

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS

FLÁVIA CRISTINA BANDECA BIAZETTO

**As confluências das tradições literárias escritas e orais nos livros didáticos:
um estudo das representações das literaturas africanas, afro-brasileira e
indígenas nos materiais do Programa Nacional do Livro Didático 2014.**

São Paulo

2017

Flávia Cristina Bandeca Biazetto

**As confluências das tradições literárias escritas e orais nos livros didáticos:
um estudo das representações das literaturas africanas, afro-brasileira e
indígenas nos materiais do Programa Nacional do Livro Didático 2014.**

Versão corrigida

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação de Estudos Comparados de Literaturas de Língua Portuguesa do Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Doutora em Letras.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Vima Lia de Rossi Martin

São Paulo

2017

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo

B576c Biazetto, Flávia Cristina Bandeca
As confluências das tradições literárias escritas e orais nos livros didáticos: um estudo das representações das literaturas africanas, afro-brasileira e indígenas nos materiais do Programa Nacional do Livro Didático 2014 / Flávia Cristina Bandeca Biazetto ; orientadora Vima Lia de Rossi Martin. - São Paulo, 2017.

212 f.

Tese (Doutorado)- Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas. Área de concentração: Estudos Comparados de Literaturas de Língua Portuguesa.

1. Representações sociais. 2. Livro didático. 3. Literatura Africana. 4. Literatura Brasileira. 5. Literatura oral Indígena. I. Martin, Vima Lia de Rossi, orient. II. Título.

BLAZETTO, Flávia Cristina Bandeca. **As confluências das tradições literárias escritas e orais nos livros didáticos: um estudo das representações das literaturas africanas, afro-brasileira e indígenas nos materiais do Programa Nacional do Livro Didático 2014**. 2017. 212 f. Tese (Doutorado em Estudos Comparados de Literaturas de Língua Portuguesa). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

Aprovado em: 6 de outubro 2017

Banca Examinadora

Prof. Dr. Carlos José Lírio

Instituição: UNIFESP Julgamento: _____

Profa. Dra. Neide Luzia de Rezende

Instituição FE/USP Julgamento: _____

Profa. Dra. Roberta Hernandez

Instituição: _____ Julgamento: _____

Profa. Dra. Rosangela Sarteschi

Instituição: FFLCH/USP Julgamento: _____

Profa. Dra. Vima Lia de Rossi Martin

Instituição: FFLCH/USP Julgamento: _____

À Inaê e ao Rafael, cirandeiros que entoam minha vida.

AGRADECIMENTOS

À Prof.^a Dr.^a Vima Lia de Rossi Martin, pela orientação, pela confiança que depositou em mim ao me aceitar como orientanda por quase treze anos e por participar diretamente de meu crescimento científico, intelectual e pessoal.

À Prof.^a Dr.^a. Maria Cecilia Cortez Christiano de Souza e à Prof.^a Dr.^a Neide Rezende, pela participação na banca de qualificação com preciosas sugestões para tese.

Ao CNPQ pela bolsa concedida, possibilitando a realização desta pesquisa.

Aos meus pais, Edna e Moacir, pelo incentivo, pelo apoio e pelos cuidados constantes em minha vida.

Às minhas amigas Janete de Oliveira e Renata Zuolo, à minha prima Lara Bandeca e à equipe do setor comercial da editora FTD que facilitaram o acesso ao *corpus* da pesquisa.

À funcionária do DLCV, Rosely Silva, pelo auxílio para a realização dos trâmites referentes à licença maternidade e à ex-funcionária da administração da FFLCH, Aline Nicolau, pela acolhida em meu retorno às atividades acadêmicas.

À Aliria Wiuria, pelas indicações bibliográficas sobre literaturas orais e os universos indígena.

Às amigas Avani Silva, Camila Vieira, Janaina de Figueiredo e Juliana Florentino, pela troca afetiva e intelectual constante e por tornarem a caminhada menos solitária.

Ao Edgar e ao Juan, pela confiança e pelo incentivo em momentos decisivos de minha vida.

Aos pesquisadores e colegas do grupo de estudos, em especial à Dinha, pelo companheirismo e pelas discussões sempre instigantes.

À Ana Gasonato, pela revisão, inestimável ajuda para conclusão desta pesquisa.

Ao Rafael, cuja participação no desenvolvimento desta tese é imensurável, por emanar sabedoria, generosidade, cumplicidade e amor.

À Inaê, por irradiar alegria.

