

CONCEPÇÕES DE LITERATURA E LEITURA LITERÁRIA DE AUTORES AFRO-BRASILEIROS: estudo exploratório com professores do município de Cachoeirinha/PE

Karine Pereira dos Santos¹

kps2@discente.ifpe.edu.br

André Alexandre Padilha Leitão²

andre.padilha@garanhuns.ifpe.edu.br

RESUMO

Esse trabalho tem como objetivo identificar, descrever e analisar a concepção de leitura literária e de literatura afro-brasileira dos professores de literatura do município de Cachoeirinha/PE. Para esse estudo, de cunho qualitativo, o método adotado para a coleta de dados foi o questionário online do *Google Forms*. Os sujeitos da pesquisa foram onze professores da rede particular e pública do município de Cachoeirinha/PE. A fundamentação teórica encontra-se em Bernd (1988), Cuti (2010), Duarte (2014), Dalcastagné (2012) e Proença Filho (2004), além dos documentos norteadores da educação básica de Pernambuco: a Base Nacional Comum Curricular (2017) e o Currículo (2019). Para a análise dos dados foram utilizados os pressupostos de Cosson (2019) e Rouxel (2013). Os resultados indicam que há um desencontro entre teoria e prática docente, diante disso, chega-se à conclusão de que é necessário investimento na formação inicial e continuada dos professores, não só para a compreensão dos estudos étnico raciais, mas também para o desenvolvimento da prática do letramento literário.

Palavras-chave: Literatura afro-brasileira. Leitura Literária. Lei 10.639/2003.

ABSTRACT

This work aims to identify, describe and analyze the concept of literary reading and Afro-Brazilian literature of literature teachers in the municipality of Cachoeirinha/PE. For this qualitative study, the method adopted for data collection was the Google Forms online questionnaire. The research subjects were eleven teachers from the private and public schools in the municipality of Cachoeirinha/PE. The theoretical basis is found in Bernd (1988), Cuti (2010), Duarte (2014), Dalcastagné (2012) and Proença Filho (2004), as well as the guiding documents for basic education in Pernambuco: the National Common Curricular Base (2017) and the Curriculum (2019). Cosson (2019) and Rouxel (2013) were used to analyze the data. The results indicate that there is a mismatch between theory and teaching practice, which leads to the conclusion that it is necessary to invest in initial and continuing teacher training, not only to understand ethnic and racial studies, but also to develop the practice of literary literacy.

¹ Graduada em Letras - Português/Inglês pela Universidade Federal do Agreste de Pernambuco (UFAPE).

² Doutor em Letras pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Professor Titular E.B.T.T. do IFPE *Campus* Garanhuns

Keywords: Afro-Brazilian literature. Literary reading. Law 10.639/2003

INTRODUÇÃO

Sabendo que o lugar dado à literatura na educação básica é, praticamente, inexistente, principalmente quando falamos de literatura afro-brasileira. Este trabalho surge da necessidade de ampliar o debate sobre as vozes negras silenciadas no currículo de Pernambuco, bem como as concepções de leitura literária e de literatura afro-brasileira dos professores de literatura da cidade de Cachoeirinha - PE. Pretendemos, assim, contribuir com o debate sobre letramento literário e a efetivação da Lei nº 10.639/2003 na grade curricular da educação básica.

Posto isso, este trabalho discorre sobre a Lei nº 10.639/2003 que torna obrigatório o ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira nos currículos escolares. Portanto, verificamos até que ponto a lei vigente está sendo empregada nos documentos oficiais que regem a educação nacional, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Currículo de Pernambuco. Além disso, observamos, também, a concepção de leitura literária que esses documentos apresentam.

A partir disso, elaboramos um questionário *online* e contamos com a participação de onze professores das redes particular e pública de Cachoeirinha/PE, os quais foram importantes para compreendermos a concepção de leitura literária e de literatura afro-brasileira adotada pelos docentes do município, sendo esses os objetivos deste trabalho. Diante do exposto, nossa compreensão acerca do letramento literário concorda com Cosson (2019) ao afirmar que esse letramento deve ser entendido como uma “troca de sentidos não só entre o escritor e o leitor, mas também com a sociedade onde ambos estão localizados, pois os sentidos são resultados de compartilhamentos de visões de mundo entre homens no tempo e no espaço”. Portanto, buscamos responder à seguinte questão: *Com a promulgação da Lei 10.639/2003, os documentos oficiais abrem espaço, efetivamente, para a História e Cultura Africana e Afro-Brasileira?*

Este trabalho apresenta três seções de referencial teórico: *Um conceito em definição* para o qual usamos as contribuições de Dalcastagné (2012) e Proença Filho (2004). Na segunda seção, intitulada como *Literatura Negra, Literatura Negro-Brasileiro ou Literatura Afro-Brasileira?*, discorreremos sobre a nomenclatura da

produção literária dos afrodescendentes a partir dos conceitos de Bernd (1988), Cuti (2010) e Duarte (2014). Para concluir o referencial teórico, observamos os documentos norteadores da educação básica de Pernambuco: a BNCC (2017) e o Currículo (2019). Para este estudo, de cunho qualitativo, utilizamos o questionário online do *Google Forms* para a identificação da concepção de leitura literária e de literatura afro-brasileira adotada pelos professores de Cachoeirinha/PE. Para a análise dos dados, usamos os pressupostos de Cosson (2019) e Rouxel (2013), os quais defendem a prática do letramento literário. A análise dos dados indica que há um desencontro entre teoria e prática, diante disso, concluímos enfatizando a necessidade de investimento na formação inicial e continuada dos professores.

2 UM CONCEITO EM DEFINIÇÃO

Nas últimas décadas, a discussão teórico-metodológica acerca da produção literária de afrodescendentes se intensificou no campo literário brasileiro, visto que não há um consenso sobre a nomenclatura a ser utilizada para definir esse corpus. *Literatura negra* (Bernd, 1988), *literatura negro-brasileira* (Cuti, 2010), *literatura afro-brasileira* (Duarte, 2014) são alguns conceitos que são vistos em produções acadêmicas relacionadas a essa temática, mas qual termo devemos utilizar e porquê? Questionamentos triviais como esses fomentam os estudos relacionados a essa produção literária e possibilitam um aprofundamento teórico a respeito dessa discussão. Neste trabalho, discutiremos os conceitos propostos por Bernd (1988), Cuti (2010) e Duarte (2014), mas antes observaremos como o negro é caracterizado na literatura brasileira a partir dos estudos de Domício Proença Filho (2004) e Regina Dalcastagnè (2012).

No campo literário, o negro foi/é comumente representado em papéis estereotipados, como o escravizado, o bandido, a empregada doméstica, além de terem seus corpos hipersexualizados. No ensaio *A trajetória do negro na literatura brasileira*, de Domício Proença Filho (2004), há duas formas de representar o negro no cenário literário nacional: “a condição negra como objeto” e “o negro como sujeito” (Proença Filho, 2004, p. 161), ou seja, tem-se, de um lado, uma literatura sobre o negro e, de outro, uma literatura do negro. Portanto, temos uma literatura que é caracterizada pela marginalização da comunidade negra, a partir da

perspectiva da cultura branca e eurocêntrica dominante, e outra que constrói, ressignifica e reivindica a voz de um povo que foi relegado à margem. Ainda nesse ensaio, o autor, elenca oito tipos de representações encontradas do sujeito negro em obras literárias brasileiras, são elas: *o escravo nobre, o negro vítima, o negro infantilizado, serviçal e subalterno, o escravo demônio, o negro pervertido, o negro exilado, o negro fiel e o negro injustiçado e ressentido*.

Em pesquisa mais recente, Regina Dalcastagnè (2012) analisou um total de 258 obras, que correspondem à soma dos romances brasileiros do período entre 1990 e 2004, a fim de verificar as características da personagem dos romances nacionais. Nesta análise, a autora conclui que

a personagem do romance brasileiro contemporâneo é branca. Os brancos somam quase quatro quintos das personagens, com uma frequência mais de dez vezes maior que a categoria seguinte (negros). Em 56% dos romances, não há nenhuma personagem não-branca importante. Em apenas 1,6%, não há nenhuma personagem branca. E dois livros, sozinhos, respondem por mais de 20% das personagens negras (Dalcastagnè, 2012, p. 173).

