gás”. Das várias vezes mais periclitantes, era dela que vinham a calma, a paciência, a cautela, as várias conversas, as várias reflexões. Obrigado por sempre estar cuidando de mim!

Aos meus amigos queridos Danielle Costa, Neto Nascimento, Glauce Anunciação, JunyAnder Oliveira, Franciellen Mendes, Fabiane Rocha, Zorene Marillac, Fernando Bruno, Graziano Uchôa, Amauri Santos, que me ajudaram de alguma forma: uns com ouvidos para me ouvir, uns com aquela *vibe* positiva que me alegrava, uns com materiais

partilhados, outros com áudios longos e produtivos sobre o tema de minha pesquisa. Obrigado a todos! Ter vocês como amigos e colegas de trabalho foi, é e sempre será um imenso presente.

À minha querida amiga-irmã Emanuelle Reis (Manu). Sem suas contribuições nas oficinas, como observadora, esse projeto não se realizaria. Sabemos que foi cansativo, mas, também, construtivo. Gratidão!

À minha querida amiga Luciene Candia (Luti) por toda ajuda, acompanhada de bom papo sobre a vida, as tragédias, as comédias, a Academia, redações (risos). Grato por toda sua contribuição para esta pesquisa e para o meu processo de amadurecimento acadêmico.

A minhas professoras Cleonice Terezinha Fernandes, Helenice Joviano Roque de Faria e Ana Graciela M. F. da Fonseca Voltolini que contribuíram especificamente com literaturas para o meu aprofundamento teórico e reflexivo. Gratidão!

A toda equipe da escola (local da pesquisa), que possibilitou que esse trabalho acontecesse e aos alunos queridos, com os quais construí um imenso aprendizado.

Aos amigos que conquistei no mestrado, pelo acolhimento e pelas palavras de incentivo diário.

Às doutoras Lucy Ferreira Azevedo, Divanize Carbonieri e Ana Graciela M. F. da Fonseca Voltolini – a banca composta para minha qualificação e defesa –, que abrilhantaram este trabalho com as riquíssimas contribuições. Gratidão!

Muito obrigado!!

RESUMO

A escola ressentiu-se de um trabalho com a literatura brasileira mais próximo da vivência dos

alunos. Nesse contexto, a presente pesquisa faz um estudo sobre a percepção de alunos de 3ª série do Ensino Médio, de uma escola estadual de Cuiabá-MT, a respeito dos reflexos do branqueamento social (SCHUCMAN, 2020) representados na literatura brasileira desde o seu projeto de formação no Romantismo (CANDIDO, 1997) e a respeito de literatura negra brasileira (BERND, 1988a) ensinada na escola. O problema levantado dialoga com a Lei 10.639/03 com o intuito de observar de que forma o Ensino de Literatura tem contribuído para minimizar a manutenção e a naturalização do racismo estrutural. Processo em que, principalmente, constatam-se, nas narrativas abordadas, a falta de dignidade com que o negro foi tratado, o processo de embranquecimento que lhe foi imposto, as angústias frente à procura de trabalho e situações de violência provocadas pelo racismo. Para realizar a pesquisa, foi utilizada como procedimento metodológico a pesquisa-ação de natureza qualitativa. Para chegar aos objetivos do trabalho, o material didático de Língua Portuguesa adotado pela escola foi analisado para se averiguar o cumprimento à Lei mencionada. Aplicado um questionário e realizadas oficinas, utilizou-se a Análise de Discurso Crítica (FAIRCLOUGH, 2001) para a identificação das categorias existentes quanto às concepções dos indivíduos participantes. Os resultados salientam a crença dos sujeitos no mito de democracia racial e a falta de conhecimento sobre literatura negra brasileira.

Palavras-chave: Ensino; Representação; Literatura brasileira; Branqueamento social; Racismo estrutural.

ABSTRACT

Schools are resistant to working with Brazilian literature in an approach that is close to students'

life experiences. That being said, this research analyses some junior students' perceptions, from a public school in Cuiabá-MT, of the reflects of social whitening (SCHUCMAN, 2020) in Brazilian literature, since its formation project in Romanticism (CANDIDO, 1997), and of Afro-Brazilian literature (BERND, 1988a) taught at school. The identified problem is related to the Law 10.639/03, with the aim of observing in which ways the teaching of literature has contributed to diminish the maintenance and naturalization of structural racism. In this process, it is mostly verified in the studied narratives the lack of dignity with which black people were treated, the whitening process imposed on them, the misery when looking for jobs, and violent situations caused by racism. To conduct the study, action-research from a qualitative perspective was chosen as the methodological procedure. To reach the aims, the didactic material for Portuguese, adopted by the school, was analysed in order to verify if the aforementioned Law is being obeyed. After distributing a questionnaire and promoting workshops, Critical Discourse Analysis (FAIRCLOUGH, 2001) was chosen to identify the existent categories regarding the participants' conceptions. The results underline the subjects' belief in the myth of racial democracy and the lack of knowledge about Afro-Brazilian literature.

Keywords: Teaching; Representation; Brazilian Literature; Social whitening; Structural racism.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Capas da coleção Português contemporâneo: diálogo, reflexão e uso	87
Figura 2. Abertura da unidade	93
Figura 3. Seções para o trabalho com a literatura	93
Figura 4. Página de abertura do capítulo	94
Figura 5. Seções para o trabalho com a literatura	95
Figura 6. Capítulo 3 (Unidade 4, do volume 3)	96

LISTA DE SIGLAS OU ABREVIATURAS

ADC	Análise da Discurso Crítica
BNCC	Base Nacional Curricular Comum
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNLD	Comissão Nacional do Livro Didático
COLTED	Comissão do Livro Técnico e Livro Didático
CPA	Centro Político Administrativo
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FNB	Frente Negra Brasileira
FAE	Fundação de Assistência ao Estudante
FENAME	Fundação Nacional do Material Escolar
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INL	Instituto Nacional do Livro
LP	Língua Portuguesa
MEC	Ministério da Educação
MNU	Movimento Negro Unificado
PLIDEF	Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental
PNDL	Programa Nacional do Livro Didático
PNLEM	Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio
SEB	Secretaria de Educação Básica
SNEL	Sindicato Nacional de Editores de Livros
TDIC	Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação
TRC	Teoria Racial Crítica
USAID	Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	13
2 A FUNÇÃO DA LITERATURA E SEU ENSINO NA EDUCAÇÃO BÁSICA	18
3 RAÇA, RACISMO E BRANQUEAMENTO SOCIAL: UMA PERSPECTIVA HISTÓRICA.....	46
4 AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E O <i>ETHOS</i> DA NAÇÃO BRASILEIRA NA LITERATURA: DIÁLOGOS ENTRE A FORMAÇÃO DA LITERATURA, A LEI 10.639/03 E O MATERIAL DIDÁTICO	62
4.1 A Lei nº 10.639/03 e os privilégios da branquitude.....	76
4.2 A Literatura no material didático	84
5 ANÁLISE DAS CONCEPÇÕES DOS ESTUDANTES: O RACISMO NOS REFLEXOS DO BRANQUEAMENTO SOCIAL E O DISCURSO	98
5.1 Metodologia.....	98
5.1.1 <i>Metodologia para a coleta de dados.....</i>	98
5.1.2 <i>A metodologia para a análise dos dados</i>	102
5.2 Apresentação e discussão dos resultados	106
5.2.1 <i>Características do grupo entrevistado.....</i>	106
5.3 A descrição de uma sequência didática expandida direcionada por Cosson (2006) do conto “O tapete voador” de Cristiane Sobral (2016)	121
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	130
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	133
APÊNDICE	142
ANEXOS.....	154

1 INTRODUÇÃO

Expor aos leitores as razões pelas quais escolhi escrever a dissertação com este tema é, além de um ato de apresentação, um ato político, sendo necessário explicar respectivamente sobre o meu processo de tomada de consciência frente às vítimas do racismo e frente àqueles que protagonizam atitudes, discursos e subjetividades racistas, bem como sobre a percepção de que o Ensino de Literatura tem, de alguma forma, negligenciado a reflexão crítica sobre o lugar de fala do negro e do branco dentro dos gêneros literários. Lugar de fala é aqui entendido, como explica Ribeiro (2019), como a localização dos grupos nas relações de poder, levando em conta os marcadores sociais de raça, gênero, classe, geração e sexualidade como elementos dentro de construções múltiplas na estrutura social. Portanto, o conceito parte das múltiplas condições das quais resultam as desigualdades e hierarquias que localizam grupos subalternizados.

Dessa forma, é muito importante o pesquisador que queira estudar as questões raciais, em qualquer desdobramento que seja, conhecer o lugar social e subjetivo de onde fala. Sendo assim, sou homem branco, cisgênero, mato-grossense, classe média, descendente de imigrantes portugueses e italianos, e parto deste local para estimular as minhas reflexões e as abordagens de minhas aulas sobre privilégios herdados devido à branquidão da pele.

A percepção de que o Ensino de Literatura tem negligenciado a reflexão necessária sobre os lugares do negro e do branco dentro dos gêneros literários veio, com mais força, quando me tornei professor da rede pública de ensino em Cuiabá (MT) em 2018. Ao tentar entrar em algumas discussões sobre o racismo, enquanto proposta de redação a ser produzida ou ainda enquanto momento de reflexão sobre algumas personagens negras da literatura, percebia pouco – ou nenhum – conhecimento acerca da temática ao se considerar que o contexto do ensino e a parametrização do currículo, em relação à literatura, privilegiam textos em que há mais personagens brancas sendo discutidas dentro de suas complexidades enquanto sujeito.

Isso era estranho porque estes alunos já deveriam ter algum conhecimento sobre a História da África e dos africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil, previsto pela Lei 10.639, promulgada em janeiro de 2003.

Por outro lado, o que se percebia era, ainda, desconhecimento da História, da

cultura, do trabalho, dos costumes e das lutas dos negros. A escola preocupava-se em articular projetos no quarto bimestre, período em que há o dia da Consciência Negra no Brasil (20 de novembro). Entretanto, isso parecia insuficiente para o cumprimento da Lei, uma vez que as discussões sobre racismo são complexas e demandam tempo para uma maior tomada de consciência. Além disso, pude observar que muitos alunos pretos e pardos, principalmente as meninas, tinham grande tendência ao embranquecimento, como usar cabelos alisados e maquiagens mais claras, para aproximarem-se do padrão imposto. Talvez, isso decorra do próprio mercado de cosméticos, que dificilmente consegue produzir uma cor que valoriza a pele negra.

Partindo desse cenário, passei a refletir sobre a possibilidade de intervir nesse problema, pensando em trazer para dentro das aulas de literatura mais questionamentos sobre o lugar de fala das personagens, perpassando por raça, gênero e sexo. Passei a analisar de que forma a minha área de formação poderia contribuir para trazer algumas discussões que salientassem orgulho, pertencimento e empoderamento – ainda que se retomem cenas angustiantes, como o período escravocrata – e que propusessem mais atenção sobre o racismo estrutural, um dos grandes desafios para a superação da desigualdade social, o qual, por meio da cultura, da política, do direito e da economia, explica por que é tão natural observar que a maior parte de pessoas brancas, especialmente homem cisgênero e heterossexual, ocupa lugares de ascensão no Brasil.

Dessa maneira, levando em consideração a ideologia do branqueamento, marcada por uma sociedade hierárquica de desigualdades sociais e raciais no que diz respeito aos negros e aos índios, e considerando que o Ensino de Literatura também tem o papel de contribuir para a efetiva aplicação da Lei 10.639/03, a pergunta de pesquisa foi: *os alunos do ensino básico teriam percebido que a literatura brasileira representou o processo de branqueamento social, o qual pode ter contribuído para a manutenção e a naturalização do racismo estrutural até hoje?*

Pensando nisso, o objetivo geral desse estudo foi o de observar de que forma o branqueamento social, ocorrido no Brasil desde o final do século XIX, e seus reflexos foram representados na literatura brasileira, e se isso contribuiu, enquanto recurso de ensino na escola básica, para a naturalização do racismo estrutural.

O tipo de abordagem metodológica aplicada ao estudo foi qualitativa. Como procedimento de pesquisa, respaldamo-nos na pesquisa-ação. Os instrumentos de coleta utilizados foram pesquisa bibliográfica, questionário semiestruturado e oficinas.

Para a análise das respostas dos participantes no questionário, bem como na

participação destes durante as oficinas, utilizou-se o método da Análise de Discurso Crítica (ADC), que possibilitou, por meio do estudo com a linguagem, a interpretação frente às concepções desses indivíduos, atentando-se sempre para o referencial teórico.

A pesquisa foi desenvolvida em uma escola estadual de Ensino Médio, localizada em Cuiabá – MT, a qual foi escolhida por conta de o pesquisador, que desenvolve a pesquisa-ação, ser, também, professor dessa instituição de ensino. A pesquisa teve, por público-alvo, alunos de três turmas de 3ª série (uma turma de cada período), com idades entre 17 e 21 anos.

Para compreender as percepções individuais e coletivas dos estudantes, foram considerados fatores culturais, sentimentais, ideologias e preconceitos pessoais, relacionados ao contexto do branqueamento social representado na literatura ao longo da formação dos discentes e em seu convívio social e escolar.

Para alcançar os objetivos deste estudo, a análise das informações prestadas pelos sujeitos da pesquisa tornou-se algo primordial, pois sua contribuição fez-se necessária para a compreensão e, de acordo com o estudo bibliográfico desenvolvido, foi possível delinear resultados sobre as subjetividades dos alunos em relação aos efeitos do branqueamento, como preconceitos e discriminações, bem como dificuldades conceituais sobre questões que envolvem o racismo estrutural.

Esta dissertação está estruturada em quatro capítulos para uma melhor compreensão sobre o trajeto de pesquisa acima descrito.

No capítulo I, abordamos sobre a Função da Literatura e sobre o Ensino de Literatura no ensino básico. Para tanto, os principais autores referenciados foram Jauss (1994), Cosson (2006), Tavares (2002) e Candido (1987, 1999).

No capítulo II, tratamos sobre raça, racismo e branqueamento social, em uma perspectiva histórica. Para esta abordagem, os principais autores utilizados foram Almeida (2019), Azevedo (1987), Schucman (2020), Bosi (1992), Costa (1999) e Moura (1988).

No capítulo III, discutimos sobre as representações da sociedade na literatura brasileira, bem como sobre o projeto de literatura no Romantismo e seus reflexos, a partir de então, em relação ao espaço de não brancos na literatura. Para tanto, referenciamos a Lei 10.639/03, sua relação com o Ensino de Literatura e a literatura no material didático. Para esta abordagem, os principais autores utilizados foram Moscovici (1990), Candido (1997, 2000), Bosi (2017) e Maingueneau (2006, 2008).

No capítulo IV, expõe-se a metodologia utilizada para a coleta e a análise das

informações, bem como se explicam os dados obtidos por meio do questionário aplicado aos estudantes e das oficinas de leitura, em três etapas: a primeira caracteriza o grupo participante mostrando idade, sexo e sua autodeclaração étnica; a segunda compreende as informações quanto ao entendimento dos estudantes sobre o que é raça, racismo e branqueamento social; na terceira, faz-se o questionamento sobre quais autores da literatura brasileira eles conheciam. Entre as respostas, prevalecem os autores cânones brancos.

Chamando a atenção para a necessidade de uma abordagem mais significativa sobre o tema dentro dos cursos de licenciatura em Letras e Literaturas e de uma reestruturação do currículo para o Ensino de Literatura nas escolas de ensino básico, a fim de promover maior proporcionalidade em relação à representatividade de personagens brancas e negras, sem que estas sejam, na maioria das vezes, vistas em lugares sociais estruturalmente subalternizados, espera-se, com as discussões levantadas na dissertação, que serão amplificadas em encontros, seminários, material de divulgação em geral, levantar algumas reflexões que possam amadurecer possivelmente a comunidade envolvida com as escolas.



(Iman Maleki, **Dizziness**. 1998)

*“Chega mais perto e contempla as palavras.
Cada uma
tem mil faces secretas sob a face neutra
e te pergunta, sem interesse pela resposta,
pobre ou terrível, que lhe deres:
Trouxeste a chave?”*

(Carlos Drummond de Andrade, **Procura da poesia**)

2 A FUNÇÃO DA LITERATURA E SEU ENSINO NA EDUCAÇÃO BÁSICA

A leitura de um texto literário, para o professor, é sempre um amálgama de guerra e paz: paz proporcionada pelo deleite da obra de arte e guerra para penetrar na arquitetura construída pelo autor. Já, para o aluno, esta leitura deve ser conduzida de maneira que seja uma situação de prazer. Situação que o motive a continuar crescendo em suas escolhas prazerosas/motivadoras e adquirindo novas experiências.

Diante do desafio que representa a interação com uma obra de arte, vemos, como válido, o esforço de o professor desenvolver, com o aluno, a relação da obra com a época de produção e com a posição histórica do intérprete. Neste sentido, envolvem-se a poética e a hermenêutica (estética e interpretação, respectivamente).

Além disso, a literatura oportuniza a visão do aluno do próprio horizonte histórico, uma vez que um texto pode diferenciar-se da perspectiva que o leitor possui, surgindo assim a necessidade de se determinarem os horizontes de expectativas – intervenção necessária do mestre.

As aulas de literatura também podem proporcionar a transformação do horizonte cultural do aluno e, automaticamente, de todos os que fazem parte de seu círculo social, numa evolução que pode se perpetuar à medida em que se aumenta esse horizonte.

Nesse contexto, quando se pensa de que maneira um professor conduzirá as leituras de um texto literário, aquele que for escolhido pode fazer este trabalho por ele mesmo, uma vez que o texto de arte seduz, envolve. Porém, isso não quer dizer que o professor também não tenha de se preocupar com a maneira de se trabalhar as leituras e formar leitores. O processo de formação do leitor é contínuo e, pensando na complexidade que envolve a leitura, a escolha de uma estratégia que sirva de suporte para a prática escolar favorece a interação e as discussões acerca dos encontros entre alunos e a obra literária.

Uma dessas estratégias, a Estética da Recepção, é apresentada por Hans Robert Jauss no final da década de 60. Jauss (1994), por não concordar com a orientação da escola idealista ou da escola positivista para a construção de uma história literária, uma vez que ambas não realizam seus estudos embasados na convergência entre o aspecto histórico e o estético, traz a discussão sobre como a inexistência dessa relação resulta em pesquisas que se preocupam apenas com as obras e seus autores, deixando de lado os leitores.

Ao apresentar sua concepção a respeito do ato de ler, Freire (1989, p.9) afirma que:

A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não pode prescindir a continuidade daquela (a palavra que eu digo sai do mundo que estou lendo, mas a palavra que sai do mundo do que estou lendo vai além dele). [...] Se for capaz de escrever minha palavra, estarei de certa forma transformando o mundo. O ato de ler o mundo implica uma leitura dentro e fora de mim. Implica na relação que eu tenho com esse mundo.

Se a leitura do mundo precede a leitura da palavra, como cita Freire (1989), os textos deverão ter relação com a realidade em que o leitor vive para que ele se sinta instigado a ler. Mais uma vez, o papel do professor é determinante para saber conduzir esse processo.

Jauss (1994) apresenta em seus estudos sete teses sobre a proposta da Estética da Recepção, e a segunda tese, por exemplo, leva em consideração o horizonte de expectativa, as vivências de mundo, as experiências pessoais, um olhar histórico e social, além de conhecimentos linguísticos e literários. Durante a leitura, o repertório do aluno é acionado para que ele compreenda o texto, e é possível notar que as verdades ou as mentiras que são construídas a partir do texto são interpretações derivadas da percepção do leitor/aluno. A preparação do professor é primordial para que este saiba desenvolver satisfatoriamente as teses da Estética da Recepção – as quais serão apresentadas mais à frente, neste capítulo – para saber conduzir a leitura, promovendo, então, mais contato entre leitor e obra.

Conforme Bordini e Aguiar (1993), também estudiosas da Estética da Recepção, há professores que, apesar de visarem à formação do hábito de leitura e o desenvolvimento do espírito crítico, não oferecem atividades nem utilizam recursos que permitam a expansão dos conhecimentos e das habilidades intelectuais, a criatividade, a tomada de posição, a tomada de consciência. Tais competências e habilidades podem ser desenvolvidas sempre que a leitura de um texto for conduzida por um método que permita alcançar os objetivos desejados e se houver preparação prévia do professor na condução das funções da literatura.

Para estudiosos mais antigos, como Aristóteles, uma das funções da literatura seria a imitação ou a representação da realidade mediante as palavras. Na época, o filósofo ainda dividiu a literatura em três categorias ou gêneros clássicos – o lírico, o épico e o dramático. Ademais, é preciso considerar que os textos escritos na Grécia Clássica eram estruturados em versos e, diante disso, a preocupação de Aristóteles não era considerar o texto poético meramente como um texto em metros, mas sim como um

texto que teria sua essência na *mimesis*, isto é, a capacidade de representação (ou imitação) da ação humana que um texto pode apresentar.

Isso se torna mais evidente quando o autor diferencia a epopeia (em métrica) do *mhytos* (história), o qual, segundo o autor, tinha a intenção de relatar, a exemplo dos mitos de Heródoto. Os historiadores relatavam por meio dos mitos; não representavam. Este papel era designado aos poetas e suas poesias, consideradas fundamentais para o aprendizado, cuja importância não é só estética, como também política e moral.

Sobre essa diferença entre história e poesia, Aristóteles, em *Poética* (2008, p. 54), disse que:

Pelo exposto se torna óbvio que a função do poeta não é contar o que aconteceu mas aquilo que poderia acontecer, o que é possível, de acordo com o princípio da verossimilhança e da necessidade. O historiador e o poeta não diferem pelo facto de um escrever em prosa e o outro em verso (se tivéssemos posto em verso a obra de Heródoto, com verso ou sem verso ela não perderia absolutamente nada o seu carácter de História). Diferem é pelo facto de um relatar o que aconteceu e outro o que poderia acontecer. Portanto, a poesia é mais filosófica e tem um carácter mais elevado do que a História. É que a poesia expressa o universal, a História o particular.

Aristóteles descreve a representação do outro como a principal forma de aprendizado da humanidade. O ser humano, na visão do grego, é o ser mais mimético de todos os seres, por isso aprende, aprecia e sente, naturalmente, prazer quando vê outras representações. Refletir sobre mimese poética, então, para Aristóteles, não é considerar o texto, essencialmente, em versos, mas sim o texto que representa por meio dos versos, como a tragédia, o que pode levar o leitor aos processos de reviravolta e reconhecimento.

A reviravolta e o reconhecimento são os responsáveis, em conjunto, pelas emoções causadas pela tragédia, isto é, o pavor e a compaixão. São as duas partes do enredo, tendo, ainda, a comoção emocional.

A visão do clássico ainda parece valer para hoje, pois a arte ainda cumpre a função e sensibilizar a alma humana.

Com a tese de que a história trata do particular e a poesia, do universal, isto é, a poesia rompe barreiras históricas e geográficas, Aristóteles também trata da *katharsis* (catarse) como uma outra função da arte poética.

Para ele, a catarse é cura, realização, purificação e estética. A catarse causada pela tragédia é o mecanismo da purificação da alma do público e de suas agonias. O terror, o medo e a piedade que são vivenciados ao assistir à tragédia de Édipo Rei, por

exemplo, ajudam a elaborar e purgar esses sentimentos que estão presentes na vida de todos universalmente. Não é à toa que, aos olhos de Aristóteles, a tragédia é o maior gênero poético, pois é nela que se encontra o aprendizado da mimese, o debate moral e cívico e a possibilidade de cura das agonias fundamentais para o sujeito de seu tempo.

Com base nisso, não é difícil perceber, atualmente, como nas artes, especialmente as dramáticas, há a procura de levar o público às catarses e aos debates públicos. No entanto, a visão crítica de que a Arte sensibiliza não parece ser comum no discurso escolar, processo que ajudaria na construção do hábito de leitura entre os estudantes.

Segundo Tavares (2002), ao debruçar-se também sobre as funções da literatura, destaca-se que, de um modo geral, em relação à tradicional doutrina clássica antiga – a qual mais tarde refluíu na fase renascentista –, a sua função poderia resumir-se em um duplo aspecto: hedonística e utilitária, respectivamente. Todavia, a partir do Romantismo, o horizonte se ampliou, em decorrência inevitável das múltiplas atitudes subjetivas então surgidas, e os critérios deixaram de ser estáticos. Tavares (2002) dialoga com Guilherme de Torre (1951), autor da obra “Problemática de la literatura”, o qual diz que “a literatura como a arte são conceitos dinâmicos e aplicar para sua interpretação critérios estáticos é não compreendê-las” (TORRE, 1951, apud TAVARES, 2002, p.35).

O conceito de literatura, então, mergulha em crise devido à complexidade das inúmeras soluções a impossibilitar uma desejável uniformidade. É o que faz Guillermo de Torre propor, na parte introdutória do seu livro já citado, indagações como estas: *Por que se escreve? Para quem se escreve?*.

Outro estudioso que trouxe contribuições para as funções da literatura foi Raul Castagnino (1954), a cuja obra “¿Qué es Literatura?” Tavares (2002) faz referência, apresentando algumas sugestões enquanto funções. Nesse trabalho, destacam-se: Literatura como sinfronismo, como evasão, como compromisso e como ânsia de imortalidade.

A **Literatura como sinfronismo**¹ é a coincidência espiritual de estilo, de modo vital, entre o homem de uma época e os de todas as épocas. Pelo sinfronismo, estabelece-

¹ “Sinfronismo deriva do *tecnicismo* (apud Goethe), que Ortega Y Gasset aplicou em suas reflexões em torno da essência literária. Basicamente, sinfronismo é a coincidência espiritual, de estilo, de módulo vital, entre o homem de uma época e os de todas as épocas, dos próximos aos dispersos no tempo e no espaço. Então, a ideia é subtrair a obra literária ao tempo e ao espaço, para confrontá-la somente com a sensibilidade do leitor.” (CASTAGNINO, R. 1969, apud CAVALCANTI, T; ROCHA, S; CAVALCANTI, R, 2013)

se uma simpatia, despertada pela emoção, independente do tempo e do espaço, entre o autor e o leitor. Essa função caracteriza-se, pois, pela intemporalidade e pelo universalismo, características advindas da poética aristotélica.

Entretanto, é preciso que se considere que essa função, para que possa transmitir-se por entre as épocas, compreende temas universais, como *vida e morte*, por exemplo. Não se deve acreditar que todos os estilos dos mais variados autores sejam universais.

É importante que o professor, em posse dessa função, no momento de uma aula de literatura, reconheça que o texto literário deve ser situado no espaço e no tempo em que foi escrito, uma vez que a obra passa a transmitir, além de sua fruição artística, mais saberes relacionados a ela. Assim, ainda que se sinta uma certa universalidade na escrita de um determinado autor, como ocorre com Cecília Meireles (1901-1964) ou Carlos Drummond de Andrade (1902-1987) em alguns de seus poemas, torna-se mais interessante quando a obra é relacionada ao tempo e ao espaço em que ela foi produzida.

A **Literatura como evasão**, segundo Tavares (2002), é a arte como compensação, como fuga, como êxtase. É viver subjetivamente “num mundo da lua” ou incrustar-se orgulhosamente “numa torre de marfim”.

Para Aguiar e Silva (1969), em termos genéricos, a evasão significa sempre a fuga do eu a determinadas condições da vida e do mundo, de um mundo imaginário, diverso daquele de que se foge, e funciona como sedativo, como ideal de compensação, como objetivação de sonhos e de aspirações. A evasão, como fenômeno literário, é verificável quer no escritor, quer no leitor.

A **Literatura como compromisso** envolve, segundo Tavares (2002, p. 39), “o sentido de “aliciante”, “engajada”, de limitada ao tempo do autor, como queria Sartre.” Entretanto, é um perigo interpretar que a literatura como compromisso, “limitada ao tempo do autor”, seja útil única e exclusivamente para esse tempo. Seria ela, após alguns anos, esquecida pelos leitores justamente por ser limitada a um passado? É certo que os conflitos mudam, mas eles também permanecem ao longo do tempo. Logo, um autor na literatura que trouxe luz para os conflitos da sua época não será esquecido tão facilmente.

Para Tavares (2002), a palavra “compromisso”, em literatura, envolve o referido acima, como também temas universais como os sonhos do poeta, as decepções, as lutas, a constância, a fidelidade, a liberdade, a felicidade entre outros. Dentro de tais temas, emergem os menores, que podem ser observados em determinadas ocasiões (integrando-se no tempo) com pressupostos de aparente peculiaridade. Um exemplo disso foi a escravatura do povo negro. O tema universal é a liberdade, que existirá sempre; o

tratamento desumano que se deu a vários povos vindos da África, demasiado injusto e ostensivo, como no século XIX, é um tema contingencial e temporal que serviu de pano de fundo para a configuração em arte de um tema intemporal e universal. Nesse momento, Castro Alves (1847-1871) é tomado como o defensor, sincronicamente, dos negros escravizados e, artisticamente, no plano da literatura, isto é, sinfonicamente, como “uma das mais generosas e imortais vozes que já exaltaram a liberdade” (TAVARES, 2002, p. 39).

No entanto, ainda que seja assegurado a Castro Alves o título de “poeta dos escravos”, provavelmente esse título caberia melhor a Luiz Gama (1830-1882), o qual ficou conhecido como “Orfeu de carapinha”, “precursor do abolicionismo no Brasil” e “poeta da negritude” (SANTOS, 2010, p. 9).

Segundo Luiz Carlos Santos (2010), se for observado o contexto histórico em que Luiz Gama viveu e atuou, vislumbrar-se-á uma existência marcada pela luta. Seu incansável espírito de superação fortaleceu sua atuação abolicionista no campo legal, político-partidário, assistencial literário e jornalístico.

Luiz Gama, vendido como escravo aos 10 anos, pelo próprio pai, e alfabetizado aos 17, conquista sua alforria e dedica-se ao trabalho com o departamento de polícia da época e, nesse ínterim, vai se debruçando sobre assuntos de interesse jurídico até tornar-se rábula e, com base na lei de 7 de novembro de 1831, a Lei Feijó, libertou mais de 500 indivíduos feitos cativos, criminosamente, pelo tráfico de indivíduos.

De acordo com Santos (2010), Luiz Gama dedicava aos jornais um lugar de destaque em sua luta contra a escravidão e exercitava a anunciada liberdade de expressão da imprensa. No século XIX, vários escritores brasileiros escreviam em periódicos regularmente. Luiz Gama estava entre eles. Seu traço era distinto, singular, bem como marcado pela militância, tanto literária quanto jurídica, e pela reafirmação de sua origem negra, africana. Segundo Santos (2010, p. 37), “em seus textos, transformava informação em conhecimento a favor de sua causa e satirizava a sociedade da época em verso e prosa”.

Em meio a um cenário de negligência da monarquia brasileira em fazer valer a Lei Feijó, Santos (2010, p. 49) diz que

os ideais românticos lustravam as inquietações de jovens poetas e escritores que expressavam, em primeira pessoa, a busca de identidade, lirismo e crítica social. Gonçalves Dias, Álvares de Azevedo e Castro Alves são, respectivamente, os nomes que melhor identificam as três fases de tal tradição literária. O índio, a mulher e o negro tornaram-se fontes de inspiração e criação literária. A sociedade brasileira constituía o cenário de relações sociais

desiguais, cuja síntese era a manutenção da escravatura.

Nesse ínterim, enquanto esses jovens poetas manifestavam seus estilos românticos, Luiz Gama destacava-se pela bandeira abolicionista e, em particular, transformou-se na figura central da luta contra a escravidão. Consoante Santos (2010), Luiz Gama enxergava além de seu tempo, não separando o social do racial e, dessa maneira, combateu tanto a escravidão quanto a monarquia por meio do jornalismo, da literatura, do direito e da política. Essas foram as armas que Luiz Gama usou de maneira eficiente na luta pela igualdade racial e social.

Ele não se furtou em nenhum momento da vida a se identificar como negro. Inovou também no campo estético: sem dúvida, foi o primeiro grande poeta satírico em pleno romantismo, pioneirismo fácil de constatar quando lemos seu único livro, “Primeiras trovas burlescas de Getulino”, lançado em 1859. Lá, o espírito revolucionário do ex-escravo contagia os versos e expõe, de maneira inédita, uma negritude que tem orgulho, que luta e que atua, em todos os espaços sociais, pela liberdade. Por meio do pseudônimo de Getulino, segundo estudiosos, Gama reafirmava suas origens, já que antigos mapas da África apresentavam, ao Norte, uma região de nome Getúlia². (SANTOS, 2010, p. 50)

Diante dessa imensa importância de Luiz Gama para a literatura brasileira é que ressaltamos que ele não pode mais ser deixado de lado, ou praticamente excluído, dos momentos em que se forem trabalhar, por exemplo, autores como Castro Alves nas aulas de literatura. Se Castro Alves será referenciado, Luiz Gama também deverá receber respeitoso destaque, uma vez que ele possui mais legitimidade para falar sobre o lugar dos africanos escravizados, ex-escravizados e seus descendentes no Brasil.

Segundo Santos (2010), sua poesia não carrega a expressão de culpa. É, na verdade, ácida e reveladora, afirmando e confirmando sua identidade, seja por meio da herança do forte caráter materno, cujas origens estão na África, seja por evidências da frágil identidade constitutiva do povo brasileiro. Já Castro Alves não se coloca como negro. Além disso, desenvolve uma poesia, consideravelmente, elevada; sendo difícil, portanto, um contato mais próximo com o leitor ao qual o tema estimula interesse.

A **Literatura como ânsia de imortalidade** refere-se a uma grande vontade que há no espírito humano de sobreviver. Em arte, a sobrevivência implica as ideias de glória, de consagração, de imortalidade.

² Os romanos chamavam de Getúlia uma região do norte da África, situada no território hoje compreendido pela Tunísia e pela Argélia, que seria habitada, segundo eles, por tribos bárbaras. (SANTOS, 2010, p. 50)

Nos românticos, essa ideia é constante, ora direta e frontal, ora enroupada em pretensiosa modéstia ou fingido desdém. A fim de ilustrar, observemos a temática nos versos de dois românticos.

Quanta glória pressinto em meu futuro!
 Que aurora de porvir e que manhã!
 Eu perdera chorando essas coroas
 Se eu morresse amanhã!
 (AZEVEDO, Á. 1999)

Eu sinto em mim o borbulhar do gênio.
 Vejo além um futuro radiante:
 Avante! — brada-me o talento n'alma
 E o eco ao longe me repete — avante! —
 O futuro... o futuro... no seu seio...
 Entre louros e bênçãos dorme a glória!
 Após — um nome do universo n'alma,
 Um nome escrito no Panteon da história.
 (CASTRO ALVES, A. 1998)

Além das funções apresentadas pelo estudo de Tavares (2002), vale destacar a **função humanizadora da literatura** proposta por Antônio Candido (1987). O autor ressalta a importância da literatura na sociedade, mostrando como ela é capaz de confirmar a humanidade do homem. Pensar sobre tal assunto, para o autor, pressupõe reconhecer que aquilo que consideramos indispensável para nós é também indispensável para o próximo.

Dessa forma, os valores que a sociedade preconiza, ou os que considera prejudiciais, estão presentes nas diversas manifestações da ficção, da poesia e da ação dramática. A literatura confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas. Portanto, a literatura se torna indispensável na formação de personalidade, emoções, expressões, reflexão, aquisição do saber, percepção da complexidade do mundo, criatividade e criticidade de um indivíduo.

A respeito do desenvolvimento dessa função nos leitores, Candido (1989, p. 117) diz:

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

Todavia, é preciso que se compreenda bem a função humanizadora para evitar

equívocos como: *quanto mais se lê, mais humanizado se torna*. Na verdade, Candido (1999), em “A literatura e a formação do homem”, a fim de que sejam evitadas tais interpretações, apresenta algumas variações da função humanizadora da literatura, porém, antes, começa focalizando como o conceito de função, nos estudos literários, é compreendido. Conforme o autor, a *função* é vista como o papel que a obra literária desempenha no corpo social. Logo, quando se pensa no Ensino de Literatura, não é difícil de se observarem, ainda, preocupações com a estrutura do texto literário, como se bastasse conhecer “a história ou a estrutura, mas não a história e a estrutura” (CANDIDO, 1999, p. 81).

Nesse sentido, o autor questiona: “Que incompatibilidade metodológica poderia existir entre o estudo da estrutura e o da função social?” (CANDIDO, 1999, p. 81). Talvez, focar apenas nas funções de Tavares (2002), no momento do Ensino da Literatura, pode deixar de evocar no leitor a ideia de pertinência, de adequação à finalidade e, por sua vez, a ideia de valor, que costuma ser colocada entre parênteses pelos estruturalistas. Candido (1999) ainda destaca que pensar a literatura em relação à sua função permite perceber que há inclinação para, além da ideia do valor, o lado da pessoa, isto é, o escritor (aquele que produz a obra) e o leitor, ou o público (que recebe o seu impacto).

Dessa forma, ainda que não se possa negar o grandioso avanço que o enfoque estrutural proporcionou para os estudos literários, há de se considerar que esse enfoque desvincula elementos que indicam sua gênese e sua função em um momento dado da história. Diante disso, uma medida interessante seria propor um Ensino de Literatura que não tenha a intenção de substituir o enfoque estrutural pelo enfoque de função, mas sim chegar a um trabalho que concilie “num todo explicativo coerente a noção de estrutura e a de função” (CANDIDO, 1999, p. 82). Nas palavras de Candido (1999, p. 82), tem-se que:

na medida em que nos interessa também como experiência humana, não apenas como produção de obras consideradas projeções, ou melhor, transformações de modelos profundos, a literatura desperta inevitavelmente o interesse pelos elementos contextuais. Tanto quanto a estrutura, eles nos dizem de perto, porque somos levados a eles pela preocupação com a nossa identidade e o nosso destino, sem contar que a inteligência da estrutura depende em grande parte de se saber como o texto se forma a partir do contexto, até constituir uma independência dependente (se for permitido o jogo de palavras). Mesmo que isto nos afaste de uma visão científica, é difícil pôr de lado os problemas individuais e sociais que dão lastro às obras e as amarram ao mundo onde vivemos.

Dessa maneira, o trabalho pela perspectiva da função humanizadora deve focar,

para além de um momento analítico, ou científico, da obra, em um momento crítico, que irá propor indagações sobre sua validade e sua função como síntese e projeção da experiência humana. Para o alcance dessa humanização, o autor expõe quatro funções que se complementam para o desenvolvimento dela, como a *função psicológica*, a *função formativa ou educativa*, a *função de conhecimento de mundo e do ser* e a *função como representação de uma dada realidade social e humana*.

A **função psicológica**, segundo o teórico, é talvez a primeira ocorrência quando se pensa no papel da literatura, uma vez que “a produção e fruição desta se baseiam numa espécie de necessidade universal de ficção e de fantasia” (CANDIDO, 1999, p. 82), que é coextensiva ao homem, uma vez que aparece invariavelmente em sua vida, ao lado da satisfação de outras necessidades elementares. Consoante o autor,

isto ocorre no primitivo e no civilizado, na criança e no adulto, no instruído e no analfabeto. A literatura propriamente dita é uma das modalidades que funcionam como resposta a essa necessidade universal, cujas formas mais humildes e espontâneas de satisfação talvez sejam coisas como a anedota, a adivinha, o trocadilho, o rifão. Em nível complexo surgem as narrativas populares, os cantos folclóricos, as lendas, os mitos. No nosso ciclo de civilização, tudo isto culminou de certo modo nas formas impressas, divulgadas pelo livro, o folheto, o jornal, a revista: poema, conto, romance, narrativa romanceada. Mais recentemente, ocorreu o *boom* das modalidades ligadas à comunicação pela imagem e à redefinição da comunicação oral, propiciada pela técnica: fita de cinema, radionovela, fotonovela, história em quadrinhos, telenovela. Isto, sem falar no bombardeio incessante da publicidade, que nos assalta de manhã à noite, apoiada em elementos de ficção, de poesia e em geral da linguagem literária. (CANDIDO, 1999, p. 83)

Isso posto, vê-se que a necessidade de ficção é manifestada a cada instante, inclusive, é praticamente impossível alguém passar um dia sem consumi-la, mesmo que, segundo Candido (1999, p. 83), “sob a forma de palpite na loteria, devaneio, construção ideal ou anedota”. Observa-se, com essa função, que a literatura é uma das modalidades mais ricas à medida que busca formas de sistematizar a fantasia. Fantasia esta que quase nunca é pura, segundo o autor. Ela, constantemente, se refere a alguma realidade, a exemplo de um fenômeno natural, uma paisagem, um sentimento, um fato, um desejo de explicação, costumes, problemas humanos, entre outros. É nesse contexto que há o surgimento da indagação sobre o vínculo entre fantasia e realidade, que, conforme o autor, pode servir de entrada para pensar na função da literatura.

A **função formativa** ou **educativa**, diferentemente do que se pressupõe por causa de seu nome, é mais complexa do que um ponto de vista estritamente pedagógico. Segundo Candido (1999, p. 84):

A literatura pode *formar*; mas não segundo a pedagogia oficial, que costuma vê-la ideologicamente como um veículo da tríade famosa, — o Verdadeiro, o Bom, o Belo, definidos conforme os interesses dos grupos dominantes, para reforço da sua concepção de vida. Longe de ser um apêndice da instrução moral e cívica (esta apoteose matreira do óbvio, novamente em grande voga), ela age com o impacto indiscriminado da própria vida e educa como ela, — com altos e baixos, luzes e sombras.

É nesse sentido que o autor faz uma crítica às atitudes tradicionais e ambivalentes suscitadas nos moralistas e nos educadores quando estes tentam “expulsar” a função humanizadora, entendendo-a como fonte de perversão e subversão ou tentando “acomodá-la na bitola ideológica dos catecismos” (CANDIDO, 1999, p 84). A literatura torna-se artificial quando vista dessa forma, pois ela, assim como a vida, ensina ao passo que atua com toda sua gama. O autor expõe que a sociedade não deve escolher o que em cada momento lhe parece pertinente, pois isso se torna paradoxal, uma vez que “as obras consideradas indispensáveis para a formação do moço trazem frequentemente o que as convenções desejariam banir” (CANDIDO, 1999, p. 84).

Quando se pensa em literaturas africana e negra brasileira, o que se percebe é que a sociedade moralista brasileira, desde o século XIX, buscou silenciar, ou praticamente banir dos círculos de fruição literária, autores e autoras negros, bem como narrativas afrocentradas que considerassem sua cultura, suas narrativas e sua ancestralidade. Havia, na verdade, algumas obras de autores canonizados que usavam o negro como tema para suas obras, como Castro Alves (1847-1871), Machado de Assis (1839-1908), Aluísio Azevedo (1857-1913), entre outros.

Em razão de se ter criado um cenário cuja figura central foi o índio, como é o caso do Romantismo brasileiro, a fim de se criar uma identidade nacionalmente literária, o povo africano e seus descendentes foram excluídos das mais variadas narrativas e construções poéticas enquanto personagens centrais e complexos. Maria Firmina dos Reis (1822-1917), mulher negra, professora e autora de grandes obras com “Úrsula”, produziu literatura no século XIX, na mesma época em que os autores canonizados, mas sequer obteve significativa recepção de sua obra (ressalta-se, ainda, que Firmina dos Reis é a primeira mulher negra romancista do Brasil). O que acabou acontecendo foi a marginalização de autores, narrativas e poéticas africanas e negro-brasileiras, ecoando, dessa forma, a ideia de subalterno, primitivo, inferior, revoltoso, isto é, para a elite brasileira, não serviria para a representação nacional.