Além disso, observou-se também as ocupações das personagens brancas e negras, e, mais uma vez, o resultado encontrado é a estereotipagem do negro, como já havia sido verificado por Domíncio Proença Filho, anteriormente. Nas obras analisadas por Dalcastagnè (2012, p. 183-184), as personagens brancas possuem as seguintes ocupações: dona de casa (9,8%), artista (8,5%), escritor (6,9%), estudante (6,8%), sem ocupação (6,3%), professor (6,1%), jornalista, radialista ou fotógrafo (5,4%), sem indícios (4,8%), comerciante (4,7%), bandido/contraventor (3,2%); enquanto que as personagens negras foram representadas como bandido/contraventor (20,4%), empregado(a) doméstico(a) (12,2%), escravo (9,2%), profissional do sexo (8,2%), dona de casa (6,1%), artista (6,1%), estudante (5,1%), escritor (4,1%), governante (4,1%), mendigo (4,1%), oficial militar (4,1%), professor (4,1%), religioso (4,1%), não pertinente (4,1%), posto isto, verifica-se a monopolização do branco na literatura e compreende-se que estudar o campo literário brasileiro é detectar ausências (Nascimento, 2020).

Perante o exposto, o conceito de literatura afro-brasileira perpassa por questões identitárias, políticas, ideológicas e de gênero, dado que se refere a um sujeito excluído socialmente por questões de raça, gênero, classe, entre outras. Conforme Cuti (2010, p. 17),

não podemos ser ingênuos a ponto de ignorar os processos de manipulação que sofrem os textos literários e que seu sucesso ou seu esquecimento podem ser forjados de acordos com determinados interesses. [...] em determinados contextos, as obras onde emerge *A Voz dos Vencidos*, representando a sua visão de História, não interessam à literatura enquanto instituição sendo, portanto, ignoradas.

Em oposição a essa estrutura excludente e discriminatória, existe uma vertente da literatura brasileira que procura informar sobre a identidade negra a partir de si mesma, de suas histórias e experiências. No Brasil, a análise centrada no negro começou no século XX, com pesquisadores estrangeiros como o sociólogo Roger Bastide (1943), os estadunidenses Raymond Sayers (1958) e Gregory Rabassa (1965), e o crítico literário David Brookshaw (1986). Esses estudiosos estavam interessados em examinar a jornada do negro na literatura e suas diferentes maneiras de representação (Nascimento, 2020).

Segundo Domício Proença Filho (2004), a literatura negra inicia com Luiz Gama, uma das figuras mais importantes do movimento abolicionista do século XIX, uma vez que foi um dos pioneiros a expressar o amor por uma mulher negra, como pode-se observar no trecho a seguir do poema *A cativa*:

[...]

Como era linda, meu Deus!
Não tinha da neve a cor,
Mas no moreno semblante
Brilhavam raios de amor.

[...]

As madeixas crespas, negras,
Sobre o seio lhe pendiam,
Onde os castos pomos de ouro
Amorosos se escondiam,
Tinha o colo acetinado
– Era o corpo uma pintura –
E no peito palpitante
Um sacrário de ternura.

[...]

(Gama, 1981)

A partir de Luiz Gama, as narrativas negras sofrem transformações e passam a refletir a história de um povo orgulhoso de sua etnia, sua ancestralidade e sua trajetória. Assim, a literatura negra começa a romper com a estrutura tradicional da

representação dos negros nos textos literários, apresentando obras que questionam a estrutura racista da sociedade e que quebram os estereótipos difundidos. Com o surgimento da escrita afrocentrada, naturalmente, se fez presente a urgência de ter um espaço para divulgar essas obras, como a renomada série Cadernos Negros, organizada pelo Quilombhoje³ que, desde de 1978, publica contos e poemas afro-brasileiros, tornando-se um dos principais veículos de publicação e disseminação da literatura negra no Brasil.

2.1 LITERATURA NEGRA, LITERATURA NEGRO-BRASILEIRA OU LITERATURA AFRO-BRASILEIRA?

A linguística e a literatura reconhecem o poder que a linguagem exerce social, cultural e ideologicamente, pois, por meio dela, pode-se expressar as diferentes formas de ver o mundo, a partir do lugar que se está inserido na sociedade e, conseqüentemente, torna-se uma “arma” de contestação e de luta por equidade. De acordo com Marcos Bagno (2014, p. 11), “somos seres feitos de carne, osso e linguagem”, visto que “falar é existir absolutamente para o outro” (Fanon, 2008). Ao reconhecer o poder da linguagem, a sociedade brasileira, dominada pelo pensamento branco e eurocêntrico, tentou silenciar as vozes negras a todo custo, tirando-lhes a possibilidade de expressão e a busca por suas origens, pois “a literatura é poder, poder de convencimento, de alimentar o imaginário, fonte inspiradora do pensamento e da ação” (Cutti, 2010, p. 12). Assim, o intuito “é negar ao negro a possibilidade de autodefinição, subtraindo-lhe os meios de identificação social” (Nascimento, 2016, p. 94).

Desse modo, observa-se uma literatura caracterizada pela predominância de um discurso branco, e, por conseguinte, transformando-se em um espaço limitado a uma só voz e representação. Portanto, “o silêncio dos marginalizados é coberto por vozes que sobrepõem a eles, vozes que buscam falar em *nome deles* [...]” (Dalcastagnè, 2012, p.17), assim, a literatura que deveria ser um espaço com diferentes representações, revela-se um ambiente marcado por ausências e exclusões.

³ Instituição sem fins lucrativos que tem o objetivo de fomentar pesquisas e diagnósticos sobre cultura afro. Ver <<https://www.quilombhoje.com.br/site/>>.

Posto isto, uma das maneiras de contrapor essa prática é permitir que as vozes silenciadas tenham a oportunidade de expressar-se com autoridade, reconhecendo assim o valor discursivo que elas carregam (Dalcastagnè, 2012). Manifesta-se, então, aquilo que alguns autores denominam como: literatura negra (Bernd, 1988), literatura negro-brasileira (Cutti, 2010) e literatura-afro-brasileira (Duarte, 2014). Apesar da divergência terminológica, todos esses autores têm um objetivo em comum: a luta por espaço e poder, o poder de falar com legitimidade e/ou de legitimar aquele que fala (Dalcastagnè, 2012).

Em 1988, Zilá Bernd discutia sobre a legitimidade da expressão *Literatura Negra* como uma forma consciente dos negros nomear a sua produção literária, reivindicando, assim, a legitimidade das suas obras, além de ser um ato antirracista diante de hegemonia branca.

Literatura negra: à primeira vista a expressão pode remeter a um conceito etnocêntrico e reacionário, pois é evidente que sensibilidade artística não constitui fator inerente a uma dada etnia [...]

Se concordamos com Franz Fanon quando este afirma que “foi o Branco que criou o Negro” poderíamos concluir que, ao se proclamarem negros, os autores ainda uma vez estão enunciando seu discurso de acordo com o contrato estabelecido pelos brancos. Acreditamos, ao contrário, que o fato de assumirem essa nomeação, conscientemente, pode ser interpretado como um sinal de que os negros estão querendo criar a si mesmos e que uma das etapas deste processo seria justamente a de particularizar sua escritura, dando-lhe feição própria (Bernd, 1988, p. 21).

Desse modo, se a literatura canônica constrói personagens negras estereotipadas, de outro, a literatura negra ressignifica essas construções, através de autores e personagens negros que se autodefinem, escrevem e narram a sua própria história. No entanto, para Bernd, a cor e a temática não caracterizam, propriamente, a literatura negra, mas, sim, a consciência do “existir negro”, ou seja, assumir a condição negra dentro do texto; logo, não basta ter a pele escura, mas se identificar como negro e entender como o sistema racista hegemônico branco atua para deslegitimar a sua produção artística-literária, bem como silenciar e invisibilizar a sua existência.

a presença de uma articulação entre textos, determinada por um certo modo negro de ver e de sentir o mundo, e a utilização de uma linguagem marcada, tanto no nível do vocabulário quanto no dos símbolos, pelo empenho em resgatar uma memória negra esquecida legitimam uma *escritura negra* vocacionada a proceder a desconstrução do mundo nomeado pelo branco e a

erigir sua própria cosmogonia (Bernd, 1988, p. 22).

Desse modo, é compreender, conforme Lélia Gonzalez (1988), que “a gente não nasce negro, a gente se torna negro” e, assim sendo, a literatura negra contribui para “novos lugares de fala com o objetivo de possibilitar voz e visibilidade a sujeitos que foram considerados implícitos dentro dessa normatização hegemônica” (Ribeiro, 2019, p. 43). Corroborando com Zilá Bernd, Cuti (2010, p. 42) afirma que

identificar-se com essa palavra é comprometer a sua consciência na luta antirracista, é estar atento aos preconceitos e à consequente cristalização de estereótipos, é dar mais ênfase à criação diaspórica do que à origem de seus produtores ou o teor de melanina em suas peles.

Portanto, quando pessoas negras reivindicam o direito à voz, elas estão reivindicando o direito à própria vida, visto que o falar e o escrever não se resumem somente a proferir e registrar palavras, mas é o poder de existir, de refutar a historiografia tradicional e a hierarquização de saberes advindo da hierarquia social (Ribeiro, 2019).

Cuti em seu livro *Literatura Negro-Brasileiro*, publicado em 2010, apresenta, em um dos seus capítulos, a problemática entre os prefixos *Afro* e *Negro* para definir a produção literária negra. De acordo com o autor,

denominar de afro a produção literária negro-brasileira (dos que se assumem como negros em seus textos) é projetá-la à origem continental de seus autores, deixando-a à margem da literatura brasileira, atribuindo-lhe, principalmente, uma desqualificação com base no viés da hierarquização das culturas, noção bastante disseminada na concepção de Brasil por seus intelectuais. “Afro-brasileiro” e “afrodescendente” são expressões que induzem a discreto retorno à África, afastamento silencioso do âmbito da literatura brasileira para se fazer de sua vertente negra um mero apêndice da literatura africana. Em outras palavras, é como se só a produção de autores brancos coubesse compor a literatura do Brasil (Cuti, 2010, p. 34).

Percebe-se que o autor aponta um distanciamento entre o Brasil e a África, então a reivindicação é por uma literatura brasileira ensejada por negros baseada na sua vivência, na sua singularidade enquanto sujeito negro-brasileiro, desse modo “atrelar a literatura negro-brasileira à literatura africana teria um efeito de referendar o não questionamento de realidade brasileira por esta última.” (Cuti, 2010, p. 34). Nesse caso, para o autor, seria uma questão reducionista, restringindo toda pessoa negra ao mesmo contexto social, cultural, político e ideológico. Conforme Djamila

Ribeiro (2019, p. 69), “o lugar social não determina uma consciência discursiva sobre esse lugar. Porém, o lugar que ocupamos socialmente nos faz ter experiências distintas e outras perspectivas”, portanto, assim como as pessoas brancas têm percepções diversas sobre o lugar que ocupam, o mesmo ocorre com as pessoas negras.

A problemática da identidade e do pertencimento racial constituiu o ponto central para a definição dos conceitos propostos por Zilá Bernd e Cuti. No entanto, embora relevante, tal questão não é suficiente por si só para definir um conceito tão complexo. Em função disso, adotaremos o conceito e a terminologia apresentada por Eduardo de Assis Duarte: *Literatura Afro-Brasileira*, pois engloba vários aspectos para a conceituação do termo, entre eles estão: a temática, a autoria, o ponto de vista, a linguagem e o público. Sobre essas vertentes conceituais, Duarte (2011, p. 12) explica da seguinte forma:

Em primeiro lugar, a temática: “o negro é o tema principal da literatura negra”, afirma Octavio Ianni, que vê o sujeito afro-descendente não apenas no plano do indivíduo, mas como “universo humano, social, cultural e artístico de que se nutre essa literatura”. Em segundo lugar, a autoria. Ou seja, uma escrita proveniente de autor afro-brasileiro, e, neste caso, há que se atentar para a abertura implícita ao sentido da expressão, a fim de abarcar as individualidades muitas vezes fraturadas oriundas do processo miscigenador. Complementando esse segundo elemento, logo se impõe um terceiro, qual seja, o ponto de vista. Com efeito, não basta ser afro-descendente ou simplesmente utilizar-se do tema. É necessária a assunção de uma perspectiva e, mesmo, de uma visão de mundo identificada à história, à cultura, logo a toda problemática inerente à vida desse importante segmento da população.

O mais interessante é o fato do autor não analisar isoladamente cada elemento dentro do texto, mas a interação entre todos, dessa forma para ser considerado literatura afro-brasileira é necessário o diálogo entre todos os componentes.

A partir, portanto, da interação dinâmica desses cinco grandes fatores – temática, autoria, ponto de vista, linguagem e público – pode-se constatar a existência da literatura afro-brasileira em sua plenitude. Tais componentes atuam como constantes discursivas presentes em textos de épocas distintas. Logo, emergem ao patamar de critérios diferenciadores e de pressupostos teórico-críticos a embasar e operacionalizar a leitura dessa produção. Impõe-se destacar, todavia, que nenhum desses elementos propicia o pertencimento à literatura afro-brasileira, mas sim o resultado de sua interrelação. Isoladamente, tanto o tema, como a linguagem e, mesmo, a autoria, o ponto de vista, e até o direcionamento recepional são insuficientes (Duarte, 2014, p. 15).

Em relação à literatura negra, Duarte (2014, p. 5) aponta que

são muitas, o que, no mínimo, enfraquece e limita a eficácia do conceito enquanto operador teórico e crítico. E isto sem entrar na cadeia semântica do adjetivo que, desde as páginas da Bíblia, carrega em praticamente todas as línguas faladas no ocidente as marcas de negatividade, inferioridade, pecado, morte e todo tipo de sortilégio.

Posto isto, a utilização dessa expressão pode confinar e reduzir a produção literária afro-brasileira a um local de subalternidade, afastando-a, conseqüentemente, das instâncias de canonização (Duarte, 2014). Desse modo, entende-se a importância de empregar um termo que propicia uma relação de aproximação com a literatura brasileira canônica, como também um distanciamento, uma vez que se trata de uma produção literária carregada de significados, desde o autor até a recepção do público. Assim sendo, literatura afro-brasileira é um

processo, devir. Além de segmento ou linhagem, componente de amplo encadeamento discursivo. Ao mesmo tempo “dentro e fora” da literatura brasileira [...]. Uma produção que está dentro porque se utiliza da mesma língua e, praticamente, das mesmas formas e processos de expressão [...]. Uma literatura empenhada, sim, mas num projeto suplementar (no sentido derridiano) ao da literatura brasileira canônica: o de edificar uma escritura que seja não apenas a expressão dos afrodescendentes enquanto agentes de cultura e de arte, mas que aponte o etnocentrismo que os exclui do mundo das letras e da própria civilização. Daí seu caráter muitas vezes marginal, porque fundado na diferença que questiona e abala a trajetória progressiva e linear de nossa história literária (Duarte, 2014, p. 15).

Antes, vozes silenciadas. Hoje, escritas que denunciam e ressignificam experiências marginalizadas. Agora, tem-se uma contranarrativa, um contradiscurso, uma contravoz que busca na ancestralidade, na vivência e na memória ressignificar a história do afro-brasileiro. Retornar ao passado é uma forma de reivindicar a dignidade no presente, além de afirmar, através da literatura, sua identidade afro (Evaristo, 2020).