Eis aí que os mais variados professores de Língua Portuguesa, sobretudo de literatura, possuem extremas limitações no que se refere ao consumo e ao ensino de

literaturas africana e negra brasileira, fato que pode ser compreendido justamente por conta de, desde a formação de uma literatura especialmente brasileira, terem havido sucessivas exclusões e depreciações do povo negro e de suas contribuições para a formação do território brasileiro, desde a cultura à economia, bem como por conta da nulidade, ou quase nulidade, frente à abordagem dessas literaturas nos cursos de graduação em Letras e Literatura. Enquanto estudante de Letras e, depois, professor iniciante, raras vezes tive contato com literatura africana ou negra brasileira. Apenas sabia que os autores canonizados já escreveram sobre a escravidão ou sobre personagens escravizadas, ex-escravizadas ou seus descendentes, a exemplo de Bertoleza e Rita Baiana³, personagens de Aluísio Azevedo (1857-1913); Timóteo⁴, Negrinha⁵ e Tia Nastácia⁶, de Monteiro Lobato (1882-1948); Arminda⁷ e Prudêncio⁸, de Machado de Assis (1839-1908), dentre outros que inseriram o negro como tema em suas obras. Apenas após uns oito anos em sala de aula, pude experimentar algo além do meu horizonte, o que trouxe imensos benefícios, não só para mim, como também para minhas aulas e meus alunos. E, quando nas aulas passamos a proporcionar diferentes experiências literárias aos estudantes, para que a percepção deles do que é humano se amplie, inicia-se o alcance de uma formação que respeita as múltiplas diferenças.

Em contrapartida, o que se pode perceber é que os revestimentos ideológicos refletem os poderes da sociedade vigente e reforçam padrões que o moralismo deseja apregoar, ao passo que esse mesmo moralismo nega questões que deseja banir de seu meio, a exemplo de temas como o sexo, a homossexualidade, a africanidade e a negritude brasileira.

Acerca dessa dualidade frente à função formativa ou educativa da literatura, Candido (1999, p. 85) considera:

Paradoxos, portanto, de todo lado, mostrando o conflito entre a ideia convencional de uma literatura que *eleva e edifica* (segundo os padrões oficiais) e a sua poderosa força indiscriminada de iniciação na vida, com uma variada complexidade nem sempre desejada pelos educadores. Ela não *corrompe* nem *edifica*, portanto; mas, trazendo livremente em si o que chamamos o bem e o que chamamos o mal, humaniza em sentido profundo, porque faz viver.

³ Personagens de “O cortiço”.

⁴ Personagem de “O jardineiro Timóteo”.

⁵ Personagem de “Negrinha”.

⁶ Personagem de “Sítio do Pica-pau Amarelo”.

⁷ Personagem de “Pai contra mãe”.

⁸ Personagem de “Memórias Póstumas de Brás Cubas”.

É importante, dessa forma, que, nas aulas de literatura, os professores deixem-se conduzir por uma estratégia que busque ampliar a noção de seus alunos frente ao que é humano. E um ponto primordial é o abandono de suas escolhas pessoais, quando estas referem-se a escritores que representam apenas aqueles professores. Se pensarmos, por exemplo, em um professor ou uma professora brancos, que escolhem autores e autoras brancos, especialmente os canonizados, para a condução do trabalho literário durante o ano, podem-se intuir duas situações: que tais professores, às vezes inconscientemente, fazem suas escolhas sob um julgamento de que literaturas africana, negra brasileira ou indígena representam culturas, consideradas pela elite, subalternizadas e que, portanto, não precisam ter direito à recepção; e que tais professores, assim como muitos no Brasil, não possuem segurança em trabalhar com essas literaturas. Entretanto, esta última pode ser reparada, à custa de dedicação e estudo, mediante as mais variadas formações que vêm ocorrendo de modo tanto presencial quanto *on-line*. Já a primeira situação vai demandar, além de dedicação e estudo, significativa reflexão crítica sobre o processo de branqueamento imposto a não brancos e à sua cultura.

Além das funções mencionadas, as quais correspondem à necessidade universal de fantasia e à contribuição para a formação da personalidade, há a **função de conhecimento do mundo e do ser** que corresponde ao fato de a literatura ser uma forma de conhecimento, e não apenas “uma forma de expressão e uma construção de objetos semiologicamente autônomos” (CANDIDO, 1999, p. 85). Na verdade, para o autor, as três condições são verdadeiras e, juntas, conseguem

admitir que a obra literária significa um tipo de elaboração das sugestões da personalidade e do mundo que possui autonomia de significado; mas que esta autonomia não a desliga das suas fontes de inspiração no real, nem anula a sua capacidade de atuar sobre ele.

É nesse contexto que percebemos como o silenciamento acerca do racismo, que foi imputado à sociedade brasileira, vivente sob a égide da democracia racial e da plena igualdade perante a lei, alijou de grandes autores e autoras negros o direito de contribuição para o conhecimento sobre a formação do Brasil. Muitos deles e delas, a exemplo de Luiz Gama (1830-1882), Firmina dos Reis (1822-1917), Solano Trindade (1908-1974), Carolina Maria de Jesus (1914-1977), Cuti, Conceição Evaristo, dentre tantos outros grandes nomes da literatura negra brasileira, ainda pouco estão presentes nos currículos, nos livros didáticos, nas abordagens de docentes e na recepção dos mais variados leitores.

Assim, o conhecimento do mundo e do ser torna-se permanentemente voltado a uma determinada elite, majoritariamente branca, que ainda decide *o que e como* ensinar nas escolas. Não estamos afirmando aqui que devemos excluir os autores brancos dos currículos; pensamos, na verdade, que, se a literatura tem a função de conhecimento do mundo e do ser, certamente esse mundo e esse ser não são, nem devem ser, centrados unicamente no homem branco. Por meio dessa função, é possível, sim, dar significados específicos às obras, como sua construção autônoma, com estrutura específica e filiação a modelos duráveis, mas permite, também, representar de maneira cognitiva, ou sugestiva, a realidade do espírito, da sociedade e da natureza condizentes à época de produção.

A função da literatura como representação de uma dada realidade social e humana contribui, nesse conjunto, para uma maior inteligibilidade frente à função humanizadora da literatura. Nela, o leitor, ao se sentir nivelado a alguma personagem pela comunidade do meio expressivo, passa a se sentir “participante de uma humanidade que é a sua, e desse modo, pronto para incorporar à sua experiência humana mais profunda o que o escritor lhe oferece como visão da realidade” (CANDIDO, 1999, p. 89-90).

A fim de ilustrar essa função, o teórico apresenta a problemática questão do Regionalismo brasileiro, o qual traduziu grande realidade documentária. Problemática porque, ao passo que se tentava propor um humanismo, como uma recuperação do homem posto à margem, a vertente regionalista também alienava. Candido (1999) pondera que, dependendo do aspecto ou do autor, a função social do Regionalismo foi ao mesmo tempo humanizadora e alienadora.

Será fácil entender melhor esse paradoxo ao compará-lo com as oscilações entre os modelos europeus e a pesquisa de aspectos locais. Candido (1999) explica que, no Arcadismo, era a identificação com o mundo europeu através de um homem rústico idealizado na tradição clássica; no Indianismo, uma identificação com o mundo não europeu, pela busca de um homem rústico americano igualmente idealizado; no Regionalismo, houve uma busca do *tipicamente brasileiro* no contato com o europeu e o meio americano. E nessa relação, o Regionalismo foi concomitantemente documentário e idealizador, fornecendo elementos para a autoidentificação do homem brasileiro, como também para uma série de projeções ideais. Entre essas projeções, destaca-se a tensão entre tema e linguagem, uma vez que o tema rústico acolhe os aspectos exóticos e pitorescos e, através deles, uma linguagem inculta cheia de peculiaridades locais. Segundo Candido (1999), isso é um risco, pois, ao passo que o Regionalismo torna-se um instrumento poderoso de transformação da língua e de revelação e autoconsciência do

País, também passa a ser fator de artificialidade na língua e de alienação no plano do conhecimento deste.

O autor, a fim de exemplificar essa relação, faz referência ao estilo de Coelho Neto (1864-1934) e Simões Lopes Neto (1865-1916), que escreveram em um momento de grande voga da literatura regionalista. Enquanto o primeiro apresenta a dualidade estilística dos regionalistas, que escreviam como homens cultos, nos discursos indiretos; e nos discursos diretos reproduziam “não apenas o vocabulário e a sintaxe, mas o próprio aspecto fônico da linguagem do homem rústico” (CANDIDO, 1999, p. 87), o segundo passa a assegurar uma identificação maior com “o universo da cultura rústica, adotando como enfoque narrativo a primeira pessoa de um narrador rústico” (CANDIDO, 1999, p. 88).

A escolha de Coelho Neto, assim como de alguns outros escritores simpáticos ao estilo regionalista, aumenta a distância erudita do autor, que deseja obter “o requinte gramatical e acadêmico e confinar o personagem rústico, por meio de um ridículo patuá pseudorealista, no nível infra-humano dos objetos pitorescos, exóticos para o homem culto da cidade” (CANDIDO, 1999, p. 88). Nessa perspectiva, há, também, Monteiro Lobato, que traz esse narrador mais distante de personagens como Tia Nastácia e Tio Barnabé, mas próximo de outros, como Dona Benta e Visconde de Sabugosa, na obra “Sítio do Pica-pau Amarelo”, o que confere ao leitor a nítida diferença entre o culto e o inculto, isto é, entre o homem de posição social mais elevada, que não tem sotaque, não apresenta peculiaridades de pronúncia, não deforma as palavras, e o homem que servirá como um espetáculo pitoresco, feito para contemplação ou divertimento do homem culto, que, a partir disso, se sente confirmado na sua superioridade.

O importante é que, quando há a decisão de escolher ou tratar, como tema literário, personagens rústicas, africanas, afro-brasileiras ou indígenas, seja acompanhada de uma visão humana autêntica, que evite o tratamento alienante dos personagens. Segundo Candido (1999, p. 88), no caso do Regionalismo:

Esta visão se traduz pelo encontro de uma solução linguística adequada; e dependendo dela é que o Regionalismo pode ter um sentido humanizador ou um sentido reificador. Dito de outro modo: pode funcionar como representação humanizada ou como representação desumanizada do homem das culturas rurais.

Em sala de aula, é importante proporcionar aos alunos realidades que eles não vivem para que a função humanizadora possa, de fato, cumprir o seu papel. Obviamente,

é necessário, também, trazer obras sobre o contexto deles, mas é preciso apresentar outras perspectivas. É a partir do contato com o diferente que se pode aprender a respeitar a diferença, até que se entenda a diferença como algo natural, não como algo negativo. E essa possibilidade pode e deve ocorrer nas aulas de literatura, enquanto em outras disciplinas do currículo escolar, essa abordagem dificilmente teria espaço para ocorrer, salvo quando ocorrem nas aulas referentes à área de Ciências Humanas e suas Tecnologias.

Ensinar, dentro desse universo de funções, exige do professor a exata percepção da condição do aluno como leitor e sua inteligência de mestre em selecionar as competências e as habilidades a serem desenvolvidas nele durante a leitura proposta, além da escolha de uma linha teórica para uma sequência didática.

Ler é, segundo Orlandi (2001, p. 71), um processo que ocorre no espaço aberto da significação que aparece quando há textualização do discurso. Existem muitas versões de leitura possíveis, e os efeitos produzidos no leitor, a partir de um texto, são variados. São diferentes possibilidades de leitura que não se alternam, mas que coexistem. Além disso, Orlandi (1988, p. 74) diz que “o sujeito que produz uma leitura a partir de sua posição, interpreta. O sujeito que se relaciona criticamente com sua posição, que problematiza, explicitando as condições de produção da sua leitura, compreende”. Na Análise do Discurso, a língua não é transparente, o que dá margem para formas de significação (efeito-leitor) a partir da condição básica da linguagem, que é a incompletude. Assim, nem os sujeitos, nem os sentidos estão fixados e completos, mas abertos ao processo de significação.

Se o estudante é capaz de fazer leitura de textos mais complexos, o professor poderá desenvolver as competências e as habilidades que estão na Base Nacional Curricular Comum (BNCC) para o Ensino Médio (2018).

As competências e as habilidades para o Ensino Médio na BNCC (2018) articulam-se às aprendizagens essenciais estabelecidas para o Ensino Fundamental, com o objetivo de consolidar, aprofundar e ampliar a formação integral dos estudantes, atendendo às finalidades dessa etapa e contribuindo para que cada um deles possa construir e realizar seus projetos de vida, em consonância com os princípios da justiça, da ética e da cidadania. No que corresponde à área de Linguagens, nesta etapa do ensino básico,

o foco está na ampliação da autonomia, do protagonismo e da autoria nas

práticas de diferentes linguagens; na identificação e na crítica aos diferentes usos das linguagens, explicitando seu poder no estabelecimento de relações; na apreciação e na participação em diversas manifestações artísticas e culturais e no uso criativo das diversas mídias. (BRASIL, 2018, p. 470)

No Ensino Médio, a área de Linguagens tem a responsabilidade de propiciar oportunidades para a consolidação e a ampliação das habilidades de uso e de reflexão sobre as linguagens – artísticas, corporais e verbais. No decorrer desses processos, os estudantes podem também relacionar, de forma crítica e problematizadora, os modos como as manifestações artísticas e culturais se apresentam na contemporaneidade, estabelecendo relações entre arte, mídia, mercado e consumo. Podem, assim, aprimorar sua capacidade de elaboração de análises em relação às produções estéticas que observam, vivenciam e criam.

Ademais, é preciso considerar que a BNCC (2018) da área de Linguagens e suas Tecnologias no Ensino Médio prioriza cinco campos de atuação social, sendo eles o campo da vida pessoal, o campo das práticas de estudo e pesquisa, o campo jornalístico-midiático, o campo de atuação na vida pública e o campo artístico. Este último trata da literatura na escola, em que “o espaço de circulação das manifestações artísticas em geral, possibilita, portanto, reconhecer, valorizar, fruir e produzir tais manifestações, com base em critérios estéticos e no exercício da sensibilidade.” (BRASIL, 2018, p. 480).

Considerando os campos de atuação definidos para área de Linguagens e suas Tecnologias no Ensino Médio, na BNCC (2018), espera-se que os estudantes desenvolvam competências específicas, que possuem habilidades, também específicas, a serem alcançadas. Dessa forma, as sete competências específicas de Linguagens e suas tecnologias para o Ensino Médio são, segundo a BNCC (2018, p. 481-482):

1. Compreender o funcionamento das diferentes linguagens e práticas (artísticas, corporais e verbais) e mobilizar esses conhecimentos na recepção e produção de discursos nos diferentes campos de atuação social e nas diversas mídias, para ampliar as formas de participação social, o entendimento e as possibilidades de explicação e interpretação crítica da realidade e para continuar aprendendo.
2. Compreender os processos identitários, conflitos e relações de poder que permeiam as práticas sociais de linguagem, respeitar as diversidades, a pluralidade de ideias e posições e atuar socialmente com base em princípios e valores assentados na democracia, na igualdade e nos Direitos Humanos, exercitando a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, e combatendo preconceitos de qualquer natureza.
3. Utilizar diferentes linguagens (artísticas, corporais e verbais) para exercer, com autonomia e colaboração, protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva, de forma crítica, criativa, ética e solidária, defendendo pontos de vista que respeitem o outro e promovam os Direitos Humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável, em âmbito local, regional e global.

4. Compreender as línguas como fenômeno (geo)político, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo-as e vivenciando-as como formas de expressões identitárias, pessoais e coletivas, bem como respeitando as variedades linguísticas e agindo no enfrentamento de preconceitos de qualquer natureza.

5. Compreender os múltiplos aspectos que envolvem a produção de sentidos nas práticas sociais da cultura corporal de movimento, reconhecendo-as e vivenciando-as como formas de expressão de valores e identidades, em uma perspectiva democrática e de respeito à diversidade.

6. Apreciar esteticamente as mais diversas produções artísticas e culturais, considerando suas características locais, regionais e globais, e mobilizar seus conhecimentos sobre as linguagens artísticas para dar significado e (re)construir produções autorais individuais e coletivas, de maneira crítica e criativa, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas.

7. Mobilizar práticas de linguagem no universo digital, considerando as dimensões técnicas, críticas, criativas, éticas e estéticas, para expandir as formas de produzir sentidos, de engajar-se em práticas autorais e coletivas, e de aprender a aprender nos campos da ciência, cultura, trabalho, informação e vida pessoal e coletiva.

Neste estudo, que se refere às questões étnico-raciais no Ensino de Literatura, destacam-se as competências 2 e 6.

A competência 2 diz respeito à compreensão e à análise de situações e contextos de produção de sentidos nas práticas sociais de linguagem, na recepção ou na produção de discursos, percebendo conflitos e relações de poder que as caracterizam. Para desenvolver essa competência, os estudantes de Ensino Médio precisam analisar e compreender as circunstâncias sociais, históricas e ideológicas em que se dão diversas práticas e discursos. Isso significa interpretar, de modo contextualizado, tanto produções artísticas, como “O Navio Negreiro”⁹ de Castro Alves, “Pai contra mãe”¹⁰ de Machado de Assis, “Negrinha”¹¹ de Monteiro Lobato, “O tapete voador” de Cristiane Sobral (2016), entre outros, quanto textos de outros campos, como um determinado projeto de lei ou uma notícia acompanhada de artigos de opinião em algum veículo jornalístico, entre muitos outros exemplos. Os estudantes, dessa forma, serão levados à compreensão e à produção de discursos de maneira posicionada – valorizando e respeitando as individualidades, as diferenças de ideias e posições e pautando-se por valores democráticos – e, também, à atuação de forma cooperativa e empática, sem preconceitos e buscando estabelecer o

⁹ Publicado originalmente na edição número 200 do Jornal da Tarde, em 23 de junho de 1870. Disponível em https://pt.wikipedia.org/wiki/O_Navio_Negreiro. Acesso em 28 dez. 2020.

¹⁰ Publicado no livro “Relíquias da Casa Velha”, em 1906. Disponível em https://pt.wikipedia.org/wiki/Pai_contra_M%C3%A3e. Acesso em 28 dez. 2020.

¹¹ Publicado, pela primeira vez, em 1920. Disponível em <https://pt.wikipedia.org/wiki/Negrinha>. Acesso em 28 dez. 2020.

diálogo.

A competência 6 diz respeito ao fato de que, ao final do Ensino Médio, os jovens devem ser capazes de fruir manifestações artísticas e culturais, compreendendo o papel das diferentes linguagens e de suas relações em uma obra e apreciando-as com base em critérios estéticos. É esperado, igualmente, que percebam que tais critérios mudam em diferentes contextos (locais, globais), culturas e épocas. Para tanto, não importa se as obras sejam valorizadas e canônicas ou populares e midiáticas, o importante é considerar a análise dos critérios e das escolhas estéticas que organizam seus estilos.

A BNCC (2018) apresenta, também, habilidades específicas para cada competência. No contexto deste estudo, as habilidades das competências 2 e 6 são:

Habilidades da Competência 2

(EM13LGG201) Utilizar adequadamente as diversas linguagens (artísticas, corporais e verbais) em diferentes contextos, valorizando-as como fenômeno social, cultural, histórico, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso.

(EM13LGG202) Analisar interesses, relações de poder e perspectivas de mundo nos discursos das diversas práticas de linguagem (artísticas, corporais e verbais), para compreender o modo como circulam, constituem-se e (re)produzem significação e ideologias.

(EM13LGG203) Analisar os diálogos e conflitos entre diversidades e os processos de disputa por legitimidade nas práticas de linguagem e suas produções (artísticas, corporais e verbais), presentes na cultura local e em outras culturas.

(EM13LGG204) Negociar sentidos e produzir entendimento mútuo, nas diversas linguagens (artísticas, corporais e verbais), com vistas ao interesse comum pautado em princípios e valores de equidade assentados na democracia e nos Direitos Humanos. (2018, p. 484)

Habilidades da Competência 6

(EM13LGG601) Apropriar-se do patrimônio artístico e da cultura corporal de movimento de diferentes tempos e lugares, compreendendo a sua diversidade, bem como os processos de disputa por legitimidade.

(EM13LGG602) Fruir e apreciar esteticamente diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, assim como delas participar, de modo a aguçar continuamente a sensibilidade, a imaginação e a criatividade.

(EM13LGG603) Expressar-se e atuar em processos criativos que integrem diferentes linguagens artísticas e referências estéticas e culturais, recorrendo a conhecimentos de naturezas diversas (artísticos, históricos, sociais e políticos) e experiências individuais e coletivas.

(EM13LGG604) Relacionar as práticas artísticas e da cultura corporal do movimento às diferentes dimensões da vida social, cultural, política, histórica e econômica. (2018, p. 488)

Em dimensão maior em ensino, além do foco no aluno, há estratégias propostas para o desenvolvimento da leitura de textos literários, como as sete teses de Jauss (1994), em seus estudos sobre a Estética da Recepção, e como o Letramento Literário de Cosson

(2006), nas aulas de literatura.

A teoria da Estética da Recepção, já mencionada no início deste capítulo, foi formulada por Hans Robert Jauss, em 1967, e propõe uma reformulação da historiografia literária assim como da interpretação textual, afirmando que a pesquisa literária deveria deslocar o foco de investigação, da dicotomia autor-obra para a relação texto e leitor, defendendo a dialogicidade entre o contexto do leitor e o contexto do autor ou da obra em si.

Para Jauss (1994), era necessário repensar os paradigmas da teoria literária da época, pois, para ele, a hermenêutica literária, que desempenha a função de interpretação de um texto do passado, deveria partir de uma leitura de uma reconstituição histórica.

O autor sustentava a ideia de que o caráter artístico de um texto é relacionado ao efeito que ele provoca em seus leitores, cabendo à história literária articular tanto a recepção atual de um texto (aspecto sincrônico) quanto sua recepção ao longo da história (aspecto diacrônico) e cabe também a ela articular a relação da literatura com o processo de construção da experiência vivida pelo espectador.

Ainda de acordo com Jauss (1994), são considerados elementos primordiais ao conhecimento e à interpretação da obra o processo da leitura, a experiência estética e o leitor, sendo, este último, o principal elo desse sistema. O autor defende o estudo da literatura sob a ótica de sua relação com a época de produção e com a posição histórica do intérprete. Nesse sentido, a estética da recepção é resultado da convergência entre poética e hermenêutica (estética e interpretação). Além disso, o teórico sustenta a necessidade de reconhecimento e incorporação da dimensão de recepção e efeito da literatura, que, por sua vez, se dará pelo caráter estético e papel social da obra de arte, pois ambos se concretizam na relação obra/leitor, tal qual Candido (1999) também defende.

No Brasil, o método em questão foi posto em prática por Bordini e Aguiar (1993) como alternativa de prática pedagógica no Ensino a partir de textos literários, para que proporcionasse uma verdadeira compreensão dos textos por parte dos alunos, já que, na época, as estratégias se voltavam à mera exploração dos textos e de sua contextualização espaço-temporal, numa visão essencialmente positivista. A escola não considerava importante o ponto de vista do leitor na compreensão do texto, tampouco suas expectativas e suas vivências prévias.

Nesse aspecto, as autoras propuseram a necessidade de se observarem os horizontes históricos dos alunos, uma vez que um texto poderia diferenciar-se do horizonte que o leitor possui, surgindo, assim, a necessidade de se determinarem os

horizontes de expectativas. Além disso, as expectativas do autor estão explícitas ou implícitas no texto e as do leitor são transferidas a ele, e é no texto em que ambos os horizontes se estranham ou se identificam.

Por esse motivo, duas coisas tornam-se importantes: selecionar um texto que se aproxime dos horizontes de expectativas do leitor e que ele esteja familiarizado com a estrutura, o gênero e a linguagem utilizados para garantir um adequado entendimento da obra, a fim de que o texto estabeleça uma identificação com os horizontes dos leitores. No entanto, é primordial, também, que o professor faça escolhas de textos que não atendam, tão prontamente, às expectativas desses leitores, uma vez que, sem um certo estranhamento, a amplitude do trabalho com o texto literário torna-se comprometida, pois os leitores apenas confirmarão seus horizontes de expectativas o que, dessa forma, acaba limitando o crescimento e o amadurecimento deles.

Consoante Bordini e Aguiar (1993), determinar o horizonte de expectativas envolve a escolha de temas que possuam valores, ideologias e interesses do aluno, o que, segundo as autoras, só é possível com a observação de atitudes manifestadas pelos educandos, tais como posicionamentos em sala de aula, tipos de leitura realizados, a maneira de agir em sala.

Além disso, Bordini e Aguiar (1993) reiteram as sete teses relacionadas à Estética da Recepção criadas por Jauss (1994).

A primeira delas aduz que a historicidade da literatura acontece “no experimentar dinâmico da obra literária por parte de seus leitores”. O texto literário não pode ser considerado um fato histórico, pois este existe por si só e aquele precisa ser lido, isto é, precisa do leitor para existir.

A segunda tese está relacionada à ideia de que, na leitura de uma obra, juntam-se os “sistemas histórico-literários de referência” (conhecimentos prévios) trazidos pelo leitor e os invocados pela obra para a formulação do sentido do texto. Nesse sentido, o horizonte de expectativa pode ser reconstruído ou demarcado de forma objetiva.

A terceira defende a “noção de distância estética”, uma forma de mensurar o caráter artístico de um texto. Essa concepção é entendida como o afastamento ou não coincidência entre o horizonte de expectativa preexistente do público e o horizonte de expectativa suscitado por uma nova obra. Se for pequena a distância estética entre o horizonte de expectativa do público e o da obra, Jauss (1994) nominará a arte de “culinária” ou “ligeira” (ex.: best-sellers, romances de banca de jornal). Se, ao contrário, aumentar a distância estética entre os horizontes de expectativa do público e da obra, o

valor estético desta será maior, a ponto de se tornar um “novo sistema literário de referência” (ex.: textos de Mário de Andrade e Oswald de Andrade, entre outros). A valorização do caráter estético de um texto é efetuada por quem o recebe, ou seja, o leitor. O horizonte de expectativa trazido pela nova obra transforma o horizonte de expectativa do leitor. Esse novo horizonte passa a ser o novo sistema histórico-literário referencial para as novas leituras.

A quarta tese concebe a ideia de se reconstruir o horizonte de expectativa a partir do qual uma obra foi criada e recebida como fundamental na busca do seu sentido. O significado que o leitor dará ao texto está vinculado ao processo histórico que ele traz na consciência.

Na quinta tese, os autores argumentam que o lugar o qual uma obra ocupa na série literária há de ser determinado pela “história das recepções” dela. Em outras palavras, às vezes, a distância estética entre o horizonte de expectativa da obra e do público é muito grande e, por isso, seu valor não é percebido no momento de sua recepção inicial, sendo necessário um longo processo de recepção para que a obra venha a ser compreendida. Dessa maneira, na teoria recepcional, a obra é um cruzamento de apreensões que se fizeram e se fazem dela nos vários contextos históricos em que ela ocorreu e no que agora é estudada.

A sexta tese traduz o entendimento de que é nos pontos de interseção entre diacronia e sincronia que a historicidade da literatura se revela. A história da literatura deve relacionar a recepção primeira de um texto às recepções subsequentes para que se possa perceber que ele sofre recepções específicas em certos momentos históricos.

Por fim, a sétima tese traduz que, mais que observar os aspectos diacrônico e sincrônico da recepção do texto, a história literária deve também registrar os efeitos que a literatura causa na vida dos seus receptores. A literatura deve ser pensada a partir de seus efeitos estéticos, como também a partir dos efeitos éticos, sociais e psicológicos que pode causar nos leitores, antecipando possibilidades não concretizadas, expandindo o espaço limitado do comportamento social rumo a novos desejos, pretensões e objetivos, abrindo, assim, novos caminhos para a experiência futura.

No entanto, Bordini e Aguiar (1993) destacam um problema sobre o modo de ver a literatura por meio da recepção do público, uma vez que nem todos os leitores conhecem todos os gêneros literários de modo a perceberem as inovações do texto individual, tampouco as formas e os temas de obras famosas anteriores. Sem essa noção, é muito difícil ter a chance de captar as diferenças de tratamento e a oposição entre uso poético

ou prático da linguagem, para entender sua repercussão sobre as representações de mundo.

Todavia, defendem o valor que possui a Estética da Recepção, pois esta permite que a literatura seja repensada como categoria histórica e social e, portanto, em contínua transformação.

Vale ressaltar, nesse contexto, que é preciso mostrar para os leitores em formação que a literatura é uma fonte de sentidos. Ela é mais do que apenas uma análise estrutural da obra. Não que a estrutura não seja importante, mas é mister que os leitores aprendam a sentir o texto literário. A estrutura pode ser uma continuidade proposta àqueles que se especializarão em Literatura. Alunos da educação básica precisam ser encantados e sentir que a literatura é necessária, mas como algo que dê sentido.

Nessa perspectiva, Tzvetan Todorov (2009), em “A literatura em perigo”, que já foi adepto do Estruturalismo e que repensou sua contribuição nessa vertente, discute como essa tendência acabou colocando a literatura em grande periculosidade, devido aos efeitos que o Estruturalismo causou para as aulas de literatura e que ecoam até hoje.

O Estruturalismo, na visão do autor, buscou alicerçar bases científicas em seus métodos de análise, mas acabou por renegar e se desviar do real papel da literatura, que é o conhecimento do humano. Todorov (2009), preocupado por não ver a literatura sendo considerada como fonte de conhecimento sobre o homem, mas sim como mero pretexto para teorias e formas de análise, diz que estão cada vez mais escassos os verdadeiros leitores. Nas salas de aula, professores costumam fazer uso das leituras literárias apenas como ilustração para relacioná-las às características de movimentos literários. Há inclusive aquelas aulas em que professores levam resumos, resenhas e demais críticas sobre as obras só para encurtarem o trabalho com o texto literário, propondo aos alunos resumos das obras e suas relações com os movimentos, algo muito usual e praticado nas escolas de educação básica, sobretudo nos cursos preparatórios para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e os vestibulares.

Todorov (2009) explica que a argumentação basilar dessa vertente estruturalista estava focada na imanência¹² do texto, destituindo, dessa forma, as relações com o mundo, com a realidade e, sobretudo, com a vida. Para os estudiosos dessa corrente, a verdade se situaria no texto e, como resultado, seria apreendida apenas por meio dele, constituindo-se como um mundo à parte, apartado do real. E é nesse sentido que o teórico afirma que o perigo que hoje ronda a literatura é “o de não ter poder algum, o de não mais participar

¹² Aquilo que é imanente, ou seja, inseparável de algo. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/imanente/>. Acesso em 28 dez. 2020.

da formação cultural do indivíduo, do cidadão” (TODOROV, 2009, p.08). Nesse contexto, ele diz que a literatura pode ir muito além do texto – dando a entender as limitações do Estruturalismo –, precisando de complementos que apenas seriam proporcionados fora do texto.

A ideia dele é ver a literatura expandindo seus campos, incluindo também “o vasto domínio da escrita narrativa destinada ao uso público ou pessoal, além do ensaio e da reflexão” (TODOROV, 2009, p.23), proporcionando uma mudança substancial para além do texto, no qual ela pode ganhar delineações muito mais amplas, alargando o universo do autor, estimulando-o “a imaginar outras maneiras de concebê-lo e organizá-lo” (TODOROV, 2009, p.23).

Ademais, para o autor, a literatura, longe de ser um simples entretenimento, uma distração reservada às pessoas educadas, permite que cada um responda melhor à sua vocação de ser humano. A arte literária, ao apresentar mundos que se colocam em continuidade com as experiências vividas, possibilita-nos melhor compreendê-las. Ela interpreta o mundo e dá forma ao informe, de modo que, ao sermos educados por ela, descobrimos facetas ignoradas dos objetos e dos seres que nos cercam. Sendo assim, quem lê literatura e a compreende não se tornará, necessariamente, um especialista em análise literária, mas um conhecedor do ser humano.

Outro autor importante para o desenvolvimento deste estudo é Rildo Cosson (2006), uma vez que os seus estudos sobre o Letramento Literário também tratam sobre as maneiras de ensinar literatura na sala de aula para a construção de uma comunidade de leitores, pois esta estratégia, baseada em sequências didáticas, pode proporcionar a transformação positiva do aluno-leitor e, automaticamente, de todos os que fazem parte de seu círculo social, em uma evolução que pode se perpetuar na medida em que se aumenta o seu horizonte cultural. O estudante, na troca dialógica, na situação grupal, apreende o “dito” social no discurso e transforma ou desenvolve seu sistema de análise para diferenciar o que lê daquilo que conhece como comportamento humano.

Cosson (2006) compreende o crescimento, o amadurecimento do leitor como um processo – apropriação da literatura enquanto linguagem, ou da linguagem literária – que não tem finitude, pois é um percurso que acompanhará o homem durante toda a sua vida. Como apropriação, ele entende que é o momento em que o leitor torna própria a experiência apreendida na obra literária. A experiência lida não é mais da personagem, mas do leitor que a incorpora como sua. Passa a ter, em si, possibilidade de conhecer novas formas de vida, de experiências. Passa a construir o que faz sentido para ele, leitor,

a partir da intensidade da interação autor/texto/leitor, potência que surge da palavra articulada à linguagem. Nesse mesmo sentido, Graça Paulino e Rildo Cosson, no texto “Letramento Literário: para viver a literatura dentro e fora da escola”, (2009, p. 69), enfatizam o seguinte:

Na verdade, todos nós construímos e reconstruímos nossa identidade enquanto somos atravessados pelos textos. O que cada um é, o que quer ser e o que foi dependem tanto de experiências efetivas, aquelas vividas, como da leitura que faz das próprias possibilidades de ser e das experiências alheias a que tenha acesso por meio de textos. Em outras palavras, somos construídos tanto pelos muitos textos que atravessam culturalmente nossos corpos, quanto pelo que vivemos.

Complementando a linha deste trabalho, Koch (2002) expõe um entendimento de língua que pode integrar um trabalho em Letramento Literário, assim como de linguagem, porque é vista na sua condição de discurso, como interação social, através da qual os sujeitos se constituem mutuamente na relação dialógica que estabelecem, por meio da qual praticam ações e agem sobre seus interlocutores e vice-versa.

Finalmente, a concepção de língua como lugar de interação corresponde à noção de sujeito como entidade psicossocial, sublinhando-se ao caráter ativo dos sujeitos na produção mesma do social e da interação e defendendo a posição de que os sujeitos (re)produzem o social na medida em que participam ativamente da definição da situação na qual se acham engajados, e que são atores na atualização das imagens e das representações sem as quais a comunicação não existiria. (KOCH, 2002, p. 17)

A leitura, nesse suporte, processo interacional, deverá partir do grupo na sala de aula, sentindo as implicações do autor/enunciador, sua posição axiológica¹³ e intenção discursiva, a sociedade envolvida e a posição ideológica às quais está vinculada no enunciado. Enunciado/texto produzido por signos linguísticos e não linguísticos que constituem a sua estrutura.

Cosson (2006) propõe estratégias que visam desenvolver o letramento literário na escola – a leitura como principal objetivo. O autor destaca que a leitura deve ser discutida com o grupo e, em seguida, expõe uma sequência básica e uma sequência expandida de letramento literário.

Para uma exposição mais didática, tem-se a sequência básica:

¹³ Ciência dos valores; ciência que se dedica ao estudo dos preceitos e regras que, estabelecidas socialmente, regulam o comportamento humano. Disponível em <https://www.dicio.com.br/axiologia/>. Acesso em 28 dez. 2020.

1. **A apresentação** – depende da estratégia inteligente e instigadora do professor;
2. **A introdução** – tem como base a apresentação breve do autor e da obra;
3. **A leitura** – que, na oficina, precisa de acompanhamento. Se o texto for extenso, Cosson (2006) sugere que seja feita em casa, na biblioteca ou em outro espaço que o aluno achar adequado. Após a leitura, o professor deverá estimular a criação de resultados, participações;
4. **A interpretação** – o autor pensa-a em dois momentos: interior (individual e analisa as partes até chegar à apreensão global da obra) e exterior (a construção de sentidos é compartilhada, fruto de interação no grupo).

Para o ensino médio, Cosson (2006) orienta a sequência expandida:

1. **A motivação, a introdução e a leitura** - continuam como passos na sequência básica.
2. **A interpretação** - primeira (apreensão global da obra; a impressão produzida pelo título; registrar o impacto na sensibilidade do leitor; contextualização da obra – teórica, histórica, estilística, poética, crítica, presentificadora e temática.) e a segunda interpretação (um trabalho do professor que elegerá um tema, um traço estilístico, uma personagem, enfim, vários caminhos se apresentarem conforme a contextualização revelada).
3. **A expansão** - o diálogo que o leitor estabelece entre duas ou mais obras. Cosson (2006) previne que o letramento literário em sala de aula não é uma fórmula rígida e que o texto não deverá ser aproveitado para o ensino da estrutura da língua – aulas de português.

Para desenvolver o esquema de Letramento Literário, cabe ao professor, portanto, a função de mediador, em que a criação de estratégias de ensino sejam prazerosas e eficazes, fortalecendo a disposição crítica dos alunos, de maneira que eles ultrapassem o simples consumo do texto literário e sejam capazes de identificar seu mundo e seu cotidiano mesmo em obras canônicas.

Cosson (2006) ainda diz que é necessário que a literatura seja uma prática viva em sala de aula, partindo do conhecido para o desconhecido. Dessa forma, o aluno conseguirá construir um sentido. O autor ressalta que:

[...] é necessário que o ensino da Literatura efetive um movimento contínuo de leitura, partindo do conhecido para o desconhecido, do simples para o complexo, do semelhante para o diferente, com o objetivo de ampliar e consolidar o repertório cultural do aluno. Nesse caso, é importante ressaltar que tanto a seleção das obras quanto as práticas de sala de aula devem acompanhar

esse movimento. (COSSON, 2006, p. 47-48)

Com as estratégias da Estética da Recepção, bem como do Letramento Literário, é importante que o professor esteja atento, não só frente às teorias aqui apresentadas, como também às leituras literárias previamente, a fim de desenvolver habilidades leitoras, como debater e analisar textos com os seus discentes. Com o despreparo, o docente limita a ampliação de horizontes e de conhecimentos de mundo e literários para si e seus alunos. Se suas estratégias de leitura baseiam-se em resumos ou trechos contidos nos livros didáticos ou em textos estudados durante sua formação, o professor não terá sucesso na condução de sua prática, restringindo as possibilidades que o ato de ler e as atividades a ele relacionadas podem proporcionar.



(Modesto Broccos, **Redenção de Cam**. 1895)

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

(Aluísio Azevedo, **O cortiço**¹⁴. 2018, p. 10)

¹⁴ A primeira publicação de *O cortiço* foi em 1890 (FRAZÃO, 2019).

3 RAÇA, RACISMO E BRANQUEAMENTO SOCIAL: UMA PERSPECTIVA HISTÓRICA

Após o caso George Floyd¹⁵ ter ocorrido nos Estados Unidos, parte da sociedade norte-americana disseminou o discurso de que era natural ver pessoas negras serem suspeitas de envolvimento com o crime, devido à maioria viver em lugares tidos, para muitos, como perigosos e propensos ao tráfico. Ocorre que, no mesmo ano no Brasil, alguns brasileiros também valeram-se desse discurso ao depararem-se com a revolta do povo negro¹⁶, inflamada, tanto pelo caso Floyd quanto pelo caso Miguel¹⁷, aqui no Brasil. Mas o que sustenta esse discurso que, obviamente, não é atual? Será mesmo que todos os brasileiros conseguem compreender o que se esconde por trás desse pensamento superficial?

Diante disso, é muito importante que investiguemos as raízes que tornaram, tão naturais, pensamentos que criminalizam, de forma racializada, uma pessoa parda ou preta. Faz-se mister compreender por que muitos acreditam na superioridade de uma pessoa branca. Afinal, seria apenas o legado da escravidão que explicaria o racismo brasileiro?

Neste capítulo, não iremos propor “explicações” sobre o processo histórico do racismo, mas sim “compreensões” sobre o seu desenvolvimento no Brasil, partindo do pressuposto de Friedrich Engels (1990), com o materialismo histórico-dialético, de que é preciso compreender a realidade para além da superficialidade, a qual, para o filósofo, restringe-se à explicação.

Dessa forma, para podermos estabelecer conexões entre Literatura, Ensino de Literatura e Racismo, é necessário perpassarmos por alguns momentos históricos, sem os quais seria impossível compreender raça, racismo e o próprio processo de branqueamento social.

A princípio, é importante destacar que o conceito de raça, assim como vários outros conceitos, tem seu início em tempo e sociedade determinados historicamente. Logo, será necessário discorrer sobre como esse conceito foi sendo delineado.

¹⁵ George Floyd foi um homem afro-americano, de 46 anos, assassinado por um policial branco, em 25 de maio 2020.

¹⁶ Considera-se aqui, conforme o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), que negros são a soma populacional de pretos e pardos.

¹⁷ Miguel foi um menino negro de 5 anos. Morreu após cair de um prédio, em 2 de junho de 2020. O caso Miguel envolve a senhora Sari Corte Real, ex-patroa da mãe do menino, branca, acusada de abandono de incapaz que resultou em morte com agravantes.

Para Bethencourt (2018), seu sentido muda devido às circunstâncias históricas, que acabam fornecendo um entendimento específico à ideia de raça. Antes de ser explicitado como essa alteração vem ocorrendo, cabe ressaltar que pensar raça pressupõe contingência, conflito, poder e decisão e, nesse contexto, sendo um conceito relacional e histórico, a história das raças é a história da constituição política e econômica das sociedades modernas e contemporâneas.

Silvio Almeida (2019), em seu livro “Racismo Estrutural”, apresenta um percurso histórico de como as grandes viagens e descobertas ocorridas a partir do século XV propiciaram encontros entre a “civilização” europeia e os índios americanos, os asiáticos e os negros africanos, fazendo surgir a necessidade de classificar o que e quem constituiria a humanidade. Nesse sentido, com a expansão mercantilista e a descoberta do novo mundo, a cultura renascentista preparava-se para refletir sobre a unidade e a multiplicidade da existência humana.

Se antes desse período o homem fazia parte de uma comunidade política ou religiosa, o contexto da expansão comercial da burguesia e da cultura renascentista favoreceu a construção do moderno ideário filosófico que mais tarde entenderia o europeu como o homem universal e os outros povos e suas respectivas culturas como variações menos evoluídas no que se refere à cultura europeia. Assim, falar, inicialmente, sobre raça demanda compreender como o homem foi forjado pela filosofia moderna.