3 HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA: PRESSUPOSTOS LEGAIS

Em 09 de janeiro de 2003 entrou em vigor a Lei 10.639/03 que prevê a obrigatoriedade do ensino de *História e Cultura afro-brasileira e africana* na grade curricular do ensino fundamental e ensino médio, possibilitando, assim, o acesso a

uma parte da história que nem sempre foi contada e ouvida. Além disso, a lei estabelece que o dia 20 de novembro será incluído no calendário escolar como o *Dia Nacional da Consciência Negra*.

Essa lei altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9.394/96), de 1996, especificamente, o seu parágrafo quarto do artigo 26, o qual determina que o “ensino de História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e européia” (Brasil, 2003). Dessa forma, o que antes era apenas uma possibilidade, com a promulgação da Lei 10.639/03, torna-se obrigação.

Contudo, não basta, apenas, impor o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na educação básica, sem formar professores preparados para ministrar os conteúdos relacionados a essa temática. Pensando nisso, em 2004, o Conselho Nacional de Educação (CNE) instituiu Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana para as instituições que desenvolvem programas de formação inicial e continuada para professores.

§ 1º As Instituições de Ensino Superior incluirão nos conteúdos de disciplinas e atividades curriculares dos cursos que ministram, a Educação das Relações Étnico-Raciais, bem como o tratamento de questões e temáticas que dizem respeito aos afrodescendentes, nos termos explicitados no Parecer CNE/CP 3/2004.

Em 2008, a lei nº 10.639/03 é alterada para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática *História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena* (Lei nº 11.645/2008).

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

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras.” (Brasil, 2008, art. 1)

A implementação dessas leis é fruto de muita luta do Movimento Negro que

sempre buscou por políticas de reparação, de reconhecimento e de valorização da cultura, da história e da identidade afro-brasileira. As leis de nº 10.639/03 e de nº 11.645/09 representam grande avanço na luta antirracista e na conquista de direitos de comunidade negra e indígena do Brasil, uma vez que o

reconhecimento implica justiça e iguais direitos sociais, civis, culturais e econômicos, bem como valorização da diversidade daquilo que distingue os negros dos outros grupos que compõem a população brasileira. E isto requer mudança nos discursos, raciocínios, lógicas, gestos, posturas, modo de tratar as pessoas negras. Requer também que se conheça a sua história e cultura apresentadas, explicadas, buscando-se especificamente desconstruir o mito da democracia racial na sociedade brasileira; mito este que difunde a crença de que, se os negros não atingem os mesmos patamares que os não negros, é por falta de competência ou de interesse, desconsiderando as desigualdades seculares que a estrutura social hierárquica cria com prejuízos para os negros (Brasil, 2004, p. 11).

Ter o respaldo de leis que garantem a reflexão sobre o processo histórico, cultural, ideológico, político, racial da população majoritária do Brasil, visto que cerca de 56,1% dos brasileiros são negros, conforme o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), é fundamental para a busca incessante pela quebra de estereótipos difundidos sobre o sujeito negro e pela ruptura de práticas etnocêntricas dentro e fora do contexto escolar.

Nesse sentido, a mudança estrutural proposta por essa legislação abre caminhos para a construção de uma educação anti-racista que acarreta uma ruptura epistemológica e curricular, na medida em que torna público e legítimo o “falar” sobre a questão afro-brasileira e africana. Mas não é qualquer tipo de fala. É a fala pautada no diálogo intercultural. E não é qualquer diálogo intercultural. É aquele que se propõe ser emancipatório no interior da escola, ou seja, que pressupõe e considera a existência de um “outro”, conquanto sujeito ativo e concreto, com quem se fala e de quem se fala (Gomes, 2012, p. 104).

Ainda com tudo isso, descolonizar o sistema de ensino brasileiro é um grande desafio. As leis proporcionaram progressos significativos, mas, sabemos, que há muito para evoluir, tanto nos materiais didáticos das escolas como na formação docente. Entretanto, os caminhos que foram abertos com a implementação das leis devem ser aproveitados, sendo assim, torna-se essencial trazer para sala de aula a literatura afro-brasileira, de modo que oportunize o contato dos alunos com textos que falem sobre a cultura negra, a autoestima do sujeito negro, os heróis negros, o protagonismo negro, a realeza africana, etc, proporcionando um contato livre de estereótipos de sub-raça, de escravagismo, de subalternidade, entre outros, que por

muito tempo foram evidenciados nas salas de aula; assim, promovendo uma prática antirracista e ressignificando a história do afro-brasileiro.

4 DOCUMENTOS NORTEADORES DA EDUCAÇÃO DE PERNAMBUCO

O sistema educacional brasileiro possui documentos oficiais que são responsáveis por nortear a educação básica do País, a fim de proporcionar o pleno desenvolvimento do aluno bem como ofertar uma educação de qualidade para todos. Entre esses documentos estão a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Currículo de Pernambuco. Neste trabalho, iremos adentrar nesses documentos com a finalidade de observarmos como regulamentam o ensino de literatura em relação a temática afro-brasileira.

4.1 BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC)

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento normativo que estabelece as competências, objetivos e habilidades da educação básica de todo o País. É a partir dela que os currículos estaduais, municipais e do Distrito Federal são elaborados e atualizados. Assim sendo, trata-se de um documento que tem como finalidade assegurar uma educação igualitária em todo território nacional, visando o desenvolvimento integral do aluno, a fim de construir uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva.

Em relação a sua estrutura, contempla as três etapas da educação básica (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio), dez competências gerais, as quais devem ser desenvolvidas desde a educação infantil até o ensino médio; competências específicas de acordo com cada área do conhecimento. Além disso, há também um conjunto de habilidades “que representam as aprendizagens essenciais a serem garantidas no âmbito da BNCC a todos os estudantes” (Brasil, 2017, p. 33).

Neste trabalho, voltaremos o nosso olhar para o Ensino Fundamental (anos finais) e Médio, como também para a área de Linguagens e suas tecnologias, a responsável pelo componente curricular de Língua Portuguesa, contudo focaremos no que diz respeito à leitura literária, como também se há competências e

habilidades que contemplem o ensino de literatura afro-brasileira, conforme a lei 10.639/03.

No Ensino Fundamental, a disciplina de Língua Portuguesa é dividida em quatro grandes eixos: *oralidade, leitura/escuta, produção e análise linguística/semiótica*. Esses eixos devem ser trabalhados em todos os campos de atuação: *campo da vida pessoal, campo artístico-literário, campo das práticas de estudo e pesquisa, campo jornalístico-midiático e campo de atuação na vida pública*. No campo artístico-literário,

o que está em jogo [...] é possibilitar às crianças, adolescentes e jovens dos Anos Finais do Ensino Fundamental o contato com as manifestações artísticas e produções culturais em geral, e com a arte literária em especial, e oferecer as condições para que eles possam compreendê-las e fruí-las de maneira significativa e, gradativamente, crítica. Trata-se, assim, de ampliar e diversificar as práticas relativas à leitura, à compreensão, à fruição e ao compartilhamento das manifestações artístico-literárias, representativas da diversidade cultural, linguística e semiótica (Brasil, 2017, p. 156).

No ensino médio, o campo artístico-literário busca levar os alunos a ampliar seu repertório de leituras e selecionar obras significativas para si, conseguindo apreender os níveis de leitura presentes nos textos e os discursos subjacentes de seus autores, assim “espera-se que os leitores/fruidores possam também reconhecer na arte formas de crítica cultural e política, uma vez que toda obra expressa, inevitavelmente, uma visão de mundo e uma forma de conhecimento, por meio de sua construção estética” (Brasil, 2017, p. 523).

É no ensino médio também que a leitura literária direciona-se para as obras canônicas e os alunos são estimulados a resgatar a historicidade dos textos, ou seja, “a produção, a circulação e a recepção das obras literárias, em um entrecruzamento de diálogos (entre obras, leitores, tempos históricos) e em seus movimentos de manutenção da tradição e de ruptura, suas tensões entre códigos estéticos e seus modos de apreensão da realidade” (Brasil, 2017, 523). Além disso,

no Ensino Médio, devem ser introduzidas para fruição e conhecimento, ao lado da literatura africana, afro-brasileira, indígena e da literatura contemporânea, obras da tradição literária brasileira e de língua portuguesa, de um modo mais sistematizado, em que sejam aprofundadas as relações com os períodos históricos, artísticos e culturais. Essa tradição, em geral, é constituída por textos clássicos, que se perfilavam como canônicos – obras que, em sua trajetória até a recepção contemporânea, mantiveram-se reiteradamente legitimadas como

elemento expressivo de suas épocas (Brasil, 2017, p.523).

Diante do que foi exposto, percebe-se que, no ensino fundamental, o foco da leitura literária são obras que chamem a atenção do aluno, como os *best-sellers* do ano, os textos literários que circulam nos meios digitais, como as *fanfics*, etc. Já no ensino médio, o centro das aulas de literatura são os clássicos, pois o objetivo é “ampliar o repertório de clássicos brasileiros e estrangeiros com obras mais complexas que representem desafio para os estudantes do ponto de vista dos códigos linguísticos, éticos e estéticos” (Brasil, 2017, p. 524).

A preocupação não é com a dicotomia (*inovação x tradição*), mas a maneira como as obras literárias estão sendo apresentadas aos alunos e se há um processo de leitura literária integral, para além da historiografia. Quanto a isso, a BNCC preocupa-se em apresentar diferentes estilos literários, desenvolvendo habilidades que possibilitem aprofundamento no texto. Outro ponto, o documento não apresenta indicação de obras literárias e autores, portanto cabe ao professor selecioná-los, dessa forma o docente deve estar aberto a diferentes discursos e representações literárias, pois a prática de leitura proposta pela BNCC deve privilegiar a produção colaborativa e o cruzamento de saberes e culturas.

4.2 O CURRÍCULO DE LÍNGUA PORTUGUESA DO ESTADO DE PERNAMBUCO

Inicialmente, faz-se necessária a abordagem acerca do currículo do estado de Pernambuco, o qual funciona como um grande instrumento de orientação para as escolas, sendo encarregado por conduzir os professores para uma prática que proporcione a formação integral dos estudantes, possibilitando uma educação para além dos muros da escola, uma vez que a prática pedagógica pretende prepará-los para a vida, para o trabalho e para a cidadania, assim transformando os alunos em sujeitos sociais e protagonistas capazes de contribuir para a construção de uma sociedade mais justa, igualitária, ética, democrática, responsável, inclusiva, sustentável e solidária (Pernambuco, 2019).

Assim sendo, o Currículo de Pernambuco se apresenta como um elemento que integra a dimensão humana aos requisitos necessários para a vida em sociedade, buscando ofertar uma formação integral aos sujeitos do processo educativo, possibilitando aos estudantes e professores compreenderem

diferentes dimensões da vida e do ser social. Reconhecendo o cenário de uma sociedade em permanente processo de mudança e sujeita a rápidas transformações, o Currículo de Pernambuco tem como perspectiva estar atrelado às práticas sociais dos estudantes, de modo a permitir-lhes (res)significar seus próprios saberes, a partir do diálogo com aqueles socialmente construídos pela humanidade; e garantir a todos a igualdade de acesso aos conhecimentos no espaço escolar (Pernambuco, 2019, p. 12-13)

Observa-se, a partir dessas considerações, que o Currículo tem uma grande preocupação em ofertar uma educação de qualidade comprometida com a justiça e a inclusão social, considerando, sempre, o aluno como centro do processo pedagógico. No tocante ao trabalho com a Língua Portuguesa (gramática, literatura e redação), os professores devem considerar a língua como um instrumento de interação social, assim sendo, devem desenvolver atividades voltadas para a construção de sentido, a interação entre autor e leitor, bem como a ampliação da habilidade de escrita e de comunicação em diferentes contextos sociais. Ou seja,

a Língua Portuguesa [...] se encarrega de oferecer, aos estudantes, experiências com a língua materna nas modalidades oral e escrita, considerando a multiplicidade de linguagens, semioses e mídias que compõem os textos nas diferentes práticas discursivas da atualidade [...]. No intuito de promover a formação de leitores proficientes, o componente promove o estudo das novas formas de inter(ação) fomentando a percepção do diálogo entre os múltiplos discursos e sua participação em uma sociedade conectada, de forma responsável, ética, crítica e reflexiva (Pernambuco, 2019, p. 67)

Diante disso, entende-se que um dos objetivos é levar os estudantes a produzirem textos coesos e coerentes com o repertório linguístico alcançado durante a sua formação escolar, bem como reconhecer arranjos linguísticos e seus efeitos pragmáticos e semânticos, além de uma leitura de mundo que respeite e defenda a equidade social (Pernambuco, 2019).

No que se refere ao ensino de literatura, o Currículo de Pernambuco investe no letramento literário, abordagem que acredita que a leitura vai além da decodificação de palavras, mas, que, na verdade, “implica uma troca de sentidos não só entre o escritor e o leitor, mas também com a sociedade onde ambos estão localizados, pois os sentidos são resultado de compartilhamentos de visões de mundo entre os homens no tempo e no espaço” (Cosson, 2019, p. 27). Nessa perspectiva, subentende-se a importância do professor na leitura literária, pois “lemos da maneira como nos foi ensinado e a nossa capacidade de leitura depende, em grande parte, desse modo de ensinar, daquilo que nossa sociedade acredita ser

objeto de leitura e assim por diante” (Cosson, 2019, p. 29).

Dessa forma, o Currículo de Pernambuco, assim como os outros documentos oficiais, propõe uma mudança na metodologia do ensino de literatura. A proposta é trazer, de fato, o texto literário como objeto do ensino de literatura, não mais como pretexto para o ensino de gramática ou da história da literatura (períodos históricos, escolas literárias, vida e obras dos principais autores canônicos, etc), perspectivas ainda muito presentes nas salas de aula do Brasil. Posto isso, a concepção de leitura adotada pelo professor tem papel fundamental no desenvolvimento do aluno enquanto leitor, como também aquilo que ele considera como literatura, pois ainda é muito presente a visão eurocêntrica nas escolas, desprezando a história e cultura afro-brasileira.

Em relação a isso, o Currículo de Pernambuco ratifica as determinações da LDB ao trazer, em seus Temas Transversais e Integradores, a *Educação das Relações Étnico-raciais e Ensino da História e Cultura Afro-brasileira, Africana e Indígena* (Leis nº 10.639/2003 e 11.645/2008, Parecer CNE/CP nº 3/2004, Resolução CNE/CP nº 1/2004 e Parecer CNE/CEB nº 14/2015)

é uma temática que deve ser trabalhada articulada a diferentes componentes curriculares, mas também no âmbito do currículo como um todo. Deve assegurar o conhecimento e o reconhecimento desses povos na formação cultural, social, econômica e histórica da sociedade brasileira, ampliando as referências socioculturais da comunidade escolar na perspectiva da valorização da diversidade étnico-racial, contribuindo para a construção e afirmação de diferentes identidades. É necessário que as práticas escolares contemplem nos seus currículos o ensino da história e cultura afro-brasileira, africanas e indígenas como forma de reconhecimento da contribuição que diversos povos deram para a história e cultura nacional. Desta maneira, será alcançada uma educação das relações étnico-raciais que respeite a diversidade brasileira e que busque a erradicação da desigualdade e discriminação, ensejando a construção de uma sociedade baseada no reconhecimento das diferenças e na verdadeira democracia racial (Pernambuco, 2020, p. 35)

Apesar de contemplar a lei 10.639/03, nota-se que dentro do currículo a Literatura afro-brasileira não tem muito espaço. Observamos na *Organização Curricular de Língua Portuguesa* que a temática só aparece cinco vezes, sendo distribuída da seguinte forma:

Quadro 1 - Habilidades específicas que contemplam a Lei nº 10.639/2003

	1º ano	2º ano	3º ano

<p>Habilidades específicas</p>	<p>(EM13LGG401LP34PE) Reconhecer as manifestações da literatura popular: literatura de cordel, lendas pernambucanas, narrativas populares orais, dentre outras, bem como as contribuições das literaturas indígena e africana como constituintes de expressão literária regional e nacional.</p> <p>(EM13LGG604LP45PE)⁴ Estabelecer análise comparativa entre textos literários contemporâneos e manifestações literárias e culturais de diferentes épocas, observando aspectos sociodiscursivos.</p> <p>(EM13LP46PE)⁵ Identificar e analisar, no macrossistema literário em língua portuguesa, o diálogo cultural presente nos textos (canônicos e não canônicos ou marginalizados), as intertextualidades temáticas e estilísticas, as diferentes visões de mundo e de sociedade, por meio de leitura crítica e plurissignificativa de realidade e dos bens simbólicos, desenvolvendo múltiplos olhares sobre os aspectos inter e multiculturais da e na sociedade contemporânea.</p>	<p>(EM13LP52PE) Analisar obras significativas da literatura brasileira e de outros países e povos, em especial a portuguesa, a indígena, a africana, a afro-brasileira e a latino-americana por meio de práticas de leitura que considerem a fruição, as vivências subjetivas do leitor com a obra literária, bem como os aspectos estéticos, estilísticos, temáticos, discursivos ou outros critérios relacionados a diferentes matrizes culturais, considerando o contexto de produção, visões de mundo, diálogos com outros textos, inserções em movimentos estéticos, culturais etc. e o modo como dialogam com o presente.</p>	<p>(EM13LP52PE) Analisar obras significativas da literatura brasileira e de outros países e povos, em especial a portuguesa, a indígena, a africana, a afro-brasileira e a latino-americana por meio de práticas de leitura que considerem a fruição, as vivências subjetivas do leitor com a obra literária, bem como os aspectos estéticos, estilísticos, temáticos, discursivos ou outros critérios relacionados a diferentes matrizes culturais, considerando o contexto de produção, visões de mundo, diálogos com outros textos, inserções em movimentos estéticos, culturais etc. e o modo como dialogam com o presente.</p>
--------------------------------	---	---	---

Fonte: Currículo de Pernambuco (2020)

Constata-se, assim, a ideia de um Currículo, e, conseqüentemente, de uma escola que contraria o ensino das relações étnico-racial. Esse despreparo está

⁴ Repertórios de leitura: literatura brasileira, portuguesa, indígena, *africana*, latino-americana. Relações entre textos e discursos. Condições de produção, circulação e recepção de textos artístico-literários.

⁵ Apreciação da literatura *africana* em língua portuguesa e da literatura brasileira. Contexto de produção, circulação e recepção de textos: contos, crônicas, poemas, fábulas de diferentes gêneros literários (lírico, épico, dramático) e épocas. Especificidades da linguagem literária. Práticas de letramento literário.

presente e arraigado no fazer histórico da educação brasileira, em decorrência de uma sociedade construída a partir de valores eurocêntricos.

Historicamente, registra-se dificuldade para lidar com a temática do preconceito e da discriminação racial/étnica. O país evitou o tema por muito tempo, sendo marcado por mitos que veicularam uma imagem de um Brasil homogêneo, sem diferenças, ou, em outra hipótese, promotor de uma suposta democracia racial (Brasil, 1997, p. 20).

O que observa-se, hoje, nas escolas brasileiras, é a concentração dessa temática no mês de novembro em razão do Dia Nacional da Consciência Negra, como forma da escola e dos educadores camuflarem a falta de inclusão dessa temática no dia a dia escolar. Em uma pesquisa realizada este ano pelo Instituto Alana foi constatado que 71% das escolas brasileiras não realizam ou realizam poucas ações para implementação da lei 10.639/03, e das 1.187 Secretarias Municipais de Educação que colaboraram com a pesquisa, “69% declararam que a maioria ou boa parte das escolas realizam atividades apenas em novembro, durante o mês ou semana do Dia da Consciência Negra” (Benedito; Carneiro; Portella, 2023, p. 49).

5 METODOLOGIA

5.1 *Corpus* para análise

Para esta pesquisa se fez necessário observar alguns dos documentos oficiais que regulamentam a educação nacional. Além disso, fizemos uso do questionário online do *Google Forms* para a investigação das práticas de ensino dos professores de literatura da educação básica da cidade de Cachoeirinha - PE, a fim de identificarmos a concepção de leitura literária e de literatura afro-brasileira adotada por esses professores.

O questionário foi enviado para vinte professores do ensino público e particular do município, contudo, apenas onze colaboraram com a pesquisa. Desse quantitativo, oito correspondem a rede pública de ensino e três, a particular. O questionário foi dividido em duas seções: a primeira com questões mais gerais, a respeito do nível de formação dos docentes e, também, dos níveis de ensino e disciplinas que lecionam; e a segunda com questões mais específicas sobre as práticas de leitura e de literatura afro-brasileira. Ao todo foram vinte e cinco

perguntas, sendo sete delas questões abertas. As questões que irão nortear nossa análise serão as seguintes: *Para você, o que é literatura?; Para você, o que se ensina quando se ensina literatura?; Para você, a literatura afro-brasileira está inserida no contexto de literatura canônica?; Para você, qual a função da literatura afro-brasileira?; Você acha importante levar para sala de aula textos literários afrocentrados?; Dessas obras, você já trabalhou alguma(s) com seus alunos? Se sim, qual(is)?; Os materiais didáticos escolares que subsidiam a sua prática contemplam a história e a cultura afro-brasileira?; Você sente-se preparado(a) para ministrar aulas com textos literários pertencentes a literatura afro-brasileiro?*

É válido ressaltar que a participação dos docentes se deu de forma espontânea por meio da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), garantindo a segurança das informações e o sigilo dos participantes.

5.2 Aspectos metodológicos

O método adotado para a realização dessa pesquisa será o qualitativo, pois tem como finalidade descrever, compreender e analisar a prática de leitura literária e a concepção de literatura afro-brasileira adotada pelos professores de literatura do ensino básico do município de Cachoeirinha/PE, a fim de refletir sobre o impacto da ausência de literatura afro-brasileira no currículo de Pernambuco. Portanto, segundo Córdova (2009, p. 32), a pesquisa qualitativa é aquela em que os pesquisadores

buscam explicar o porquê das coisas, exprimindo o que convém ser feito, mas não quantificam os valores e as trocas simbólicas nem se submetem à prova de fatos, pois os dados analisados são não-métricos (suscitados e de interação) e se valem de diferentes abordagens.

Quanto à natureza, esse trabalho enquadra-se na pesquisa básica, uma vez que tem como subsídios materiais de cunho teórico, com o propósito de ampliar a discussão sobre os processos de exclusão da literatura afro-brasileira no cânone literário e apreender novas perspectivas sobre o estudo em questão. Córdova (2009, p. 34) explica que o objetivo da pesquisa básica é “[...] gerar conhecimentos novos, úteis para o avanço da Ciência, sem aplicação prática prevista. Envolve verdades e interesses universais.”

No que se refere aos objetivos de pesquisa, esse estudo pode ser

classificado em exploratório, pois “tem como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses” (Córdova, 2009, p. 35), e, também, em descritivo, dado que objetiva descrever a ausência de vozes de literatura afro-brasileira no currículo e na prática pedagógica de docentes.

Além disso, classifica-se em explicativo, visto que objetiva explicar e discutir os fenômenos estudados, a partir da análise e descrição dos fatos, portanto, “este tipo de pesquisa preocupa-se em identificar os fatores que determinam ou que contribuem para a ocorrência dos fenômenos” (Gil, 2007). Ou seja, este tipo de pesquisa explica o porquê das coisas através dos resultados oferecidos.” (Córdova, 2009, p. 35).