Nesse contexto, é preciso saber como a ideia de raça surge antes da modernidade, uma vez que, segundo Aníbal Quijano (2005), em “Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina”, o conceito de raça só ganhou delineações mais específicas após a constituição das Américas. De acordo com o autor:

A ideia de raça, em seu sentido moderno, não tem história conhecida antes da América. Talvez se tenha originado como referência às diferenças fenotípicas entre conquistadores e conquistados, mas o que importa é que desde muito cedo foi construída como referência a supostas estruturas biológicas diferenciais entre esses grupos. A formação de relações sociais fundadas nessa ideia, produziu na América identidades sociais historicamente novas: índios, negros e mestiços, e redefiniu outras. Assim, termos com espanhol e português, e mais tarde europeu, que até então indicavam apenas procedência geográfica ou país de origem, desde então adquiriram também, em relação às novas identidades, uma conotação racial. E na medida em que as relações sociais que se estavam configurando eram relações de dominação, tais identidades foram associadas às hierarquias, lugares e papéis sociais correspondentes, com constitutivas delas, e, conseqüentemente, ao padrão de dominação que se impunha. (QUIJANO, 2005, p. 107)

Nesse sentido, observa-se que a ideia de raça surge com a constituição da

América. Antes disso, não havia uma ideia de raça, mas sim de diferença, principalmente as diferenças religiosas. Consoante Quijano (2005), foi com o tempo que os colonizadores codificaram como cor os traços fenotípicos dos colonizados e a assumiram como a característica emblemática da categoria racial. Dessa forma, raça e identidade racial estabeleceram-se como instrumentos de classificação social básica da população em um cenário constituído como o primeiro espaço/tempo de um padrão de poder de caráter mundial. Nesse contexto, a América tornou-se “a primeira *id-entidade* da modernidade” (QUIJANO, 2005, p. 107).

Segundo o autor, na América, a ideia de raça foi uma maneira de outorgar legitimidade às relações de dominação impostas pela conquista. Com a constituição da Europa como nova *id-entidade* depois da América e a expansão do colonialismo europeu ao resto do mundo, conduziu-se a formação da “perspectiva eurocêntrica do conhecimento e, com ela, a elaboração teórica da ideia de raça como naturalização dessas relações coloniais de dominação entre europeus e não europeus” (QUIJANO, 2005, p. 107).

Então, partindo desse raciocínio, quando espanhóis e portugueses têm, nesse momento, contatos com povos de outras culturas, surge essa ideia de raça e, em consequência, os dominantes chamaram a si mesmos de brancos.

Lia Vainer Schucman (2020), em “Entre o ‘encardido’, o ‘branco’ e o ‘branquíssimo’: raça, hierarquia e poder na construção da branquitude paulistana”, em que a autora discorre a respeito dos estudos críticos sobre branquitude, chama atenção para o fato de que a teologia, entre os séculos XV e XVIII, responsabilizou-se pelo processo de teorização sobre o que é a humanidade. Assim, os que eram da descendência de Adão eram tidos como parte da humanidade (MUNANGA, 2004). Esse panorama teológico foi chamado de *monogenista*, influência que perdurou até meados do século XIX, com a ideia de que a espécie humana era apenas uma, com apenas uma origem, pressupondo que quem possuía diferenças humanas seria classificado com uma maior ou menor aproximação à perfeição do Éden (SCHWARCZ, 1993, p. 48). Com base nessa perspectiva, esse grau de perfeição influenciou os pressupostos de que existia um processo de aperfeiçoamento em que homens evoluíam do “natural” (estado próximo à natureza) ao “civil” (estado próximo à noção de civilização).

Há de se considerar, na perspectiva *monogenista*, que aqueles que não eram vistos dentro da noção de homem universal, isto é, “os outros”, eram interpretados de duas maneiras: a primeira referia-se à noção idílica do “bom selvagem”, refletida por

Rousseau, em que povos não ocidentais eram moralmente não corrompidos frente à hostilidade da civilização europeia; a segunda interpretação, que vem predominando desde meados do século XVIII até a contemporaneidade, através da teoria evolucionista, comportava “os outros” como inferiores à cultura ocidental em relação à moral, à intelectualidade, à cultura e à beleza, passando de bons selvagens a emblemas de degeneração humana. Ocorre que, mesmo havendo um salto da teologia para a ciência, a ideia *monogenista* ainda conservava a ideia de origem única. Charles Darwin em “A Origem das Espécies”, publicada em 1859, maior representante desta visão no século XIX, introduziu a ideia de seleção natural a partir da evolução de um ancestral comum, teoria por muito tempo dominante em relação às explicações sobre a diversidade humana.

Além da perspectiva *monogenista*, surge, com o advento das ciências modernas, a visão *poligenista*. Na segunda metade do século XIX, essa visão, influenciada pelas ciências biológicas e pela resistência de muitos frente aos dogmas do cristianismo, defendia, na contramão da ideia de um único ancestral, que existiam diferentes origens e criações dos seres humanos, o que explicaria as diferenças raciais observadas cultural e fenotipicamente (SCHWARCZ, 1993, p. 49). Por consequência, o poligenismo foi o precursor da ideia de raças biologicamente distintas.

Partindo desse contexto, o conceito de raça, segundo Guimarães (1999), favoreceu o desenvolvimento da racialização humana, legitimada pela ideologia cientificista europeia do século XIX. Dessa forma, a ideia de raça trouxe suporte para que o que se conhece por “racismo moderno” ou “racismo científico”, considerado uma pseudociência, justificasse a permanência da submissão de alguns indivíduos e povos frente a um outro grupo em posição de poder.

Wood (2011, p. 230) identifica essa peculiaridade do racismo moderno justamente em sua ligação com o colonialismo:

O racismo moderno é diferente, uma concepção mais viciosamente sistemática de inferioridade intrínseca e natural, que surgiu no final do século XVII ou início do século XVIII, e culminou no século XIX, quando adquiriu o reforço pseudocientífico de teorias biológicas de raça, e continuou a servir como apoio ideológico para opressão colonial mesmo depois da abolição da escravidão.

Dessa maneira, pode-se entender que, por sua formação histórica, o conceito de raça cria suportes para mecanismos especificamente científicos de se compreender como indivíduos constituem-se racialmente. Para esse entendimento, Guimarães (1999) defende que a noção de raça perpassa pela ideia de que um fenótipo dará continuidade

moral, intelectual, cultural, psíquica e estética a futuras gerações.

O racismo, portanto, origina-se da elaboração e da expansão de uma doutrina que justificava a desigualdade entre os seres humanos (seja em situação de cativo ou de conquista) não pela força ou pelo poder dos conquistadores (uma justificativa política que acompanhara todas as conquistas anteriores), mas pela desigualdade imanente entre as raças humanas (a inferioridade intelectual, moral, cultural e psíquica dos conquistados ou escravizados). Esta doutrina justificava pelas diferenças raciais a desigualdade de posição social e de tratamento, a separação espacial e a desigualdade de direitos entre colonizadores e colonizados, entre conquistadores e conquistados, entre senhores e escravos e, mais tarde, entre os descendentes destes grupos incorporados num mesmo Estado nacional. Trata-se da doutrina racista que se expressou na biologia e no direito. (GUIMARÃES, 1999, p.104)

A fim de ilustrar como isso acontece na prática contemporaneamente, basta pensar em profissionais da área médica, do direito, professores – especialmente das instituições privadas – ou em representantes políticos. Se a primeira imagem remetida for a homens ou mulheres brancos, e não a homens ou mulheres negros – já que se pressupõe a ideia de confiabilidade, competência ou inteligência aos brancos –, percebe-se que a imagem está sendo pensada com base nas ideias de raça. Com efeito, teorias racializadoras constituídas na modernidade deram suporte a ideologias racistas que naturalizaram o pensamento e o comportamento conduzidos pela ideia de raça.

Foucault (1992), com sua investigação sobre a guerra como princípio de análise das relações de poder em “Genealogía del Racismo”, além de propor reflexões acerca da inexistência de neutralidade no ato de fazer história e discorrer sobre a origem do discurso racista, refere-se ao racismo como uma dominação que se sedimentou com base na ideia científica da luta entre as raças. Diante disso, surge um racismo biológico-social com o intuito de justificar a presença de uma raça superior (branco-europeia), que naturalmente seria superior física, moral, intelectual e esteticamente, e que dispõe de poder, verdades universais e normas a serem seguidas. É nesse contexto que emanam discursos racistas das ciências biológicas sobre a degeneração da humanidade.

No contexto dessa degeneração, surge o conceito de eugenia, entendido como a ciência que utilizaria o conhecimento sobre a hereditariedade para o aprimoramento do gênero humano. Um dos representantes mais lidos dessa teoria, que influenciou grande parte das políticas raciais do século XX, foi o Conde Artur de Gobineau, com o “Ensaio sobre a desigualdade das raças humanas”, publicado em 1853, um dos trabalhos pioneiros sobre eugenia em sua época. Para ele, a mistura de raças era inevitável e levaria a humanidade a graus sempre maiores de degenerescência física e intelectual

(SCHUCMAN, 2020).

No Brasil, entretanto, ao ser introduzida por João Baptista de Lacerda, um dos maiores expoentes da teoria eugenista no Brasil, segundo Schwarcz (2011, p. 226), a proposta era de tentar resolver o problema das más condições de vida dos negros no país. Logo, Lacerda apresentou, em 1911, no Congresso Universal das Raças, em Londres, o tema do racismo e da relação das raças com o progresso das civilizações (temas de interesse corrente à época). Lacerda defendia o fator da miscigenação como algo positivo, no caso brasileiro, por conta da sobreposição dos traços da raça branca sobre outras, como a negra e a indígena. Como a proposta parecia perfeita, Lacerda defendeu que, em torno de 100 anos, o Brasil já estaria bem miscigenado e, portanto, com a raça melhorada, como previa a proposta eugênica. Nesse contexto, uma vez que as correntes de migração europeia aumentavam no início do século XX, a elite brasileira propôs que imigrantes europeus e asiáticos, assolados pelas guerras e crises, viessem para o Brasil a fim de reconstruírem suas vidas, e também seria a oportunidade de prover a miscigenação, bem como a substituição da mão de obra ex-escravizada.

O racismo, portanto, aliado ao biopoder – instrumento de controle político e regulação econômica, que se caracteriza pelo conjunto de práticas e discursos que instituem a sociedade burguesa – como afirma Foucault (1992, p. 274), visa à eliminação de boa parte de sua população com o intuito de regenerar uma determinada raça através da eliminação de raças consideradas inferiores, da sub-raça, dos indivíduos anormais, dos degenerados para a normalização dos comportamentos. No caso brasileiro, isso se deu juntamente com a construção de uma ideologia que visasse ao desenvolvimento de uma nação moderna, que tendesse a evoluir, e, nessa noção evolutiva da modernidade, tinha-se o branco como modelo universal.

A fim de compreender melhor de que forma a Eugenia articulava-se com o racismo científico, é preciso que se entenda que esta teoria ganhou a simpatia de muitos estudiosos desde o final do século XIX. Por meio dela, foi possível chegar ao pensamento de que o Brasil, que passou pelo processo de uso de mão de obra escravizada de índios, africanos e seus descendentes, poderia minimizar impactos sociais em relação à população marginalizada após a escravidão por meio do branqueamento social. Todavia, essa proposta não se deu de forma simples e ágil; houve muitos episódios no século XIX referentes à escravidão e às ideias abolicionistas que precisam ser contextualizados para entendermos a pontual função das práticas eugenistas no Brasil. Para tanto, revisitemos o século XIX, de forma breve e separada em duas partes, em que o ano de 1850 – ano em

que foi sancionada a Lei Eusébio de Queirós – seja a fronteira dessa separação.

Para a contextualização da primeira metade do século XIX, é preciso, antes, compreender o ocorrido no Haiti. Nos estudos de Celia Maria Marinho de Azevedo (1987), em “Onda negra, medo branco: o negro no imaginário das elites – século XIX”, é registrado que, entre os anos de 1791 e 1804, ocorria no Haiti a Revolta de São Domingos. Esse evento causou grandes repercussões, que, por um lado, era motivo de orgulho para a população ali escravizada, mas, por outro, causava temor nos senhores oligárquicos. Essas imagens diferentes serão constantes nos imaginários construídos sobre a Revolução Haitiana durante a primeira metade do século XIX.

No Brasil, segundo Azevedo (1987), o grande medo da revolução de São Domingos, somado à emergência do movimento abolicionista, trouxe grande temor para a elite senhorial, causando influências na possibilidade de limitar o tráfico de mais corpos negros (devido ao medo de aumentar o número de cativos e, possivelmente, alimentar o desejo de insurgências), no endurecimento das leis escravistas e dos mecanismos coercitivos e na urgência de se instaurar um imaginário de nacionalidade em que o Brasil passasse de “um país marcado por uma profunda heterogenia socio-racial, dividido entre uma minoria branca, rica e proprietária e uma maioria não branca, pobre e não proprietária” (AZEVEDO, 1987, p. 36) para um país em que esta maioria passasse a ser integrada no projeto de uma sociedade unida, harmoniosa e progressiva, um imaginário que passou a ser delineado na primeira geração do Romantismo brasileiro.

Quatro anos após a independência do Haiti, três eventos notórios são inseridos na história do continente brasileiro. O primeiro ocorre, em 1808, com vinda da Família Real ao Brasil, com o objetivo de escapar do avanço das tropas napoleônicas e, ao mesmo tempo, garantir as trocas comerciais com a Inglaterra, com o surgimento do segundo evento: a Abertura dos Portos. Mais do que antes, o Brasil necessitava da mão de obra escravizada para fazer emergir o lucro e, obviamente, não obedeceria, naquele momento, aos ideais liberalistas que começavam a ganhar impulso entre os europeus. Por fim, o terceiro evento corresponde à fundação das primeiras Faculdades de Medicina, uma na cidade de Salvador (BA) e outra na cidade do Rio de Janeiro (RJ).

José Guilherme Merquior (2016) – crítico literário, sociólogo e cientista político brasileiro –, em seus estudos sobre o Liberalismo no mundo, na obra “O Liberalismo Antigo e Moderno”, publicada primeiramente em 1991, corrobora a ideia de que o legado do Iluminismo influenciou grandes mudanças na civilização. Nasciam, no continente europeu, novos ideais após a crise do absolutismo e do mercantilismo no século XVIII.

Fortemente influenciados pelo Iluminismo, que apregoava ideais de liberdade econômica e política, surgem pensadores, como Voltaire (1694-1778) e Montesquieu (1689-1755), que questionavam o poder divino dos reis e seus constantes abusos frente à cobrança de impostos e à exclusividade comercial com o sistema de monopólios. O cansativo mercantilismo era visto por Montesquieu (1996), em “O Espírito das Leis”, publicado em 1748, como obstáculo ao progresso das atividades econômicas das nações. Era preciso, portanto, novas formas de conceber a expansão econômica, sendo necessário substituir os governos monárquicos por oportunidades democráticas que favorecessem a liberdade comercial. Assim, Montesquieu (1996), ao formular a teoria da distinção e da separação de poderes em Executivo, Legislativo e Judiciário, dava mais densidade aos ideais do Liberalismo.

Os liberais, segundo Merquior (2016), em suas necessidades gerais, previam uma ideologia burguesa contratualista, estabelecida por um conjunto de leis que estabeleceriam as relações sociais e econômicas, o trabalho livre e a liberdade individual. Entretanto, o trabalho livre e a liberdade individual para a população escravizada, sobretudo nas colônias, não estavam em cogitação e só seriam conquistados muitos anos mais tarde. Enquanto isso não acontecia, a substituição de um sistema monárquico para um liberal reorganizava as relações entre as nações, alimentava a abertura dos portos para a livre comercialização e começava a desenhar as primeiras ações abolicionistas.

Merquior (2016) e outros historiadores, como Boris Fausto (2006) e Emília Viotti da Costa (1999), confirmam que, nessa reorganização político-econômica, o Reino Unido, aproveitando a corrente liberal que dominava a passagem do século XVIII para o XIX, passou a proibir o tráfico em 1807 entre as colônias britânicas na África e nas Américas. Além dos ideais humanitários que embasavam a justificativa da libertação, o império britânico ressaltava que a abolição proporcionaria aos cativos o trabalho assalariado e faria deles consumidores. Todavia, ainda que houvesse pressão dos britânicos em persuadir outras nações a abolirem a mão de obra escravizada, eles mesmos só os alforriaram em 1833, com indenização plena aos proprietários, o que implicava reconhecimento aos direitos destes. Em outros lugares do mundo, tal processo foi ocorrendo gradualmente a depender das necessidades particulares referentes à produção manufatureira de cada país.

Em “Dialética da Colonização”, Alfredo Bosi (1992), ao debruçar-se sobre a escravidão no Brasil e o processo do Liberalismo, menciona um importante acontecimento que diferenciaria o Liberalismo brasileiro de outros lugares. No contexto

das Guerras Napoleônicas, Portugal e Inglaterra assinaram o tratado econômico de Abertura dos Portos, que possibilitou relações comerciais entre as colônias portuguesas na América com outras nações europeias. Com o fim da exclusividade entre Portugal e Brasil e com as grandes exportações deste, graças à abertura dos portos, as vozes da Independência de 1822 já ressoavam como algo certo para a colônia. Entretanto, esse episódio, segundo Costa (1999), configurava a independência para a elite brasileira, que não conseguia imaginar-se sem a escravidão para alavancar a produção manufatureira.

O exemplo mais patético das confusões e enganos engendrados pela retórica liberal deu-se em 1821, quando um grande número de escravos, ouvindo dizer que se estava a ponto de promulgar a Constituição, reuniu-se em Ouro Preto e áreas vizinhas para celebrar a liberdade tão longamente esperada. Não tardou, porém, que se dessem conta de que a comemoração era prematura. Com exceção de uns poucos indivíduos excêntricos, a elite brasileira não estava preparada para abolir a escravidão e tampouco percebia contradição alguma entre liberalismo e escravidão. Alguns chegaram até a sugerir que a Constituição incluísse um parágrafo declarando que o “contrato” entre senhores e escravos seria respeitado! Os que participaram da elaboração da Constituição preferiram, no entanto, uma outra ficção: silenciar sobre a escravidão. A Carta constitucional outorgada pelo imperador em 1824 não mencionava sequer a existência de escravos no país. Não obstante o artigo 179 definir a liberdade e a igualdade como direitos inalienáveis dos homens, centenas de negros e mulatos permaneceram escravos. (COSTA, 1999, p. 137)

O sociólogo Clóvis Moura (1988), notável intelectual negro e profícuo estudioso da história social do negro no Brasil, em sua obra seminal “Rebeliões da Senzala”, faz uma interpretação do Brasil, na qual predomina a perspectiva dos setores sociais subalternizados, das classes populares, dos humilhados e ofendidos e, nesse contexto, Moura (1988) diz que, desde o século XVII, havia um sistema jurídico no Brasil Colônia que subjugava negros e negras a um paradoxo entre coisa e pessoa ao mesmo tempo. Sendo réus, eram pessoas, sendo vítimas, coisas. Em outras palavras, enquanto “suspeitos”, enquadravam-se na qualidade de pessoa – que seria julgada como qualquer um perante às leis –, mas, enquanto vítimas, sequer tinham direitos. Na Constituição Federal de 1824, não havia necessariamente uma lei referente à escravidão, mas a monarquia, ao não instituir a abolição já neste documento, deixou evidente o pressuposto da conservação da servidão aos grandes senhores. Inclusive, o artigo sexto desta constituição excluiu todos os africanos e as africanas – e seus descendentes escravizados – do direito à cidadania brasileira ao declarar que somente os nascidos libertos eram cidadãos brasileiros.

Dos Cidadãos Brasileiros.

Art. 6. São Cidadãos Brasileiros

I. Os que no Brazil tiverem nascido, quer sejam ingenuos, ou libertos, ainda que o pai seja estrangeiro, uma vez que este não resida por serviço de sua Nação.

II. Os filhos de pai Brasileiro, e os illegitimos de mãe Brasileira, nascidos em paiz estrangeiro, que vierem estabelecer domicilio no Imperio.

III. Os filhos de pai Brasileiro, que estivesse em paiz estrangeiro em serviço do Imperio, embora elles não venham estabelecer domicilio no Brazil.

IV. Todos os nascidos em Portugal, e suas Possessões, que sendo já residentes no Brazil na época, em que se proclamou a Independencia nas Provincias, onde habitavam, adheriram á esta expressa, ou tacitamente pela continuação da sua residencia.

V. Os estrangeiros naturalizados, qualquer que seja a sua Religião. A Lei determinará as qualidades precisas, para se obter Carta de naturalisação. (BRASIL, 1824)¹⁸

Com isso, mais de 50% da população, que era de escravizados e escravizadas, foi excluída do gozo da cidadania. Ocorre que essa medida acabou por provocar traços bem marcados para a questão do racismo na história do Brasil, pois, após a sua promulgação, outras leis foram sendo editadas a fim de que dessem sentido e alcance à manutenção do racismo e conferir segurança jurídica com o controle sobre homens e mulheres escravizados.

Já independente, ao Brasil impõe-se, em 1826, o compromisso de libertar os escravos até 1829, fato que, devido ao seu não cumprimento, exigiu dos anglo-saxões medidas proibitivas, como a Lei Feijó – conhecida como a “lei para inglês ver” –, aprovada em 1831, que tinha a intenção de proibir o tráfico atlântico e libertar os cativos trazidos ao Brasil, a partir de sua aprovação, e a Lei Eusébio de Queirós, sancionada em 1850, que, terminantemente, aboliu o tráfico negreiro após 24 anos de desobediência ao tratado anglo-brasileiro por parte do Brasil.

Um dos efeitos causados à oligarquia brasileira por conta da Lei Eusébio de Queirós foi, em que pesasse para ela o fim do tráfico de escravos, cortar as amarras que ligavam o governo imperial ao britânico. Assim, aquele mesmo espírito de 1808, que rompera com o monopólio português, agora ressoava uma ideologia romântico-nacional que defendia a necessidade de atenção e respeito ostensivo ao particular, isto é, dar tempo ao tempo, já que o Brasil não era a Europa, e era preciso respeitar as diferenças. Bosi (1992, p. 211) diz que “filtragem ideológica e contemporização foram estratégias do liberalismo intraoligárquico em todo o período em que se construía o Estado Nacional.”

¹⁸ A ortografia do texto segue as normas da época.

Importante ressaltar que o princípio universal do liberalismo europeu ainda era o mesmo que servia à classe oligárquica brasileira, mas acrescentava-se um novo objetivo: o de ajuste às ideias e interesses específicos.

Durante esse período, foram ganhando consistência dois partidos políticos: o liberal e o conservador. Em teoria, cada um deles tinha um programa diferente. Durante os primeiros anos da Regência, liberais e conservadores usaram discursos diversos e pareciam estar batalhando por causas distintas. Costa (1999), ao descrever as diferenças entre os dois partidos, explica que:

Os liberais eram federalistas, favoreciam a autonomia local, exigiam a abolição do Poder Moderador e do Conselho de Estado, opunham-se à vitaliciedade do Senado e à intromissão do governo na economia, eram favoráveis ao comércio livre, à liberdade de expressão e de culto. Defendiam o princípio de que o rei reina, mas não governa. Os conservadores defendiam a posição oposta: a centralização, o Poder Moderador, o Conselho de Estado, a vitaliciedade do Senado, a religião católica como religião de Estado e o princípio de que o rei reina e governa. (COSTA, 1999, p. 157)

Todavia, na prática, as divergências políticas não eram tão notórias. Costa (1999) ainda afirma que, no período da Regência, o temor aos radicais havia aproximado liberais e conservadores, tornando suas distinções cada vez menos importantes. A ascensão de Pedro II ao trono em 1840 causou abalos, por mais de dez anos, em diferentes lugares do Brasil. Uma onda revolucionária dominou o Norte e o Nordeste entre 1835 e 1848 (Malês, Sabinada, Balaiada, Cabanagem, Praieira), e, entre 1835 e 1845, a província do Rio Grande do Sul enfrentou uma devastadora guerra civil (Farrapos). Em 1842, irromperam revoluções em Minas Gerais e em São Paulo. Todos esses movimentos eram indicadores das resistências que o governo imperial tinha de superar para estabelecer a sua hegemonia. Nesse contexto, assim que os movimentos revolucionários foram subjugados e o Estado reforçado, liberais e conservadores serviram juntos nos mesmos ministérios. Assim, a conhecida Conciliação começou em 1852 e durou cerca de dez anos. Durante esse período, as palavras liberal e conservador converteram-se em meras etiquetas.

Durante a segunda metade do século XIX, Moura (1988) destaca que não eram incomuns as rebeliões. Houve levantes em muitos lugares do Brasil. Em 1857, na Bahia, houve a primeira greve feita por trabalhadores protagonizada por africanos libertos, escravizados e seus descendentes, sem falar das constantes fugas em massa que passavam a ocorrer nas fazendas. Na Bahia, nesse período, nos locais urbanos, era muito comum a circulação de escravizados ou não, responsáveis pela comercialização de produtos. Um

decreto municipal limitou a circulação e o trabalho com a intenção de forçar o retorno aos engenhos. Com a greve, o governo revogou o decreto e permitiu a continuidade do trabalho livre.

Além das insurgências, revoltas e fugas, historiadores, como Costa (1999), Fausto (2006) e Merquior (2016), confirmam que as pressões da Inglaterra sobre o Brasil frente às determinações do capitalismo e da modernização, os ideários burgueses (Igualdade, Liberdade e Fraternidade), cunhados na Revolução Francesa, a própria experiência do Haiti e os avanços abolicionistas em toda América Latina também influenciaram o processo de abolição. Entretanto, devem ser destacadas as inúmeras contribuições da resistência do povo preto para a sua libertação.

É nesse contexto de um sistemático cenário de grandes insurgências e revoltas, dos próprios escravizados e escravizadas, e de um sistema escravista que já não dava mais conta de reprimi-las, a elite, influenciada pelo grande medo de que o Brasil passasse por uma revolta semelhante à do Haiti, tratou de apagar as estratégias de luta e revolta de escravizados, apregoando, agora, um caráter passivo e desinteressado de negros e negras, a partir da “bandeira da abolição”, e alienando sua própria história com o pressuposto de que essa estratégia seria um importante ingrediente para a unificação nacional, o progresso e a modernização do país.

Além das leis Feijó (1831) e Euzébio de Queiróz (1850), que marcam os primeiros passos do longo caminho antiescravista na primeira metade do século XIX, as leis do Ventre Livre, sancionada em 1871, e do Sexagenário, em 1885, foram as últimas leis abolicionistas a antecederem a Lei Áurea, em 1888. A primeira declarava livres os filhos de mulher escrava nascidos no Brasil a partir da data de sua aprovação; a segunda concedia liberdade aos escravos com idade igual ou superior a 60 anos. De uma vista, esses instrumentos significavam, na prática, a abolição gradual da escravidão, ou seja, todas essas leis tinham um objetivo: trabalhar com o tempo, em que os senhores da oligarquia continuariam utilizando-se da escravidão, ainda que com algumas leis abolicionistas, até o momento que pudessem. Elas não tinham o real interesse de abolir a escravatura, mas sim iam respondendo a partir do crescimento dos movimentos quilombolas, das revoltas e das ideias abolicionistas que envolviam escravizados e libertos. De outra vista, com a perda de uma expressiva mão de obra negra desde a lei antitráfico de 1850, a elite brasileira “teria de confrontar-se com a inelasticidade da oferta de trabalho, uma vez que a população escrava brasileira teria uma taxa de mortalidade bem superior à de natalidade” (FURTADO, 2007, p. 185).

Celso Furtado (2007), em sua obra “Formação econômica do Brasil”, considerada um clássico da historiografia econômica, afirma que, com a redução do abastecimento de africanos, a elevação do preço teria provocado a intensificação da mão de obra dos que já estavam ali escravizados e, portanto, um desgaste ainda maior da população escrava.

De acordo com o economista, a solução para substituição do trabalho escravo não estaria na mão de obra nacional, pois, ainda que houvesse uma reserva potencial no amplo setor de subsistência, considerava-a de “baixíssima produtividade”. Logo, a solução alternativa seria o fomento de uma corrente de imigração europeia na década de 1870, quando o governo imperial passou a se encarregar dos gastos do transporte dos imigrantes que deveriam servir à lavoura cafeeira. Caberia, dessa forma, ao fazendeiro cobrir os gastos do imigrante durante o seu primeiro ano de atividade, bem como colocar à sua disposição terras em que pudesse cultivar os gêneros de primeira necessidade para manutenção da família. Nas palavras de Furtado (2007):

[...] esse conjunto de medidas tornou possível promover pela primeira vez na América uma volumosa corrente imigratória de origem europeia destinada a trabalhar em grandes plantações agrícolas. (FURTADO, 2007, p 197)

Os primeiros experimentos dessa troca de mão de obra, em 1870, ganharam impulso na década de 1880, em que houve “uma sucessão de medidas imigrantistas”, segundo Azevedo (1987, p. 162). Um detalhe que chamava atenção era que já estavam bem definidos os indivíduos que, em relação à raça, seriam favorecidos. Segundo a autora, havia ofertas de vantagens específicas, bem ao gosto das aspirações que se atribuíam aos imigrantes europeus, a exemplo das facilidades em adquirir pequenas propriedades rurais (AZEVEDO, 1987, p. 162).

Com tais facilitações e com a sucessiva entrada de europeus no Brasil, sobretudo de italianos, a elite começava a arquitetar, em 1884, o destino dos negros com o advento das imigrações.

A ideia de promover um êxodo de negros cidadãos para o campo aparece explicitamente no curso destes mesmos debates na voz de outro deputado. Contudo, ao invés de uma saída espontânea — conforme queria Martinho Prado Jr. —, Delfino Cintra pretendia forçá-la mediante a decretação de “um tributo progressivo sobre os escravos das cidades, vilas e freguesias”. A consequência deste imposto, segundo ele, seria a retirada para o campo de todos os escravos, destinando-os exclusivamente ao serviço nas grandes propriedades. Com isso ficariam livres as áreas urbanas e a imigração fluiria sem mais os obstáculos que ele atribuía à concorrência com o trabalho escravo. E, por fim, a ocupação das cidades e vilas por trabalhadores europeus traria a moralidade da qual os escravos eram incapazes. (AZEVEDO, 1897, p. 164)

Diante dos questionamentos da elite, percebe-se que, para garantir que a libertação dos escravos causasse mínimos prejuízos para os grandes senhores, era preciso, sobretudo, garantir a vinda de imigrantes, para somente mais tarde chegar à emancipação, quando os negros já estivessem convenientemente internados no campo, isto é, sob o controle dos grandes proprietários e sem possibilidades de subsistência autônoma nas áreas urbanas.

Além disso, em 1886, dois anos antes da Lei Áurea, o estado de São Paulo passa a publicar e executar artigos de posturas que regulavam o modo pelo qual deveriam ser feitas as contratações de criados. Durante esse período, várias resoluções foram publicadas, decretando que negros estariam impedidos de ocupar funções no ambiente cidadão. A resolução nº 62, publicada em 21 de abril de 1886, regulava quem faria e como seriam feitos os serviços de criados. Nos quatro primeiros artigos, consta que os candidatos à vaga de criados deveriam enquadrar-se nos seguintes critérios:

Art. 1.º - Criado de servir, no sentido desta postura, é toda a pessoa de condição livre, que mediante salario convencionado, tiver ou quiser ter ocupação de moço de hotel, hospedaria ou casa de pasto, do cosinheiro, engommadeira, copeiro, cocheiro, hortelão, de ama de leite, ama secca ou costureira, e em geral a de qualquer serviço doméstico.

Art. 2.º - E' prohibido a qualquer que seja exercer a occupação da criado ou criada, sem estar inscripto no livro do registro da secretaria da policia. O infractor incorrerá na multa de vinte mil réis e em oito dias de prisão.

Art. 3.º - Para a inscripção dos criados deve haver na secretaria da policia um livro no qual se fará a declaração, do nome, sexo, idade, naturalidade, filiação, côr, estado, classe de occupação e mais característicos que possam de futuro servir de base á prova de sua identidade ; época da inscripção, com margem para observação tiradas dos certificados do procedimento dos mesmos, escriptas nas cadernetas respectivas.

Art. 4.º - Para a inscripção no livro de registros basta apresentar-se a pessoa na secretaria da policia e declarar ao secretario que deseja ser inscripta, como criado, provando primeiramente a sua condição da livre, com attestado de pessoa abonada. (ASSEMBLEIA LEGISLATIVA DO ESTADO DE SÃO PAULO, 1886)¹⁹

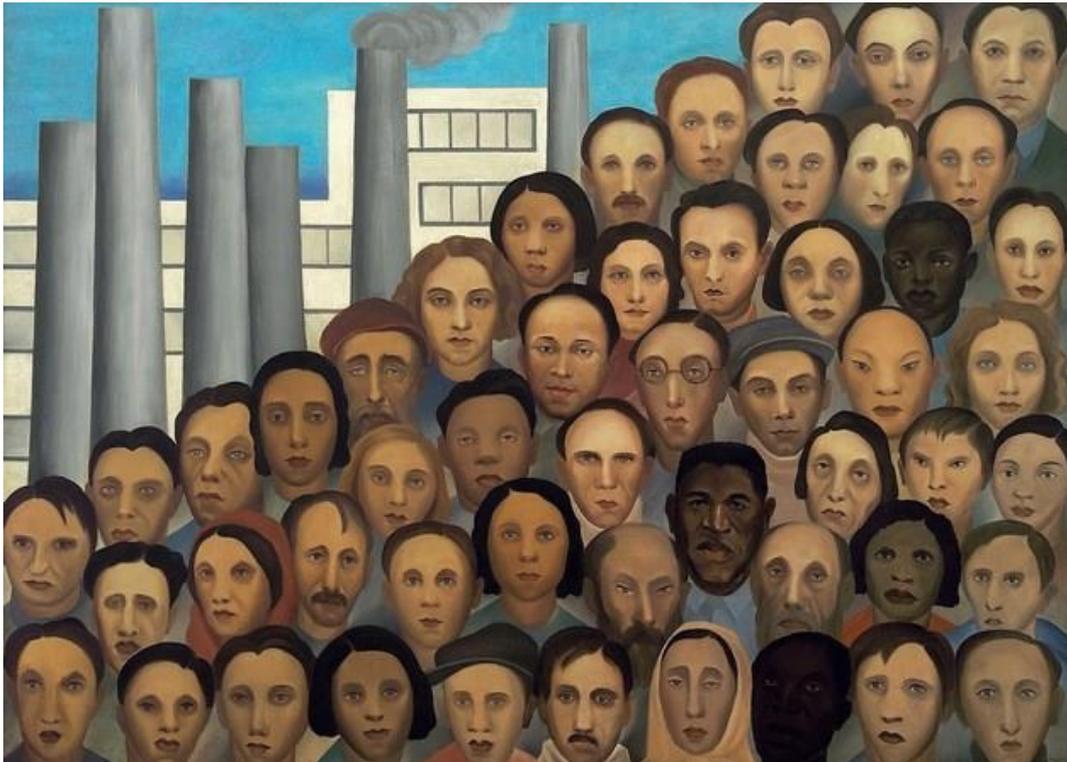
Com as medidas de exclusão tornando-se cada vez mais nítidas, percebe-se que a imigração europeia para o Brasil não envolveu apenas preocupações com a obtenção de maiores lucros, mas também intenções de formar uma determinada população ou de substituir a que existia por outra considerada racialmente superior. O processo de branqueamento da população, mediante a vinda de imigrantes europeus e a exclusão da população preta, foi um projeto a longo prazo que tinha como um de seus objetivos propiciar uma sensação de estabilidade racial branca, com a qual já seria possível admitir

¹⁹ A ortografia do texto segue as normas da época.

o processo oficial de emancipação do povo escravizado.

Por fim, nesse período de grande efervescência, importantes personagens, como Joaquim Nabuco (1849-1910), José Bonifácio (1827-1886), André Rebouças (1838-1898), Luiz Gama (1830-1882), dentre outros tão importantes para o movimento abolicionista, contribuíram para com os escravos na luta por sua emancipação. O movimento conhecido como Abolicionismo contribuiu, juntamente com a resistência incansável de negros e negras escravizados, para que, no dia 13 de maio de 1888, a princesa Isabel assinasse o documento que acabou definitivamente com a escravidão no Brasil. E, ao contrário do que muitos acreditam, segundo Moura (1988), a lei não foi um ato de benevolência por parte do império, mas sim um resultado de conquistas e lutas travadas pelo povo preto escravizado.

Em algumas cidades do país, Moura (1988) diz que essa conquista causou grande euforia na população, com festas populares para celebrar a conquista social e política. Por outro lado, sabe-se que nenhuma política de proteção ou auxílio foi dada aos negros libertos, que, com a falta de oportunidades provenientes do racismo e da manutenção dos privilégios da elite, sofrem até os dias atuais com a desigualdade racial.



(Tarsila do Amaral, **Operários**. 1933)

Preto no branco

*Refletir a luz negra na cara de pau
De um país estrategicamente
[embranquecido]
Ocupar páginas em branco
Com alguns escurecimentos [necessários]*

*Desenhar outros horizontes
Em minhas vistas cansadas
Da monotonia padronizada
Da visão distorcida
Provocada pela televisão*

*Preto no branco
Procurar a inclusão de outros tons
Diante da hegemonia dos estereótipos
Desafiar o mito da democracia racial*

*Preto no branco
Ocupar páginas em branco
Com palavras negras
Para refletir a nossa luz.*

(Cristiane Sobral)

4 AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E O *ETHOS* DA NAÇÃO BRASILEIRA NA LITERATURA: DIÁLOGOS ENTRE A FORMAÇÃO DA LITERATURA, A LEI 10.639/03 E O MATERIAL DIDÁTICO

As Representações Sociais, segundo Moscovici (1990), desempenham, no corpo social, contribuições para a formação de condutas, crenças, ritos e representações que orientam relações e comunicações mediante visões e conceitos semelhantes, gerando, assim, consentimento, por força de tradição ou confiança. Para o autor, seria preciso observar as representações sociais em dimensão psicológica e na proporção em que ela é própria da sociedade, sendo, dessa forma, também uma fração da cultura desta mesma sociedade.

De acordo com Barcelos e Nascimento-Schulze (2002):

Estas representações são construídas por indivíduos em suas ações e diálogos cotidianos. Podemos afirmar que é através das conversações e diálogos que homens e mulheres atribuem significados a um determinado objeto que desejam conhecer e com o qual querem se relacionar. Tal elaboração faz com que certo objeto venha a tornar-se "realidade social", através da representação que a comunidade em questão faz dele. (BARCELOS; NASCIMENTO-SCHULZE, 2002, p. 261)

Diante disso, podemos entender que as representações, do estado individual ao coletivo, integram, interagem e alternam os modos, as visões e as vivências, dando lugar a uma maneira coletiva de ser. É nesse contexto que Moscovici (1990), em sua obra “A máquina de fazer deuses: sociologia e psicologia”, ao pesquisar sobre a associação entre as causas psíquicas e sociais dos fenômenos, diz que a máquina de criar essas representações é a própria sociedade.

Essa máquina, evidentemente, é a sociedade. Podemos afirmar isso sem hesitação, mas em que consiste, e por que efeito a reconhecemos? Poderíamos afirmar com espontaneidade ser possível reconhecê-la pelo grande número de indivíduos que reúne, pelo contrato que os associa uns aos outros, pela dominação que nela o homem exerce sobre o homem, pela troca dos bens, e assim sucessivamente. (MOSCOVICI, 1990, p. 33)

Com base no autor, então, podemos compreender que essa máquina estimula-se pelas relações, pelo poder de influência, pelos contratos estabelecidos, pelas trocas, além de uma grande coação que há ao passo que o indivíduo resiste a posições ou imposições do grupo.

Segundo ele, é

nas relações com um superior ou com uma administração que fazem pressão sobre os indivíduos e lhes impõem escolhas, que, muitas vezes, vão de encontro à vontade e às escolhas próprias. A coação existe até mesmo numa relação tão íntima quanto a de dois namorados, de pais e filhos, até mesmo de amigos: em nome do casal, da família ou da amizade são impostos certos atos ou certas opiniões. É possível reconhecer o fato social pela coação que se exerce de fora sobre a nossa vida e marca nossos gestos, nossos pensamentos e nossos sentimentos. (MOSCOVICI, 1990, p. 33)

No entendimento acerca da coação, Moscovici (1990) a caracteriza como um “dever”. Para ele, as relações entre os homens são definidas pelo sentido que eles dão às fórmulas "você deve" e "eu devo" e pelos objetos aos quais se aplicam, expressando, na sociedade, uma "criação moral" (MOSCOVICI, 1990, p.37), que, segundo ele, tem origem em nós mesmos. A fim de ilustrar, é nessa força coercitiva que se inclui a questão do sagrado e do profano, reflexões de Durkheim às quais o autor faz referências.

Partindo dessas premissas durkheimianas, Moscovici (1990) chega aos ritos que "encarnam as representações comuns que povoam a consciência e que a educação induz" (MOSCOVICI, 1990, p.55). O rito é capaz de unir o grupo numa visão, opção e "causa" comuns, consolidando, dessa maneira, uma identidade coletiva, que, para além de sua mera prática, simboliza algo maior, que energiza, mobiliza e une o grupo.

Barcelos e Nascimento-Schulze (2002) apresentam, com base na obra “A representação social da Psicanálise”, de Moscovici (1978), dois processos vinculados à elaboração de uma representação social: a *objetivação* e a *ancoragem*, também chamada de “amarração”. Na objetivação, conceitos e ideias passam a ser esquemas e imagens concretas, enquanto a ancoragem constitui-se por uma rede de significações em torno do objeto social e pela orientação de suas conexões com o meio social, ou seja, a proposta é tornar público ou familiar aquilo que, até um determinado momento, era tido como desconhecido. Dessa forma, para que haja significação dos conceitos científicos na sociedade, segundo o autor, é preciso que o conhecimento científico e as representações sociais, embora sejam distintos entre si, sejam paradoxalmente complementares, sendo, então, preciso falar sempre nos dois registros (BARCELOS; NASCIMENTO-SCHULZE, 2002, p. 263).

Pensando nessa complementaridade, a teoria das representações sociais pode auxiliar na compreensão dos fenômenos sociais complexos de sociedades contemporâneas. Nesse sentido, essa compreensão pode ser estimulada pelo texto literário

que, conforme Leenhardt (1998), teria sua significância social devido ao fato de estar inserido em um importante meio de que dispõe o indivíduo, o qual pode estabelecer suas relações imaginárias com outros integrantes do grupo no qual está inserido. Dessa forma, a literatura, ao ser compreendida como um discurso que ocorre na e pela sociedade, não deve ser observada isoladamente da cultura em que se insere.

Moscovici (1990) ainda acrescenta que um sujeito pode influenciar outro ou um grupo por meio da representação e da crença na força expressa por suas ideias e na sua comunicação. Essa força – reconhecida e exercida historicamente – pode ser, também, efeito de um carisma, através do qual se obtêm a confiança e novas crenças. Assim, com ou sem o apoio do carisma, as ideias são consolidadas por atitudes ou julgamentos de valor, condizentes à realidade existente ou desejada. Por consequência disso, tradição – que pode ser pensada como antigas representações – e renovação contrapõem-se em momentos de tensão.

A sociedade, diante do exposto, possui valores, visões e representações instituídas. Todavia, segundo Moscovici (1990), mediante um dinamismo, os indivíduos, suas crenças e as novas ocorrências da realidade que lhe são impostas fazem com que este corpo social seja e esteja, na sequência do movimento do tempo e da história, instituinte, o que significa dizer *em processo de (re)construção*.

No contexto dessa abordagem acerca das representações sociais, convém, neste momento, a compreensão sobre o modo como essa representação se deu no contexto literário brasileiro, sobretudo no Romantismo.

Nas primeiras páginas de “Formação da literatura brasileira”, Antônio Candido (1997), ao discorrer sobre a transição entre o Arcadismo e o Romantismo, diz que, desde os autores neoclássicos, já nascia um “desejo de construir uma literatura como prova de que os brasileiros eram tão capazes quanto os europeus” (CANDIDO, 1997, p. 26). Com o advento da Independência, em 1822, a atividade literária passou a contribuir com o processo de construção do ideal de um país livre, mediante diferenciações e particularizações de temas brasileiros, visando exprimi-los com espírito nacional.

Ainda que houvesse algumas correspondências temáticas aos padrões culturais europeus, segundo Bosí (2017), coube a alguns escritores a introdução do Romantismo como programa literário no Brasil. Com base no autor:

O grupo afirmou-se graças ao interesse de Pedro II de consolidar a cultura nacional de que ele se desejava o mecenas. Dando todo o apoio ao Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, criado nos fins da Regência (1838), o jovem

monarca ajudou quanto pôde as pesquisas sobre o nosso passado, que se coloriram de um nacionalismo oratório, não sem ranços conservadores, como era de esperar de um grêmio nascido sob tal patronato. (BOSI, 2017, p. 104)

Há todo um engajamento do imperador Pedro II para a construção de um momento literário sob a égide de seu reinado, e as contribuições de Gonçalves de Magalhães (1811-1882), este considerado instrumento político cultural do imperador, com seus estudos históricos sobre literatura e a criação do primeiro grupo dramático brasileiro, a Companhia Dramática Nacional, fornecem os primeiros passos para a formação de uma literatura nacional (BOSI, 2017, p. 102-103).

A respeito dessa gênese romântica, Bosi (2017) continua:

O nosso indianismo, de Varnhagen a Alencar, pendeu para o extremo conservador, como todo o contexto social e político do Brasil dos fins da Regência à década de 60. A primeira metade do reinado de Pedro II representou a estabilidade do governo central, escorado pelo regime agrário-escravista e capaz de subjugar os levantes de grupos locais à margem do sistema: os farrapos no Sul, os liberais em S. Paulo e Minas, os balaios no Maranhão, os praieiros em Pernambuco. Ora, foi esse o período de introdução oficial do Romantismo na cultura brasileira. E o que poderia ter sido um alargamento da oratória nativista dos anos da Independência (Fr. Caneca, Natividade Saldanha, Evaristo) compôs-se com traços passadistas a ponto de o nosso primeiro historiador de vulto exaltar ao mesmo tempo o índio e o luso, de o nosso primeiro grande poeta cantar a beleza do nativo no mais castiço vernáculo; enfim, de o nosso primeiro romancista de pulso – que tinha fama de antiportuguês – inclinar-se reverente à sobrançeria do colonizador. A América já livre, e repisando o tema da liberdade, continuava a pensar como uma invenção da Europa. (BOSI, 2017, p. 105-106)

A idealização de uma pátria livre e nacionalista, porém ainda permeada por padrões europeus, tem, então, seu marco na primeira geração do Romantismo, que, centrado na condição de antagonista ou coadjuvante do invasor e no protagonismo do invadido, contribuiu para construir não apenas um ideário nacional, mas também serviu de estratégia para influências na política, na economia e na sociedade.

A respeito dessa literatura nacional, com marcas descendentes de Portugal, Candido (2000) diz que

A nossa literatura é ramo da portuguesa; pode-se considerá-la independente desde Gregório de Matos ou só após Gonçalves Dias e José de Alencar, segundo a perspectiva adotada. 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. Elas se unem tão intimamente, em todo o caso, até meados do século XIX, que utilizo em mais de um passo, para indicar este fato, a expressão "literatura comum" (brasileira e portuguesa). (CANDIDO, 2000, p. 28)

Tanto Candido (2000) quanto Bosi (2017) afirmam que a formação de uma literatura brasileira, com traços de nacionalidade a serem bem marcadas pela figura do índio, perpassa, indiscutivelmente, pelas influências da literatura Portuguesa. Um ponto importante para refletirmos sobre o modo como pessoas não brancas, especificamente índios e negros, foram representadas na literatura. Apesar de o índio e todo um arquipélago brasileiro passarem a ser símbolos que representaram nossa literatura nesse momento, a história foi contada pela visão do colonizador europeu, que, empenhado em erigir uma representação nacionalista para a sociedade brasileira, moldou, criou e delineou a relação índio-português de forma pacífica e produtiva para a constituição de uma nação. Dessa forma, com o tempo, as crenças e as representações sociais criadas nesse contexto de nacionalidade passam a ser instituídas pela sociedade instituinte.

A respeito dessa questão, o pensador francês Dominique Maingueneau (2006, p. 291), em sua obra “Discurso Literário”, diz que a obra literária “tem a seu cargo não apenas construir um mundo, mas também gerir a relação entre esse mundo e o evento enunciativo que o apresenta”. Nesse contexto, os textos que advêm de um discurso constituinte, “a obra tematiza, ora de maneira oblíqua, ora de maneira direta, suas próprias condições de possibilidade”.

A partir desse entendimento, poderíamos refletir sobre o papel dos autores românticos imbricados em um sentido de *ethos* vinculado ao contexto histórico-social pré-determinado pelo Império, o qual foi se formulando na interação socio-discursiva e histórica, apregoando-se mediante uma situação comunicativa, isto é, em meio a um processo de trocas e influências sociais entre os sujeitos discursivos.

O *ethos* é fundamentalmente um processo interativo de influência de um sobre o outro: é uma noção fundamentalmente híbrida (socio-discursiva), um comportamento socialmente avaliado, que não pode ser apreendido fora de uma situação de comunicação precisa, integrada ela mesma numa determinada conjuntura sócio-histórica. (MAINGUENEAU, 2008, p. 17)

Logo, ao entendermos o projeto do Romantismo brasileiro como uma representação social ligada aos interesses de um grupo dominante, com intenções específicas de gerar um sentimento nacionalista para o Brasil, definindo, a partir de então, o que seria literatura brasileira, pode-se observar um *ethos* sendo estimulado e, posteriormente, ganhando consistência no decorrer do tempo.

A fim de compreendermos melhor sobre o conceito de *ethos*, deve-se conhecer, também, o *logos* e o *pathos*.

Amossy (2008), ao citar Aristóteles, diz que este confere o caráter de “ciência” à retórica, dedicando-lhe um livro, intitulado “Arte Retórica”, estabelecendo seus princípios gerais e suas divisões básicas quanto aos tipos de discursos retóricos, ocasião em que descreve três modos pelos quais as pessoas são persuadidas: *logos* (o que se fala), *ethos* (quem fala) e *phatos* (para quem se fala).

Logos: persuasão baseada na razão. Neste modo, são utilizados argumentos dedutivos, que garantem conclusões verdadeiras se as premissas forem verdadeiras, as quais devem ser sustentadas pela razão.

Ethos: persuasão baseada na credibilidade. Apesar de o cético radical (ou o cínico) questionar a validade desse modo de persuasão – uma vez que até uma pessoa considerada honesta e capaz pode mentir ou se enganar, enquanto alguém desonesto pode eventualmente dizer uma verdade –, o fato, reconhecido por Aristóteles, é que humanos são animais sociais, os quais precisam colaborar e confiar uns nos outros para viver. O que não significa que essa confiança deve ser cega.

Pathos: persuasão baseada nas emoções. Deve-se evitar ser demasiadamente emotivo ou piegas em questões abordadas à luz da razão. Ainda assim, esse modo de persuasão tem seu lugar, uma vez que as emoções nos conduzem à ação.

A respeito dos conceitos de Aristóteles, *ethos* e *pathos* são muito presentes nas produções literárias, enquanto o *logos* centra-se nas produções baseadas em metodologia científica, probabilidade e estatística. A questão aqui é pensar naquele *ethos* romântico sendo construído a partir de uma representação social, em que indivíduos, em sua maioria brancos, passarão a escrever sobre não brancos.

A discussão sobre indivíduos brancos escrevendo sobre não brancos encontra ressonância no que conhecemos por Lugar de Fala, conceito formulado pela filósofa Djamila Ribeiro (2019). Para ela, o Lugar de Fala é a localização dos grupos nas relações de poder, levando em conta os marcadores sociais de raça, gênero, classe, geração e sexualidade como elementos dentro de construções múltiplas na estrutura social. Portanto, o conceito parte das várias condições que resultam as desigualdades e hierarquias que localizam grupos subalternizados.

Entretanto, Ribeiro (2019) não contesta, como muitos pensam, o fato de pessoas brancas escreverem sobre pessoas pardas ou pretas, ou de pessoas pardas ou pretas escreverem sobre pessoas brancas. Na verdade, o conceito referido trata de o indivíduo, ao escrever sobre alguém, compreender que o local de fala de quem escreve pode não ser o mesmo de quem vai ler, e esse pensamento precisa ser levado em consideração em

qualquer processo comunicativo, seja ele em discurso oral, seja escrito. Ao voltarmos para a reflexão literária que acompanhávamos com Candido (1997, 2000) e Bosi (2017), percebemos que o Lugar de Fala do invadido (indígenas) e, anos mais tarde, do sequestrado (africanos) não foi uma questão considerada. Obviamente, o contexto de dominação colonial, pautado em iniciativas mercantis e capitalistas, não daria voz alguma a essas pessoas, entretanto, hoje, esse direito de contar a sua própria história e de ser ouvido vem sendo exigido, sobretudo, pelo povo negro na contemporaneidade. Não se trata de reescrever ou apagar de nossa memória literária as grandes obras cânones do repertório da literatura brasileira; é preciso, na verdade, trazer à tona várias outras vozes que, devido à ideologia de branqueamento, foram – e em sua maioria ainda permanecem – tolhidas em todo este percurso literário: Romantismo à Literatura contemporânea, sobretudo, em relação ao ensino nas escolas brasileiras.

Vale ressaltar que, embora alguns acreditem que não havia muitos autores e autoras negras no Brasil e que, talvez, seja esse o motivo de muitos alunos e alunas não os terem conhecido, vários pesquisadores têm provado o contrário frente ao *status quo*. Grandes escritores e escritoras vêm sendo objeto de estudo, como Maria Firmina dos Reis (1822-1917), Carolina Maria de Jesus (1914-1977), Solano Trindade (1908-1974), Paula Brito (1809-1861), Cuti, Conceição Evaristo, dentre tantos outros grandes nomes da literatura negra brasileira.

Conforme Bernd (1988a), o conceito de literatura negra não se atrela à cor da pele do autor nem apenas à temática por ele utilizada, mas emerge da própria evidência textual cuja consistência é dada pelo surgimento de um *eu* enunciador que se quer negro. Assumir a condição negra e enunciar o discurso em primeira pessoa parece ser o aporte maior trazido por essa literatura, constituindo-se em um de seus marcadores estilísticos mais expressivos.

A respeito de seu surgimento, a autora compreende que, embora exista uma relação de rotatividade, isto é, a compreensão de que um mesmo signo — NEGRO — possa remeter à ofensa e à humilhação, ser negro também pode ser assumido com orgulho. Ainda a respeito do surgimento da literatura negra, Bernd (1988a), continua:

Na verdade, é possível afirmar que a literatura negra surge como uma tentativa de preencher vazios criados pela perda gradativa de identidade determinada pelo longo período em que a "cultura negra" foi considerada fora-da-lei, durante o qual a tentativa de assimilar a cultura dominante foi o ideal da grande maioria dos negros brasileiros. (BERND, 1988a, p. 22-23)

Segundo a autora, a articulação entre textos, determinada por um modo negro de ver e de sentir o mundo, e uma linguagem marcada, tanto no nível do vocabulário quanto no dos símbolos, empenhadas em resgatar uma memória negra esquecida, legitimam uma escritura negra vocacionada a motivar a desconstrução do mundo nomeado pelo branco e a erigir sua própria cosmogonia. Logo, trata-se de “uma literatura cujos valores fundadores repousam sobre a ruptura com contratos de fala e de escritura ditados pelo mundo branco e sobre a busca de novas formas de expressão dentro do contexto literário brasileiro” (BERND, 1988a, p. 22).

Diante do conceito de literatura negra apresentado por Bernd (1988a) e sobre o seu surgimento, devemos nos indagar se o Ensino de Literatura está ou não tentando preencher esses vazios provocados ao longo dos séculos. É preciso refletir que há estudantes brancos e não brancos que sequer conheceram autores e autoras negros ou obras de literaturas africana ou negra brasileira. Por outro lado, há aqueles que até conheceram, mas não sentiram do professor preparo e conhecimento suficientes para que fossem estimulados a consumir essas literaturas. Há inclusive, por parte de muitos estudantes, desconhecimento sobre alguns autores brasileiros que foram “embranquecidos”, tantos nos retratos e biografias literárias presentes nos livros didáticos quanto nos temas de suas obras. Há pesquisas, como a de Nei Lopes (2011), em “Enciclopédia Brasileira da Diáspora Africana”, que desvelam a descendência negra de diversos autores que foram considerados brancos nos livros didáticos escolares.

Com base em Lopes (2011), apresentaremos alguns autores e autoras da literatura brasileira em duas categorias: a) autores e autoras negros que são pouco – ou nada – conhecidos no contexto escolar; b) autores negros, ou com ascendência negra, que foram embranquecidos no contexto escolar ou que não tiveram sua ascendência revelada.²⁰

a) autores negros que são pouco – ou nada – conhecidos no contexto escolar

I) Século XVIII

CALDAS BARBOSA, Domingos (1740 - 1800). Poeta e músico brasileiro nascido no Rio de Janeiro. Filho de uma negra de Angola e de um proprietário abastado, recebeu instrução regular. Aos 23 anos foi viver em Lisboa, onde, na corte de dona Maria I, tornou-se tão famoso a ponto de despertar a inveja de personalidades como Bocage. Seus lundus e modinhas, bem como a temática

²⁰ Antes, foi feita uma busca por autores negros e autoras negras brasileiros nos endereços eletrônicos www.lettras.ufmg.br/literafro/ e www.quilombhoje.com.br/site/. Acesso em 15 ago. 2020.

e o vocabulário brasileiro por ele utilizados, prenunciaram o romantismo literário e o tornaram o grande precursor da música popular brasileira. É autor do volume de versos *Viola de Lerenó* (referência ao seu nome árcade, Lerenó Selinuntino). (LOPES, 2011, p. 160)

II) Século XIX

PAULA BRITO, Francisco de (1809-61). Editor, jornalista e escritor brasileiro nascido e falecido no Rio de Janeiro, cidade em que foi o iniciador do movimento editorial. Sua tipografia e livraria (na atual Praça Tiradentes), na qual Machado de Assis* trabalhou, foi o ponto de encontro dos principais intelectuais da época, os quais, irreverentes, batizaram seu próprio grupo como "Sociedade Petalógica" (da peta, da mentira). Participou da fundação de cinco jornais, entre eles *O Homem de Cor* (1833), o primeiro jornal brasileiro dedicado à luta contra o preconceito racial, dirigido por um certo Lafuente, talvez um pseudônimo. Sua obra publicada em livro, inclusive postumamente, compreende mais de vinte títulos, dentro dos vários gêneros com que trabalhou, escrevendo, traduzindo e adaptando. Descobridor de talentos, alavancou a carreira literária de boa parte dos escritores fluminenses de seu tempo, como Teixeira e Sousa* e o próprio Machado de Assis. Por ser piedoso com os pobres, os quais assistia com alimentos e agasalhos, sua morte comoveu a população fluminense. Foi saudado pela imprensa (*Correio Mercantil*, 16 dez. 1861) como alguém que galgou à "mais alta posição que o editor e o impressor podem alcançar entre nós". (LOPES, 2011, p. 536)

FIRMINA (dos Reis), Maria (1825-1917). Escritora e educadora brasileira nascida em São Luís, MA. Radicada em Guimarães desde os 5 anos de idade, ingressou, em 1847, por concurso, no magistério público e lecionou até 1881. Com *Úrsula*, livro de 1859, tornou-se, cronologicamente, a primeira mulher brasileira a ter um romance publicado. Considerada um exemplo de erudição, deu origem à expressão "é uma Maria Firmina", outrora aplicada no Maranhão a toda mulher inteligente e bem informada. Morreu cega, aos 92 anos. (LOPES, 2011, p. 285)

GAMA, Luiz [Gonzaga Pinto da] (1830-82) Advogado, poeta e jornalista brasileiro em Salvador, BA, e falecido em São Paulo. Filho da legendária Luiza Mahim com um fidalgo brasileiro, aos 10 anos de idade foi vendido como escravo pelo pai. Integrou o corpo de redatores do *Radical Paulistano*, distinguindo-se como um dos maiores líderes abolicionistas brasileiros. Poeta, escreveu poemas satíricos entre os quais o célebre "A bodarrada", em que questiona o suposto percentual majoritariamente branco da sociedade nacional. Com esse poema, publicado em 1859, tornou-se o primeiro escritor brasileiro a assumir explicitamente sua identidade negra, sendo, portanto, o fundador da literatura de militância negra no Brasil. Advogado, especializou-se na libertação de pessoas que eram mantidas em escravidão ilegal, conseguindo alforria para mais de quinhentos indivíduos. Sua posição a respeito da presunção de legítima defesa nos assassinatos de senhores por escravos conferiu-lhe posição ímpar no seio do movimento abolicionista. (LOPES, 2011, p. 298)

GUIMARÃES, Adelaide de Castro Alves (1854-1940). Escritora brasileira nascida em Salvador, BA, e falecida no Rio de Janeiro. Irmã do poeta Castro Alves*, dedicou-se principalmente à poesia e deixou publicado o livro *O imortal*, de 1933. É mencionada em *A mão afro-brasileira* (Araújo, 1988). (LOPES, 2011, p. 321)

PATROCÍNIO, José [Carlos] do (1854-1905). Jornalista, escritor e orador abolicionista brasileiro nascido em Campos dos Goitacazes, RJ, e falecido na capital do mesmo estado. Filho um padre com a quitandeira e ex-escrava Maria do Espírito Santo, aos 15 anos mudou-se para a capital do Império, empregando-se como aprendiz de farmácia, ao mesmo tempo que empreendia seus estudos de humanidades. Em 1871, publica, no jornal *A República*, o poema "À memória de Tiradentes", sua primeira colaboração na imprensa. No ano seguinte, ingressa na Faculdade de Medicina, diplomando-se como farmacêutico no final de 1874. Publica versos abolicionistas no jornal *O Lábaro Acadêmico* e, no último ano de curso, consegue um emprego no jornal *A Reforma*, como conferente de revisão. Três anos depois de formado, já ostenta o cargo de redator da *Gazeta de Notícias*, na qual publica, em folhetim, seu romance *Mota Coqueiro* ou *A pena de morte*, baseado num fato policial verídico. Em 1878 vai ao Ceará realizar a cobertura jornalística das consequências da grande seca que assola a província e circunvizinhanças. Nessa viagem colhe material para seu segundo romance, *Os retirantes*, publicado em 1879. Em agosto de 1880, no Teatro São Luís, no Rio de Janeiro, faz seu primeiro discurso abolicionista; no ano seguinte casa-se com Maria Henriqueta de Sena, a Bibi, sua companheira até o fim da vida, com quem viaja novamente ao Ceará em 1882 e à Europa em 1883. No ano de 1886 é eleito para a Câmara Municipal, fato que se repete em 1887, quando começa a circular seu jornal *A Cidade do Rio*, vibrante órgão abolicionista. No episódio do 13 de maio de 1888, Patrocínio tem atuação destacada, mas, após a proclamação da República, torna-se, por meio do seu jornal, um dos mais ferozes inimigos do novo regime. Em 1890, com a mulher e o filho Zeca (ver PATROCÍNIO, Zeca), viaja novamente à Europa, onde permanece em exílio voluntário por dois anos. Ao regressar, é preso, acusado de participar de um golpe contra o governo do marechal Floriano Peixoto e, logo a seguir, deportado para a Amazônia, tendo seu jornal empastelado. Mais tarde, anistiado, regressando ao Rio de Janeiro, vai morar numa modesta casa de subúrbio, ajudado por amigos. Possuidor de espírito aventureiro, dedica-se à construção de um aeróstato cujo projeto não se concretiza e, em 1901, leva ao Rio, por intermédio do filho Zeca, que o trouxera de Paris, um dos primeiros automóveis a circular no país, sendo que, em seguida, o vê espatifar-se num acidente. Um dos maiores vultos da inteligência brasileira e grande mestre da palavra escrita no Brasil do século XIX, foi membro fundador da Academia Brasileira de Letras, sendo patrono da cadeira de número 21. (LOPES, 2011, p. 534-535)

SOUZA, Auta de (1876-1901). Poetisa brasileira nascida em Macaíba, RN, e falecida em Natal, no mesmo estado. Escreveu elogiados poemas de conteúdo místico, aproximando-se da estética simbolista. Com *Horto*, de 1900, tornou-se a primeira poetisa negra da literatura brasileira, ombreando em pioneirismo com a romancista maranhense Maria Firmina*. (LOPES, 2011, p. 653)

III) Século XX/XXI

BARROS, Antonieta de (1901-52) Educadora e parlamentar brasileira nascida em Florianópolis, SC. Foi professora de português e literatura e depois diretora do Instituto de Educação na capital catarinense. Eleita deputada estadual em 1934 e 1947 e constituinte em 1935, foi um dos nomes mais expressivos e queridos de seu estado e a primeira mulher negra na Assembleia Legislativa catarinense. Militando na imprensa, às vezes sob o pseudônimo de *Maria da Ilha*, em 1937 uma coletânea de seus artigos, muitos deles sobre as questões racial e sexual, foi empreendida no volume intitulado *Farrapos de ideias*. (LOPES, 2011, p. 110)

TRINDADE, [Francisco] Solano (1908-74). Poeta, militante político e homem de teatro brasileiro nascido em Recife, PE, e falecido em São Paulo. Participou dos históricos congressos afro-brasileiros realizados em 1934 e 1937 em Recife e Salvador, BA. Criador da Frente Negra de Pernambuco e do Centro de Cultura Afro-Brasileira, estruturou, em Pelotas, RS, um grupo de arte popular já existente, transformando-o, em 1943, no Teatro Popular Brasileiro. No Rio de Janeiro participou da fundação da Orquestra Afro-Brasileira* e do Teatro Experimental do Negro*. Ao mesmo tempo, firmou-se como o primeiro grande nome da poesia de temática e vivência negras no Brasil, deixando publicados *Poemas de uma vida simples* (1944), *Seis tempos de poesia* (1958) e *Cantares ao meu povo* (1961). Além disso, fundou em Embu, SP, um importante centro de arte popular. Possuidor de uma visão perfeita do potencial do negro como agente transformador da realidade brasileira, inseriu as reivindicações específicas dos negros no amplo universo da luta de classes. (LOPES, 2011, p. 682)

JESUS, Carolina Maria de (1914-77). Escritora brasileira, nascida em Sacramento, MG, e falecida em Parelheiros, na cidade de São Paulo. Favelada, residindo na capital de São Paulo, surpreendeu o meio literário com a publicação, em 1960, de seu diário íntimo com o título de *Quarto de despejo*, livro traduzido para 29 idiomas e que vendeu mais de 100 mil exemplares. A esse livro seguiram-se *Casa de alvenaria* (crônicas, 1961), *Pedaços da fome* (romance, 1963) e *Diário de Bitita*, publicado postumamente, primeiro na França, em 1982, e no Brasil em 1986. Ao lado de Maria de Lourdes Teodoro*, é uma das duas brasileiras incluídas na antologia de escritoras negras *Daughters of Africa*, publicada em Nova York, em 1992, com a organização de Margaret Busby. Está também incluída no *Dicionário mundial de mulheres notáveis*, de Américo Lopes de Oliveira e Mário Gonçalves Viana, publicado no Porto, em 1967. O sucesso, entretanto, não significou tranquilidade nem realização financeira para a escritora, que morreu pobre e esquecida, tendo sido até mesmo alvo de calúnia por parte de críticos que atribuíram a criação de seu primeiro livro ao jornalista que a descobriu. (LOPES, 2011, p. 367-368)

GUIMARÃES [Botelho], Ruth²¹. Escritora e jornalista nascida em Cachoeira Paulista, SP, em 1920. Formada pela Escola Normal Padre Anchieta, de São Paulo, mais tarde cursou faculdade de filosofia e exerceu o magistério. Tem publicados, entre outros, os livros *Água funda* (romance, 1946); *Os filhos do medo* (romance folclórico, 1950); *O diabo no folclore* (ensaio, s/d); *Mulheres célebres* (1960); *Lendas e fábulas do Brasil* (1972). É biografada como afrodescendente em Oliveira (1998), com base em *Escritoras negras: resgatando a nossa história* (Mott, 1989). (LOPES, 2011, p. 321)

EVARISTO, Conceição. Nome literário de Maria da Conceição Evaristo de Brito, escritora nascida em Belo Horizonte, em 1946. Obra publicada: *Poncia Vicêncio* (romance, 2003); *Becos da memória* (romance, 2006); *Poemas da recordação e outros movimentos* (2008); e textos antologizados, entre outras, nas edições 13, 15, 19, 21 e 25 (poemas) e 14, 16, 18 e 22 (contos) dos *Cadernos Negros**. Assina, também, textos críticos sobre a literatura negra no Brasil, sendo a época deste texto, uma das mais conceituadas escritoras afro-brasileiras. (LOPES, 2011, p. 272)

²¹ A quarta edição de “Enciclopédia da Diáspora Africana”, de Nei Lopes, foi publicada em 2011. Ruth Guimarães ainda era viva. Ela faleceu, aos 93 anos, em 21 de maio de 2014. Ademais, acrescenta-se que, em 18 de setembro de 2008, a escritora foi empossada na Academia Paulista de Letras, sendo eleita imortal em 5 de junho do mesmo ano, com 30 dos 34 votos válidos. Disponível em: <http://www.letras.ufmg.br/literafro/autoras/434-ruth-guimaraes> Acesso em 03 out. 2020.

GUIMARÃES, Geni [Mariano]. Escritora brasileira nascida em São Manoel, SP, em 1947. Professora, militou na imprensa interiorana, nos jornais Debate Regional e Jornal da Barra, em Barra Bonita, município paulista. Publicou, entre outros livros, Terceiro filho (poemas, 1979), Da flor o afeto (1981) e Leite do peito (1988). É autora de um livro infantil pioneiro, A cor da ternura (1989), cuja personagem central é uma menina negra. (LOPES, 2011, p. 321)

CUTI. Pseudônimo de Luiz Silva, nascido em Ourinhos, SP, em 1951. Um dos mais ativos escritores da militância negra no Brasil, fundou o movimento Quilombhoje* e tem participado de várias antologias, como os Cadernos Negros Terras de Palavras. Teve o texto teatral Dois nique na noite analisado por John Rex Amuzu Gadbe po, da Awolowo University, de Ile-Ife, Níger no manuscrito Individualidade e coletividade em Dois nós na noite (conforme Augel, 2000). Obra individual publicada: Poemas da carapinha (1978); Batuque de tocaia (poemas, 1982); Suspensão (teatro, 1983); Flash crioulo sobre o sangue e o sonho (poesia, 1987); Quizila (contos, 1987). A pelada peluda no Largo da Bola (novela juvenil, 1988); Dois nós na noite e outras peças de teatro negro-brasileiro (1991); Negros em contos (1996): Um desafio submerso: Evocações, de Cruz e Souza, e seus aspectos de construção poética (ensaio, 1999); Sanga (poemas, 2002). (LOPES, 2011, p. 230)

b) autores negros, ou com ascendência negra, que foram embranquecidos no contexto escolar ou que não tiveram sua ascendência revelada (Não é considerado aqui o fato de o autor ter produzido literatura negra)

I) Século XVII

VIEIRA, Padre Antônio (1608-97). Orador sacro luso-brasileiro nascido em Lisboa e radicado, desde os 6 anos de idade, na Bahia, onde faleceu. Um dos maiores nomes da literatura brasileira em todos os tempos, sua avó, segundo Ivan Lins (s/d), era "uma mulata, serviçal na casa dos condes de Unhão", supondo-se que nascera na África e fora levada a Portugal como escrava. (LOPES, 2011, p. 701)

II) Século XVIII

GAMA, [José] Basílio da (1741-95). Poeta nascido em São José do Rio das Mortes, MG, e falecido em Lisboa. Um dos expoentes do arcadismo, autor do célebre poema O Uruguay, de 1769, é referido como filho legítimo e descendente de fidalgos no Dicionário literário brasileiro (Menezes 1978). Entretanto, Arthur Ramos (1956, p. 155) em O negro na civilização brasileira, classifica-o como "trigueirão", portanto mulato claro". (LOPES, 2011, p. 298)

ALVARENGA, [Manuel Inácio da] Silva (1749-1814) Poeta nascido em Vila Rica, hoje Ouro Preto, MG. De 1773 a 1776, estudou na Universidade de Coimbra, Portugal, onde era protegido do marquês de Pombal. De volta ao Brasil, distinguiu-se como poeta e funcionário público. Escrevia sobre temas brasileiros, mas raramente sobre a África ou questões próprias dos negros. Em sua obra destacam-se: O deserto: poema herói-cômico (Coimbra, 1774); O templo de Neptuno (Lisboa, 1777); Glaura, poemas eróticos (Lisboa, 1798);

Obras poéticas (Rio de Janeiro, 1864); Poemas eróticos (Lisboa, 1889), sendo as duas últimas publicações póstumas. (LOPES, 2011, p. 53)

III) Século XIX

TEIXEIRA E SOUSA, Antônio Gonçalves (1812-61). Escritor brasileiro nascido em Cabo Frio, RJ, filho de pai português e mãe negra. Foi carpinteiro e chegou, após enfrentar grandes dificuldades, a ser professor primário, tornando-se, no final da vida, escrivão de justiça. É autor de *O filho do pescador*, romance de 1843 credenciado como a primeira obra de ficção da literatura brasileira, além de mais cinco romances: *Tardes de um pintor ou As intrigas de um jesuíta* (1847); *Gonzaga ou A conspiração de Tiradentes* (1848-51); *A providência* (1854); *As fatalidades de dois jovens* (1856); e *Maria ou A menina roubada* (1859). Incursionando pela poesia, escreveu e publicou *Cânticos líricos* (1841-42), *Os três dias de um noivado* (1844) e *A independência do Brasil* (1847-55). Para o teatro, escreveu as tragédias *Cornélia* (1840) e *O cavaleiro teutônico ou A freira de Marienburg* (1855). Precedendo, inclusive, William Wells Brown*, pioneiro escritor americano, Teixeira e Sousa foi, provavelmente, em termos cronológicos, o primeiro romancista da Diáspora Africana. (LOPES, 2011, p. 668)

MACHADO DE ASSIS, Joaquim Maria (1839-1908). Escritor nascido e falecido na cidade do Rio de Janeiro, fundador e patrono da Academia Brasileira de Letras, tido, quase a unanimidade, como o maior escritor brasileiro de todos os tempos. Bisneto de libertos e filho de um trabalhador mulato e de uma portuguesa dos Açores, agregados numa chácara no morro do Livramento, na zona portuária carioca, perdeu a mãe aos 10 anos de idade. A partir de então, resolveu tomar as rédeas do próprio destino, no que contou com o apoio e o carinho da mulher negra com quem o pai, depois de enviudar, se casou. Cinco anos depois, já fora do ambiente de origem, começou, por intermédio do livreiro e editor Paula Brito*, também afrodescendente, a conviver com as letras, vindo daí sua carreira jornalística, depois de ter sido aprendiz de tipógrafo e ter publicado, já aos 15 anos de idade, seus primeiros escritos em pequenos jornais. A partir de 1870, já com alguns livros editados, firmou sua reputação literária. Não obstante, seu aparente distanciamento em relação à questão racial e ao escravismo no Brasil suscitou algumas críticas. Segundo Roger Bastide (1973), por exemplo, em sua obra "o negro só aparece como uma sombra que acompanha o branco através dos dramas da vida, mas nos quais fica de lado", argumento de certa forma contestado no livro *Machado de Assis afro-descendente: escritos de caramujo*, antologia organizada e comentada por Eduardo de Assis Duarte e lançada em 2007. Em sua vasta obra publicada, destacam-se: *Contos fluminenses* (1870); *Ressurreição* (romance, 1872); *A mão e a luva* (romance, 1874); *Helena* (romance, 1876); *Iaiá Garcia* (romance, 1878); *Memórias póstumas de Brás Cubas* (romance, 1881); *Quincas Borba* (romance, 1891); *Dom Casmurro* (romance, 1899); *Poesias completas* (1901, incluindo *Ocidentais*, poemas escritos entre 1879 e 1880); *Esaú e Jacó* (romance, 1904); *Relíquias de casa velha* (contos, 1906); e *Memorial de Aires* (romance, 1908). (LOPES, 2011, p. 415-416)

IV) Século XX

ANDRADE, Mário [Raul] de [Morais] (1893-1945). Escritor brasileiro nascido e falecido em São Paulo. Diplomado pelo Conservatório Dramático Musical de São Paulo, nele foi, mais tarde, catedrático de história da música e estética. Ficcionalista, poeta e ensaísta, foi um dos maiores impulsionadores e

renovadores da vida cultural e do pensamento brasileiros na primeira metade do século XX. Homem público, criou o Departamento de Cultura da Prefeitura de São Paulo, dirigiu o Instituto de Artes da antiga Universidade do Distrito Federal e orientou a organização do que hoje constitui o Instituto Nacional do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. Um dos formuladores do modernismo brasileiro, escreveu *Amar*, verbo intransitivo (romance, 1927), *Macunaíma* (romance, 1928) e *Música do Brasil* (ensaios, 1941), entre inúmeros outros títulos. Entretanto, sua postura intelectual e pessoal diante de suas origens africanas mereceu algumas críticas da militância negra. (LOPES, 2011, p. 61)

Todo esse repertório literário foi alijado de várias gerações de estudantes desde os primeiros anos de ensino público brasileiro – que se inicia no Estado Novo (1937-1945) de Getúlio Vargas. Nesse contexto, Boaventura de Souza Santos (2007), ao tratar sobre o epistemicídio, tem notificado como a dominação ocidental ligada às grandes potências marginalizou o conhecimento e a sabedoria dos indivíduos não ocidentais, menosprezando diversos saberes construídos fora do capitalismo hegemônico. No caso dos povos indígenas das Américas e dos escravos africanos, Santos (2007) enfatiza que o epistemicídio forjou-se como uma das faces do genocídio, que equivale a não reconhecer as diferentes formas de saber que constroem significado e sentido para milhões de pessoas.

Em oposição à constituição moderna do cânone, que foi, em parte, um processo de marginalização, supressão e subversão de epistemologias, tradições culturais, opções sociais e políticas alternativas, o sociólogo propõe

escavar no lixo cultural produzido pelo cânone da modernidade ocidental para descobrir as tradições e alternativas que dele foram expulsas; escavar no colonialismo e no neocolonialismo para descobrir nos escombros das relações dominantes entre a cultura ocidental e outras culturas outras possíveis relações mais recíprocas e igualitárias. (SANTOS, 2000, p. 18)

Diante disso, fica evidente que o Ensino de Literatura, sobretudo a partir da Lei nº 10.639/03 – que abordaremos na seção a seguir – precisa ser discutido. É preciso levar em consideração a necessidade de se ampliarem os esforços para um ensino pautado na responsabilidade de uma educação crítica e aliada na luta antirracista. É primordial refletir sobre os interesses específicos uma sociedade que passou a construir-se epistemologicamente dentro de uma perspectiva branca colonial e patriarcal, que, historicamente e de modo sistemático, tem colocado os saberes (empíricos, científicos ou artísticos) de sociedades colonizadas em um profundo silenciamento dando existência à

dominação epistemológica.

A esse respeito, o historiador Paul Gilroy (2012), em seu livro “O Atlântico negro”, ao se referir à produção do conhecimento construída por uma única epistemologia utiliza o conceito de racismo epistêmico. Este, segundo o autor, conduz o conhecimento acadêmico à dominação de uma razão branco-ocidental, marcada por um conhecimento “universal”, resultante das idiosincrasias branco-europeias.

Diante do exposto, um importante compromisso para os educadores é apresentar autores e autoras negros que foram silenciados pelo epistemicídio, preferencialmente nos livros didáticos utilizados nas instituições escolares brasileiras – apontando sua importância para a literatura no contexto histórico em que viveram. Isso não só contribuirá para que milhões de estudantes passem a conhecê-los, lê-los e interpretá-los, mas também servirá como proposta de análise crítica sobre o epistemicídio influenciado pelo branqueamento social.

4.1 A Lei nº 10.639/03 e os privilégios da branquitude

Pensando nessa proposição, destacamos a Lei nº 10.639, homologada em 2003, que, ao alterar a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, estabelece as diretrizes e as bases da educação nacional, para incluir, no currículo oficial da Rede de Ensino, a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira". Na referida Lei, consta que a temática deve ser ministrada em todo o currículo escolar, em especial, nas disciplinas de Arte, Literatura e História brasileiras. Entretanto, é sabido que ainda existe grande morosidade em se articularem projetos que tratem substancialmente desses conteúdos nas instituições escolares.

De acordo com Castrillon e Azevedo (2018), existem dois desafios para os educadores, a partir da Lei 10.639, para a efetivação de uma situação mais igualitária para a população negra. Para as autoras,

o primeiro é o esclarecimento sobre o que consta a lei; o segundo, que ela por si só é frágil, embora existam algumas políticas públicas de apoio. Inicia-se, com o estudo da história e cultura, o rasgar do véu para uma discussão mais direta e superadora de eufemismos sobre as questões referentes à raça, etnia, identidade, miscigenação e cultura. Temas que são suportes para que o professor aborde a interação do aluno negro no ambiente escolar como sujeito de suas próprias ideias/decisões. (CASTRILLON, M. L. F.; AZEVEDO, L. F., 2018, p. 193)

Esses desafios ganham ainda mais tonicidade quando acompanhados do ideário de democracia racial, assim chamado por Gilberto Freyre (2006), em sua obra *Casa-grande & senzala*. Esse ideário foi denunciado como mito por Florestan Fernandes (1978) e transformado em um dos principais alvos de críticas do movimento negro nos anos de 1980, como sendo uma ideologia racista, conforme Guimarães (2006, p. 269). Para este autor, a democracia racial, no caso da população negra, condensou-se em duas vertentes: uma material e outra simbólica. A saber:

Materialmente, a ampliação do mercado de trabalho urbano absorveu grandes contingentes de trabalhadores pretos e pardos, incorporando-os definitivamente às classes operárias e populares urbanas. Incorporação que foi institucionalizada por leis como a de Amparo ao Trabalhador Brasileiro Nato, assinada por Vargas em 1931, que garantia que dois terços dos empregados em estabelecimentos industriais fossem brasileiros natos; ou a lei Afonso Arinos, de 1951, que transformava o preconceito racial em contravenção penal. Simbolicamente, o ideal modernista de uma nação mestiça foi absorvido pelo Estado e as manifestações artísticas, folclóricas e simbólicas dos negros brasileiros foram reconhecidas como cultura afro-brasileira. O “afro”, entretanto, designava apenas a origem de uma cultura que, antes de tudo, era definida como regional, mestiça e, como o próprio negro, crioula. A ideologia política da democracia racial, como pacto social, foi predominantemente o trabalhismo. (GUIMARÃES, 2006, p. 276)

Dessa forma, com essas vertentes ressoando uma democracia racial como característica do povo brasileiro, que costuma acreditar que “todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza” (BRASIL, 1988), como consta no artigo 5º da Constituição Federal, a luta contra o racismo torna-se muito desafiadora e necessita de profundas reflexões, sendo uma delas, os privilégios da branquitude.

Em que pese uma grande parte de pesquisas sobre desigualdades raciais serem direcionadas às desvantagens dos negros na sociedade brasileira, há algumas que vêm propondo um olhar sobre as vantagens que brancos adquirem naturalmente. Schucman (2020), ao fazer um estudo com indivíduos brancos na cidade de São Paulo – cujo intuito era o de pesquisar sobre o lugar de privilégios –, traz importantes referenciais teóricos, como Alberto Guerreiro Ramos (1957), Liv Sovik (2004), Maria Aparecida Silva Bento (2002), Lourenço Cardoso (2008), dentre outros, que vêm-se debruçando sobre os estudos críticos da branquitude a fim de propor um diálogo inadiável sobre o que é ser *o branco*.

Guerreiro Ramos (1995), em sua obra “Introdução Crítica à Sociologia Brasileira”, aponta que o aumento do número de estudos do negro por “brancos” brasileiros, sobretudo do Norte e do Nordeste, a exemplo de Silvio Romero, Nina Rodrigues, Gilberto Freyre, dentre outros, é sintoma da patologia do “branco” na

sociedade brasileira. Na colonização escravagista,

a minoria dominante de origem europeia recorria não somente à força, à violência, mas a um sistema de pseudojustificações, de estereótipos, ou a processos de domesticação psicológica. A afirmação dogmática da excelência da branca ou a degradação estética da cor negra era um dos suportes psicológicos da espoliação. (RAMOS, A. G., 1995, p. 220)

Pensando nesses suportes psicológicos mencionados por Ramos (1995), vê-se que o patológico surge da persistência desses dogmas após a Abolição, quando se produz uma condição para uma absorção de quase toda a minoria branca, por um “processo de miscigenação e de capilaridade social” (RAMOS, 1995, p. 220). É nessa obra que Ramos (1995), ao estudar os dados censitários, expõe-nos a ambivalência do termo “pardo” como autodeclaração e os esforços do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em contornar o problema das categorias raciais e seus diversos graus de prestígio.

Tendo essa patologia como uma das primeiras publicações sobre o homem branco brasileiro, estudos sobre a branquitude no Brasil começaram a emergir. Cardoso (2017), ao fazer uma revisão bibliográfica de trabalhos que abordam esse tema, entre os anos de 1950 e 2007, apresenta uma diferença entre as identidades “branquitude crítica” e “branquitude acrítica”, em que a primeira desaprova o racismo e a segunda (individual ou coletiva) é a favor da superioridade racial de brancos. Essa separação registrada por Cardoso (2017) é importante para compreendermos que existem brancos detentores de privilégios devido à sua identidade racial que, por um lado, não exercem o racismo conscientemente, muito menos concordam com ele; e por outro, disseminam a superioridade e a pureza racial branca, direta e indiretamente.

Vale destacar aqui que, ainda que haja uma distinção entre as identidades da branquitude, ambos detêm privilégios. Nesse contexto, Schucman (2020) destaca os privilégios materiais e simbólicos que os brancos têm em relação aos não brancos.

Em relação aos privilégios materiais (SCHUCMAN, 2020, p. 63-67), podem ser assim enumerados:

1. Mais facilidades no acesso à habitação, à hipoteca, à educação, à oportunidade de emprego e à transferência de riqueza herdada entre as gerações;

2. Vantagens no que diz respeito aos índices de mortalidade da população brasileira; no acesso ao sistema de ensino; na dinâmica do mercado de trabalho; nas condições materiais de vida e no acesso ao poder institucional, políticas públicas e marcos legais;

3. O sentimento e a constituição de identidades como honra, *status*, dignidade e direito à autodeterminação;

4. O quesito cor/raça opera nas decisões tomadas pelo sistema judicial no Brasil.

Em relação aos privilégios simbólicos, Schucman (2020) destaca que aos “brancos recaem atributos e significados positivos ligados à identidade racial à qual pertencem, tais como inteligência, beleza, educação, progresso etc.” (SCHUCMAN, 2020, p. 68). Para dialogar com essa afirmação, a autora destaca Sovik (2004), a qual entende que a concepção estética e subjetiva da branquitude é supervalorizada em relação às identidades raciais não brancas.

Por consequência dessa pertença estética e subjetiva, Schucman (2020) dialoga com Fanon (2008), Britzman (2004), Hage (2004) e Nuttall (2004) sob o argumento de que a branquitude foi construída socio-historicamente como uma posição racial de superioridade.