6 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Como informado anteriormente, o instrumento utilizado para coleta de dados foi o questionário *online* do *Google Forms* com o propósito de extrair um perfil mais detalhado dos professores de literatura do município de Cachoeirinha/PE e, a partir das informações obtidas, traçar as concepções de leitura literária e de literatura afro-brasileira dos professores participantes da pesquisa. Em razão do princípio de confidencialidade, os nomes dos participantes não serão divulgados, portanto serão identificados da seguinte forma: P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7, P8, P9, P10 e P11. Além disso, para as questões fechadas, o resultado será dado por meio de porcentagem (%).

Em relação ao questionário, analisaremos, apenas, sete questões, as quais, ao nosso ver e para os objetivos propostos para este trabalho, são essenciais para compreendermos a concepção de leitura literária e de literatura afro-brasileira dos docentes. Vejamos:

Quadro 2 - Questão sobre o conceito de literatura

Para você, o que é literatura? ⁶	
Alternativas:	Resultado:

⁶ Todos os participantes responderam.

Imitação ou representação de ações humanas pela linguagem.	-
É uma forma de representação, espaço onde interesses e perspectivas sociais interagem e se entrecrocaram, portanto não podemos deixar de indagar quem é, afinal, esse outro, que posição lhe é reservada na sociedade, e o que seu silêncio esconde.	45%
Ciência que estuda a produção literária de um povo sob um viés cronológico.	9,1%
É a arte da palavra ou a arte da escrita.	36,4%
Outro: <i>vida</i> ⁷	9,1%

Essa questão é importante para identificarmos a noção de literatura adotada pelo docente, visto que resulta, conseqüentemente, na sua concepção de leitura, diante disso, identificamos três concepções: literatura como “*belle-lettres*”, história da literatura e como *prática/atividade* (Rouxel, 2013, p. 18). Nessa questão, observamos que há uma parcela considerável dos professores que definem literatura como “*belle-lettres*”, isto é, a arte da palavra ou da escrita. Para essa concepção, a literatura é apenas “o uso estético da linguagem escrita” (Compagnon, p.39, 2010). Já a concepção de literatura como história da literatura “é de longe a perspectiva dominante no ensino de literatura, desdobrando-se em sequência temporal numa lista de autores e obras do cânone português e brasileiro e suas respectivas características formais e ideológicas” (Rezende, 2013, p. 101).

Em contrapartida a essas noções tradicionais e comuns no ensino de literatura, a maioria dos professores compreende literatura como *prática/atividade*, ou seja, “o interesse se desloca para o campo literário, para os processos de produção e de recepção das obras e para diversos agentes desse campo (escritor, edição, crítica, leitores, escola) (Rouxel, 2013, p.18).

A partir da questão seguinte, discutiremos a concepção de leitura literária adotada, majoritariamente, pelos docentes.

Quadro 3 - Questão sobre a concepção de leitura literária

Para você, o que se ensina quando se ensina literatura? ⁸	
Alternativas:	Resultado:
Técnicas de análise literária como a identificação de tipos de narrador, tipos de	11,1%

⁷ Resposta dada por P5.

⁸ Dos onze participantes, nove responderam.

personagens, metrificaco, rimas, formas fixas da poesia	
Análise do conteúdo da obra, como preconceito, traio, amor, vinganca, etc.	-
Questões gramaticais como discurso direto, indireto, orações coordenadas, orações subordinadas, etc	-
História da literatura (contexto histórico, escolas literárias, dados biográficos dos principais autores, etc.)	55,6%
Técnicas de leitura, escrita e interpretao de texto.	11,1%
Outro: <i>“Todos os itens acima podem e devem ser estudados através da literatura, porém o principal  o incentivo  leitura, pois através da literatura  possível despertar o prazer e formar leitores pra vida.”</i> ⁹ <i>“ um ensino abrangente que passa pela história da literatura e envereda pelos caminhos da leitura, suas técnicas, escrita, interpretao, análises. O ensino da literatura abrange todo esse conjunto.”</i> ¹⁰	22,2%

Nessa segunda questão, constata-se a afirmao de Rezende (2013, p.101) sobre o ensino da literatura “a história da literatura [...]  de longe a perspectiva dominante no ensino de literatura [...]”. O resultado dessa questão entra em contradio com o da primeira, uma vez que a noo de literatura compreendida  oposta ao ensino com foco na historiografia, pois não há explorao do texto literário, visto que o foco da aula  compreender o contexto histórico das escolas literárias, as suas principais características, a vida e obra dos principais autores, etc. E ao texto literário cabe o papel de servir como prova das características dos períodos literários que estão sendo estudados.

Na prática do letramento literário, o principal desafio  tornar o texto literário como objeto de estudo da literatura. Na escola, “a literatura  um lócus de conhecimento e, para que funcione como tal, convém ser explorada da maneira adequada. A escola precisa ensinar o aluno a fazer essa explorao” (Cosson, 2019, p. 26-27). Assim como aprendemos a escrever e a decodificar esses conjuntos de signos, também aprendemos a ler literatura. A leitura do texto literário não  apenas decodificao, mas  uma troca de sentidos entre escritor, leitor e sociedade. Segundo Cosson (2019, p. 27), “ao ler, estou abrindo uma porta entre meu mundo e o do outro” e, assim, compreendendo a pluralidade de vozes que ecoam e se cruzam no texto.

⁹ Resposta dada por P8.

¹⁰ Resposta dada por P11.

Para formar um sujeito livre, responsável, crítico e conhecedor da “força humanizadora da literatura, não basta apenas ler” (Cosson, 2019, p. 29), então, por isso, o letramento literário é importante, pois “pela leitura sensível de literatura, o sujeito leitor se constrói e constrói sua humanidade” (Rouxel, 2010, p. 32).

Na próxima questão, verificaremos a concepção de literatura afro-brasileira dos docentes.

Quadro 4 - Questão sobre o conceito de Literatura Afro-Brasileira

Para você, qual a função da literatura afro-brasileira?¹¹	
Participantes:	Respostas:
P1	“Mostrar a cultura, as cicatrizes e as vivências de um povo”
P2	“Relatar sobre a cultura afro-brasileira”
P3	“Ela é responsável por buscar a integridade do ser humano, rompendo o círculo vicioso do racismo enraizado”
P4	“Após séculos de escravidão e discriminação sustentada, mesmo após a abolição, por meio de políticas de extermínio e de negação de direitos básicos, como saúde e educação, como principais fatores para a construção de um imaginário de superioridade e dominação, impondo limites à cultura e identidade da população negra, e impossibilitando que contassem suas próprias histórias. Consequentemente, a maior parte das obras literárias são construídas a partir de um ponto de vista branco e acabam evidenciando um olhar carregado de estereótipos, que não contemplam a complexidade de sujeitos negros”
P5	“Legitimar a outra face da moeda na história da formação cultural de um povo”
P6	“Valorização da cultura afrodescendente, mostrar o peso de cada texto e sua importância para a construção da história do nosso País”
P7	“Representar e reconstruir a identidade afro-brasileira. Romper e denunciar o ciclo vicioso e estrutural do racismo”
P8	“É uma literatura que conta a história de um povo que por um longo tempo teve sua história de vida desvalorizada. Sendo ela necessária pois ela conta a cultura e vida de uma grande parcela da população brasileira”
P9	“Mostrar a realidade pela ótica do oprimido”
P10	“Conhecer de forma mais detalhada as tradições africanas para que haja um reconhecimento desta como uma das raízes da nossa cultura. Além disso, quebrar preconceitos em torno dos afrodescendentes que permeiam a sociedade até hoje, a partir da valorização da cultura africana”
P11	“É dar voz, representatividade e visibilidade aos escritores afrodescendentes. Essa literatura busca promover a valorização da diversidade étnico-racial e

¹¹ Questão aberta.

	combater o racismo, além de contribuir para a construção de uma sociedade mais igualitária”
--	---