Importa destacar, entretanto, que a discussão promovida por esses teóricos não tem a intenção de afirmar que todos os indivíduos brancos sentem-se superiores aos não brancos; na verdade é uma crítica direcionada à significação da branquitude enquanto um lugar racial de superioridade (SCHUCMAN, 2020, p. 68). Logo, entenda-se aqui que brancos obtêm privilégios simbólicos em razão desse pertencimento, ainda que, em alguma medida, involuntariamente.

Ao pensar na ideia de que nem todos os brancos conseguem perceber o privilégio que obtêm, McIntosh (1990) relaciona essa dificuldade ao fato de a maioria das sociedades ocidentais ser eurocêntrica e, dessa forma, tende a ser “monocultural”. Em outras palavras, trata-se de sociedades em que se adotam, centralmente, padrões culturais dos grupos dominantes, mantendo, então, modos e visões de vida uniformes, não permitindo que os sujeitos consigam perceber sua singularidade.

Ademais, é preciso destacar que esses privilégios são perpetuados entre as gerações. Logo, saber como eles são mantidos é um passo muito importante para compreender ainda mais a branquitude. Nesse contexto, consoante Bento (2014), os brancos, em nossa sociedade, agem por um mecanismo que ela denomina de pactos narcísicos, que são “alianças, pactos e contratos inconscientes, por meio dos quais os sujeitos se ligam uns aos outros e ao conjunto grupal, por motivos e interesses superdeterminados” (BENTO, 2014, p. 46). Isso significa que a branquitude pode agir por meio da negação ou do silenciamento do problema racial e pela contínua exclusão do negro em diversos aspectos (moral, cognitiva, afetiva, econômica, política) dentro de uma

sociedade.

Schucman (2020), sobre os pactos narcísicos, observa:

É através desse pacto que podemos pensar sobre o motivo de, no Brasil, tanto negros como brancos naturalizarem o fato de que a maior parte dos moradores das periferias urbanas é de negros e a dos bairros centrais é de brancos, que alunos e professores em universidades públicas são brancos e faxineiros são negros, que nos restaurantes aqueles que estão sendo servidos são brancos e aqueles que servem são negros. Toda esta divisão racial do trabalho e dos espaços sociais é naturalizada de tal forma, que tanto brancos como negros brasileiros raramente se espantam com esta realidade. (SCHUCMAN, 2020, p. 71)

É possível alinhar a análise da autora ao conceito de Racismo Estrutural desenvolvido por Almeida (2019), que, mediante processos sociais, históricos e políticos, elabora mecanismos para que pessoas ou grupos sejam discriminados de maneira sistemática. Segundo o autor, a estrutura da sociedade normaliza e concebe, como verdade, padrões e regras baseadas em princípios discriminatórios de raça.

Ainda sobre o processo de manutenção dos privilégios da branquitude, é preciso dizer que os meios de comunicação de massa têm um papel substancial, tanto em produzir quanto em reproduzir estereótipos de pessoas brancas, ao passo que também, nesse processo, produzem e reproduzem estereótipos para pessoas negras.

A esse respeito, Stuart Hall (1996), no texto “Raça, Cultura e Comunicações: olhando para trás e para frente dos Estudos Culturais” (tradução nossa), destaca que um dos problemas centrais no início dos Estudos Culturais é como estudar as formas diversificadas nas quais as novas manifestações de raça, etnicidade e racismo são representadas na mídia. Segundo o estudioso, nesta fase inicial, o foco era pensar a natureza da estereotipia racial, a imagem negativa de raça e etnicidade na mídia, a ausência de relatos sobre a experiência negra e a repetição na mídia de uma forma simplificada de representar a história, a vida e a cultura negra.

Hall (1996), ao mencionar os estudos de Fanon (2008), em “Pele negra, máscaras brancas”, destaca que, mediante os meios de comunicação, negros são simultaneamente representados como leais, dependentes, infantis, tanto quanto não confiáveis, imprevisíveis, capazes de tramarem a traição logo que alguém vira as costas. Esses adjetivos derivam do discurso colonial, que criou e caracterizou o “outro”, isto é, para se explorar um determinado grupo, criou-se um discurso de que ele era diferente e, portanto, inferior. Mas não apenas isso. Ao passo que se situam as diferenças, e essas diferenças estimulam esses discursos, há também outro fator para a colonização: a inserção de

elementos da cultura dos dominadores, como a língua, a religião e os costumes.

Com isso, torna-se inevitável uma aproximação de semelhanças. Então, aquele que era tão diferente, de repente, não é mais tão diferente assim. Segundo Fanon (2008) essas “semelhanças” são impostas cotidianamente em forma de padrões hegemonicamente brancos, ao passo que anula ou inferioriza traços da Negritude. Consequentemente, os esforços para uma aceitação seguem rumo a esses padrões.

Se ele se encontra a tal ponto submerso pelo desejo de ser branco, é que vive em uma sociedade que torna possível seu complexo de inferioridade, em uma sociedade cuja consistência depende da manutenção desse complexo, em uma sociedade que afirma a superioridade de uma raça; é na medida exata em que esta sociedade lhe causa dificuldades que ele é colocado em uma situação neurótica. (FANON, 2008, p. 95)

Para Fanon (2008), a importância de se chegar próximo do branco possui explicação política e ideológica de controle, em que o branco passa a ser referência do que é humanidade; a cultura europeia é a cultura humana, o mundo ocidental é o mundo humano, sua filosofia e sua razão são peculiaridades da humanidade. Assim, o negro assimilado nega sua língua e outros traços de sua Negritude a fim de atingir o branco, e uma dessas buscas é a linguagem enquanto instrumento cultural.

É nesse contexto que o discurso colonial passa a correr riscos de ser minado por dentro, pois aquele que fora colonizado acaba encontrando meios de questionar a exploração pela qual tem passado. Assim, o colonialismo, enquanto período histórico, vai aos poucos se desfazendo, dando lugar à colonialidade, isto é, a continuidade de um padrão de poder hegemônico que, segundo Quijano (2005), manifesta-se nas relações de trabalho (racialmente categorizadas), na produção de conhecimento, nas intersubjetividades e nas relações interpessoais, políticas, econômicas e sociais.

Isso dito, a partir desse sentimento de insurgência e de aspiração para uma descolonização, emerge, segundo Fanon, “a substituição de uma ‘espécie’ de homens, por outra ‘espécie’ de homens. Sem transição, há substituição total, completa, absoluta” (FANON, 1968, p. 25). Assim, Fanon (1968) habilita a descolonização como surgimento de homens novos:

A descolonização jamais passa despercebida porque atinge o ser, modifica fundamentalmente o ser, transforma espectadores sobrecarregados de inessencialidade em atores privilegiados, colhidos de modo quase grandioso pela roda viva da história. Introduz no ser um ritmo próprio, transmitido por homens novos, uma nova linguagem, uma nova humanidade. A descolonização é, em verdade, criação de homens novos. Mas esta criação não recebe sua legitimidade de nenhum poder sobrenatural; a “coisa” colonizada

se faz no processo mesmo pelo qual se liberta. (FANON, 1968, p. 26-27)

Nesse contexto, percebe-se um deslizamento (ambiguidade) no discurso colonial, pois, ao mesmo tempo que estereotipa o negro como o “outro”, fornece a ele a linguagem como instrumento cultural, assim como ocorreu com o notável Luiz Gama. Atualmente, graças à persistência de movimentos como a Frente Negra Brasileira (FNB) e o Movimento Negro da União (MNU) – que incansavelmente vêm estimulando e produzindo conhecimento acerca das verdadeiras histórias sobre a contribuição dos povos africanos e seus descendentes para a formação do Brasil e sobre o racismo brasileiro –, as insurgências vêm tornando-se mais presentes nas universidades nesse início do século XXI. Entretanto, destaca-se aqui a extrema dificuldade de diversos pesquisadores e pesquisadoras das universidades brasileiras para manterem suas pesquisas em um cenário de grandes ataques vindos do governo em vigência à Educação do Brasil.

Todas essas reflexões que travamos aqui sobre a criação de uma literatura nacional, sobre o Lugar de Fala, sobre autores da literatura brasileira que foram tolhidos dos currículos de formação escolar, sobre a branquitude e a manutenção de seus privilégios, foram úteis para o nosso entendimento sobre o lugar do Ensino de Literatura no que concerne à aplicação da Lei 10.639/03.

Ainda que Hall (1996) trate, em seu texto, sobre a representação do negro na mídia e seus impactos para a construção de sua identidade; na literatura, o negro também tem sido – e continua sendo – estereotipado.

Urgem, portanto, estratégias que possam contribuir para a reflexão dos privilégios oriundos da branquitude, bem como dos estereótipos das interdições e do silenciamento dos mais variados saberes da população não branca.

Pensando em como proporcionar tais estratégias, dialogaremos com duas pesquisas feitas sobre caminhos para um letramento sobre racialidades.

A primeira é abordada nos estudos de Schucman (2020), intitulada *Racial Literacy*, um conceito desenvolvido por France Winddance Twine (2004, 2006, 2007) para ser usado na compreensão de como indivíduos brancos podem ser sensibilizados acerca “dos privilégios da branquitude, da estrutura racista da sociedade e como negociam sua branquitude” (SCHUCMAN, 2020, p. 188).

Segundo Schucman (2020), Twine (2006) propõe que, para uma real desconstrução do racismo nas identidades raciais brancas, é preciso que os sujeitos brancos se percebam racializados e perpassem pelas estratégias do *Racial Literacy*, que

são

um conjunto de práticas que pode ser melhor caracterizado como uma “prática de leitura” – uma forma de perceber e responder individualmente às tensões das hierarquias raciais da estrutura social – que inclui o seguinte:

- (1) um reconhecimento do valor simbólico e material da branquitude; (2) a definição do racismo como um problema social atual, em vez de um legado histórico;
- (3) um entendimento de que as identidades raciais são aprendidas e um resultado de práticas sociais;
- (4) a posse de gramática e um vocabulário racial que facilita a discussão de raça, racismo e anti-racismo;
- (5) a capacidade de traduzir e interpretar os códigos e práticas racializadas de nossa sociedade e
- (6) uma análise das formas em que o racismo é mediado por desigualdades de classe, hierarquias de gênero e heteronormatividade". (SCHUCMAN, 2020, p. 188)

A segunda pesquisa é apresentada por Aparecida de Jesus Ferreira (2015), em sua obra “Letramento Racial Crítico através de narrativas autobiográficas”. A autora, ao apresentar um breve histórico sobre a Teoria Racial Crítica (TRC), aponta a contribuição de Ladson-Billings e Tate (1995) como introdutores da TRC no campo educacional e destaca a contribuição de Tate (1997), na formulação de cinco princípios fundamentais da TRC, que são muito importantes para o letramento racial, sobretudo em escolas. Esses princípios foram revisitados por Milner e Howard (2013), os quais são:

1. **A intercentricidade de raça e racismo.** A Teoria Racial Crítica na educação começa com a premissa de que raça e racismo são endêmicas e permanentes na sociedade dos EUA (de Bell, 1992) e que o racismo faz a intersecção com as formas de subordinação com base em gênero, classe, sexualidade, linguagem, cultura e status de imigrante.
2. **O desafio à ideologia dominante.** A Teoria Racial Crítica desafia reivindicações de objetividade, neutralidade, raça, meritocracia, não ver cor, e igualdade de oportunidades, alegando que essas posturas mascaram a divisão e problemas associados com poder e privilégio dos grupos dominantes.
3. **O compromisso com a justiça social.** A agenda de pesquisa da justiça social e racial da TRC expõe a "convergência de interesse" dos ganhos de direitos civis, como o acesso ao ensino superior, e trabalhos para a eliminação do racismo, sexismo e pobreza.
4. **A perspectiva interdisciplinar.** A Teoria Racial Crítica se estende para além das fronteiras disciplinares para analisar raça e racismo no contexto de outros domínios, tais como a sociologia, estudos da mulher, estudos étnicos, história e psicologia. A utilidade da perspectiva interdisciplinar permite uma análise mais abrangente e multifacetada de como raça, racismo e (des)igualdade racial se manifestam.
5. **A centralidade do conhecimento experiencial.** A Teoria Racial Crítica reconhece o conhecimento empírico das pessoas de cor como credível, altamente valioso e imprescindível para a compreensão, a análise e o ensino sobre a subordinação racial em todas as suas facetas. A Teoria Racial Crítica solicita, explicitamente, analisa e escuta as experiências vividas das pessoas de cor através de métodos contranarrativos "counterstorytelling", tais como

histórias de família, parábolas, depoimentos e crônicas. (FERREIRA, 2015, p. 28-29)

Apesar de essas estratégias terem sido pensadas, inicialmente, fora do contexto brasileiro, as autoras que as apresentam aqui no Brasil entendem que suas delineações e objetivos encaixam-se perfeitamente ao contexto brasileiro, embora saibamos que o racismo tanto na Europa quanto nos EUA difere, em muitos aspectos, do racismo no Brasil.

Diante desse contexto conflituoso que é o combate ao racismo, pensamos em como a literatura pode se tornar um importante instrumento para esse letramento racial, na medida em que, como considera Candido (2010), a literatura é uma garantia do equilíbrio social. Ela organiza a vida dos seres humanos e, também, da sociedade que a utiliza como um instrumento de instrução e educação e, por isso, entra nos currículos escolares como equipamento intelectual e afetivo, a fim de servir de lazer e de sensibilização sobre questões a respeito dos indivíduos e seus comportamentos e das questões políticas e sociais.

4.2 A Literatura no material didático

Os professores de Língua Portuguesa do Ensino Médio, em 2017, passaram pelo processo de seleção de uma coleção didática – que acontece a cada três anos –, para o período de 2018 a 2020.

No edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas para o Programa Nacional do Livro Didático (PNDL) 2018, consta que coleção é compreendida como um “conjunto organizado em volumes”, contendo o mesmo título para todos eles, com uma “proposta pedagógica única e de uma progressão didática articulada com o componente curricular do ensino médio” (BRASIL, 2015, p. 1).

No universo escolar atual, o livro didático coexiste com diversos outros instrumentos como quadros, mapas, enciclopédias, audiovisuais, *softwares* didáticos, *CD-Rom*, *Internet*, dentre outros, porém, ainda, mantém-se ocupando um papel central.

A gênese do livro didático encontra-se na cultura escolar, mesmo antes da invenção da imprensa no final do século XV. De acordo com Gatti Júnior (2004), na época em que os livros eram raros, os próprios estudantes universitários europeus produziam seus cadernos de textos. Com a imprensa, os livros passaram a ser os primeiros produtos feitos em série e, ao longo do tempo, a concepção do livro como fiel depositário das

verdades científicas universais foi se solidificando.

Ainda segundo Gatti Júnior (2004), a trajetória dos livros didáticos, dicionários, obras literárias e livros em Braille, até a sua chegada às escolas brasileiras, teve início em 1929, com a criação de um órgão específico para legislar sobre políticas do livro didático, o Instituto Nacional do Livro (INL). Seu objetivo era contribuir para a legitimação do livro didático nacional e, por conseguinte, auxiliar no aumento de sua produção. O primeiro passo havia sido dado, mas demorou algum tempo para seguir adiante, pois, apenas em 1934, no governo do presidente Getúlio Vargas, o INL recebeu suas primeiras atribuições, como editar obras literárias para a formação cultural da população, elaborar uma enciclopédia e um dicionário nacionais e expandir o número de bibliotecas públicas. A partir de então, o livro didático passou a ser um instrumento de ensino muito usado pelos professores brasileiros, sendo, muitas vezes, o único recurso oferecido para o tratamento da aprendizagem dos alunos em diversas escolas.

Segundo Freitag, Costa e Motta (1997), ao fazerem um registro histórico do livro didático no Brasil, relatam que esta obra foi pauta do governo, em 1938, ao ser instituída a Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD) – com o Decreto-Lei nº 1.006, de 30 de dezembro de 1938 –, que constituía a primeira política legislativa para lidar com a produção, o controle e a circulação dessas obras. Entretanto, segundo as autoras, a essa comissão atribuíam-se mais uma função de controle político-ideológico do que uma função didática. Com isso, a legitimidade da comissão passou a ser questionada e novas determinações surgiram em 1945, quando foi consolidada uma legislação que restringia aos professores a escolha do livro a ser utilizado, consoante o art. 5º do Decreto - Lei nº 8.460, de 26 de dezembro de 1945. Após esse momento, há uma série de eventos que marcam, cronologicamente, o percurso do livro didático. A saber, Freitag, Costa e Motta (1997) registram a seguinte trajetória:

1) **1966** – o Ministério da Educação (MEC) e a Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional (USAID), mediante um acordo, criam a Comissão do Livro Técnico e Livro Didático (COLTED), cujo intuito era coordenar a produção, a edição e a distribuição do livro didático, gratuitamente, por três anos. Segundo as autoras, a comissão sofreu calorosas críticas, em sua maioria de educadores brasileiros, devido ao controle sobre a formatação do livro didático ser da USAID, enquanto ao MEC e ao Sindicato Nacional de Editores de Livros (SNEL) cabiam, apenas, a execução do material;

2) **1971** - ocorre o fim do acordo entre MEC e USAID e a extinção da COLTED.

Com isso, o INL inicia o Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental (PLIDEF), que passava a administrar e gerenciar os recursos financeiros;

3) **1976** – ao se extinguir o INL, à Fundação Nacional do Material Escolar (FENAME) são dadas as atribuições pela execução do PLIDEF;

4) **1983** – é criada a Fundação de Assistência ao Estudante (FAE), que substitui a FENAME. A FAE, porém, encontra dificuldades em distribuir os livros nos prazos estabelecidos e recebe críticas e pressões de editoras devido ao autoritarismo frente à escolha dos materiais;

5) **1985** – o PLIDEF é substituído pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), que vigora até hoje.

Além dessa trajetória, Cassiano (2007), ao realizar uma pesquisa sobre o mercado do livro didático no Brasil, complementa esse trajeto com mais algumas datas importantes a serem destacadas:

6) **1997** – a FAE é extinta e a execução do PNLD passa a ser atribuição do FNDE, que passou a produzir e distribuir os livros didáticos; e

7) **2004** – o Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLEM) é criado.

A datar de 2004, com a implantação do PNLEM, o Estado passa a prever a universalização de livros didáticos para os alunos do Ensino Médio público de todo o país.

Esse histórico proporciona, para este estudo, um relevante contexto para que se possa compreender que houve muitos encontros e desencontros para a chegada do livro didático que temos hoje. Ressaltamos, ainda, que a participação dos professores – que é de primordial importância –, em relação à escolha dessas obras, apresentou-se de forma gradual nessa trajetória até tornar-se um processo que visasse à sua participação.

Em 2017, foram aprovadas onze coleções de livros didáticos para a disciplina de Língua Portuguesa (Ensino Médio) pelo Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) (BRASIL, 2017). Dessas onze, o corpo docente da escola, onde foi desenvolvida a presente pesquisa, escolheu como primeira opção “Português Contemporâneo: Diálogo, Reflexão e Uso” (2016), de Carolina Dias Vianna, Christiane Damien e William Cereja, da editora Saraiva (Figura 1), considerando o determinado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96 (2017) e as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (2006), uma vez que a BNCC para o Ensino Médio, nesse período, ainda estava em processo de discussão e elaboração.

A BNCC (2018) para a etapa do Ensino Médio foi aprovada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) e homologada pelo Ministério da Educação (MEC), em dezembro de 2018, com a previsão de que as adequações dos currículos à BNCC (2018) estivessem concluídas até início do ano letivo de 2020, para a completa implantação no ano de 2022. Ocorre que, com a situação pandêmica do novo coronavírus, desde o início de 2020, as escolas brasileiras, a fim de cumprirem o calendário em modalidade a distância, têm tido inúmeras dificuldades para essa adequação; mais ainda os diversos alunos brasileiros das instituições públicas de ensino, que também têm enfrentado as adversidades para o acesso à *internet*.

Há que se considerar, ainda, que a BNCC (2018), embora exija o desenvolvimento de competências e habilidades frente às Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) e estimule o uso da modalidade a distância, sua elaboração leva em conta, em sua maioria, uma realidade presencial. Certamente, se tudo correr bem em 2021, com a população vacinada e as escolas voltando ao modo presencial, os docentes terão a chance de adequar seus planejamentos ao que preconiza a BNCC (2018).

Nesse contexto, tendo em vista que os livros didáticos para o Ensino Médio foram elaborados, avaliados e aprovados pelo PNLD antes da homologação da BNCC (2018), no período de 2016 a 2017, é importante, nesse trajeto, observar as alterações curriculares, realizando os reparos precisos quanto à utilização do livro didático em sala de aula, bem como atentar-se à produção das próximas coleções didáticas, a fim de atender às novas orientações.

Figura 1 – Capas da coleção Português contemporâneo: diálogo, reflexão e uso



Fonte: Site da Editora Saraiva²².

²² Essas capas referem-se à 1ª edição da coleção, a qual é a utilizada pelos estudantes no local da pesquisa. Disponível em: <https://educacaobasica.editorasaraiva.com.br/pnld/edital/pnld-2018/obra/1411280/> Acesso em 5 out. 2020.

O objetivo central da área de Linguagens e suas Tecnologias é o desenvolvimento da autonomia intelectual juvenil quanto ao uso das diferentes linguagens; na sua atuação crítica em diversas manifestações artísticas e culturais e no uso criativo das diferentes mídias (BRASIL, 2018). Em relação ao ensino de Língua Portuguesa (LP), conteúdo obrigatório na Base, são considerados eixos de integração, nomeados de práticas de linguagens, a leitura, a produção de textos, a oralidade e a análise linguística/semiótica. A respeito da literatura na BNCC (2018), consta que:

Em relação à literatura, a leitura do texto literário, que ocupa o centro do trabalho no Ensino Fundamental, deve permanecer nuclear também no Ensino Médio. Por força de certa simplificação didática, as biografias de autores, as características de épocas, os resumos e outros gêneros artísticos substitutivos, como o cinema e as HQs, têm relegado o texto literário a um plano secundário do ensino. Assim, é importante não só (re)colocá-lo como ponto de partida para o trabalho com a literatura, como intensificar seu convívio com os estudantes. (BRASIL, 2018, p. 491)

A BNCC (2018) considera que, como linguagem artisticamente organizada, a literatura favorece o enriquecimento de percepções e visões de mundo, a qual, mediante arranjos especiais das palavras, cria um universo que permite aumentar a capacidade de ver e sentir. Nessa compreensão, a literatura, além de propor essas ampliações, contribui não só para ver mais, mas para colocar em questão muito do que se está vendo e vivenciando. Por esta razão, não se deve relegar a literatura a um campo de atuação minimizando a sua importância para a formação do ser humano como um todo, apenas permitindo a sua inclusão na aprendizagem escolar como um gênero textual, ignorando seu valor artístico, cultural, estético e social. Além disso, um dos princípios do Ensino de Língua Portuguesa é garantir aos discentes do Ensino Médio o domínio das diversas linguagens, a fim de sua participação atuante e crítica na sociedade. Dessa forma, já que a literatura é uma linguagem presente na vida pessoal e pública das pessoas, essencial à formação humana, é substancial integrá-la às outras práticas de linguagem.

Além do mais, ressaltamos alguns avanços da BNCC (2018) quanto ao trabalho com a literatura no que diz respeito: 1) à análise de aspectos literários do texto, em detrimento dos aspectos biográficos e historiográficos:

(EM13LP48) Perceber as peculiaridades estruturais e estilísticas de diferentes gêneros literários (a apreensão pessoal do cotidiano nas crônicas, a manifestação livre e subjetiva do eu lírico diante do mundo nos poemas, a múltipla perspectiva da vida humana e social dos romances, a dimensão política e social de textos da literatura marginal e da periferia etc.) para experimentar os diferentes ângulos de apreensão do indivíduo e do mundo pela

literatura.

(EM13LP49) Analisar relações intertextuais e interdiscursivas entre obras de diferentes autores e gêneros literários de um mesmo momento histórico e de momentos históricos diversos, explorando os modos como a literatura e as artes em geral se constituem, dialogam e se retroalimentam. (BRASIL, 2018, p. 515)

2) à possibilidade de conhecer não só literatura brasileira e portuguesa tradicional, mas também as tradições literárias populares, as literaturas africanas de Língua Portuguesa, afro-brasileiras, indígenas, contemporâneas e estrangeiras para a ampliação do arcabouço estético, intelectual e linguístico. Nos parâmetros para a organização curricular para o campo artístico-literário, é dito:

Diversificar, ao longo do Ensino Médio, produções das culturas juvenis contemporâneas (slams, vídeos de diferentes tipos, playlists comentadas, raps e outros gêneros musicais etc.), minicontos, nanocontos, best-sellers, literatura juvenil brasileira e estrangeira, incluindo entre elas a literatura africana de língua portuguesa, a afro-brasileira, a latino-americana etc., obras da tradição popular (versos, cordéis, cirandas, canções em geral, contos folclóricos de matrizes europeias, africanas, indígenas etc.) que possam aproximar os estudantes de culturas que subjazem na formação identitária de grupos de diferentes regiões do Brasil. (BRASIL, 2018, p. 514)

Ainda nesse sentido, a BNCC (2018) orienta:

(EM13LP50) Selecionar obras do repertório artístico-literário contemporâneo à disposição segundo suas predileções, de modo a constituir um acervo pessoal e dele se apropriar para se inserir e intervir com autonomia e criticidade no meio cultural. (BRASIL, 2018, p. 515)

(EM13LP51) Analisar obras significativas da literatura brasileira e da literatura de outros países e povos, em especial a portuguesa, a indígena, a africana e a latino-americana, com base em ferramentas da crítica literária (estrutura da composição, estilo, aspectos discursivos), considerando o contexto de produção (visões de mundo, diálogos com outros textos, inserções em movimentos estéticos e culturais etc.) e o modo como elas dialogam com o presente. (BRASIL, 2018, p. 516)

3) à aproximação de outros objetos artísticos, do campo fictício ou real, a obras literárias autorais em variados gêneros e mídias, bem como produções colaborativas, com o propósito de possibilitar diálogos com o texto literário.

(EM13LP52) Produzir apresentações e comentários apreciativos e críticos sobre livros, filmes, discos, canções, espetáculos de teatro e dança, exposições etc. (resenhas, vlogs e podcasts literários e artísticos, playlists comentadas, fanzines, e-zines etc.).

(EM13LP53) Criar obras autorais, em diferentes gêneros e mídias – mediante seleção e apropriação de recursos textuais e expressivos do repertório artístico –, e/ou produções derivadas (paródias, estilizações, fanfics, fanclips etc.), como forma de dialogar crítica e/ou subjetivamente com o texto literário.

(BRASIL, 2018, p. 516)

4) à possibilidade de compartilhar os sentidos construídos durante a leitura para o exercício do diálogo e o desenvolvimento da análise crítica, bem como à participação de eventos literários, onde os alunos poderão expor textos autorais ou interpretações de outros textos.

(EM13LP45) Compartilhar sentidos construídos na leitura/escuta de textos literários, percebendo diferenças e eventuais tensões entre as formas pessoais e as coletivas de apreensão desses textos, para exercitar o diálogo cultural e aguçar a perspectiva crítica.

(EM13LP46) Participar de eventos (saraus, competições orais, audições, mostras, festivais, feiras culturais e literárias, rodas e clubes de leitura, cooperativas culturais, jograis, repentes, slams etc.), inclusive para socializar obras da própria autoria (poemas, contos e suas variedades, roteiros e microrroteiros, videominutos, playlists comentadas de música etc.) e/ou interpretar obras de outros, inserindo-se nas diferentes práticas culturais de seu tempo. (BRASIL, 2018, p. 515)

Há, ainda, mais uma habilidade proposta no campo artístico-literário que se refere à análise de cânones para a percepção da historicidade literária. Não obstante o estudo da cronologia literária seja importante, deve-se ter grande cautela para que o trabalho com a literatura não se prive essencialmente a isso, a ponto de negligenciar o contato entre obra e leitor.

(EM13LP47) Analisar assimilações e rupturas no processo de constituição da literatura brasileira e ao longo de sua trajetória, por meio da leitura e análise de obras fundamentais do cânone ocidental, em especial da literatura portuguesa, para perceber a historicidade de matrizes e procedimentos estéticos. (BRASIL, 2018, p. 515)

Com base no exposto, é mister que os professores de Língua Portuguesa do Ensino Médio estejam sempre atentos, durante o processo de seleção de um livro didático, aos documentos oficiais curriculares, sobretudo a BNCC (2018). Essa precaução poderá garantir não só o entendimento sobre as novas orientações pedagógicas para as práticas de linguagem e dos campos de atuação social, como também o alinhamento das coleções escolhidas ao projeto político pedagógico (PPP) da escola.

Para a análise do livro didático “Português contemporâneo: diálogo, reflexão e uso” (2016), usamos, como procedimento metodológico, a análise documental, que, conforme Lüdke e André (1986, p. 38), é uma “técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja

desvelando aspectos novos de um tema ou problema”. De acordo com os autores, os documentos

constituem uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador. Representam ainda uma fonte “natural” de informação, não sendo apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surge num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto (LÚDKE; ANDRÉ, 1986, p. 39).

Para isso, adotamos as orientações de Cellard (2008) sobre a avaliação preliminar de documentos, levando em consideração cinco aspectos:

1. **O contexto de produção** – a coleção didática, em análise, delimitou o ensino de Língua Portuguesa no contexto do Ensino Médio, bem como os critérios de avaliação das obras didáticas elencados pelo Guia do Livro Didático de Língua Portuguesa do Ensino Médio (2017), o qual está em acordo com as diretrizes educacionais do EM anteriores à homologação da BNCC (2018);

2. **Os autores** – todos os autores possuem formação acadêmica em Letras com Habilitação em Língua Portuguesa e Literaturas e/ou cursos específicos nessa área;

3. **A autenticidade e a confiabilidade do texto** – a obra didática foi certificada pelas universidades brasileiras, sob o comando da SEB/MEC;

4. **A natureza do texto** – a coleção possui abordagem didática de textos literários nas três etapas do EM; e

5. **Os conceitos-chave e a lógica interna do texto** – há ocorrência de uma abordagem historiográfica dos movimentos literários, pautada no estudo de obras e autores canônicos, com a predominância de gêneros literários da modalidade escrita, como poemas, romances, contos e crônicas. Vale registrar a limitada inserção de textos de autoria feminina, indígena, africana, afro-brasileira, estrangeira e contemporânea, além de textos não canonizados e gêneros literários orais, como cordéis, contos folclóricos, canções, cirandas, lendas, parlendas, entre outros.

A coleção em análise traz uma apresentação intitulada como “Caro estudante” (CEREJA, VIANNA, DAMIEN, 2016, p. 3), e nela há uma saudação ao estudante do Ensino Médio e algumas explicações sobre como será o percurso para o desenvolvimento de competências e habilidades referentes à área de Linguagens. Os autores destacam a variabilidade das formas e da comunicação, em diversos espaços (escola, casa, internet), em contextos formais e informais, nas modalidades escrita ou oral, para que o estudante entenda a importância da linguagem para a sua formação. A respeito da proposta com as

linguagens, os autores defendem que:

Lidamos com linguagens o tempo todo: para opinar, para pedir, para ceder, para brincar, para brigar, para julgar, e assim vamos construindo nossas identidades e sendo construídos pela realidade que nos cerca, pelos outros sujeitos com quem interagimos, pelos textos que lemos, ouvimos e produzimos. Neste livro, tomamos como base essa relação que você já tem com a linguagem para apresentar e discutir diferentes questões sobre a nossa língua, sobre nossas produções literárias e culturais e sobre os textos que produzimos em nossa vida. (CEREJA, VIANNA, DAMIEN, 2016, p. 3)

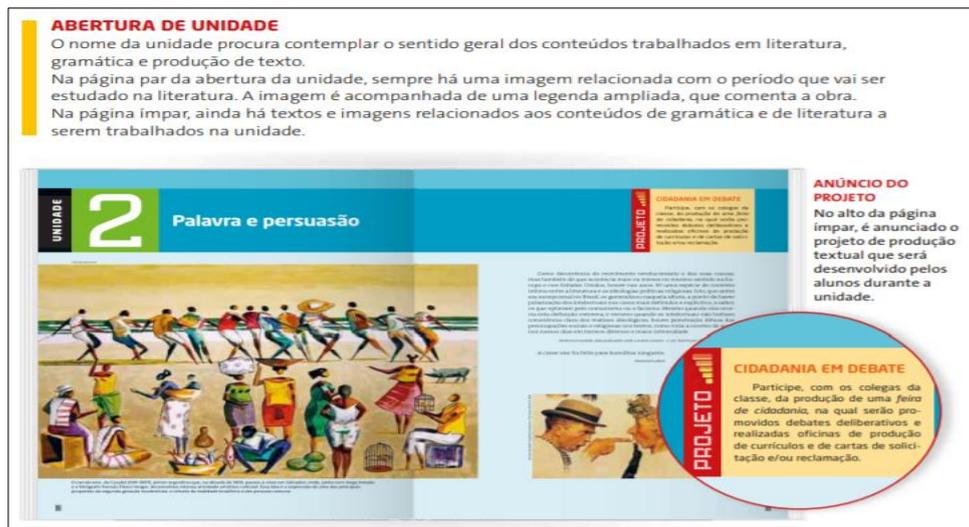
A respeito do estudo de literatura, os autores fazem uma proposta de contextualizar os textos literários e as artes em geral ao contexto político, social e artístico cronologicamente.

Ao adentrar o estudo da literatura, você lerá textos de diversos momentos da história da humanidade e perceberá que os textos literários e as artes em geral (entre elas a pintura, a escultura, a música, o cinema) estão intimamente conectados à realidade social de cada época, surgindo como uma espécie de resposta artística ao seu contexto de produção: refletem, assim, muito da visão política, social e artística do momento em que estão sendo produzidos. Você verá também que mesmo textos escritos muitos séculos atrás guardam relações próximas com obras atuais, confirmando a ideia de que a literatura e seus temas não se encerram em um determinado período, mas transformam-se ao longo do tempo, em um fluxo contínuo, à medida que a sociedade e os sujeitos igualmente se modificam. (CEREJA, VIANNA, DAMIEN, 2016, p. 3)

Por fim, os autores destacam que os estudantes conhecerão nuances da língua na leitura e na produção textual, ao analisar e elaborar textos escritos e orais que circulem em situações de comunicação variadas. Ademais, ressaltam que, por estarem no Ensino Médio – fase em que, segundo os autores, situações específicas de linguagem são vivenciadas –, os estudantes serão preparados para a entrada na universidade e no mercado de trabalho ao terem contato com textos específicos dessas esferas.

Em seguida, é apresentado, na parte “Conheça seu livro”, o modo como o livro didático é organizado. A intenção dos autores, como pode ser visto na figura 2, é instruir os estudantes sobre a função de cada seção dentro das unidades.

Figura 2 – Abertura da unidade



Fonte: CEREJA; VIANNA; DAMIEN (2016)

A figura 3 expõe as seções que correspondem ao trabalho com a leitura de textos literários. Na seção “Entre saberes”, haverá a oportunidade de se abordar a estética literária do ponto de vista histórico, filosófico, econômico, político e de outras manifestações artísticas do período. Em “Entre textos”, a proposta é a de promover um estudo comparado entre textos de períodos diferentes que apresentam um mesmo tema ou uma relação intertextual. Na seção “Conexões”, o intuito é estabelecer relações entre as concepções estético-literárias do período estudado com um texto de outra linguagem, como a canção, o quadrinho, o cartum, a pintura e a escultura.

Figura 3 – Seções para o trabalho com a literatura



Fonte: CEREJA; VIANNA; DAMIEN (2016)

Ainda demonstrando interesse nos trabalhos com a literatura e outras manifestações artísticas, os autores apresentam mais algumas seções e a forma como cada capítulo se inicia. Com base na figura 4, pode-se perceber que os capítulos se organizam em três partes: o estudo da literatura, o estudo da língua e o estudo do gênero textual.

Figura 4 – Página de abertura do capítulo



Fonte: CEREJA; VIANNA; DAMIEN (2016)

Na figura 5, outras seções buscam ampliar o trabalho com os textos literários. Em “Foco no texto”, o objetivo é ler e analisar “textos representativos do assunto a ser trabalhado, com a finalidade de examinar os temas, os procedimentos formais e as características de cada período literário, tópico gramatical ou gênero, tendo em vista a frente trabalhada” (CEREJA, VIANNA, DAMIEN, 2016, p. 5). Em “Foco na imagem”, é proposto ao aluno o contato com estéticas literárias por meio da leitura e da interpretação de uma obra de arte, ampliando sua capacidade de leitura. Em “Fique conectado”, há sugestões de outros objetos culturais relacionados com o período em estudo: filmes, livros, músicas, sites, museus, igrejas, entre outros e, em “O contexto de produção e recepção”, propõe-se que seja examinado “o fenômeno literário do ponto de vista da situação de produção, ou seja, quem eram os agentes culturais na época e quem era o público leitor da literatura produzida nesse período” (CEREJA, VIANNA, DAMIEN, 2016, p. 5).

Figura 5 – Seções para o trabalho com a literatura



Fonte: CEREJA; VIANNA; DAMIEN (2016)

Em seguida, os autores orientam sobre as seções direcionadas ao trabalho com a língua e o gênero textual. Todavia, não as destacamos neste trabalho devido à restrição que este estudo tem com o Ensino de Literatura.

Pensando que o ano escolar, geralmente, é dividido em quatro bimestres, o livro é dividido em quatro unidades, em que cada uma contém três capítulos. Cada capítulo é composto de três eixos (Literatura, Análise da Linguística e Produção Textual). Segundo os autores, esses eixos são trabalhados de maneira articulada, entretanto, nos três volumes, apenas se sugere o sentido geral dos conteúdos a serem desenvolvidos.

Para o trabalho com o eixo literatura, percebe-se uma considerável ênfase, em que são apresentados diversos textos que servem de caracterização dos movimentos literários. Cada momento literário é apresentado por meio de textos de autores considerados representativos, conhecidos como cânones, de modo cronológico, com destaque ao estudo de textos poéticos e fragmentos de romances, crônicas e contos da literatura brasileira. Consoante Bonnici (2007, p. 38), “o cânone literário ocidental é composto principalmente de obras escritas por autores brancos, masculinos e que pertencem às nações hegemônicas”. Assim, ao priorizar obras canonizadas, a coleção didática acaba por marginalizar outras obras literárias, limitando o repertório do aluno, que deixa de ter acesso a outros tipos de literatura, tanto no que diz respeito aos aspectos estilísticos quanto aos estéticos.

Quanto à abordagem de conteúdos, temas e textos literários, visando à formação

do leitor, o material encontra-se limitado a um ensino de literatura baseado na historiografia literária, e as atividades propostas exploram a compreensão e a interpretação textual dos textos; dando não só pouca importância aos processos de intertextualidade e interdiscursividade, como também à apresentação de textos de autoria feminina. Nos três volumes, há destaque a apenas três escritoras brasileiras: Cecília Meireles (1901-1964), Raquel de Queiroz (1910-2003) e Clarice Lispector (1920-1977). No volume 3, destinado aos alunos da terceira série do Ensino Médio, aparecem apenas citação dos nomes de autoras contemporâneas, como Lygia Fagundes Telles e Marina Colasanti; sem, entretanto, apresentação de seus textos para serem lidos e interpretados.

Não há, nem como menção, textos de autoria indígena. Em relação a textos de autoria africana, a coleção traz uma sucinta e pontual apresentação das literaturas africanas e negro-brasileiras, apenas no último capítulo do volume 3. Nele, os autores propõem, como pode ser observado na figura 6, diferenças conceituais e ideológicas entre literatura africana, negro-brasileira, afro-brasileira e afrodescendente. A respeito do trabalho com a História e a Cultura africana e afro-brasileira, ressalta-se que, de acordo com a lei 10.639/03, em seu artigo 1, inciso 2, “os conteúdos referentes à História e à Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras”.

Figura 6 – Capítulo 3 (Unidade 4, do volume 3)

■ CAPÍTULO 3 - LITERATURAS AFRICANAS DE LÍNGUA PORTUGUESA E LITERATURA NEGRO-BRASILEIRA - ANÁLISE LINGUÍSTICA: POLISSEMIA E AMBIGUIDADE - ENTREVISTA DE EMPREGO	
LITERATURA: LITERATURAS AFRICANAS DE LÍNGUA PORTUGUESA E LITERATURA NEGRO-BRASILEIRA	299
Literaturas africanas de língua portuguesa	299
Foco no texto: “Namoro”, de Viriato da Cruz, e “Quero ser tambor”, de Craveirinha.....	301
A literatura negro-brasileira	304
Foco no texto: “Para um negro”, de Adão Ventura, e “Nossa gente”, de Márcio Barbosa.....	305
Entre textos: “Velho negro”, de Agostinho Neto, e “Sou negro”, de Cuti.....	307

Fonte: CEREJA; VIANNA; DAMIEN (2016)

No que concerne ao ensino de literatura no material analisado, podem-se destacar as seções propostas, pois enfatizam um Ensino de Literatura mais próximo de outras linguagens, fator que amplia a capacidade leitora literária. Segundo Orlandi (2001, p. 40):

A convivência com a música, a pintura, a fotografia, o cinema, com outras formas de utilização do som e com a imagem, assim como a convivência com as linguagens artificiais poderiam nos apontar para uma inserção no universo simbólico que não é a que temos estabelecido na escola. Essas linguagens não são alternativas. Elas se articulam. E é essa articulação que deveria ser explorada no ensino da leitura, quando temos como objetivo trabalhar a capacidade de compreensão do aluno.

Convém, entretanto, realçar que não existe uma padronização na escolha e na abordagem dos textos literários. Logo, fica ao dever do docente fazer suas escolhas, tornando prioridades as proposições que são mais próximas de um ensino de literatura menos utilitarista.

5 ANÁLISE DAS CONCEPÇÕES DOS ESTUDANTES: O RACISMO NOS REFLEXOS DO BRANQUEAMENTO SOCIAL E O DISCURSO

Como parte da pesquisa, foi feito o levantamento das concepções que os estudantes tiveram ao se depararem com os conceitos raça, racismo, branqueamento social e literatura. Para tanto, foi utilizada a aplicação de questionários e oficinas de leitura como instrumentos de pesquisa. Registra-se que esta investigação, realizada no Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Ensino, a qual é fomentada por ampla associação entre o Instituto Federal de Mato Grosso (IFMT) e a Universidade de Cuiabá (UNIC), obteve a aprovação da Comissão de Ética da UNIC, em 1º de agosto de 2019, sob o número 3.480.935. Em respeito, preservamos as identidades dos participantes e da instituição escolar.

5.1 Metodologia

A fim de se compreender bem o processo metodológico desta pesquisa, apresentar-se-á como a coleta e a análise dos dados foram feitas.

5.1.1 Metodologia para a coleta de dados

O tipo de abordagem metodológica do estudo é qualitativa e, com a intenção de alcançar os objetivos, a coleta de dados foi feita a partir dos instrumentos de pesquisa: questionário semiestruturado impresso, oficinas e pesquisa bibliográfica. Ressaltamos que a pesquisa qualitativa pode traduzir opiniões em número quando as informações extraídas da amostra são transformadas em dados úteis, que podem ser classificados/agrupados e depois analisados. Triviños (1987) afirma que, ao se reportar aos dados estatísticos, é possível aproveitar as informações que eles traduzem, no sentido de fazer interpretações mais amplas e abrangentes dos fatos em discussão.