Observa-se que os professores entendem o objetivo da literatura afro-brasileira, isto é, “o reconhecimento e valorização da identidade, história e cultura dos afro-brasileiros, garantia de seus direitos de cidadãos, reconhecimento e igual valorização das raízes africanas da nação brasileira, ao lado das indígenas, europeias, asiáticas” (Brasil, 2004). Entretanto, outras questões tornam-se importantes para compreendermos melhor a problemática enfrentada sobre o ensino de literatura afro-brasileira, são elas:

Quadro 5 - Questões sobre o ensino de literatura afro-brasileira

	SIM	NÃO
<i>Você acha importante levar para sala de aula textos literários afrocentrados?</i>	100%	-
<i>Dessas obras, você já trabalhou alguma(s) com seus alunos? Se sim, qual(is)?¹²</i>	40%	60%
<i>Os materiais didáticos escolares que subsidiam a sua prática contemplam a história e a cultura afro-brasileira?</i>	54,5%	45,5%
<i>Você sente-se preparado(a) para ministrar aulas com textos literários pertencentes a literatura afro-brasileiro?</i>	54,5%	45,5%

Apesar do saldo “positivo” das respostas, constata-se um mapa de ausências na prática e nos materiais didáticos, impedindo, assim, a aplicabilidade da Lei 10.639/2003 de maneira integral. Sabemos que essa ausência é reflexo do racismo estrutural, uma vez que ao deixar fora da sala de aula e dos materiais didáticos a cultura e história afro-brasileira, estão deixando de lado aqueles que foram (e continuam sendo) deixados à margem da nossa sociedade (Dalcastagnè, 2012).

Diante do exposto, consideramos que há uma grande contradição entre teoria e prática. Na teoria, os professores compreendem que a literatura vai além da contextualização histórica, mas que, por meio dela, podemos entender quem somos e a sociedade a que pertencemos (Cosson, 2019). Contudo, na prática, o que é visto é a exclusão do texto literário, impossibilitando o acesso do aluno a essa força

¹² Anterior a essa questão, há esta: “Quais autores e obras (romances, contos, poemas, etc.) dessa literatura você conhece e/ou já leu?”

humanizadora da literatura. O mesmo observamos no que se refere à concepção de literatura afro-brasileira. A teoria é aquela que consideramos adequada, mas a prática não condiz com o dito. Sendo assim, é necessário rever as práticas de ensino, uma vez que o objetivo é formar sujeitos livres, críticos, responsáveis e sem qualquer preconceito.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Historicamente, o sujeito negro é vítima de silenciamento e exclusão dentro e fora da literatura. Em razão disso, este trabalho objetivou verificar os documentos oficiais que regulamentam a educação básica do Brasil, a fim de constatar até que ponto eles contemplam o ensino de literatura afro-brasileira, conforme a Lei 10.639/2003, além disso buscou identificar a concepção de leitura literária e de literatura afro-brasileira dos professores do município de Cachoeirinha/PE.

Em relação aos documentos oficiais, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Currículo de Pernambuco trazem habilidades que buscam efetivar a Lei 10.639/2003, em especial ao trabalho com a literatura afro-brasileira, contudo observamos que o espaço destinado a ela é bem reduzido dentro do Currículo, contemplando apenas quatro habilidades, sendo que três são vistas ainda no 1º ano do Ensino Médio e uma, no 2º e no 3º ano do Ensino Médio.

No que se refere às concepções de leitura literária e de literatura afro-brasileira, verificamos que os professores ainda possuem uma visão tradicional do ensino de literatura, uma vez que priorizam o ensino dos movimentos literários e estéticos, a partir de uma linha do tempo, apresentando, assim, as principais obras e autores do período. Em razão disso, compreendemos que a concepção de leitura literária adotada pelos docentes distancia-se do letramento literário, uma vez que, diante de concepção de literatura como *historiografia*, apresentada pela maioria dos respondentes, o texto literário não é explorado. Acerca da noção de literatura afro-brasileira, notou-se que os professores compreendem a importância de trabalhar com textos afrocentrados, valorizando a cultura afro-brasileira, porém falta formação e materiais didáticos para subsidiar a prática docente.

Dessa forma, constata-se que a institucionalização da Lei ainda é baixa na educação básica brasileira (referimo-nos ao recorte feito nessa pesquisa) e muitos

são os fatores que colaboram para esse resultado, como o racismo estrutural, a falta de formação dos profissionais da educação, a falta de fiscalização nas instituições de ensino, entre outros. Em um país que por mais de 300 anos escravizou de todas as maneiras possíveis os corpos negros, a ausência e o silêncio continuam sendo uma das maiores ferramentas de opressão contra o negro, por isso a importância de promover práticas antirracistas na escola, visando sempre a quebra de estereótipos e a valorização da cultura, história e literatura afro-brasileira. Para isso, é primordial o investimento na formação inicial e continuada dos professores, não só para a compreensão dos estudos étnico raciais, mas também para o desenvolvimento da prática do letramento literário, uma vez que essa pode ser uma grande aliada no exercício de uma educação antirracista, através de projetos literários que divulguem a produção de autores negros, por meio da leitura e discussão dessas obras. Além disso, com a inserção da tecnologia no contexto escolar, pode-se pensar também na elaboração de um *podcast* para que os alunos conversem sobre literatura afro-brasileira e as obras que estão lendo dessa ramificação da literatura brasileira.

REFERÊNCIAS

BAGNO, Marcos. **Da língua para a linguagem até a linguística**. In: BAGNO, Marcos. *Língua, linguagem, linguística: pondo os pingos nos ii*. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2014. cap. 1, p. 9-68.

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

BENEDITO, Beatriz; CARNEIRO, Suelaine; PORTELLA, Tânia (org.). **Lei 10.639/03: a atuação das Secretarias Municipais de Educação no ensino de história e cultura africana e afro-brasileira**. São Paulo: Instituto Alana, 2023.

BRASIL. Constituição. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio**. Parte II: Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: MEC/ Semtec, 2002a.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.

BRASIL. Lei n.º 9394, de 20/12/1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, 1997.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB**. 9394/1996.

BRASIL. Conselho Nacional da Educação. Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004. **Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.** Diário Oficial da União, Brasília, 22 jun. 2004.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática.** 2.ed. São Paulo: Contexto, 2019.

CÓRDOVA, F.P; SILVEIRA, D.F. **A pesquisa científica.** In: GERHARDT, T.E; SILVEIRA, D.T. (org). Métodos de pesquisa. *Métodos de pesquisa.* Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. cap. 2, p. 31-43.

CUTI. **Literatura Negro-Brasileiro.** São Paulo: Selo Negro, 2010.

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

DUARTE, E. de A. **Por um conceito de literatura afro-brasileira.** Terceira Margem. Nº 23, Rio de Janeiro, p. 113-138, julho/dezembro, 2010.

DUARTE, E. de A. **Literatura afro-brasileira: um conceito em construção.** Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea, nº. 31. Brasília, janeiro-junho de 2008, p. 11-23.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas.** Tradução: Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008.

GAMA, Luiz. **A cativa.** In: SILVA, Júlio Romão da (Org.). Luiz Gama e suas poesias satíricas. 2 ed. Rio de Janeiro: Cátedra; Brasília: INL, 1981, p. 191-192.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social** / Antonio Carlos Gil. - 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

PROENÇA FILHO, Domício. **A trajetória do negro na literatura brasileira.** Estudos avançados, [s. /], 2004.

_____. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. **Altera a Lei no 9.394/1996, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.** Diário Oficial da União de 10 de janeiro de 2003.

_____. Lei 11.645, de 10 de março de 2008. **Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”.** Diário Oficial da União de 11 de março de 2008.

PERNAMBUCO, Governo do Estado de. Secretaria de Educação e Esportes. **Currículo de Pernambuco**, 2020.

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

ROUXEL, Annie. **Aspectos metodológicos do ensino de literatura**. In: DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide L. de; JOVER-FALEIROS. *Leitura de literatura na escola*. São Paulo: Parábola, 2013, p. 17-33.

_____. Resolução CNE/CP 01/2004. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Diário Oficial da União. Brasília, 22 de junho de 2004.