O procedimento utilizado neste estudo foi a pesquisa-ação, uma vez que se trata de um tipo de pesquisa centrada na questão do agir e supõe uma participação dos interessados na própria pesquisa organizada em torno de uma determinada ação planejada para intervenção com mudanças dentro da situação investigada. Thiollent (2011, p. 20) aponta que esse procedimento é um tipo de investigação social com base empírica, concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um

problema coletivo em que os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de maneira cooperativa ou participativa.

A escolha desse procedimento se deu após a percepção de que, para que todos os envolvidos nesta pesquisa (professor e alunos) compreendessem as ideologias do branqueamento social, bem como ideologias racistas que permeiam as relações entre indivíduos e nas produções literárias, seriam precisos não só embasamento teórico, como também ações interventivas sobre as temáticas, uma vez que a discussão dessas questões, que são complexas, exige comprometimento dos envolvidos.

Complementando essa linha de raciocínio, Thiollent (2011, p. 24), destaca dois objetivos da pesquisa-ação: o objetivo prático e o objetivo de conhecimento. Enquanto o primeiro é útil para contribuir com a melhoria do problema da pesquisa, sem exageros na definição das soluções alcançáveis, o segundo corresponde à obtenção de informações que seriam de difícil acesso por outros procedimentos, com a finalidade de aumentar nosso conhecimento de determinadas situações.

Diante disso, como a produção de conhecimento é um dos objetivos desse procedimento, acreditamos que os resultados serão úteis não só para o grupo da investigação local, que terão acesso aos resultados deste estudo sempre que quiserem, como também para viabilizar a outros profissionais o interesse em rever suas práticas pedagógicas, além de estimular estudos e transformações de atitudes do grupo, de outros grupos e de pessoas, nos hábitos de consumo, formas de autoridade e de comportamentos.

Enquanto instrumentos de coleta, foram utilizados a análise documental, para analisar o livro didático de LP adotado pela instituição (análise já apresentada no capítulo anterior); um questionário semiestruturado impresso com perguntas específicas que possibilitaram compreender a percepção dos estudantes de 3ª série do Ensino Médio em relação ao processo de branqueamento social, ao racismo e à abordagem de personagens brancas e negras na literatura; e oficinas com a utilização de textos literários (contos e poemas), que compreendiam os períodos de produção literária entre o Romantismo e a Literatura Contemporânea, e de alguns vídeos que tratavam sobre História do Brasil, no século XIX, e sobre temas étnicos, na contemporaneidade.

A instituição onde se desenvolveu a pesquisa foi uma escola estadual de Ensino Médio, localizada em Cuiabá – MT, a qual foi escolhida por conta de o pesquisador, que desenvolve a pesquisa-ação, ser, também, professor desta instituição de ensino. Houve três grupos de estudantes (um de cada período) com idades entre 17 e 21 anos, cujo número total foi de 64 participantes.

O questionário, composto por 24 perguntas, foi ordenado em uma série, compreendendo três quesitos, que serão apresentados a seguir. As questões foram respondidas por escrito pelos sujeitos da pesquisa (LAKATOS; MARCONI, 2003) e as respostas proporcionaram informações sobre o universo investigado, as quais foram apresentadas, analisadas e discutidas com o grupo antes das oficinas ocorrerem. Ademais, como sugere a pesquisa-ação, o questionário foi previamente testado com um grupo de dez pessoas de outra turma para que se pudesse melhorar a formulação e eliminar algumas ambiguidades (THIOLLENT, 2011, p. 75).

O primeiro quesito é composto por três perguntas, as quais compreendem dados pessoais dos participantes, como sexo, idade e autodeclaração em relação à cor. A importância desses dados se faz na possibilidade de traçar o contexto social em que os participantes estão inseridos.

O segundo quesito refere-se aos assuntos que cerceiam as questões raciais (raça, racismo, preconceito e discriminação raciais, branqueamento social), em âmbitos social e escolar. A intenção de questionar os participantes em relação às questões citadas foi para a compreensão de suas percepções e subjetividades no que concerne às relações raciais no ambiente em que vivem cotidianamente. Com o levantamento desses dados, foi possível fazer um pré-diagnóstico das concepções dos entrevistados sobre o racismo no Brasil, bem como compará-las às influências advindas do ideal de democracia racial.

Por fim, o terceiro quesito é composto por perguntas específicas quanto ao convívio desses estudantes com a literatura, com o objetivo de averiguar não apenas o conhecimento destes em relação a autores e autoras negros existentes na literatura brasileira, mas também o entendimento deles acerca da representação de personagens negras.

A população entrevistada (64 estudantes da 3ª série do ensino médio), situava-se no final de sua formação básica e, em tese, já deveria, devido à homologação da Lei 10.639/03, ter tido contato com conteúdos de História, Arte e Literatura, tanto da África quanto do povo negro brasileiro, os quais contribuem para a formação de indivíduos mais sensíveis a histórias antes silenciadas e, por sua vez, mais igualitários.

No entanto, dos 64 (100%) questionários respondidos, foram validados apenas 62 (96,88%), porque dois dos discentes não participaram completamente da pesquisa, visto que se ausentaram nas oficinas. Houve, também, três alunos que não estiveram presentes no dia da entrega dos Termos de Assentimento Livre Esclarecido (TALE), dos Termos de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE) e dos questionários, mas que vieram para as

oficinas (no caso desses três alunos, houve liberação destes para a realização de outras atividades na escola). Dessa forma, destacamos o caso dos cinco alunos acima mencionados que foram descartados dos resultados e das discussões, pois a descontinuidade no processo de geração de dados de toda a pesquisa-ação inviabilizaria a utilização das informações.

Em relação às oficinas, foi proposta a leitura de alguns gêneros literários, como poemas e contos. Nas oficinas, as leituras foram feitas tanto pelo professor-pesquisador, de forma dramatizada, quanto pelos alunos que se sentissem à vontade em compartilhar a leitura.

Em cada período, foram realizadas duas oficinas. Na primeira, foram trabalhados os clássicos escolhidos, bem como um retrospectivo contexto histórico do século XIX e do início do século XX. Na segunda, além de ser retomado o contexto histórico trabalhado na oficina anterior, foram utilizados textos de literatura negra brasileira contemporânea. Com o intuito de facilitar o entendimento sobre como ocorreu o desenvolvimento das oficinas, segue a descrição:

a) Oficina 1

- Leitura de “O Navio negreiro” de Castro Alves;
- Leitura de “Pai contra mãe” de Machado de Assis;
- Leitura de “Negrinha” de Monteiro Lobato;

b) Oficina 2

- Abertura com uma breve retomada sobre a oficina 1;
- Leitura de “Boneca” do Cuti;
- Leitura de “Incidente na Raiz” do Cuti;
- Leitura de “O tapete voador” de Cristiane Sobral;
- Leitura de “Periférica” de Luciene Carvalho.

Para cada oficina foi necessária a utilização de todo o período de aula dos alunos, isto é, na primeira e na segunda oficinas, utilizamos o período equivalente às cinco aulas do dia dos estudantes.

Durante a leitura, foram feitos apontamentos para que fossem estimulados alguns

debates sobre os textos lidos. Os alunos foram observados em relação à fala e à postura durante os momentos de discussão. Nesses encontros, a proposta foi a de sensibilizá-los sobre o racismo estrutural, as formas de preconceito e discriminação raciais, bem como os privilégios da branquitude presentes nos textos lidos, a fim de que isso estimulasse a tomada de consciência dos participantes frente às relações raciais, já que eles, em sua maioria, tinham para si a noção de democracia racial, como será observado durante a apresentação e a discussão dos resultados.

É preciso registrar que a aprovação do Comitê de Ética da Universidade de Cuiabá para a execução dessa pesquisa ocorreu no segundo semestre de 2019 e, partindo dessa data, foi difícil conciliar a aplicação da pesquisa com o calendário escolar devido ao recente retorno da greve dos servidores da Educação de Mato Grosso, que durou 75 dias. Com as adequações necessárias, as escolas deveriam seguir até fevereiro de 2020 para completar o ano letivo de 2019.

A ideia inicial era diluir as duas oficinas em mais etapas, para que houvesse mais tempo para a observação do desenvolvimento dos envolvidos. Entretanto, isso não foi possível, já que as atividades pedagógicas da instituição precisavam de uma atenção maior da equipe escolar para o cumprimento das atividades do ano letivo.

Todavia, ressaltamos que concentrar as oficinas em duas etapas, na verdade, não causou problemas para os resultados. A opção por esta organização acabou por contribuir para o entendimento dos participantes em relação à literatura sendo situada ora em contexto histórico, ora em contexto contemporâneo.

5.1.2 A metodologia para a análise dos dados

A proposta de análise dos dados para este estudo buscou suporte na Análise de Discurso Crítica (ADC) proposta por Norman Fairclough (2001), uma vez que, ao estudar as diferentes formas de expressão linguística e problematizar o processo de construção de significado, admite-se a possibilidade de configurações plurais, mediante contextualização sócio-histórica e, por sua vez, reverbera na construção e na representação discursiva das realidades sociais, assim como na constituição de identidades. Nas palavras de Fairclough (2001, p. 90-91), tem-se:

Ao usar o termo 'discurso', proponho considerar o uso de linguagem como forma de prática social e não como atividade puramente individual ou reflexo de variáveis situacionais. Isso tem várias implicações. Primeiro, implica ser o

discurso um modo de ação, uma forma em que as pessoas podem agir sobre o mundo e especialmente sobre os outros, como também um modo de representação.

Além de sua preocupação com o desempenho da linguagem, tanto referente à perpetuação quanto à transformação criativa e ideológica das práticas sociais, a ADC implica uma relação dialética entre o discurso e a estrutura social, tendo seu foco não só nas relações de poder exercidas no e através do discurso, mas também nos modos como essas relações moldam e transformam as práticas discursivas, sociais e institucionais. Assim, o intuito da ADC tende a desnaturalizar e tornar transparentes as relações opacas de dominação e controle, exercidas, ideologicamente, no e através do discurso.

Desse modo, Fairclough (2001) justifica que a ADC possui um caráter intervencionista, emancipatório e libertador, ao propiciar recursos intelectuais aos que se encontram oprimidos, no âmbito das relações sociais em diferentes culturas, em que identidades e posições de sujeitos são (re)produzidas discursivamente.

O discurso, de acordo com Fairclough (2001), é moldado e restringido pela estrutura social, pelas relações específicas em instituições particulares, como o direito ou a educação, por sistemas de classificação, por várias normas e convenções, tanto de natureza discursiva quanto não discursiva, e, nesse contexto, eventos discursivos específicos variam em sua determinação estrutural segundo o domínio social particular ou o quadro institucional em que são gerados. Tendo isso em mente, Fairclough (2001), ao mencionar os estudos de Foucault sobre a formação discursiva de objetos, sujeitos e conceitos, concorda com este ao afirmar que o discurso é socialmente constitutivo, pois este (o discurso) contribui para “a constituição de todas as dimensões da estrutura social que, direta ou indiretamente, o moldam e o restringem: suas próprias normas e convenções, como também relações, identidades e instituições que lhe são subjacentes.” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 91).

Assim, o discurso é uma prática, não apenas de representação do mundo, mas de significação deste, constituindo e construindo-o em significado. A fim de exemplificar uma das facetas de como ocorre esse processo de representação e significação, foi perguntado aos participantes desta pesquisa (os resultados serão apresentados e discutidos na seção a seguir) como eles se autodeclaravam em relação à cor/etnia. Os que se consideraram “morenos ou morenas” não são assim representados, são assim significados. Atualmente, ainda que não seja unanimidade, há várias pessoas pretas e pardas que rejeitam o termo “moreno(a)”, pois não as representa, entretanto, pensando

nos efeitos discursivos, entende-se que há, por parte desses discursos, a significação historicamente construída do termo moreno(a) a fim de constituir um lugar intermediário entre o negro e o branco que sofresse menos com discursos racistas. Dessa forma, pode-se compreender, conforme afirma Fairclough (2001), que o discurso, de fato, possui efeitos construtivos, contribuindo para a construção de identidades sociais, relações sociais e sistemas de conhecimento e crença. Esses três efeitos correspondem respectivamente a três funções da linguagem e a dimensões de sentido que coexistem e interagem em todo discurso, o que Fairclough (2001) denomina de funções da linguagem identitária, relacional e ideacional. Para tornar mais palpável esse raciocínio, para Fairclough (2001, p. 90-92) o discurso contribui para:

(1) **a constituição das identidades sociais:** molda as posições dos sujeitos na ordem social, operando como função identitária da linguagem. No âmbito dos discursos que criaram a ideia de superioridade racial, tal função pode ser percebida na forma como brancos e negros foram construídos. Também o ambiente, seja natural, seja cultural, foi construído de acordo com as identidades raciais, como nos casos de bairros elitizados ou centrais, ou ainda periféricos, por exemplo.

(2) **a construção das relações sociais:** equivale à função relacional da linguagem, ou seja, a função que diz sobre a negociação das relações sociais. A fim de ilustrar, as relações do encontro entre indivíduos brancos e não brancos passaram por várias transformações na história. Entendendo as relações raciais como uma relação social, podemos compreender que tal relação é igualmente criada, mantida ou transformada por meio de diversos discursos.

(3) **a construção de sistemas de conhecimento/crença:** refere-se à função ideacional da linguagem. É a maneira como o discurso significa o mundo. A ideia do que pode ser considerado racismo e as construções das significações deste como: o racismo já foi superado; o racismo ocorre em situações específicas/ isoladas; o maior racista é o próprio negro; o racismo é um problema para o negro resolver; ou mesmo, o racismo como campo de estudos científicos. Observaremos, nas respostas dos participantes a seguir, como é construída a ideia de um Brasil miscigenado em que não há confrontos raciais, ou melhor, em que esses confrontos são abstraídos mediante o discurso.

Sempre se atentando para a perspectiva dialética da ADC, tem-se que a constituição discursiva da sociedade não emana, segundo Fairclough (2001, p. 93), de “um livre jogo de ideias nas cabeças das pessoas, mas de uma prática social que está firmemente enraizada em estruturas sociais, materiais, concretas, orientando-se para elas”. A perspectiva dialética, então, considera a prática discursiva e o evento discursivo contraditórios e em luta, com uma relação complexa e variável com as estruturas, as quais manifestam apenas uma fixidez temporária, parcial e contraditória. Assim, ao contribuir para reproduzir a sociedade (identidades sociais, relações sociais, sistemas de conhecimento e crença), também contribui para transformá-la.

Diante disso, a proposta teórico-metodológica de Fairclough (2001) contribui para, dialeticamente, uma análise das práticas sociais, a partir da sua faceta discursiva, e de como elas são exercidas e articuladas linguisticamente. Ao pensar a relação dialética entre discurso e sociedade, o autor descreve um processo investigativo, em que o discurso deve ser visto em um panorama tridimensional, a partir de três instâncias inter-relacionadas: (1) o texto é considerado a dimensão do discurso relativo ao produto escrito ou falado, tido como evento social (nesta instância, podem-se analisar *vocabulário, gramática, coesão e estrutura textual*); (2) a prática discursiva é entendida como instância de (inter)ação, a qual compreende as cadeias interdiscursivas de produção, distribuição e consumo textual (aqui, podem-se analisar a *força dos enunciados, a coerência e a intertextualidade*); e (3) a prática social, dimensão inerente à reflexão política e sociocultural (nesta instância, podem-se analisar a *ideologia e a hegemonia*). Fairclough (2001) diz, ainda, que a primeira instância é denominada *descrição*, enquanto a segunda e a terceira, *interpretação*.

Ao se analisar as três instâncias, nos processos de descrição e interpretação, é possível observar a dialética entre discurso e sociedade, uma vez que, a partir do texto, deslocamo-nos pela linha interdiscursiva que anela todas as fases de produção, distribuição e consumo, bem como suas implicações, motivadas, política e ideologicamente. Sendo assim, trata-se de

uma tentativa de reunir três tradições analíticas, cada uma das quais é indispensável na análise de discurso. Essas são a tradição de análise textual e linguística detalhada na Linguística, a tradição macrosociológica de análise da prática social em relação às estruturas sociais e a tradição interpretativa ou microsociológica de considerar a prática social como alguma coisa que as pessoas produzem ativamente e entendem com base em procedimentos de senso comum partilhados. (FAIRCLOUGH, 2001, p.100)

5.2 Apresentação e discussão dos resultados

Diante do exposto, pela ADC, proposta por Fairclough (2001), observamos e analisamos, através das respostas dos participantes no questionário e de suas interações nas oficinas, como os discursos constitutivos foram reproduzidos e transformados nesta pesquisa, sempre nos atentando para o referencial teórico apresentado nesta pesquisa.

5.2.1 Características do grupo entrevistado

Dos 62 (96,88%) estudantes da terceira série do Ensino Médio, 28 (43,75%) são meninas e 34 (53,13%), meninos, sendo que 1 questionário masculino e 1 feminino (3,12%) foram excluídos, por conta dos estudantes que os preencheram terem faltado às oficinas, de forma que não puderam contribuir com a pesquisa. No entanto, a exclusão desses 2 questionários não prejudicou os resultados. Observando essa distribuição por períodos, as meninas representam maior número no matutino (52,17%) e no vespertino (59,10%), enquanto no noturno, os meninos representam a maior quantidade (73,69%).

A faixa etária do grupo é de 17-21 anos, sendo que a maior parte (51,57%) é de 17 anos, caracterizando uma amostra predominante de menores de idade. Em relação aos maiores de idade, predominam os com 18 anos (35,94%). Cinco deles tinham 19 anos (7,81%) e um, 21 anos (1,56%).

Em relação à cor de pele dos participantes, 15 autodeclararam ter cor branca (23,44%); 35, parda (54,69%); 11, preta (17,19%) e 1 autodeclarou ter amarela (1,56%). Essa distribuição por períodos também apresenta maior número de pardos.

Para facilitar a visualização dos dados, estes foram tabulados da seguinte forma:

Em relação ao gênero dos estudantes, tem-se:

GÊNERO	MASCULINO	FEMININO
Total de participantes	34 (53,13%)	28 (43,75%)
Matutino	11 (47,83%)	12 (52,17%)
Vespertino	09 (40,90%)	13 (59,10%)
Noturno	14 (73,69%)	03 (15,79%)

Em relação à idade dos estudantes, tem-se:

IDADE	17	18	19	21
Total de participantes	33 (51,57%)	23 (35,94%)	05 (7,81%)	1 (1,56%)
Matutino	10 (43,47%)	11 (47,83%)	2 (8,70%)	--
Vespertino	13 (59,09%)	08 (36,36%)	1 (4,55%)	--
Noturno	10 (52,64%)	4 (21,05%)	2 (10,52%)	1 (5,27%)

Em relação à autodeclaração de cor dos estudantes, tem-se:

COR	BRANCA	PARDA	PRETA	AMARELA
Total de participantes	15 (23,44%)	35 (54,69%)	11 (17,19%)	1 (1,56%)
Matutino	7 (30,43%)	11 (47,84%)	5 (21,73%)	--
Vespertino	6 (27,27%)	14 (63,64%)	2 (9,09%)	--
Noturno	2 (10,52%)	10 (52,64%)	4 (21,06%)	1 (5,26%)

Após a aplicação do questionário, pôde-se averiguar que, no caso dos pardos, alguns eufemismos foram utilizados para definir a própria cor, como “moreno claro”, “moreno escuro”, “mestiço normal”. No matutino, houve um estudante que observou que era branco “normal”, como se não ser branco mostrasse anormalidade, ou seja, quem não é branco apresenta algum problema.

Partindo desse pressuposto, percebe-se que há uma dificuldade para os “morenos” assumirem sua afroascendência, o que revela alguma aversão. Em contrapartida, vê-se muita facilidade em um branco considerar-se adequado à normalidade. Convém, nesse contexto, observar que essa aversão e essa facilidade podem encontrar explicações no próprio processo de branqueamento social, que, ancorado nas ciências biológicas, foi capaz de dar sustentação científica e, por sua vez, ideológica sobre a superioridade branca.

Ao se observar esse contexto, por consequência, o que se percebe é a existência da negação de alguns jovens em se considerarem parte da população negra, tentando forjar-se dentro de padrões disseminados cotidianamente, os quais ditam, implícita e explicitamente, modos e costumes aceitáveis, considerados “normais” dentro de uma sociedade. É possível fazer uma relação com os estudos de Fanon (2008), quando este faz referência à filogênese, isto é, as relações sociais influenciando na formação do sujeito. Ainda que Fanon (2008) esteja referindo-se ao contexto martinicano, deve-se saber que a Martinica também foi colônia, no caso, da França. Nesse sentido, países que foram colonizados foram forjados em ideologias, costumes, cultura, língua e identidades pelos seus colonizadores, ao passo que se nutriam economicamente de trabalho escravo.

Após a abolição, no caso brasileiro, esse pensamento colonial forjado continua (colonialidade), mas com aparatos científicos justificando a inferioridade intelectual, estética e moral de pessoas negras. Ocorre que essa configuração social, apesar de muitos negarem seus preconceitos atualmente, ou até acreditarem que vivamos sob uma democracia racial, foi, e continua, sendo fortalecida pelos meios de comunicação (HALL, 1996, 2005, 2018), pelas instituições jurídicas, médicas, escolares, dentre outras, seja pelo silenciamento no enfrentamento ao racismo, seja pelas representações estereotipadas do povo negro.

Com relação ao fato de os estudantes já terem ouvido falar em branqueamento social, tem-se:

SIM	NÃO
22 (34,38%)	40 (62,50%)
COMENTÁRIOS	
<i>Eu nunca ouvi falar de branqueamento social. [moreno]²³</i>	
<i>É transformar uma cultura “negra” em uma cultura mais europeia. [parda]</i>	
<i>Foi quando os governantes brasileiros, por acharem que tinha muita gente de pele escura, tentaram atrair pessoas brancas europeias para cá, para assim seus descendentes nascerem com pele mais clara. [branca]</i>	
<i>Chegar próximo da cultura absoluta do homem branco, oprimindo a cultura afrodescendente. [pardo]</i>	
<i>É uma forma de tirar os negros da sociedade, com isso haveria mais pessoas de cor branca, tornando assim a sociedade mais embranquecida. [branco]</i>	
<i>Branqueamento social é quando as pessoas de cor branca tentam embranquecer o negro na sociedade ou achar que estão acima do negro, justamente por estarem em uma posição de destaque na sociedade ou se acharem superiores ao negro. [negra]</i>	
<i>Entendi que os brancos querem mudar os aspectos e culturas dos negros, levando a sociedade a se vestir, falar, agir entre outros “brancos civilizados” já que, para eles, os negros não passam de primatas. [negro]</i>	
<i>Sobre a política adotada pelo governo brasileiro no século XIX para embranquecer o Brasil através da miscigenação de brancos e pretos. [parda]</i>	

Como se pode observar, 40 estudantes (62,50%) declararam não ter observado que o processo do branqueamento acontece. Mas a observação principal é que essa maioria não quis comentar sobre isso. O preconceito, por parte deles, é velado, então; ou o que se pode compreender é que “refletir sobre ser branco” não é uma questão trazida no contexto de organizações educativas (igrejas, clubes, empresas, escolas entre outros). Diante de comentários como “ouvi dizer...” ou “nunca ouvi falar de branqueamento

²³ Ressaltamos que, no final de cada comentário feito pelos participantes, foi indicada a autodeclaração de cor ou etnia (ou outra forma de identificação escolhida) dada por eles.

social”, esta omissão fica bem nítida.

A função relacional da linguagem, ou a negociação das relações sociais, está mostrada pelo advérbio “nunca” ou pela expressão “ouvi dizer” – tempo e negação de que, nas relações sociais, o entrevistado jamais ouvira considerações sobre um sim ou um não em relação à convivência com negros.

A constituição das identidades sociais, na reflexão de Fairclough (2001), está demonstrada na resposta da aluna “Branqueamento social é quando as pessoas de cor branca tentam embranquecer o negro na sociedade ou achar que estão acima do negro, justamente por estarem em uma posição de destaque na sociedade...”. O advérbio “*justamente*” levou o discurso a uma quebra de coerência externa, porque fez o leitor entender a superioridade branca como certo. A aluna moldou a posição do brasileiro branco. A linguagem, portanto, fez uma marca identitária para o branco.

Na resposta “Sobre a política adotada pelo governo brasileiro no século XIX para embranquecer o Brasil através da miscigenação de brancos e pretos”, a participante já percebe a abrangência de uma ideologia hegemônica impressa por uma instituição, no caso, o governo, em sua reflexão política e sociocultural.

Por outro lado, dentre os 22 (34,38%) que responderam já ter ouvido falar em branqueamento social, algumas respostas entraram em consenso sobre a vinda de imigrantes para o Brasil, sobre a proposta de miscigenação e a noção de superioridade branca. Todavia, destacamos uma resposta que foi além desse entendimento, a qual documentou que há uma imposição de branqueamento cultural, em que pessoas negras devem mudar sua cultura, sendo levadas a vestirem-se, falarem e agirem como “brancos civilizados já que, para eles, os negros não passam de primatas”, segundo as palavras do estudante.

Parte dessas respostas vieram do entendimento que eles obtiveram a partir da leitura dos termos de aceite na participação da pesquisa. Destacamos isso porque – como parte do processo dessa pesquisa-ação – antes das oficinas ocorrerem, dialogamos com os três grupos sobre os dados mais significativos desse questionário, já que, de acordo com Thiollent (2011), pesquisadores e participantes representativos de uma situação ou de um problema estão envolvidos de maneira cooperativa ou participativa. Assim, dialogar os dados com os grupos representou, para o procedimento metodológico escolhido, parte do processo interventivo que este propõe.

Nesse contexto, ao questionarmos de onde eles sabiam sobre o branqueamento social, alguns afirmaram que só souberam dizer porque leram nos termos. Como se pode

observar no apêndice B (p. 147) e no apêndice C (p. 151), há uma breve explicação sobre os objetivos e as motivações da pesquisa. Logo, poucos foram os estudantes que, de fato, sabiam o que era branqueamento social.

Além disso, em relação à percepção de diferenças no tratamento dado a brancos e negros no ambiente escolar, 51 (79,69%) dos estudantes declararam que não existe essa diferenciação. A fim de contribuir para melhor visualização, nota-se:

SIM	NÃO
11 (17,19%)	51 (79,69%)
COMENTÁRIOS	
<i>Não, sem comentários.</i> [negro]	
<i>Acho muito difícil, pois todo mundo se respeita dentro do ambiente escolar.</i> [branco]	
<i>Os professores não fazem distinção de cor, mas os alunos sim.</i> [pardo]	
<i>Pelo menos dos funcionários há igualdade de tratamento.</i> [negro]	
<i>No espaço em convívio não, mas sei lá, pode existir.</i> [negro]	
<i>Sim, nas brincadeiras dos amigos, há sempre aquele que gosta de chamar as pessoas negras de “negrinhas”.</i> [pardo]	
<i>Sim, eu gostaria. Eu não percebo, até porque estamos em uma escola que trata do assunto, e com isso os alunos não diferenciam as outras pela cor.</i> [moreno escuro]	
<i>Já faz alguns anos, desde o acontecido, no ensino fundamental do 6º ao 7º ano, durante o 8º e o 9º, tive uma professora de matemática que me tratava diferente por causa de minha cor de pele, e não só apenas eu, mas todos os outros alunos e alunas de pele escura, e favorecendo claramente os alunos “polacos”.</i> [negro]	

Em relação às respostas dessa pergunta, foi significativo o volume da resposta “sei lá...”, entretanto, além de a maioria dizer que não há diferenciação de tratamento na escola, não há, também, criticidade para a percepção de que está na raiz da escola o preconceito, quando ela ignora o tema. Pelo grande número de respostas que indicaram a ideia de igualdade de tratamento entre brancos e negros, ficam nítidas a naturalidade com que a suposta noção de democracia racial é vinculada ao discurso deles, bem como a possível omissão do assunto que também é uma marca característica do racismo. Afinal, como é tido pelo ditado popular, “quem cala, consente”. A intenção aqui não é confirmar esse ponto de vista com o ditado mencionado, mas sim concordar que, por longos anos, gerações têm sido ensinadas a silenciar, a não evidenciar, a não problematizar as questões raciais, e sobretudo a não questionar o indivíduo branco como racializado, confirmando-se, assim, a noção de que existe no ideário das sociedades eurocêntricas a noção de que ser homem universal é ser branco (FANON, 2008).

Por meio do ignorar, do calar-se, entendendo as relações raciais como uma relação social, podemos compreender que os diversos discursos criados servem para manter o

oficial/hegemônico. É função relacional e uma interpretação. As falas representativas são: “Não, sem comentários.”; “No espaço em convívio não, mas sei lá, pode existir.”.

Por outro lado, é possível observar estudantes que alegaram a existência de brincadeiras racistas com estudantes negros. Professores e demais servidores foram mencionados, mas como sujeitos que não reproduzem preconceitos e discriminações. Trata-se, segundo uma participante, de “uma escola que trata do assunto, e com isso os alunos não diferenciam as outras pela cor”. Entretanto, é preciso destacar que esta coleta foi feita no mês de novembro, mês em que as escolas, geralmente, preparam-se para realizar trabalhos sobre o dia 20 de novembro, o Dia da Consciência Negra. Logo, a reflexão a que podemos chegar é que o fato de, em determinada época do ano, ser levantado um assunto a ser estimulado apenas em datas específicas, ao mesmo tempo que dá a sensação de superação, não só naturaliza, como também oficializa os preceitos de normalidade que são impostos cotidianamente na sociedade (HALL, 1996).

A reflexão “Já faz alguns anos, [...], tive uma professora de matemática que me tratava diferente por causa de minha cor de pele [...] favorecendo claramente os alunos ‘polacos’.” demonstrou a função relacional da linguagem, pois o aluno utilizou o adjetivo “polaco” como uma moeda de troca em relação ao preconceito que sofre, sabendo-se que o termo é valorativo, pois um branco não gostaria de ser adjetivado dessa forma. Segundo o teórico da ADC, ocorre aqui uma descrição.

Um outro questionamento indagava sobre a noção dos participantes em relação à igualdade de oportunidades para negros e brancos na sociedade brasileira. Das 62 respostas, 49 (76,57%) concordam que a ideia de igualdade situa-se no imaginário das pessoas, mas que não se confirma na prática. Por outro lado, 9 respostas (14,06%) registraram que a igualdade existe e pode ser comprovada na prática e 4 (6,25%) respostas registraram que essa igualdade nunca existiu. Ao se observar que a maioria concorda que a ideia de igualdade situa-se no imaginário das pessoas, pressupõe-se que os sujeitos acreditam que não existe essa igualdade. Entretanto, ainda que se perceba um olhar mais crítico deles nessa pergunta, ao contrastarmos essas respostas com as anteriores, que acabavam demonstrando um certo silenciamento dos estudantes em se discutir as relações raciais, percebe-se que existe um reconhecimento por parte deles de que as diferenças étnicas significam desigualdade de oportunidades, pois, como afirma Cavalleiro (2000), “ao silenciar, a escola grita inferioridade, desrespeito e desprezo para uns (negros e indígenas) e, conseqüentemente, superioridade, respeito e valorização para outros (brancos)”.

Ademais, fica nítido também, nas respostas dos 14,06%, que o mito da democracia racial, que afirma que “todos são iguais perante a lei”, mas os trata desigualmente, faz com que, como afirma Santos (2001), as disparidades socioeconômicas sofridas pela população negra, por exemplo, sejam vistas como de sua inteira responsabilidade, bastando se esforçar para conseguir “chegar lá”. A saber, tem-se:

PERGUNTA	ALTERNATIVAS	RESPOSTAS
9. Em relação à ideia de que haveria igualdade de oportunidades para negros e brancos na sociedade brasileira, você diria que	pode ser comprovada na prática, pois há igualdade racial no Brasil;	9 (14,06%)
	existe uma ideia de igualdade no imaginário das pessoas mas que não se confirma na prática;	49 (76,57%)
	nunca existiu.	4 (6,25%)

Em relação ao trabalho com os conteúdos que envolvem as questões raciais (a História, a Arte e a Literatura Africana e Negra Brasileira), conforme determinado na Lei 10.639/03, os participantes foram questionados sobre a resistência em se tratar desses assuntos, sobre como eles têm sido trabalhados na escola e sobre como deveriam ser feitos. Nesse contexto, tem-se:

PERGUNTAS	ALTERNATIVAS	RESPOSTAS
15. Acredita-se que, para fortalecer o reconhecimento, a aceitação e o respeito à diversidade racial na escola, deve-se	promover o orgulho racial de seus alunos por meio de um maior conhecimento sobre as heranças culturais brasileiras;	49 (76,57%)
	procurar não chamar a atenção para as visões estereotipadas sobre os negros em livros, produções e textos existentes no material usado em aula.	13 (20,31%)
16. Quanto ao trabalho escolar sobre a temática racismo,	alguns professores tratam o assunto em determinadas etapas do ano letivo;	49 (76,57%)
	existe um trabalho coletivo com a participação de todos, inclusive direção e funcionários;	5 (7,81%)
	existe resistência de alguns colegas para tratar a questão racial.	8 (12,50%)

18. A resistência em se discutir sobre as questões raciais no ambiente escolar	se dá devido ao mito da democracia racial;	8 (12,50%)
	se dá devido ao fato de que tem outras questões discriminatórias mais importantes a serem discutidas;	15 (23,44%)
	se dá pela falta de conhecimento histórico e social para a desconstrução do racismo.	39 (60,94%)

Com base nos dados, não é difícil perceber que a maioria é ciente da importância sobre as discussões raciais no contexto escolar, ainda que, em perguntas já feitas anteriormente, muitos tenham considerado a existência de uma suposta democracia racial, em que as pessoas são tratadas “normalmente” sem distinção de cor, de acordo com as respostas. Cabe ressaltar aqui que essa incompatibilidade entre as respostas pode ser explicada pelo receio de alguns participantes acharem que podem ser julgados como preconceituosos pelo simples fato de estarem dando sua opinião. Assim, percebe-se que, quando a pergunta refere-se ao participante, este, muitas vezes, recuava, apregoando um discurso mais democratizado, desvinculando-se da possibilidade de ser visto como preconceituoso. No entanto, quando a pergunta era a respeito da escola e dos professores, o participante não via problema em reconhecer as limitações existentes tanto no ambiente escolar quanto nos docentes.

Nesse contexto, inclusive, é interessante observar aqui que a maioria (76,57%) considera relevante que o trabalho seja pensado inicialmente pela cultura, ou seja, promover o orgulho racial de alunos negros e alunas negras por meio de um maior conhecimento sobre as heranças culturais brasileiras. Entretanto, 60,94% deles confirmam que a maior resistência em se discutir tais conteúdos deve-se à falta dessa abordagem. Ademais, a fim de confirmar a frequência com que professores abordam a temática, 76,57% disseram que alguns professores tratam o assunto apenas em determinadas etapas do ano letivo. Isso nos leva a crer que, geralmente, as escolas, ao promoverem eventos em datas sazonais, como dia das Mães, dos Pais, da Independência, da Bandeira, da Consciência Negra, dentre tantas outras que ganham significado apenas no dia, acabam, mesmo que inconscientemente, transformando assuntos importantes em “ocasionais”, como a questão racial, de gênero, de classe, entre outros.

Ainda acerca dessa percepção frente às relações raciais, os participantes foram questionados sobre como eles veem a vivência entre pessoas brancas e negras na

comunidade em que vivem. A saber, tem-se:

PERGUNTA	COMENTARAM	NÃO COMENTARAM
19. Como você vê a convivência entre pessoas brancas e negras na comunidade em que você vive? Comente sua resposta.	55 (85,94%)	7 (10,94%)
COMENTÁRIOS		
<i>Uma convivência normal. Sem atos de discriminação, pois somos os semelhantes de Deus, praticamente eu respeito o próximo. [negro]</i>		
<i>Onde vivo não vejo muita discriminação. Todos andam, conversam, porém tem as brincadeiras entre eles que muitas vezes é considerado preconceituoso, mas, por levar no tom de brincadeira, acaba passando despercebido. [parda]</i>		
<i>Vista como igualitária, porém ainda com muitas brincadeiras racistas camufladas na convivência que são travadas culturalmente na população, sendo, então, tratadas como “normais”. [branca]</i>		
<i>Tem alguns que aceitam normal, mas outros que já são ignorante e comentam: “o que esse negro quer aqui?” [parda]</i>		
<i>No meu meio de convivência, como na minha família, é normal, já que vários parentes meus são negros ou pardos. Na escola também nunca presenciei um ato de preconceito racial e nem no meu bairro. [branca]</i>		
<i>Considero uma convivência adequada, nunca soube ou presenciei algum tipo de discriminação, preconceito devido a cor de pele. Acho que por se tratar de um bairro periférico e todos os moradores estarem ou nas mesmas condições ou pela grande maioria ser “morenas”, não ocorre ou, eu nunca fui informado sobre alguma forma de preconceito. [Negro, “preto”]</i>		
<i>De forma igualitária, até certo ponto. Bom, no meio entre família e amigos são igualitários, mas agora em questão de abordagem da polícia sempre houve mais preconceito com as pessoas pretas. [pardo]</i>		

Embora digam quase em sua totalidade que, nas comunidades onde vivem, todos sejam iguais, novamente percebe-se o escapismo sobre como a percepção da desigualdade aparece nas expressões: “não vejo muita discriminação,”/ “uma convivência normal”/ “somos os semelhantes de Deus, praticamente eu respeito o próximo”/ “é normal, já que vários parentes meus são negros ou pardos”. Ademais, houve respostas que justificaram não haver conflitos devido ao participante viver em bairro periférico, em que “todos os moradores” são pessoas ‘morenas’ como ele”.

Fairclough diz, na função ideacional da linguagem, que já existe construção de sistemas de conhecimento/crença nas falas em que há interpretação. A intertextualidade com registros textuais sagrados e generalizações, ainda na ideia sagrada do “todos iguais”, faz-nos identificar que atualmente existe uma classe política que influencia uma dimensão sociocultural da sociedade para a hegemonia de um pensar religioso totalitário e autoritário.

Nas falas “mas, por levar no tom de brincadeira, acaba passando despercebido.”; “Vista como igualitária, porém ainda com muitas brincadeiras racistas camufladas na convivência.”, aparece a função relacional da linguagem em que a situação dolorosa é considerada uma negociação entre os grupos sociais, isso considerando as relações raciais como uma relação social. Neste caso, o discurso camufla o racismo existente.

Diante do exposto, é notório que há um difícil enfrentamento dessa noção de democracia racial já cristalizada no ideário desses alunos. Ainda que, em alguma medida, um aluno ou outro tenha registrado queixas contrárias à maioria, denunciando o racismo por meio de reações agressivas “o que esse negro quer aqui?” ou de brincadeiras racistas que são “tratadas como normais”, as atenções, em sua maioria, são direcionadas a uma ideia de igualdade. Se por um lado é muito mais fácil acreditar que se vive em um ambiente livre das mais variadas formas de manifestação do racismo estrutural, por outro esse pensamento medíocre enfraquece a luta antirracista, pois o mito da democracia racial interfere no modo como a sociedade compreende o racismo, isto é, enxergando-o apenas como racismo individual (ALMEIDA, 2019). Não se trata aqui de menosprezar as manifestações individuais; cremos, na verdade, que elas estão envolvidas em todo o processo do racismo. Entretanto, ao se pensar no racismo exclusivamente individual, apartando-se da compreensão sobre racismo estrutural, institucional, ideológico, recreativo, dentre outros, dá-se margem para interpretações pessoais frente à questão racial, diminuindo, assim, a possibilidade de reflexões mais críticas no corpo social.

As perguntas a seguir tratarão sobre a experiência leitora dos estudantes. Assim, a fim de facilitar a visualização dos dados, podem-se observar:

PERGUNTA	COMENTARAM	NÃO COMENTARAM
20. Ao ler um texto literário, independente do tema, você já se sentiu representado por algum personagem? Que obra era? Comente sua resposta.	37 (57,82%)	25 (39,06%)
COMENTÁRIOS		
<i>Não lembro.</i> [branco]		
<i>Não.</i> [pardo]		
<i>Nunca.</i> [pardo]		
<i>Não, pois iniciei o costume de ler há pouco tempo.</i> [branca]		
<i>Sim, quando falam da escravidão, que as mulheres negras não têm valor, só servem para cuidar da casa e dos filhos.</i> [negra]		
<i>Sim. O diário de um banana, único que me representou.</i> [mestiço]		
<i>Sim, Anne Frank, claro que nunca fiquei preso em um campo de concentração, mas me senti preso e sob pressão por muito tempo.</i> [branco]		
<i>Sim, Joana D’Arc, pois eu sempre senti a necessidade de defender meus ideais</i>		

independentemente da opinião alheia. [parda]

Como se pode observar, esse questionamento ficou um tanto esvaziado pela pouca leitura realizada pelos alunos. Pressupõe-se que as razões para isso sejam a deficiência da escola frente a um direcionamento sem eficácia dos professores de Literatura no Ensino Médio. Ademais, pode-se pressupor que os professores de Língua Portuguesa e de Literatura carecem de mais encontros formativos que possam contribuir para o aprimoramento de suas estratégias didáticas, bem como de seu repertório literário. Isso fica claro ao se observarem as respostas “Não lembro.”, “Não.”, “Nunca.”, “Não, pois iniciei o costume de ler há pouco tempo.”. Também, é possível refletir que, nos anos iniciais, não tem sido feita uma base para que os estudantes procurem o texto literário como fonte de educação, informação e lazer.

Por outro lado, nas respostas dos que disseram possuir alguma afinidade com personagens que os representassem, é possível perceber que a maioria das personagens são brancas, como os de “O diário de um banana” e “O diário de Anne Frank”. No caso de Joana D’Arc, ainda que não seja uma personagem, originariamente, literária, ela foi referenciada. É notório, nesse contexto, que a bagagem de literaturas africana e negra brasileira é escassa, e quando ela existe é, ainda, tida como uma memória relativa à época da escravidão, como pode ser visto em “Sim, quando falam da escravidão, que as mulheres negras não têm valor, só servem para cuidar da casa e dos filhos.”.

Além desse questionamento, buscamos saber se os sujeitos tiveram experiências literárias por meio de outros gêneros, como novelas, séries e filmes. Nesse contexto, nossa intenção era perceber se, pelo menos por meio desses gêneros, eles conseguiriam se lembrar de como eles veem pessoas brancas e negras sendo representadas. A saber, tem-se:

PERGUNTA	COMENTARAM	NÃO COMENTARAM
21. Ao se lembrar dos textos que você já leu, das novelas, séries e filmes assistidos, e dos anúncios vistos, como as pessoas brancas e negras são representadas? Se puder, dê algum exemplo.	51 (79,69%)	11 (17,19%)
COMENTÁRIOS		
<i>Alguns filmes que assisti, o menino negro está sempre com seus amigos, mas sofre algum preconceito principalmente na escola. Um exemplo “Todo mundo odeia o Chris”.</i> [parda]		
<i>Majoritariamente em uma visão submissa aos brancos.</i> [branca]		
<i>Branco como centro das atenção e negros como mal falado.</i> [branco]		

<i>As brancas sempre pegam o papel de pessoa rica, e o negro o bandido ou empregada. [parda]</i>
<i>Representadas como escravas. [morena]</i>
<i>Assim como na novela Chiquititas e o texto literário O sítio do Pica-pau Amarelo, a cozinheira é negra, onde eles são vistos para favorecer as necessidades dos brancos. [parda]</i>
<i>Hoje em dia tem muita igualdade nas novelas, negros também têm cargos grandes. [negra]</i>
<i>De forma feliz e estereotipada, em uma convivência plena. Houve um comercial da Boticário do dia dos namorados, onde tinha casais diversos, cheio de sorrisos, dentre eles, um homem branco e uma mulher negra. Simbolizando que existe romance miscigenado. [branca]</i>
<i>Os brancos são, geralmente, retratados pelos protagonistas, galãs e mocinhos (as), já os negros são geralmente personagens secundários, estereotipados. [branca]</i>
<i>Em filmes e séries, os negros são representados como uma figura de igualdade. Há filmes que colocam pessoas negras em seus filmes só para equilibrar a balança. [pardo, “moreno”]</i>
<i>Em um determinado filme “Um sonho possível” mostra claramente a diferença racial, onde os brancos são privilegiados por sua cor e os negros como são tratados por serem pessoas negras, fazem julgamentos precipitados com negros. [negro]</i>
<i>Uns são limpadores, outros são ladrões, mas nunca um doutor ou advogado, um exemplo. [moreno escuro]</i>

Percebe-se aqui que a função ideacional da linguagem está em destaque, porque os alunos, fazendo interpretação, trazem a percepção crítica da ideologia constante nas narrativas de novelas ou comerciais de que o branco vive uma situação melhor na sociedade: “Os brancos são, geralmente, retratados pelos protagonistas, galãs e mocinhos (as), já os negros são geralmente personagens secundários, estereotipados.”. O adjetivo “secundário” tece a coerência com “estereotipado”, no contexto, mostrando que o estereótipo seria ruim, um tipo maléfico, feio etc. Nesse sentido, lembraram-se de profissões representadas por negros nas artes cênicas brasileiras, como empregados, limpadores e cozinheiros.

Por fim, foi perguntado aos participantes a respeito dos autores que eles já conheceram ou ouviram falar durante sua formação escolar. Dentre as respostas, tem-se:

	AUTOR/ AUTORA	N (%)
1º	Machado de Assis	58 (90,62%)
2º	Monteiro Lobato	56 (87,50%)
3º	Carlos Drummond de Andrade	50 (78,12%)
4º	José de Alencar	42 (65,62%)
5º	Álvares de Azevedo	38 (59,37%)
6º	Clarice Lispector	38 (59,37%)
7º	Castro Alves	30 (46,87%)
8º	Lima Barreto	27 (42,18%)
9º	Euclides da Cunha	25 (39,06%)
10º	Gonçalves Dias	24 (37,50%)
11º	Olavo Bilac	24 (37,50%)
12º	Aluísio Azevedo	22 (34,37%)
13º	Manuel Bandeira	20 (31,25%)
14º	Jorge Amado	19 (29,68%)
15º	Mário de Andrade	19 (29,68%)

16°	Mário Quintana	18 (28,12%)
17°	Manoel de Barros	17 (26,56%)
18°	Cecília Meireles	13 (20,31%)
19°	Mia Couto	13 (20,31%)
20°	Gregório de Matos Guerra	10 (15,62%)
21°	Padre Antônio Vieira	8 (12,50%)
22°	Cruz e Souza	8 (12,50%)
23°	Graciliano Ramos	6 (9,37%)
24°	Márcio Barbosa	6 (9,37%)
25°	José Craveirinha	5 (7,81%)
26°	Luiz Gama	5 (7,81%)
27°	Fernando Sabino	4 (6,25%)
28°	Lygia Fagundes Telles	4 (6,25%)
29°	Lucinda Persona	4 (6,25%)
30°	Moacyr Scliar	4 (6,25%)
31°	Conceição Evaristo	3 (4,68%)
32°	Cristiane Sobral	3 (4,68%)
33°	Ondjaki	3 (4,68%)
34°	Vagner Amaro	3 (4,68%)
35°	Elisa Lucinda	2 (3,12%)
36°	Lygia Bojunga	2 (3,12%)
37°	Luciene Carvalho	2 (3,12%)
38°	Maria Firmina dos Reis	2 (3,12%)
39°	Adão Ventura	1 (1,56%)
40°	Cuti	1 (1,56%)
41°	Carolina Maria de Jesus	--
42°	Marina Colasanti	--

Fica evidente que é ocasional a presença de autores e autoras negros nas indicações de livros na escola. Destacam-se Machado de Assis (90,62%), Castro Alves (46,87%) e Lima Barreto (42,18%) apenas. Entretanto, é preciso destacar que, quando os dados foram apresentados aos alunos, a fim de que pudéssemos dialogar sobre eles antes das oficinas, a maioria disse “ter ouvido falar” dos autores, e não propriamente lido suas obras. As justificativas ora pendiam para uma certa “preguiça de ler”, ora para a falta de mais aulas de literatura que envolvessem essas reflexões.

Perguntamos, então, por qual motivo eles conheciam os seis primeiros autores mais votados, dentre os quais estão Machado de Assis (90,62%), Monteiro Lobato (87,50%), Carlos Drummond de Andrade (78,12%), José de Alencar (65,62%), Álvares de Azevedo (59,37%) e Clarice Lispector (59,37%). A explicação baseou-se (1) no fato de os professores que eles tiveram desde a primeira série do Ensino Médio centralizarem suas aulas nesses autores e (2) no fato de o livro didático, utilizado na escola, trazer esses autores. Ademais, destacaram que Clarice Lispector tornou-se conhecida entre eles devido à escola ter feito a aquisição do livro de contos “A Legião Estrangeira”, o qual

passou a ser trabalhado nas aulas.

Obviamente há outros autores no livro, entretanto, como já se observara na análise do material didático feito nesta pesquisa, há escassez de escritores e escritoras de literaturas africana e negra brasileira. Dentre os que lhes são apresentados no livro didático, estão Márcio Barbosa (9,37%), José Craveirinha (7,81%), Adão Ventura (1,56%) e Cuti (1,56%), os quais fizeram parte deste questionamento. Salientamos, ainda, que Viriato da Cruz e Agostinho Neto também são registrados no material didático, entretanto, há ausência total de autoras negras.

Como a pergunta anterior referia-se a diversos autores, decidimos perguntar também se eles conheciam autores negros e autoras negras durante sua formação escolar. A esse respeito, houve os seguintes registros:

	AUTOR/ AUTORA	N (%)
1°	Machado de Assis	23 (35,93%)
2°	Monteiro Lobato	9 (14,06%)
3°	Olavo Bilac	5 (7,81%)
4°	Castro Alves	4 (6,25%)
5°	Lima Barreto	4 (6,25%)
6°	Conceição Evaristo	3 (4,68%)
7°	Cruz e Souza	2 (3,12%)
8°	Jorge Amado	2 (3,12%)
9°	José de Alencar	2 (3,12%)
10°	Adão Ventura	1 (1,56%)
11°	Aluísio Azevedo	1 (1,56%)
12°	Álvares de Azevedo	1 (1,56%)
13°	Carolina Maria de Jesus	1 (1,56%)
14°	Clarice Lispector	1 (1,56%)
15°	Euclides da Cunha	1 (1,56%)
16°	Márcio Barbosa	1 (1,56%)
17°	Maria Firmina dos Reis	1 (1,56%)
18°	Ondjaki	1 (1,56%)

Como se pode averiguar, destacamos os autores negros, ainda que alguns deles não tenham escrito literatura negra, e as autoras negras. Esse destaque foi feito para que se pudesse observar que autores brancos também foram classificados como negros, o que chama a atenção para o fato de o professor não ter suporte cultural para contextualizar historicamente os autores em suas aulas, ou de não haver interesse nesses aspectos durante as aulas de literatura. É óbvio que não deve ser a única intenção das aulas de literatura a abordagem histórica sobre a vida dos autores e de suas obras, entretanto é uma falha não trazer esses contextos para as aulas. Trabalhar um texto literário sem apresentar

devidamente o autor aos leitores pode dar continuidade a respostas como essas que foram dadas na última questão.

5.3 A descrição de uma sequência didática expandida direcionada por Cosson (2006) do conto “O tapete voador” de Cristiane Sobral (2016)

A fim de exemplificar como foram desenvolvidas as oficinas, com base no Letramento Literário de Cosson (2006) e com contribuições da Estética da Recepção de Jauss (1994), será descrita uma sequência didática expandida com base no conto “O tapete voador” de Cristiane Sobral (2016). As atividades indicadas foram desenvolvidas com alunos da 3ª série do Ensino Médio. Para a execução dessa sequência, cada professor pode escolher as ferramentas que quiser. Em nosso caso, usamos um *data-show*, para projetar alguns vídeos, e fotocópias dos gêneros literários utilizados. Seguem abaixo as etapas da sequência:

1ª etapa: Motivação

Na motivação, cabe ao professor elaborar questões desafiadoras aos alunos a fim de que eles se posicionem com relação ao tema abordado na obra lida. O que importa nesse momento é despertar a curiosidade dos alunos. Para tanto, uma imagem de propaganda, um comercial de televisão, imagens de revistas, vídeos, filmes, dentre outros, podem ser instrumentos para a condução dessa etapa.

Tempo: 2 aulas.

Objetivos:

- Mostrar aos alunos a realidade da questão da empregabilidade de indivíduos negros na sociedade brasileira;
- Refletir sobre a inclusão nos diferentes espaços sociais dos quais fazemos parte;
- Trazer alguns vídeos de *youtubers* mulheres e negras ou entrevistas com elas para que os alunos escutem sobre o racismo pela perspectiva da mulher negra;
- Refletir sobre o conflito de identidades provocado pelo branqueamento social.

Sugestões de vídeos:

Descrição:

1. Cinco coisas que todo mundo precisava saber sobre racismo: Neste vídeo, Xan

Ravelli, em 2018, traz uma abordagem bem didática para iniciar uma discussão madura sobre o racismo. As cinco coisas destacadas por ela são: 1. Pessoas boas podem dizer/fazer coisas racistas; 2. Racismo é uma construção social, mas não podemos fingir que ele não existe e que não afeta nossa vida; 3. Dizer que somos todos iguais não resolve o problema; 4. Racismo Reverso não existe; e 5. Racismo não é sobre indivíduos, é sobre poder social institucionalizado.

Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=REQpzKMrKWM&t=197s>. Acesso em 8 nov. 2020.

2. Respondendo comentários racistas: Neste vídeo, publicado em 2017 no canal Capricho, Nátaly Neri, Gabi Oliveira, Aniké Pellegrini, Stella Chidozie, Yasmim Stevam e Amanda Diva Green respondem comentários racistas da Internet. Nesses comentários, há importantes considerações das seis *youtubers* a respeito do racismo estrutural, sendo uma das mais discutidas a questão estética.

Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=JgtpEJ3ZvZE&t=4s>. Acesso em 8 nov. 2020.

3. O racismo que cometemos sem perceber com Tia Má: Neste vídeo, publicado entre 2016 e 2017 e disponível no canal da atriz Mariana Xavier, além de tratar do Racismo Estrutural, como nos outros vídeos, tratará sobre questões ligadas ao trabalho. Tia Má, assim conhecida nas redes sociais, fala de sua experiência no ramo do jornalismo enquanto mulher negra.

Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=G_iz_dqzQws&t=4s. Acesso em 8 nov. 2020.

Sugestão de filme como atividade extraclasse:

Descrição:

1. Estrelas além do tempo (2017): É contada a história de Katherine Johnson (Taraji P. Henson), Dorothy Vaughan (Octavia Spencer) e Mary Jackson (Janelle Monae) – três mulheres negras que trabalharam na NASA e que foram o cérebro por trás de uma das maiores operações da história: o lançamento do astronauta John Glenn. A ideia de usar um filme com contexto norte-americano é para estimular algumas reflexões acerca das diferenças existentes entre o racismo nos Estados Unidos e no Brasil. O filme será uma

atividade extraclasse devido ao tempo proposto na motivação.

Disponível em: (Trailer): <https://www.youtube.com/watch?v=9DROiMJfaLA>. Acesso em 8 nov. 2020.

2ª etapa: Introdução

No momento da introdução, apresentam-se a autora e a obra (informações básicas), destacando-se a importância de sua escrita para a literatura contemporânea.

Tempo: (20 minutos)

Objetivo:

- Apresentar a autora Cristiane Sobral e sua obra *O tapete voador* (2016).

Atividade 1 – Observação do livro físico “O tapete voador”, cujo conto tem título homônimo ao do livro. Caso o professor tenha o exemplar, pode-se explorar a leitura da capa, dados biográficos e contra capa. Tendo apenas um exemplar em mãos, o professor pode fazer a leitura para todos e, depois, deixar que os alunos vejam o livro.

Atividade 2 – Dialogar sobre a importância de Cristiane Sobral na literatura contemporânea. Nesse momento, pode-se apresentar uma entrevista feita com ela para que os alunos possam vê-la. Há vários vídeos com ela no *YouTube*. Deixaremos um como sugestão.

Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Sel9MgyyTGQ&t=79s>. Acesso em 8 nov. 2020.

3ª etapa: Leitura

No momento da leitura, é importante o acompanhamento do professor, auxiliando os estudantes nas dificuldades que possam surgir com a leitura, como vocabulário, ritmo de leitura, linguagem metafórica, entre outras especificidades.

O professor precisa acordar com os alunos como será feita a leitura, ou seja, se será feita com prazo determinado ou no momento da aula. Por se tratar de um conto breve, é possível trabalhar em sala.

Tempo para a leitura do conto: 20 min a 30 min.

Caso o professor queira apresentar outros materiais para proporcionar intertextualidade, pode-se fazer no momento após a leitura. À medida em que se aumenta o horizonte de expectativas do leitor, como defendia Jauss (1994), a possibilidade de sucesso entre leitor e obra passa a ser maior. Dessa forma, é possível trazer pinturas, fotografias, gráficos, dados estatísticos, poemas, músicas entre outros.

4ª etapa: Interpretação

A etapa da interpretação acontece em dois momentos: no primeiro, o professor deve pedir aos alunos que eles apresentem uma visão global da obra, suas impressões sobre o título, suas reações diante da leitura. Trata-se de uma atividade que ocorre dentro da sala de aula; no segundo momento da interpretação, é feito um aprofundamento de alguns aspectos do texto que sejam mais relevantes para o cumprimento dos objetivos do professor. Na sequência expandida, acrescenta-se a expansão, que oportuniza o diálogo entre duas ou mais obras, sendo, então, um trabalho comparativo.

Primeira interpretação

Tempo: 2 aulas

Objetivos:

- Ouvir os estudantes sobre o que eles entenderam do conto;
- Observar como se deu a sensibilidade deles diante da leitura do conto.

Na primeira interpretação, o intuito é fazer com que os alunos expressem sua compreensão global da obra. Neste momento, o professor não interfere muito, porque é a hora de permitir a liberdade e a individualidade das interações. A partir do momento em que um primeiro aluno registre uma primeira fala, o professor poderá deixar a atividade conduzir-se livremente.

Em seguida, ocorre o momento da contextualização, etapa em que há o aprofundamento da leitura partindo de elementos presentes na obra. Cosson (2006) sugere sete contextualizações: Teórica, histórica, estilística, poética, crítica, presentificadora e

temática. Não é preciso que se desenvolvam todas elas. Fica a critério do professor a escolha de uma ou a combinação das que possam ser mais coerentes para o texto escolhido.

A. Contextualização histórica

É possível contextualizar sobre o período histórico vivido no Brasil entre o final do século XIX e o início do XX, isto é, a transposição da decadente Monarquia, com o seu sistema escravocrata, para a Proclamação da República, tendo, como um dos focos, o processo de miscigenação no Brasil, que acabou sendo favorável para uma certa crença no mito da democracia racial. Para tanto, pode-se usar um vídeo para contribuir para essa contextualização.

Sugestão de vídeo:

Descrição:

1. A entrada das teorias raciais no Brasil: Neste vídeo, a pesquisadora Lilia Moritz Schwarcz explica que as teorias raciais imaginavam a humanidade como uma espécie de pirâmide social. No topo, estariam homens brancos e europeus. Já a base seria composta por africanos e indígenas.

Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=93f7nkbD7tY>. Acesso em 8 nov. 2020.

B. Contextualização poética

Na contextualização poética, podem ser abordados os momentos das descrições feitas pela narradora sobre a suíte presidencial, sobre o cabelo trançado de Bárbara que, naquele dia da entrevista, parecia uma linda moldura, sobre as falas embranquecedoras por parte do presidente, sobre a perplexidade de Bárbara ao ouvir o presidente e sobre a reação dela no final do conto. Chama-se a atenção também para a metáfora presente no título e no final do conto.

Alguns fragmentos do conto podem ser destacados nesta contextualização a fim de contribuir para mais diálogos sobre a obra, retomando aspectos do conto que podem não ter sido abordados durante a leitura.

Era vaidosa, experimentava ao máximo as possibilidades do seu cabelo afro, com presilhas, turbantes, prendedores, faixas, enfim, tudo que pudesse iluminar e exaltar a sua identidade. Nesse dia, especialmente, fizera um penteado trançado, com desenhos adornando a cabeça inteira, como uma preciosa moldura. (SOBRAL, 2016, p. 7-8)

Entrar no gabinete do presidente era vislumbrar um território estranho, nunca antes imaginado. Mas ora, o escritório era como são os escritórios! No centro da sala havia uma mesa enorme, repleta de papéis, jornais do dia, revistas, muitos cartões de visita, embalagens de presentes ainda fechadas e canetas finas. Ah, uma caixa de charutos. Ainda uma pasta de despachos no centro da mesa, com demandas a transbordar em formato de papéis diversos. (SOBRAL, 2016, p. 8)

Distraída, perdeu a chegada rápida do presidente. Surpresa, Bárbara levantou bruscamente. Não estava sonhando. Estava surpresa! O presidente era um homem negro! Um negro na presidência daquela multinacional! Nunca havia visto fotos do presidente, pois só falava por meio do seu porta-voz, e ele não costumava comparecer aos eventos sociais, devido a impedimentos de agenda. O presidente era tão importante que fazia questão de ser invisível, intocável. Bárbara estava atônita! (SOBRAL, 2016, p. 8)

– Entretanto, há outras coisas que você deve aperfeiçoar. O seu marketing pessoal, por exemplo. Não me leve a mal, mas já temos bons produtos para minimizar acidentes genéticos desagradáveis, como o cabelo do negro. É um dos seus defeitos. Seu cabelo é péssimo. Mas não se aflija com isso, eu posso ajudar. Costumo viajar para o exterior e minha esposa poderá trazer ótimos cosméticos, sem nenhum incômodo. Nem vai ser preciso agradecer. [...] Vou fazer a minha parte, mas prometa que não vai deixar a sua negritude assim tão evidente. É possível sim, sua pele não é tão escura, poderá ser facilmente disfarçada. Você só precisa de alguns esclarecimentos...tem um futuro brilhante, alvíssimo, sem dúvida. (SOBRAL, 2016, p. 10)

Sou a prova de que o racismo não existe para aqueles que sabem se misturar à paisagem, como os camaleões. Quem olha para mim, hoje, nunca vai dizer que sou negro, é digamos, apenas um detalhe biológico. [...] Deixou que as lágrimas trouxessem alguns escurecimentos à tona e limpassem as imagens de terror que embaçavam a sua visão. (SOBRAL, 2016, p. 11)

– Veja Senhor Presidente, eu sou negra. Negra! Quando acordo, quando durmo, quando amo, quando trabalho. Eu sou apaixonada por um homem negro e sonho em ter filhos negros um dia. Jamais poderei deixar de ser o que sou. Agradeço pela oportunidade, posso corresponder à expectativa desta empresa. Eu me demito. (SOBRAL, 2016, p. 11-12)

Os próximos passos não foram fáceis. Para não cair, teve que aprender a caminhar, a triturar todos os problemas diante dos seus pés. Tudo ficou muito óbvio a partir de então. Foi conquistando oportunidades, desbravando trilhas de afirmação da sua identidade, sempre resistindo às tentações enganosas do embranquecimento. Quando o Presidente puxou o seu tapete, Bárbara aprendeu a voar. (SOBRAL, 2016, p. 12)

C. Contextualização crítica

Nesse momento, podem ser feitas a leitura e a análise de algumas críticas encontradas em páginas da Internet de diferentes fontes falando sobre a obra “O tapete voador”. Provavelmente, devido à questão do tempo, o professor tenha que escolher poucos textos, o que não é um problema. O importante é tentar sempre proporcionar momentos em que os próprios alunos interajam entre si e com a obra. Seguem, abaixo, dois links, mas um texto só já basta para a contextualização.

Sugestões de textos:

Descrição:

1: Drama do povo negro é retratado em livro de Cristiane Sobral – Disponível em: https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/diversao-e-arte/2018/03/03/interna_diversao_arte,663621/o-tapete-voador-cristiane-sobral.shtml. Acesso em 8 nov. 2020.

2: Um passeio no tapete voador (Malê), livro de contos de Cristiane Sobral: identidade, negritude e pertencimento étnico-racial em favor da boa literatura – Disponível em: <https://www.editoramale.com.br/single-post/2017/02/06/Um-passeio-no-Tapete-Voador-Mal%C3%AA-livro-de-contos-de-Cristiane-Sobral-identidade-negritude-e-pertencimento-%C3%A9tnico-racial-em-favor-da-boia-literatura>. Acesso em 8 nov. 2020.

Segunda interpretação

No momento da segunda interpretação, que é associada à contextualização, o foco é aprofundar em um aspecto da obra, seja a representação de uma personagem, seja um tema, sejam questões históricas, dentre outros. Sugere-se a realização de um registro final, isto é, já que as atividades de leitura estão quase encerrando, cabe ao professor elaborar, de acordo com a obra, maneiras de expor os resultados obtidos por meio de cartazes, seminários (presencial ou virtual), confecção de livros, dentre outros.

Tempo: 02 aulas

Objetivos:

- Destacar o papel da protagonista do conto, seus anseios, seu modo de falar e agir, sua forma de resistir ao embranquecimento social;
- Abordar questões acerca do presidente da empresa, como identidade, crenças, comportamentos, frustrações, que giram em torno dessa personagem.

Descrição:

Nesse momento poderá ser realizado um momento de interação, em que os alunos tentarão justificar as atitudes das personagens. A turma pode ser dividida em equipes, para que sejam explorados vários aspectos acerca da obra, como o Racismo Estrutural, o processo de branqueamento social, a questão dos padrões existentes nas grandes empresas para as contratações, as questões psicológicas das personagens, entre outros. Após esse momento de debates, o professor pode solicitar que os alunos registrem suas impressões em relatórios.

5ª etapa: Expansão

Nessa etapa da sequência didática, propõe-se o compartilhamento da leitura, relação com outras obras, aprofundamento e expansão do conhecimento, num mesmo horizonte, ocorrendo, assim, o letramento literário.

Descrição:

Nesse momento a proposta é voltar a alguns pontos do livro retomando os temas de maior destaque, como o processo de branqueamento social e seus impactos na vida da personagem Bárbara. Além de voltar a atenção às personagens, deve-se também ampliar as questões vistas no conto partindo para outros textos, a fim de propor mais experiências literárias para os alunos. Ademais, não se deve deixar de relacionar as questões visitadas nos textos à realidade brasileira, para que assim sejam discutidos com os alunos os modos como o Racismo Estrutural atua juntamente com a ideologia do branqueamento.

Após essa discussão, pode-se propor a expansão a partir dos contos “Boneca” e “Incidente na Raiz” do Cuti (2016) e do poema “Periférica” de Luciene Carvalho (2018), tendo em vista que essas obras também apresentam interessantes abordagens sobre as contradições do racismo brasileiro e a ideologia do branqueamento. No poema de Luciene Carvalho, é possível despertar, também, outras leituras, outros olhares, outras escutas.

Escutas que precisam acontecer para uma significativa mudança nas relações sociais.

Existe a possibilidade de encerrar essa etapa com uma Feira Literária abrangendo toda a comunidade escolar. Nessa feira, podem ser expostos todos os trabalhos realizados com a obra principal escolhida, em que se podem incluir depoimentos de alunos sobre a obra e apresentações e seus mais diversos formatos (cartazes, projeções em *data-show*, encenações, entre outros).

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa se propôs, como objetivo geral, observar de que forma o branqueamento social, ocorrido no Brasil desde o final do século XIX, e seus reflexos foram representados na literatura brasileira, e se isso contribuiu, enquanto recurso de ensino na escola básica, para a naturalização do racismo estrutural.

Para que o trabalho não se limitasse à teoria, procurou-se buscar, junto a três grupos de estudantes de 3ª série do Ensino Médio (uma turma de cada período), suas opiniões e percepções frente ao racismo estrutural, ao racismo institucional, ao branqueamento social e à recepção de textos literários a respeito destes temas. Então, a explicação sobre todo o processo histórico que envolve diferenças étnicas, racismo e branqueamento social foi necessária, para que, inclusive, os estudantes se posicionassem ou compreendessem sobre as vicissitudes dos povos africanos que foram escravizados no Brasil, de seus descendentes e de toda população parda e preta que vive no país contemporaneamente.

Pelas informações colhidas, foi possível descobrir que a maioria dos estudantes não discutia ou não conhecia o processo de branqueamento social ocorrido no Brasil, muito menos sobre o que é ser branco na sociedade, e o contato com as questões raciais, para a maioria, aconteceu somente durante as oficinas. Ademais, no que se refere à literatura negra brasileira e sua recepção entre os estudantes, foi possível observar que a maioria ainda não teve contato durante as aulas, muito menos consome literaturas africana e negra brasileira.

As respostas dos estudantes demonstram que há uma necessidade crescente de se estudar o racismo estrutural e o institucional, bem como o processo de branqueamento social, pois muitos deles demonstraram uma visão mais voltada ao racismo individual apenas, não pensando de forma geral sobre o que os desdobramentos que um determinado projeto (branqueamento social) pode ocasionar (danos humanitários). Ademais, com base na ADC, tem-se que a maioria dos participantes enquadram-se na categoria relacional da linguagem, ou seja, o racismo existe para alguns; para outros, talvez exista; para alguns impera o silenciamento. O mesmo se pode dizer sobre o branqueamento social. Dessa forma, o entendimento sobre o racismo e o branqueamento social se dá nas relações interpessoais.

Isso corrobora que, embora a Lei nº 10.639, sancionada em 2003, torne obrigatória a abordagem sobre a História, a Arte, a Literatura e a Cultura dos povos africanos e negro-

brasileiros, dezessete anos se passaram e a maior parte dos estudantes ainda não possui educação voltada para o que, verdadeiramente, o racismo representa para a sociedade brasileira, sobretudo para a maioria da população, que compreende pessoas pretas e pardas.

O estudo revela que, nos livros didáticos analisados, ainda é insuficiente a abordagem de literaturas africana e negra brasileira. Talvez isso se deva ao fato de que esses livros didáticos foram elaborados, avaliados e aprovados pelo PNLD antes da homologação da BNCC, no período de 2016 a 2017. Logo, é importante que se observem as alterações curriculares, realizando os reparos precisos quanto à utilização do livro didático em sala de aula, bem como a produção das próximas coleções didáticas, a fim de atender às novas orientações.

Por sua vez, o fato de o conhecimento dos estudantes, acerca de literaturas africanas e negra brasileira, ainda ser ínfimo revela que falta um maior empenho dos professores de Língua Portuguesa e de Literatura em relação à abordagem dessas literaturas. Ressaltamos que parte desse empenho também deve vir das instituições educacionais, que devem proporcionar formações continuadas para que os docentes possam antes aprender o que não foi aprendido nos cursos de graduação em Letras e Literaturas. Caso contrário, o conhecimento da maioria ainda residirá nos autores brancos e canonizados.

Além disso, a mídia dispõe de força para induzir a população. Ao questionar os estudantes sobre como eles veem pessoas brancas e pretas sendo representadas na mídia, a maioria concorda que personagens brancas são situadas em lugar de privilégios e personagens pretas, de submissão, subalternidade, servidão, pobreza, dentre outras coisas, em relação a indivíduos brancos. Mais uma vez, confirma-se a categoria relacional da linguagem, pois, ainda que muitos acreditem haver uma “democracia racial” e um sincero “respeito” às diferenças, eles reconhecem que, nas novelas, filmes, séries e publicidades, pessoas pretas são estruturalmente subalternizadas. Nesse contexto, destacamos a importância de se trazer, para o contexto escolar, discussões sobre Branquitude e Negritude para fomentar a desconstrução do racismo estrutural na escola e na sociedade como um todo.

Espera-se que este trabalho contribua no aprimoramento para utilização de literaturas africana e negra brasileira nas salas de aula, bem como possa conceder aporte para que os indivíduos não sejam manipulados por um discurso simplista sobre o racismo. E que eles possam amadurecer seu desenvolvimento em relação ao pensamento crítico e

analítico em relação a temas de cunho étnico-racial. Ademais, que haja também contribuição para repensar o Ensino de Literatura nas salas de aula das instituições de ensino básicas e superiores, que, costumeiramente, tem negligenciado literaturas indígena, africana e negra brasileira.

E ainda diante das dificuldades dos estudantes em expressar, conceituar e inter-relacionar raça, racismo e branqueamento social nas representações sociais e literárias, salienta-se a necessidade de se estudarem, por um período maior, as questões étnico-raciais, envolvendo projetos literários “inter e intradisciplinares” com a área de Ciências Humanas, para uma maior maturidade como cidadãos, sabedores que somos da importância delas na formação intrínseca de cada indivíduo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUIAR E SILVA, V. M. **Teoria da literatura**. Coimbra: Almedina, 1969.

ALENCASTRO, L. F. **O sumiço dos africanos**: notas sobre a formação da literatura brasileira e formação econômica do Brasil. In: FONSECA, Maria Augusta e SCHWARZ, Roberto (orgs.). Antonio Candido 100 anos. São Paulo: Editora 34, 2018. p. 417-430.

ALMEIDA, S. L. **Racismo estrutural**. São Paulo: Pólen, 2019.

AMARAL, T. **Operários**. 1933. Arte óleo sobre tela, 150 x 230 cm. In: Enciclopédia Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileiras. São Paulo: Itaú Cultural, 2020. Disponível em: <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/obra1635/operarios>. Acesso em 5 de Nov. 2020.

AMARO, V. **Eles**: contos. Rio de Janeiro: Malê, 2019. p. 31-39.

AMOSSY, R. (org.). **Imagens de Si no Discurso**: a construção do *ethos*. São Paulo: Contexto, 2008.

ANDRADE, C. D. **A Rosa do Povo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2012. p. 11-12.

ARISTÓTELES (384-322 a.C.). **Arte retórica e arte poética**. Tradução: Antônio Pinto de Carvalho. Introdução e notas: Jean Voilquin e Jean Capelle. Estudo introdutório: Goffredo Telles Júnior. Rio de Janeiro: Ediouro; Editora Tecnoprint, 1990.

ARISTÓTELES (384-322 a.C.). **Poética**. Tradução: Ana Maria Valente. Prefácio: Maria Helena da Rocha Pereira. 3. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2008.

ASSEMBLEIA LEGISLATIVA DO ESTADO DE SÃO PAULO. **Resolução nº 62 de 21 de abril de 1886**. Dispõe sobre publicação e execução de vários artigos de posturas da câmara municipal da capital, regulando o modo porque deve ser feito o serviço de criados. São Paulo: Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo, 1886. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/resolucao/1886/resolucao-62-21.04.1886.html>. Acesso em 13 set. 2020.

AZEVEDO, A. **O cortiço**. São Paulo: Todavia, 2018.

AZEVEDO, Á. **Lira dos vinte anos e poesias diversas**. São Paulo: Ateliê Editorial, 1999.

AZEVEDO, C.M.M. **Onda negra, medo branco**: o negro no imaginário das elites – século XIX. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Trad. Maria Ermantina Galvão; rev. trad. Marina Appenzeller. 3.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BARCELOS, V. H. L.; NASCIMENTO-SCULZE, C. M. **O texto literário e as representações sociais**: uma alternativa metodológica em educação ambiental. In: Revista de Ciências Humanas – Série Especial Temática – Representações Sociais: questões metodológicas. Florianópolis: EDUFSC, 2002. p.259-268.

BATISTA JR, J. R. L.; SATO, D. T. B.; MELO, I. M. **Análise de discurso crítica para linguistas e não linguistas**. São Paulo: Parábola, 2018.

BENTO, M. A. S. **Branqueamento e branquitude no Brasil**. In: CARONE, I.; BENTO, M. A. S. (orgs). *Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. p. 25-58.

BENTO, M. A. S. **Branqueamento e branquitude no Brasil**. In: CARONE, I.; BENTO, M. A. S. (orgs). *Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil*. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. p. 25-58.

BENTO, M. A.; CARONE, I. (orgs.). **Psicologia Social do Racismo**: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

BERND, Z. **Introdução à literatura negra**. São Paulo: Brasiliense, 1988a.

BERND, Z. **O que é negritude?** São Paulo: Brasiliense, 1988b.

BETHENCOURT, F. **Racismos**: Das Cruzadas ao século XX. Tradução de Luís Oliveira Santos e João Quina Edições. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

BONNICI, T. **Teoria e crítica literária feminista**: conceitos e tendências. Maringá: Eduem, 2007.

BORDINI, M. G; AGUIAR, V. T. **Literatura**: a formação do leitor: alternativas metodológicas. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.

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

BRASIL, **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília. DF. 2004. Disponível em: <http://www.uel.br/projetos/leafro/pages/arquivos/DCN-s%20-%20Educacao%20das%20Relacoes%20Etnico-Raciais.pdf>. Acesso em 14 set. 2019.

BRASIL, **Lei de Diretrizes e Bases**. Lei Nº 9394, 1996.

BRASIL, Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio)** – parte II, 2000. Acesso em 06 jan. 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>. Acesso em 12 set. 2019.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988. Brasília: Senado Federal. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em 18 set. 2020.

BRASIL. **Constituição Política do Império do Brasil**: texto constitucional promulgado em 25 de março de 1824, elaborada por um Conselho de Estado e outorgada pelo Imperador D. Pedro I. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao24.htm. Acesso em 12 set. 2020.

BRASIL. **Edital de Convocação 4/2015-CGPLI**. Processo de inscrição e avaliação de obras didáticas para o Programa Nacional do Livro Didático – PNLD 2018. Brasília: MEC, 2015. Disponível em: [file:///C:/Users/jhona/Downloads/Edital_PNLD_2018_ENSINO_MEDIO_consolidado_3_Alteracao%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/jhona/Downloads/Edital_PNLD_2018_ENSINO_MEDIO_consolidado_3_Alteracao%20(1).pdf). Acesso em 01 out. 2020.

BRASIL. **LDB**: Lei de diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf.

Acesso em 01 out. 2020.

BRASIL. **Lei 10.639 de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/lei_10639_09012003.pdf. Acesso em 01 mar. 2020.

BRASIL. **PNLD 2018**: Língua portuguesa – guia de livros didáticos – Ensino Médio. Brasília: Ministério da Educação, Secretária de Educação Básica, 2017. Disponível em: <file:///C:/Users/jhona/Downloads/Relao%20das%20obras%20aprovadas%20-%20Portaria%20n%2062%20de%201%20de%20agosto%20de%202017.pdf>. Acesso em 01 out. 2020.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Ministério da Educação. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio**: Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf. Acesso em 12 Set. 2020.

BRITZMAN, D. P. **A diferença em tom menor**: algumas modulações da história, da memória e da comunidade. In V. Ware (org.). *Branquidade, identidade branca e multiculturalismo* (V. Ribeiro, trad.). Rio de Janeiro: Garamond, 2004.

BROCOS, M. **Redenção de Cam**. 1895. Arte óleo sobre tela, 199 × 166 cm. Coleção Museu Nacional de Belas Artes. Disponível em: <https://mnba.gov.br/portal/component/k2/item/192-reden%C3%A7%C3%A3o-de-c%C3%A3.html> Acesso em 5 nov. 2020.

CANDIDO, A. **A educação pela noite & outros ensaios**. São Paulo: Ática, 2000.

CANDIDO, A. **A literatura e a formação do homem**. In.: PRADO, A. A.; BOAVENTURA, M. E.; LEVIN, O. M. *Remate de Males*: Revista do Departamento de Teoria Literária, São Paulo, n. esp., 1999. p. 81-89.

CANDIDO, A. **Direitos humanos e literatura**. In.: FESTER, A. C. Ribeiro e outros. São Paulo: Brasiliense, 1989.

CANDIDO, A. **Formação da Literatura Brasileira**: momentos decisivos. 8.ed. Belo Horizonte; Rio de Janeiro: Itatiaia, 1997.

CANDIDO, A. **Literatura e Sociedade**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2010.

CANDIDO, A. **O direito à literatura**. In: *Vários escritos*. 6. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2017. p. 171-193.

CARDOSO, L. **O branco “invisível”**: um estudo sobre a emergência da branquitude nas pesquisas sobre as relações raciais no Brasil (Período: 1957-2007). Dissertação de Mestrado, Faculdade de Economia e Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra, Coimbra, 2008. Disponível em: <https://dlc.library.columbia.edu/catalog/ldpd:504811/bytestreams/content/content?filename=LOUREN%C3%87O+DA+CONCEI%C3%87%C3%83O+CARDOSO.pdf>. Acesso em 13 mar. 2019.

CARNEIRO, S. **Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil**. São Paulo: Selo Negro, 2011.

CARVALHO, L. **Dona**. Cuiabá: Carlini e Caniato, 2018. p. 88-90.

CASSIANO, C. C. F. **Mercado de livro didático no Brasil**: da criação do Programa Nacional

do Livro Didático (PNLD) à entrada do capital internacional espanhol (1985-2007). Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2004. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/10614>. Acesso em 10 set. 2020.

CASTAGNINO, R. H. **Que é Literatura?** Natureza e Função da Literatura. Trad. Luiz Aparecido Caruso. São Paulo: Mestre Jou, 1969. In: CAVALCANTI, T; ROCHA, S; CAVALCANTI, R. Blog Jardim da Babilônia. [S. l.] 22 set. 2013. Disponível em: <https://blogjardimdababilonia.wordpress.com/2013/09/22/raul-castagnino-pergunta-o-que-e-literatura-e-alabama-shakes/>. Acesso em 5 nov. 2020.

CASTRILLON, M. L. F.; AZEVEDO, L. F. **Literatura africana infanto-juvenil na escola básica.** Crítica Educativa, Sorocaba, v. 4, n. 2, p. 190-202, 2018. Disponível em: [file:///C:/Users/jhona/Downloads/309-Texto%20do%20Artigo-2197-1-10-20190115%20\(1\)%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/jhona/Downloads/309-Texto%20do%20Artigo-2197-1-10-20190115%20(1)%20(2).pdf). Acesso em 7 jul. 2020.

CASTRO ALVES, A. **Espumas flutuantes e outros poemas.** 2 ed. São Paulo: Ática, 1998.

CASTRO ALVES, A. **O navio negreiro e Vozes d'África.** [recurso eletrônico] – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2013. p. 17-25 Disponível em: http://bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/11874/navio_negreiro_alves.pdf?sequencia=4. Acesso em 18 jun. 2019.

CAVALLEIRO, E. S. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar:** racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. São Paulo: Contexto, 2000.

CAVALLEIRO, E. S. **Educação anti-racista:** compromisso indispensável para um mundo melhor. In. CAVALLEIRO, E. S. (org.). Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola. São Paulo: Selo Negro, 2001.

CELLARD, A. **A análise documental.** In: POUPART, J. et al. A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis: Vozes, 2008.

CEREJA, W.; VIANNA, C. D. V.; DAMIEN, C. **Português contemporâneo:** diálogo, reflexão e uso. v. 1, 2 e 3. São Paulo: Saraiva, 2016.

COSSON, R. **Círculos de leitura e letramento literário.** São Paulo: Contexto, 2014.

COSSON, R. **Letramento literário:** teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2006.

COSTA, E. V. **Da monarquia à república:** momentos decisivos. 6. ed. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1999.

CUTI. (Luiz Silva). **Contos escolhidos.** Rio de Janeiro: Malê, 2016. p. 43-57.

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

DO VALLE, H. S; ARRIADA, E. **Educar para transformar:** a prática das oficinas. Revista Didática Sistemática, v. 14, n. 1, 2012, p. 3-14.

ENGELS, Friedrich. **Anti-Dühring.** 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

FAIRCLOUGH, N. **Discurso e mudança social.** Brasília: Editora UnB, 2001.

FANON, F. **Os condenados da terra.** Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 1968.

- FANON, F. **Pele negra, máscaras brancas**. Rio de Janeiro: Fator, 1980.
- FANON, F. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador: Ed. UFBA, 2008.
- FAUSTO, B. **História do Brasil**. 12. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2006.
- FERNANDES, F. **A Integração do Negro na Sociedade de Classes**. 3. ed. São Paulo: Ática, 1978.
- FERREIRA, A. J. **Letramento racial crítico através de narrativas autobiográficas: com atividades reflexivas**. Ponta Grossa: Estúdio Texto, 2015.
- FOUCAULT, M. **Genealogia del racismo**. Madrid: Ediciones de la Piqueta, 1992.
- FRAZÃO, D. G. **Aluísio Azevedo**, 2019. In: FRAZÃO, D. G *et al.* Ebiografia. Disponível em: https://www.ebiografia.com/aluisio_azevedo/. Acesso em 5 nov. 2020.
- FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. - Coleção Polêmicas do nosso tempo; v.4 São Paulo: Editora Cortez, 23ª edição, 1989. Disponível em: https://educacaointegral.org.br/wp-content/uploads/2014/10/importancia_ato_ler.pdf. Acesso em 3 jun. 2020.
- FREITAG, B; COSTA, W. F; MOTTA, V. R. **O livro didático em questão**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1997.
- FREYRE, G. **Casa-Grande & Senzala**. 51. ed. São Paulo: Global Editora, 2006.
- FURTADO, C. **Formação econômica do Brasil**. 34. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.
- GATTI JÚNIOR, D. **A escrita escolar da história: livro didático e ensino no Brasil**. Bauru, SP: Edusc; Uberlândia, MG: Edufu, 2004.
- GERHARDT, T., SILVEIRA, D. T. **Métodos de pesquisa** / [organizado por] Tatiana Engel Gerhardt e Denise Tolfo Silveira; coordenado pela Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS e pelo Curso de Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. – Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.
- GILROY, P. **O Atlântico Negro: modernidade e dupla consciência**. 2.ed. São Paulo: Ed. 34, 2012.
- GUIMARÃES, A. S. A. **Depois da democracia racial**. Tempo Social, revista de sociologia da USP, v. 18, n. 2, p. 269-287, novembro 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ts/v18n2/a14v18n2>. Acesso em 15 set. 2020.
- GUIMARÃES, A. S. **Racismo e anti-racismo no Brasil**. São Paulo, Editora 34, 1999.
- HAGE, G. A “Ásia” e a crise da branquitude no mundo ocidental. In V. Ware (org.), Branquitude, identidade branca e multiculturalismo (V. Ribeiro, trad., pp. 139-160.). Rio de Janeiro: Garamond, 2004.
- HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 10. ed. Rio de Janeiro: DP&A; 2005.
- HALL, S. **Cultura e representação**. Rio de Janeiro: PUC-Rio: Apicuri, 2016.
- HALL, S. **Race, culture, and communications: looking backward and forward at cultural studies**.

In: STOREY, J. (ed.). *What is cultural studies?*, London, Arnold, 1996, pp.336-343. Disponível em:

https://uniteyouthdublin.files.wordpress.com/2015/01/john_storey_what_is_cultural_studies_a_readerbookzz-org.pdf. Acesso em 16 fev. 2020.

JAUSS, H. R. **A história da literatura como provocação à teoria literária**. Tradução de Sérgio Tellaroli. São Paulo: Ática, 1994.

JAUSS, H. R. **A estética da recepção: colocações gerais**. In: COSTA LIMA, L. (org.). *A literatura e o leitor, textos da estética da recepção*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

KOCH, I.V. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 2002.

LADSON-BILLINGS, G.; TATE, W. **Towards a critical race theory of education**. *Teachers College Record*, v. 97, n. 1, 1995. p. 47-67.

LAJOLO, M. **A figura do negro em Monteiro Lobato**. In: *Presença Pedagógica*. vol. 4, nº 23, p. 23-31, set/out. 1998. Disponível em: <http://www.unicamp.br/iel/monteirolobato/outros/lobatonegros.pdf>. Acesso em 23 out de 2019.

LEENHARDT, J. **A construção da identidade pessoal e social através da história e da literatura**. In: LEENHARDT, J.; PESAVENTO, S. J. (org). *Discurso histórico e narrativa literária*. Campinas: UNICAMP, p. 41-50, 1998.

LOBATO, M. **Negrinha**. 21ª edição. São Paulo: Editora Brasiliense, 1981. p. 3-9.

LOBATO, M. **Peter Pan**. 54. ed. São Paulo: Brasiliense, 1993.

LOBATO, M. **Viagem ao céu**. 5. ed. Rio de Janeiro: Biblioteca Azul, 2018. p. 10-27.

LOPES, N. **Enciclopedia brasileira da diáspora africana**. 4. ed. São Paulo: Selo Negro, 2011.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: Epu, 1986.

MACHADO DE ASSIS, A.M. **Pai contra mãe**. In: GLEDSON, J. (org.) *50 contos de Machado de Assis*. São Paulo: Companhia das Letras, 2007. p. 466-475.

MAINGUENEAU, D. **A propósito do ethos**. In: MOTTA, A. R. & SALGADO, L. *Ethos discursivo*. São Paulo. Editora Contexto, 2008.

MAINGUENEAU, D. **O discurso literário**. Trad. Adail Sobral. São Paulo: Contexto, 2006.

MALEKI, I. **Dizziness**. 1998. Arte óleo sobre tela, 100 x 75 cm. Disponível em: <https://theartlover1.wordpress.com/2012/11/03/dizziness-iman-maleki/>. Acesso em 5 nov. 2020.

MCINTOSH, P. **Interactive Phases of Curricular and Personal Re-vision with Regard to Race**. Stone Centre: Wellesley, 1990.

MERQUIOR, J. G. **O Liberalismo: Antigo e Moderno**. 3. ed. São Paulo: É Realizações, 2016.

MILNER, H. R.; HOWARD, T. C. **Counter-narrative as method: race, policy and research for teacher education**. In: *Race Ethnicity and Education*, 16:4, 2013. p. 536-56.

MONTESQUIEU, C.S. **O Espírito das Leis**. 2.ed. Trad. Cristina Murachco. São Paulo: Martins

Fontes, 1996.

MOSCOVICI, S. **A máquina de fazer deuses: sociologia e psicologia**. Rio de Janeiro: Imago, 1990.

MOSCOVICI, S. **A representação social da Psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

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

MOURA, C. **Rebeliões na Senzala**. 4. ed. Porto Alegre: Mercado Alegre, 1988.

MUNANGA, K. (org.). **Superando o racismo na escola**. Brasília: Ministério da Educação, Secretária de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

MUNANGA, K. **O negro na sociedade brasileira: resistência, participação e contribuição**. Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2004.

MUNANGA, K. **Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia**. In A. A. P. Brandão (org.). Cadernos Penesb 5. Niterói: EdUFF, 2004.

NASCIMENTO, Abdias. **O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado**. 3 ed. São Paulo: Perspectivas, 2016.

NUTTALL, S. **Subjetividades da branquitude**. In V. Ware (org.). Branquidade, identidade branca e multiculturalismo (V. Ribeiro, trad., pp. 183-217). Rio de Janeiro: Garamond, 2004.

ORLANDI, E. **Análise de discurso: princípios e procedimentos**. 3. ed. Campinas: Pontes, 2001.

ORLANDI, E. P. **O inteligível, o interpretável e o compreensível**. In: ZIBERMAN, Regina; Silva, Ezequiel Teodoro. *Leitura: perspectivas interdisciplinares*. São Paulo: Ática, 1988. p.58-77.

PAULINO, G. **Formação de leitores: a questão dos cânones literários**. *Revista Portuguesa de Educação*, v. 17, n. 1, 2004. p. 47-62.

PAULINO, G.; COSSON, R. **Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola**. In: ZILBERMAN, R.; RÖSING, T. *Escola e leitura: velha crise, novas alternativas*. São Paulo: Global, p. 61-81, 2009.

QUIJANO, A. **Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina**. In: LANDER, E. (org). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires, Colección Sur Sur, 2005, p.107-130.

RAMOS, A. G. **A Introdução Crítica à Sociologia Brasileira**. Rio de Janeiro. Andes, 1957.

RIBEIRO, Darcy. **O povo brasileiro: a formação e o sentido de Brasil**. 3. ed. São Paulo: Global, 2015.

RIBEIRO, Djamila. **Lugar de fala**. São Paulo: Pólen, 2019.

ROCHA, R. M. C. **Almanaque pedagógico afrobrasileiro: uma proposta de intervenção pedagógica na superação do racismo no cotidiano escolar**. São Paulo: Mazza, 2004.

SANTOS, B. S.; NUNES, J. A.; MENESES, M. P. **Opening up the Canon of knowledge and recognition of difference**. In: SANTOS, Boaventura de Souza (ed.). *Another knowledge is possible: beyond Northern epistemologies*. London: Verso, 2007. p. XIX – LXII. (Reinventing Social Emancipation: Toward New Manifestos , v. 3). Disponível em: https://knowledge4empowerment.files.wordpress.com/2011/06/sousa-santos-et-al_intro.pdf. Acesso em 2 set. 2020.

SANTOS, I. A. **A responsabilidade da escola na eliminação do preconceito racial: alguns caminhos**. In: CAVALLEIRO, E. S. (org.). *Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola*. São Paulo: Selo Negro, 2001. p. 97-113.

SANTOS, L. C. **Luiz Gama**. São Paulo: Selo Negro, 2010.

SANTOS, M. **As cidadanias mutiladas**. In: LERNER, Julio (org.). *O preconceito*. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 1997.

SCHUCMAN, L. V. **Entre o encardido, o branco e o branquíssimo: branquitude, hierarquia e poder na cidade de São Paulo**. São Paulo: Annablume, 2020.

SCHUCMAN, L. V. **Sim, nós somos racistas: estudo psicossocial da branquitude paulistana**. *Psicologia & Sociedade*, Belo Horizonte, v. 26, n. 1, p. 83-94, 2014. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-71822014000100010&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em 01 mar. de 2020.

SCHUCMAN, L. V.; SERRA, L. N. **Branquitude e Progresso: a Liga Paulista de Higiene Mental e os discursos paulistanos na contemporaneidade**. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, Rio de Janeiro, v. 12, p. 288-311, 2012. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revispsi/article/view/8321/6107>. Acesso em 01 mar. de 2020.

SCHWARCZ, L. M. **As teorias raciais, uma construção histórica de finais do século XIX: o contexto brasileiro**. In L. M. Schwarcz & R. S. Queiroz (orgs.), *Raça e diversidade* (pp. 147-185). São Paulo: Edusp, 1996.

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

SOBRAL, C. **O tapete voador**. Rio de Janeiro: Editora Malê, 2016. p. 7-12.

SOBRAL, C. **Só por hoje vou deixar meu cabelo em paz**. Brasília: [s. n.], 2014. p. 45.

SOUSA, Neusa Santos. **Tornar-se negro: as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1983.

SOVIK, L. **Aqui ninguém é branco**. Rio de Janeiro: Aeroplano Editora, 2009.

SOVIK, L. **Aqui ninguém é branco: hegemonia branca no Brasil**. In V. Ware (org.), *Branquitude, identidade branca e multiculturalismo* (V. Ribeiro, trad., pp. 363-386.). Rio de Janeiro: Garamond, 2004.

TATE, W. F. **Critical race theory and education: history, theory, and implications**. In: APPLE, M. W. (Ed.). *Review of Research in Education*. Washington, DC: American Educational Research Association, v. 22, 1997. p. 195-247.

TAVARES, H. U. C. **Teoria Literária**. 12. ed. Belo Horizonte: Itatiaia, 2002.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

TODOROV, T. **A literatura em perigo**. Trad. Caio Meira. Rio de Janeiro: DIFEL, 2009.

TWINE, F. W. **A white side of black Britain**: The concept of racial literacy. *Ethnic and Racial Studies*, 27(6), 2004. p. 878-907.

TWINE, F. W.; Steinbugler A. **The Gap Between Whites and Whiteness**: Interracial Intimacy and Racial Literacy. *Du Bois Review*, 3 (2), 2006. p. 341-363.

WOOD, E. M. **Democracia contra o capitalismo**: A renovação do materialismo histórico. Tradução: Paulo Cezar Castanheira. São Paulo: Boitempo, 2011.

APÊNDICE

APÊNDICE A

QUESTIONÁRIO

Informações para o(a) participante voluntário(a):

Você está convidado(a) a responder este questionário anônimo que faz parte da coleta de dados da pesquisa **O processo de branqueamento social, sua representação na literatura brasileira e seus reflexos dentro do ambiente escolar**, que tem, como pesquisador responsável, Jhonatan Thiago Beniquio Perotto, o qual está sob orientação da Prof. Dr^a. Lucy Ferreira Azevedo. O número do parecer emitido pelo **Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Cuiabá – CEP/UNIC**, sito à Avenida Manoel José de Arruda, 3100, Bloco de Saúde I, sala 328 - Jardim Europa – Cuiabá -MT, é 3.480.935. O presente estudo será desenvolvido pela Linha 1 (**Ensino de Linguagens e seus códigos**) do Mestrado em Ensino ofertado por uma parceria entre a UNIC EDUCACIONAL LTDA, com endereço em Av. Manoel José de Arruda, 3100 - Jardim Europa, Cuiabá - MT, 78065-900 e o Instituto Federal de Mato Grosso (IFMT) – Unidade centro, com endereço em R. Zulmira Canavarros, 95 - Centro, Cuiabá - MT, 78000-000.

Caso você concorde em participar da pesquisa, leia com atenção os seguintes pontos: a) você é livre para, a qualquer momento, recusar-se a responder às perguntas que lhe ocasionem constrangimento de qualquer natureza; b) você pode deixar de participar da pesquisa e não precisa apresentar justificativas para isso; c) sua identidade será mantida em sigilo; d) caso você queira, poderá ser informado(a) de todos os resultados obtidos com a pesquisa, independentemente do fato de mudar seu consentimento em participar da pesquisa.

QUESTIONÁRIO

1. Sexo

- Masculino
- Feminino

2. Qual é sua idade?

3. Como você se autodeclara em relação à cor de sua pele?

4. Você já ouviu falar em branqueamento social?

- Sim
- Não

Caso já tenha ouvido falar, comente sobre o que você entendeu:

5. Em relação ao preconceito racial, você acha que

- Existe, porém é ignorado;
- Existe e é discutido;
- Existe, porém não declaradamente;
- Não existe.

6. Já sofreu algum tipo de preconceito racial?

- Sim.
- Não.

7. Já presenciou alguma atitude racista?

- Sim.
- Não.

8. Em relação ao ambiente escolar, você percebe diferenças no tratamento dado a brancos e negros?

- Sim.
- Não.

Gostaria de fazer algum comentário sobre isso?

9. Em relação à ideia de que haveria igualdade de oportunidades para negros e brancos na sociedade brasileira, você diria que

- pode ser comprovada na prática, pois há igualdade racial no Brasil;
- existe uma ideia de igualdade no imaginário das pessoas mas que não se confirma na prática;
- nunca existiu.

10. Existe algum tipo de preconceito na sua escola?

- Sim.

- Não.

Qual(is)?

11. Existe algum tipo de preconceito em sua sala de aula?

- Sim.
 Não.

Qual(is)?

12. Quais os assuntos referentes a diversidade você gostaria que fossem abordados na escola? Escolha todos aqueles que achar importantes para você e sua escola.

- Etnia;
 Religião;
 Gênero e sexualidade;
 Cultura indígena;
 Cultura africana;
 Cultura europeia;
 Cultura estadunidense.

13. A abordagem das questões raciais

- não é feita com profundidade, pois a escola prioriza outras temáticas mais relevantes para o contexto;
 é contextualizada na realidade dos alunos, promove uma análise crítica do assunto e visa a transformação dos conceitos preconceituosos;
 não acontece, pois não é considerada assunto para a escola.

14. As situações de desigualdade e discriminação presentes na sociedade

- devem ser temas de reflexão para todos;
 devem ser discutidas apenas com os discriminados;
 devem ser discutidas estrategicamente para tomada de consciência das pessoas frente à luta contra todas as formas de injustiça social.

15. Acredita-se que, para fortalecer o reconhecimento, a aceitação e o respeito à diversidade racial, deve-se

- promover o orgulho racial de seus alunos por meio de um maior conhecimento sobre as heranças culturais brasileiras;
 procurar não chamar a atenção para as visões estereotipadas sobre os negros em livros, produções e textos existentes no material usado em aula.

16. Quanto ao trabalho escolar sobre a temática racismo,

- alguns professores tratam o assunto em determinadas etapas do ano letivo;

- existe um trabalho coletivo com a participação de todos, inclusive direção e funcionários;
- existe resistência de alguns colegas para tratar a questão racial.

17. Na biblioteca da escola,

- existem variados livros sobre a questão racial;
- existem poucos livros sobre a questão racial;
- não existe literatura que contemple a questão racial;
- não sei dizer.

18. A resistência em discutir sobre as questões raciais no ambiente escolar

- se dá devido ao mito da democracia racial;
- se dá devido ao fato de que tem outras questões discriminatórias mais importantes a serem discutidas;
- se dá pela falta de conhecimento histórico e social para a desconstrução do racismo.

19. Como você vê a vivência entre pessoas brancas e negras na comunidade em que você vive? Comente sua resposta.

20. Ao ler um texto literário, independente do tema, você já se sentiu representado por algum personagem? Que obra era? Comente sua resposta.

21. Ao se lembrar dos textos que você já leu, das novelas, séries e filmes assistidos, e dos anúncios vistos, como as pessoas brancas e negras são representadas? Se puder, dê algum exemplo.

22. Você acha importante que todos os grupos sociais e étnicos se vejam representados na literatura, nos filmes, nas novelas, nas séries, nos anúncios? Por quê?

23. Marque abaixo os autores que você conheceu ou já ouviu falar durante sua formação escolar.

<input type="checkbox"/> Padre Antônio Vieira	<input type="checkbox"/> Euclides da Cunha	<input type="checkbox"/> Lygia Fagundes Telles
<input type="checkbox"/> Gregório de Matos Guerra	<input type="checkbox"/> Mário de Andrade	<input type="checkbox"/> Lucinda Persona
<input type="checkbox"/> José de Alencar	<input type="checkbox"/> Carlos Drummond de Andrade	<input type="checkbox"/> Conceição Evaristo
<input type="checkbox"/> Gonçalves Dias	<input type="checkbox"/> Manoel de Barros	<input type="checkbox"/> Cuti
<input type="checkbox"/> Álvares de Azevedo	<input type="checkbox"/> Mário Quintana	<input type="checkbox"/> Carolina Maria de Jesus
<input type="checkbox"/> Castro Alves	<input type="checkbox"/> Manuel Bandeira	<input type="checkbox"/> Cristiane Sobral
<input type="checkbox"/> Machado de Assis	<input type="checkbox"/> Cecília Meireles	<input type="checkbox"/> Elisa Lucinda
<input type="checkbox"/> Aluísio Azevedo	<input type="checkbox"/> Clarice Lispector	<input type="checkbox"/> Luciene Carvalho
<input type="checkbox"/> Maria Firmina dos Reis	<input type="checkbox"/> Jorge Amado	<input type="checkbox"/> José Craveirinha
<input type="checkbox"/> Luís Gama	<input type="checkbox"/> Graciliano Ramos	<input type="checkbox"/> Mia Couto
<input type="checkbox"/> Olavo Bilac	<input type="checkbox"/> Fernando Sabino	<input type="checkbox"/> Vagner Amaro
<input type="checkbox"/> Cruz e Souza	<input type="checkbox"/> Marina Colasanti	<input type="checkbox"/> Ondjaki
<input type="checkbox"/> Monteiro Lobato	<input type="checkbox"/> Lygia Bojunga	<input type="checkbox"/> Adão Ventura
<input type="checkbox"/> Lima Barreto	<input type="checkbox"/> Moacyr Scliar	<input type="checkbox"/> Márcio Barbosa

24. Cite os autores negros da literatura brasileira que você conheceu durante sua formação escolar. Se reconhecer alguns da lista acima (questão 23), e se realmente conhecer alguma de suas obras ou ter ouvido falar deles, fique à vontade para transcrever os nomes aqui.

APÊNDICE B

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TALE

Este é um convite para você participar da pesquisa: **O processo de branqueamento social, sua representação na literatura brasileira e seus reflexos dentro do ambiente escolar**, que tem, como pesquisador responsável, Jhonatan Thiago Beniquio Perotto, o qual está sob orientação da Prof. Dr^a. Lucy Ferreira Azevedo. O número do parecer emitido pelo **Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Cuiabá – CEP/UNIC**, sito à Avenida Manoel José de Arruda, 3100, Bloco de Saúde I, sala 328 - Jardim Europa – Cuiabá -MT, é 3.480.935. O presente estudo será desenvolvido pela Linha 1 (**Ensino de Linguagens e seus códigos**) do Mestrado em Ensino ofertado por uma parceria entre a UNIC EDUCACIONAL LTDA, com endereço em Av. Manoel José de Arruda, 3100 - Jardim Europa, Cuiabá - MT, 78065-900 e o Instituto Federal de Mato Grosso (IFMT) – Unidade centro, com endereço em R. Zulmira Canavarros, 95 - Centro, Cuiabá - MT, 78000-000. Seus pais ou responsáveis devem permitir que você participe. Os menores que irão participar desta pesquisa têm de 16 a 17 anos de idade.

Esta pesquisa pretende observar de que forma o branqueamento social ocorrido no Brasil desde o final do século XIX e seus reflexos foram representados na literatura brasileira, e como isso influenciou o modo de trabalhá-la no ambiente escolar.

O motivo que nos leva a fazer este estudo é entender como os reflexos do branqueamento social foram representados na literatura brasileira e, dessa forma, analisar se há ou não alguma influência disso na construção da identidade de pessoas negras e na naturalização do racismo no Brasil. Para isso, será feita uma pesquisa qualitativa, de natureza aplicada, de objetivo descritivo, em que haverá uma análise do material didático direcionado a você (estudante) a fim de observar a maneira como ele direciona o conteúdo de literatura. Além disso, serão desenvolvidos procedimentos como entrevistas, questionários, observação participante e oficinas. O local em que se desenvolverão os procedimentos da pesquisa será a Escola Estadual Dione Augusta Silva Souza, situada na Av. Tuiuiú, 5^a Etapa, Cpa IV - Morada da Serra, CEP: 78030-385, Cuiabá – MT.

Caso você decida participar, você deverá responder a um questionário, que ocorrerá no primeiro encontro, cujo objetivo é saber qual o seu conhecimento sobre a literatura brasileira e sobre algumas questões raciais, e participar de seis oficinas, as quais

se realizarão em seis encontros, cada uma com duração de 1h a 1h30min, nas quais haverá leituras de textos literários e de informação e discussões sobre estes. No último encontro, será realizada uma avaliação do processo de pesquisa em forma de entrevista em grupo. Todas as atividades ocorrerão no seu período normal de aula.

Durante a realização dos procedimentos, a previsão de riscos é mínima, pois os procedimentos adotados não oferecem risco à saúde física. Pode acontecer apenas um desconforto durante as oficinas, as quais tratarão de temas sensíveis acerca das questões raciais na literatura. Isso será minimizado com um diálogo esclarecedor sobre o intuito da pesquisa, que é imparcial, e você terá como benefício o aprendizado de um tema tão importante a ser discutido.

A participação no estudo não acarretará custos para você e não será disponível nenhuma compensação financeira adicional.

Você tem o direito de se recusar a participar ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem nenhum prejuízo para você.

Os dados que você irá nos fornecer serão confidenciais e serão divulgados apenas em congressos ou publicações científicas, não havendo divulgação de nenhum dado que possa lhe identificar.

Esses dados serão guardados pelo pesquisador responsável por essa pesquisa em local seguro e por um período de 5 anos.

DECLARAÇÃO DO RESPONSÁVEL PELO PARTICIPANTE

Eu, _____ fui informado (a) dos objetivos da pesquisa acima de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que em qualquer momento poderei solicitar novas informações e motivar minha decisão se assim o desejar. O(a) professor pesquisador Jhonatan Thiago Beniquio Perotto certificou-me de que todos os dados desta pesquisa serão confidenciais.

Também sei que, caso existam gastos adicionais, estes não serão absorvidos pelo orçamento da pesquisa. Em caso de dúvidas poderei chamar o professor pesquisador Jhonatan Thiago Beniquio Perotto no telefone (65) 99275.9953 ou o **Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Cuiabá – CEP/UNIC**, sito à Avenida Manoel José de Arruda, 3100, Bloco de Saúde I, sala 328 - Jardim Europa – Cuiabá -MT. As formas de contato com o CEP/UNIC são pelo número de telefone (65) 3363-1271 e pelo *email* cep.unic@kroton.com.br.

O CEP/UNIC foi criado pela Resolução nº 004/01 de 18/05/2001 e trata-se de uma comissão constituída por onze membros das várias áreas do conhecimento, um representante dos usuários e suplente, e uma secretária, que tem por finalidade a avaliação da pesquisa com seres humanos em nossa Instituição, em conformidade com a legislação brasileira regulamentada pela CONEP. Além da análise dos projetos encaminhados e acompanhamento dos aprovados, o CEP tem a atribuição consultiva e educativa junto aos pesquisadores e comunidade em geral.

Declaro que concordo em deixar o menor sob minha responsabilidade participar desse estudo. Recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Nome	Assinatura do Participante	Data
Nome	Assinatura do Pesquisador	Data
Nome	Assinatura do Responsável	Data

CONSENTIMENTO PÓS-INFORMADO

Eu _____ aceito participar da pesquisa **O branqueamento social, sua representação na literatura e seus reflexos dentro do ambiente escolar.**

Entendi as coisas ruins e as coisas boas que podem acontecer.

Entendi que posso dizer “sim” e participar, mas que, a qualquer momento, posso dizer “não” e desistir e que ninguém vai ficar com raiva de mim.

Os pesquisadores tiraram minhas dúvidas e conversaram com os meus responsáveis.

Recebi uma cópia deste termo de assentimento, li e concordo em participar da pesquisa.

Cuiabá, ____ de ____ de ____.

Assinatura do menor

Assinatura do pesquisador

APÊNDICE C

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Este é um convite para você participar da pesquisa: **O processo de branqueamento social, sua representação na literatura brasileira e seus reflexos dentro do ambiente escolar**, que tem, como pesquisador responsável, Jhonatan Thiago Beniquio Perotto, o qual está sob orientação da Prof. Dr^a. Lucy Ferreira Azevedo. O número do parecer emitido pelo **Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Cuiabá – CEP/UNIC**, sito à Avenida Manoel José de Arruda, 3100, Bloco de Saúde I, sala 328 - Jardim Europa – Cuiabá -MT, é 3.480.935. O presente estudo será desenvolvido pela Linha 1 (**Ensino de Linguagens e seus códigos**) do Mestrado em Ensino ofertado por uma parceria entre a UNIC EDUCACIONAL LTDA, com endereço em Av. Manoel José de Arruda, 3100 - Jardim Europa, Cuiabá - MT, 78065-900 e o Instituto Federal de Mato Grosso (IFMT) – Unidade centro, com endereço em R. Zulmira Canavarros, 95 - Centro, Cuiabá - MT, 78000-000.

Esta pesquisa pretende observar de que forma o branqueamento social ocorrido no Brasil desde o final do século XIX e seus reflexos foram representados na literatura brasileira, e como isso influenciou o modo de trabalhá-la no ambiente escolar.

O motivo que nos leva a fazer este estudo é entender como os reflexos do branqueamento social foram representados na literatura brasileira e, dessa forma, analisar se há ou não alguma influência disso na construção da identidade de pessoas negras e na naturalização do racismo no Brasil. Para isso, será feita uma pesquisa qualitativa, de natureza aplicada, de objetivo descritivo, em que haverá uma análise do material didático direcionado a você (estudante) a fim de observar a maneira como ele direciona o conteúdo de literatura. Além disso, serão desenvolvidos procedimentos como entrevistas, questionários, observação participante e oficinas. O local em que se desenvolverão os procedimentos da pesquisa será a Escola Estadual Dione Augusta Silva Souza, situada na Av. Tuiuiú, 5^a Etapa, Cpa IV - Morada da Serra, CEP: 78030-385, Cuiabá – MT.

Caso você decida participar, você deverá responder a um questionário, que ocorrerá no primeiro encontro, cujo objetivo é saber qual o seu conhecimento sobre a literatura brasileira e sobre algumas questões raciais, e participar de seis oficinas, as quais se realizarão em seis encontros, cada uma com duração de 1h a 1h30min, nas quais haverá

leituras de textos literários e de informação e discussões sobre estes. No último encontro, será realizada uma avaliação do processo de pesquisa em forma de entrevista em grupo. Todas as atividades ocorrerão no seu período normal de aula.

Durante a realização dos procedimentos, a previsão de riscos é mínima, pois os procedimentos adotados não oferecem risco à saúde física. Pode acontecer apenas um desconforto durante as oficinas, as quais tratarão de temas sensíveis acerca das questões raciais na literatura. Isso será minimizado com um diálogo esclarecedor sobre o intuito da pesquisa, que é imparcial, e você terá como benefício o aprendizado de um tema tão importante a ser discutido.

A participação no estudo não acarretará custos para você e não será disponível nenhuma compensação financeira adicional.

Você tem o direito de se recusar a participar ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem nenhum prejuízo para você.

Os dados que você irá nos fornecer serão confidenciais e serão divulgados apenas em congressos ou publicações científicas, não havendo divulgação de nenhum dado que possa lhe identificar.

Esses dados serão guardados pelo pesquisador responsável por essa pesquisa em local seguro e por um período de 5 anos.

DECLARAÇÃO DO PARTICIPANTE

Eu, _____ fui informado (a) dos objetivos da pesquisa acima de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que em qualquer momento poderei solicitar novas informações e motivar minha decisão se assim o desejar. O(a) professor pesquisador Jhonatan Thiago Beniquio Perotto certificou-me de que todos os dados desta pesquisa serão confidenciais.

Também sei que, caso existam gastos adicionais, estes não serão absorvidos pelo orçamento da pesquisa. Em caso de dúvidas poderei chamar o professor pesquisador Jhonatan Thiago Beniquio Perotto no telefone (65) 99275.9953 ou o **Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Cuiabá – CEP/UNIC**, sito à Avenida Manoel José de Arruda, 3100, Bloco de Saúde I, sala 328 - Jardim Europa – Cuiabá -MT. As formas de contato com o CEP/UNIC são pelo número de telefone (65) 3363-1271 e pelo *email* cep.unic@kroton.com.br.

O CEP/UNIC foi criado pela Resolução nº 004/01 de 18/05/2001 e trata-se de uma comissão constituída por onze membros das várias áreas do conhecimento, um representante dos usuários e suplente, e uma secretária, que tem por finalidade a avaliação da pesquisa com seres humanos em nossa Instituição, em conformidade com a legislação brasileira regulamentada pela CONEP. Além da análise dos projetos encaminhados e acompanhamento dos aprovados, o CEP tem a atribuição consultiva e educativa junto aos pesquisadores e comunidade em geral.

Declaro que concordo em participar desse estudo. Recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Nome	Assinatura do Participante	Data
Nome	Assinatura do Pesquisador	Data

ANEXOS

ANEXO I

O tapete voador – Cristiane Sobral

Todo mundo tem a oportunidade de se reinventar a partir de um momento de crise. No caso da Bárbara, tudo aconteceu quando estava trabalhando e conseguindo ótimos resultados. Era estimada pela equipe, tudo estava caminhando para o êxito. A moça estava tão empolgada que fez uma carta pedindo o apoio da empresa para começar um curso de pós-graduação. De um dia para o outro, foi convocada pelo presidente da empresa. Do jeito que as coisas aconteceram, pensou, quem sabe não recebo uma promoção, seria ótimo, crescimento profissional, um salário melhor...

Eis que chegara o dia da esperada audiência. Enquanto aguardava na sala de espera do gabinete da presidência, observava os móveis, a decoração, tudo um tanto antiquado, em sua opinião, mas de excelente qualidade. Sua reflexão foi subitamente interrompida pela secretária do presidente, que perguntou se preferia chá ou café. Estava a saborear o chá escolhido quando pensou sobre a incrível experiência de nesta altura da vida, ser servida por alguém. Ela, filha de empregada doméstica e porteiro, criada para trabalhar, e trabalhar pesado, tinha orgulho de ter conquistado, naquela renomada empresa, um ofício importante, pois era uma das funcionárias mais requisitadas da assessoria de comunicação.

Divagações íntimas enquanto aguardava confortavelmente assentada a flertar com a sua imagem refletida no espelho na mesa de centro. Era vaidosa, experimentava ao máximo as possibilidades do seu cabelo afro, com presilhas, turbantes, prendedores, faixas, enfim, tudo que pudesse iluminar e exaltar a sua identidade. Nesse dia, especialmente, fizera um penteado trançado, com desenhos adornando a cabeça inteira, como uma preciosa moldura. Foi interrompida pelo som alto dos saltos dos sapatos da secretária, cuja imagem invadiu a sala, com a urgência das secretárias dos grandes escritórios:

– Boa tarde, senhorita Bárbara, por favor, queira me acompanhar. O presidente vai recebê-la daqui a pouco.

Entrar no gabinete do presidente era vislumbrar um território estranho, nunca antes imaginado. Mas ora, o escritório era como são os escritórios! No centro da sala havia uma mesa enorme, repleta de papéis, jornais do dia, revistas, muitos cartões de

visita, embalagens de presentes ainda fechadas e canetas finas. Ah, uma caixa de charutos. Ainda uma pasta de despachos no centro da mesa, com demandas a transbordar em formato de papéis diversos.

O presidente era um homem muito ocupado. Bárbara sentou na cadeira indicada pela secretária. Era um local onde cada um devia saber o seu lugar. Ansiosa, mexia os dedos das mãos, acariciando a aliança de compromisso que usava. Distraída, perdeu a chegada rápida do presidente. Surpresa, Bárbara levantou bruscamente. Não estava sonhando. Estava surpresa! O presidente era um homem negro! Um negro na presidência daquela multinacional! Nunca havia visto fotos do presidente, pois só falava por meio do seu port-voz, e ele não costumava comparecer aos eventos sociais, devido a impedimentos de agenda. O presidente era tão importante que fazia questão de ser invisível, intocável. Bárbara estava atônita!

Com gestos precisos, ele estendeu a mão negra, que saltou ágil, da beirada da manga do terno branco impecável, muito bem cortado:

– Obrigado por ter atendido ao meu convite. Seja bem-vinda. Fique à vontade, prometo ser breve, seu tempo deve ser tão precioso quanto o meu. Você é sem dúvida um grande talento desta empresa. Em primeiro lugar, peço que o assunto aqui tratado fique entre nós. Admiro a sua dedicação e o seu profissionalismo, acredito no seu potencial, por isso vou tentar tecer alguns comentários que poderão ser fundamentais à sua ascensão profissional. Em primeiro lugar, quero fazer alguns esclarecimentos: vivemos em um país que desperdiça muitos talentos, você sabe. Por isso saiba que você tem um excelente emprego nesta instituição, muitos gostariam de ocupar o seu lugar.

O presidente fez uma pausa para diminuir ainda mais a temperatura do ar-condicionado, já bastante frio, o que fez com que a sala reproduzisse uma atmosfera climática um tanto europeia.

– Eu confesso que aprendi a duras penas o que é preciso para crescer aqui. Creio que devo alertá-la. Sobre a sua carta, bem, eu entendo o seu desejo de querer estudar. Você de fato chegou longe considerando a maioria negra deste país, deve se orgulhar! Veja o caso das mulheres negras então! Você é dona de uma trajetória ímpar.

Bárbara estava ficando confusa. Onde aquela conversa iria parar?

– Entretanto, há outras coisas que você deve aperfeiçoar. O seu marketing pessoal, por exemplo. Não me leve a mal, mas já temos bons produtos para minimizar acidentes genéticos desagradáveis, como o cabelo do negro. É um dos seus defeitos. Seu cabelo é péssimo. Mas não se aflija com isso, eu posso ajudar. Costumo viajar para o exterior e

minha esposa poderá trazer ótimos cosméticos, sem nenhum incômodo. Nem vai ser preciso agradecer. Entenda esse gesto como um investimento nos recursos humanos da empresa. A cor não precisa ser um fardo para os mais desenvolvidos. Vou fazer a minha parte, mas prometa que não vai deixar a sua negritude assim tão evidente. É possível sim, sua pele não é tão escura, poderá ser facilmente disfarçada. Você só precisa de alguns esclarecimentos...tem um futuro brilhante, alvíssimo, sem dúvida.

O Presidente acendeu um charuto. Fumou em silêncio. Fez uma pausa dramática.

– Desculpe. Com o passar do tempo estou tendo alguns "brancos", cada vez mais frequentes... São instantes de paz.

A moça estava imóvel.

– Mais uma dica. Você precisa aprender a jogar conforme as regras. Para que insistir em ser negra em um país racista? Quanto menos você declarar a sua negritude, melhor. Veja, por exemplo, o caso de alguns negros bem-sucedidos. A sociedade deu uma oportunidade de crescimento a eles e eles retribuíram, casando com mulheres distintas, brancas, recatadas, exímias donas de casa, puras, com bons genes, para que o futuro seja melhor, sem esses defeitos de cor. Digo isso porque fiquei sabendo que você tem um namorado negro. Desculpe invadir a sua privacidade, mas isso é um atraso! Vai levar você para um mundo degradado! O mundo dos alcoólatras, dos vagabundos, dos criminosos. Mas eu entendo você. Também já fui negro um dia. Numa fase dolorosa, que procuro esquecer, aliás, pago um ótimo terapeuta alemão, que tem reformulado a minha autoimagem. Tenho dinheiro suficiente para estar acima de qualquer suspeita. Sou a prova de que o racismo não existe para aqueles que sabem se misturar à paisagem, como os camaleões. Quem olha para mim, hoje, nunca vai dizer que sou negro, é digamos, apenas um detalhe biológico. Entendeu o meu ponto de vista? Não sou negro, somos todos iguais, vivemos em uma democracia racial, onde todos os que se esforçam podem vencer. Se não venceram, é porque ainda não se esforçaram o suficiente.

O telefone tocou. Era a secretária. Ele disse que aguardasse dez minutos, já estava no fim. Bárbara estava sem ação. Não conseguia controlar as lágrimas a escorrer pelo rosto aflito. O presidente ofereceu um lenço branco, ela recusou. Deixou que as lágrimas trouxessem alguns escurecimentos à tona e limpassem as imagens de terror que embaçavam a sua visão. Ela estava lívida após aquela sessão de afro-pessimismo e tentativa de lavagem cerebral. Estava com as pernas trêmulas, quase sem chão, prestes a desmoronar em suas convicções. Mas levantou decidida, firme em suas certezas.

– Veja Senhor Presidente, eu sou negra. Negra! Quando acordo, quando durmo,

quando amo, quando trabalho. Eu sou apaixonada por um homem negro e sonho em ter filhos negros um dia. Jamais poderei deixar de ser o que sou. Agradeço pela oportunidade, posso corresponder à expectativa desta empresa. Eu me demito.

Bárbara retirou o crachá da empresa e deixou sobre a mesa do chefe.

Ele ainda tentou argumentar, dizendo que ela iria se arrepender, mas ela não deu ouvidos. Saiu sem olhar para trás.

Os próximos passos não foram fáceis. Para não cair, teve que aprender a caminhar, a triturar todos os problemas diante dos seus pés. Tudo ficou muito óbvio a partir de então. Foi conquistando oportunidades, desbravando trilhas de afirmação da sua identidade, sempre resistindo às tentações enganosas do embranquecimento. Quando o Presidente puxou o seu tapete, Bárbara aprendeu a voar.

ANEXO II

Boneca – Cuti

Nenhuma! Cansou de tanto andar. Perguntara muito. Ouvira respostas de todo tipo. Algumas vezes reagira à escassa delicadeza de certos balconistas e mesmo às ironias finas. Em outros momentos fora levado à autocomiseração, depois de ouvir, por exemplo:

Sinto muito!...

Ou:

Queira nos desculpar... A fábrica não fornece, sabe?...

Desanimar? Não. Não havia por que desistir de encontrar o presente de Natal para a filha. Ele estava em plena forma física de seus 33 anos. Além disso, era como se a pequena o conduzisse pelas ruas do centro comercial. Continuar a procura, mesmo pisoteando o cansaço, era uma missão.

Com entusiasmo, entrou na loja seguinte. Cheia! Aguardou pacientemente. Uma mocinha branca, de ar meigo e aspecto subnutrido, indagou:

O senhor já foi atendido?

Não. Por gentileza, eu estou procurando uma boneca...

Temos várias. Olha aqui a Barby, a Xuxinha... E a loirinha foi apanhando diversas bonecas. Colocava-as sobre o balcão, como se escolhesse para si. Olha que gracinha esta aqui de olhos azuis! É novidade. Chegou ontem e já vendeu quase tudo. Chora, tem chupeta, faz pipi... E essa outra aqui? Não é uma graça? E levou ao colo a ruivinha de tom amarelado, bem clarinha. Mexeu-lhe os bracinhos e as perninhas e indagou: Não gostou de nenhuma?

É que estou procurando uma boneca negra...

Meia hora de espera.

Tem sim! – o dono da loja dirigiu-se à empregada: Procura melhor, na prateleira de baixo, lá em cima mesmo, perto da pia.

A moça subiu de novo a escada, depois de sorrir um submisso constrangimento.

Desceu mais uma vez, recebeu novas instruções e tornou a sorrir. Em seguida, do alto do mezanino, mostrou o rostinho gorducho, marrom escuro, de uma boneca. Radiante, a balconista empunhava-a como um troféu. Assim desceu a escada. Mas, descuidando-se nos degraus, despencou-se. Todos se apavoraram. As colegas de trabalho foram em socorro.

Nenhuma fratura. Apenas um susto. O patrão exasperou-se, mas logo conseguiu controlar-se, vermelho como pimenta malagueta. A loja estava cheia. Foi atender o cliente:

O senhor desculpe a demora e o transtorno. Mas, não foi nada. O importante é que encontramos o produto. Está em falta, sabe?... Eles não entregam. Eu mesmo encomendei a semana passada. Mas o representante disse que a firma está exportando para a África. Está certo, mas aqui também tem freguês que procura, não é? O senhor é brasileiro?

Sim.

Então... – o homem engoliu a frase e preparou a nota.

Já na rua, o pai, entre tantos pensamentos, alguns desagradáveis, lembrou da descontração a que fazia jus, depois de suar expectativas naquela manhã de dezembro. Respirou fundo. Contemplou o lindo embrulho de motivações natalinas, em que se destacavam o Papai Noel, crianças louras e muita neve. Seguiu, os passos lentos, em direção a uma lanchonete.

Vai uma loura gelada aí, chefe? pronunciou o balconista ao vê-lo sentar-se junto ao balcão.

Sorriu, confirmando com um gesto de polegar.

Ao primeiro gole de cerveja, sentiu-se profundamente aliviado e feliz.

ANEXO III

Incidente na raiz - Cuti

Jussara pensa que é branca. Nunca lhe disseram o contrário. Nem o cartório.

No cabelo crespo deu um jeito. Produto químico e fim! Ficou esvoaçante e submetido diariamente a uma drástica auditoria no couro cabeludo para evitar que as raízes pusessem as manguinhas de fora. Qualquer indício, munia-se de pasta alisante, ferro e outros que tais e...

O nariz, já não havia nenhuma esperança de eficácia no método de prendê-lo com pregador de roupa durante horas por dia. A prática materna não dera certo em sua infância. Pelo contrário, tinha-lhe provocado algumas contusões de vasos sanguíneos. Agora, já moça, suas narinas voavam mais livremente ao impulso da respiração. Detestava tirar fotografias frontais. Preferia de perfil, uma forma paliativa, enquanto sonhava e fazia economias para realizar operação plástica.

E os lábios? Na tentativa de esconder-lhes a carnosidade, adquirira um cacoete – já apontado por amigos e namorados (sempre brancos) – de mantê-los dentro da boca.

Sobre a pele, naturalmente bronzada, muito creme e pó para clarear.

Lá um dia, veio alguém com a notícia de “alisamento permanente”. Era passar o produto nos cabelos uma só vez e pronto, livrava-se de ficar de olho nas raízes. Um gringo qualquer inventara a tal fórmula. Cobrava caro, mas garantia o serviço. Segundo diziam, a substância alisava a nascente dos pelos. Jussara deixou-se influenciar. Fez um sacrifício nas economias, protelou o sonho da plástica e submeteu-se.

Com as queimaduras químicas na cabeça, foi internada às pressas, depois de alguns espasmos e desmaios.

Na manhã seguinte, ao abrir com dificuldade os olhos, no leito de hospital, um enfermeiro crioulo perguntou-lhe:

Tá melhor, nêga?

Ela desmaiou de novo.

ANEXO IV**Periférica – Luciene Carvalho**

Não sou nova
nem sou antiga,
sou inteira.
Na astrologia chinesa
sou serpente de madeira.
Pra rebater dor no corpo
tomo chá da casca da aroeira;
quando é pra falar,
falo à minha maneira.
Já é madrugada,
não dá nada
se alguns consideram
estes versos
apenas uma besteira...
Poesia é assim mesmo:
começa e não tem fronteira.
Costumam considerar,
classificar, rotular
– sei lá –
meu verso como popular...
Já tá passando da hora
de eu fazer a correção:
meu verso é periférico;
pulou o muro,
entrou pela janela,
veio pela entrada de serviço
– eu sei disso.
Meu verso é pardo
como meu país.
Meu verso é onde guardo
o olhar que tenho do mundo

que vejo da janela
do fundo
do ônibus,
da calçada
andada a pé.

Meu verso tem pé na rua,
sua sob o calorão.

Não tem ar-condicionado,
não tem horário marcado,
meu verso é feito à mão.

A mesma mão
que faz a comida
faz a rima,
faz a compra no mercado
como dinheiro contado;
quando passa o cartão:
débito, por favor.

Meu verso é meu maior amor,
mas sabe o susto na conta
que chega da água e da luz.

Meu verso faz corre pra pagar:
se vende em livro,
se vende em show.

Meu verso não é só difusão literária;
é carga horária,
conta bancária,
trabalha por mim.

Na periferia é assim:
tem que trabalhar
pra não cair pro crime
e o verso assume
seu papel:
meu verso
é meu fiel,

minha esperança,
meu sonho,
meu sustento,
meu alento
e meu tamanho.
Sou poeta
no vazamento,
na telha precisando de conserto,
na batalha pra comprar uns panos.
A identidade periférica
no passar dos anos
desprende-se da vergonha,
desfaz-se da cor tacanha
e se assina;
assassina a barreira social
que me limita
e grita
pra minha escrita:
é bonita
é bonita
e é bonita.