“Falamos em ler e pensamos apenas nos livros, nos textos escritos [...] Tudo pode ser página. Depende apenas da intenção de descoberta do nosso olhar.”
(COUTO, 2011, p.103)

RESUMO

BLAZETTO, Flávia Cristina Bandeca. **As confluências das tradições literárias escritas e orais nos livros didáticos: um estudo das representações das literaturas africanas, afro-brasileira e indígenas nos materiais do Programa Nacional do Livro Didático 2014**. 2017. 212 f. Tese (Doutorado em Estudos Comparados de Literaturas de Língua Portuguesa). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

O objetivo desta tese é analisar as representações do *campo literário* (Bourdieu, 1996), notadamente das produções africanas, afro-brasileiras e indígenas, divulgadas nos livros didáticos de Português mais distribuídos pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) 2014. Para isso, partimos da noção de que os livros didáticos são um gênero do discurso, cuja organização e seleção textual expressa um projeto autoral (Bunzen, 2005, 2009). A partir daí, foi possível compreender o papel das antologias dentro da proposta pedagógica de cada uma das coleções que compõem nosso *corpus*. Como uma etapa inicial, realizamos uma quantificação e tabulação do número de textos literários e não literários concernentes ao nosso recorte. Esses dados foram descritos, analisados e comparados à luz de perspectivas teóricas da área de Estudos Comparados de Literaturas de Língua Portuguesa e, tendo por base, também, o projeto autoral dos materiais analisados. Os resultados obtidos, em diálogo com a exigência legal do decreto 11645/08, mostram a tentativa de publicar textos oriundos das tradições oral e escrita do campo literário, divulgando duas naturezas distintas de produções literárias por meio dos materiais de Ensino Fundamental 2, e também demonstram que a presença de tais produções literárias nas coletâneas dos materiais didáticos é incipiente. Verificamos ainda distinções quanto aos processos de reconhecimento social, de acordo com a perspectiva de Honneth (2003) entre o legado da tradição oral e o da escrita para a composição do campo literário. Ao focar as especificidades e as representações de ambas as tradições, foi possível identificar a carência de propostas de leitura que fossem capazes de introduzir, na formação do jovem leitor, a engenhosidade e a complexidade das narrativas orais. Tal constatação se opõe aos resultados referentes às representações da tradição escrita, em que se notam iniciativas de expor autores e obras representativos das literaturas nacionais – especificamente afro-brasileiros e indígenas – e africanos de países de Língua Oficial Portuguesa.

Palavras-chave: Representação. Campo Literário. Livro Didático. Decreto 11645/08.

ABSTRACT

BIAZETTO, Flávia Cristina Bandeca. **The confluences of oral and written literary traditions in textbooks: a case study on the representations of African, Afro-Brazilian and Indigenous literatures in Brazilian National Textbook Program (PNLD) 2014.** 2017. 212 f. Thesis (PhD in Comparative Studies of Literature in Portuguese Language).

The aim of this thesis is to analyze the literary field (Bourdieu, 1996) representations, notably the African, Afro-Brazilian, and Indigenous productions printed in the best seller Portuguese language textbooks for Brazilian National Textbook Program (PNLD) 2014. For such we start at the notion that textbooks are a discourse genre, whose text selection and organization convey an auctorial project (Bunzen, 2005, 2009). From that; it was possible to understand the role anthologies play within the pedagogical proposal of each one of the series that composed our corpus. At the first moment we quantified and tabulated the number of literary and non-literary texts that belonged to our scope. These data have been described, analyzed and compared under theoretical perspectives of Comparative Studies of Literature in Portuguese Language, and also having the authorial projects of the analyzed resources as basis. The outcome obtained in line with legal demand of 11645/08 decreed shows an attempt of publishing texts from oral and written traditions from the literary field, promoting two different natures of literary production through Secondary School (Ensino Fundamental 2) resources, and also demonstrates that the presence of such literary productions within the anthologies is incipient. We also verified differences in the processes of social recognition, according to Honneth (2003), between the oral and written traditions to the composition of the literary field. When focusing the peculiarities and representations of both traditions, it was possible to identify the lack of reading proposals that were able to introduce in young readers' formation the ingenuity and complexity of oral narratives. Such conclusion is opposite to the results regarding the representation of written tradition, in which initial notes show representative authors and texts of national – especially Afro-Brazilian and Indigenous – literatures and from African countries where Portuguese is an official language.

Key words: Representation. Literary Field. Textbook. 11645/08 Law.

SUMÁRIO

0. PRIMEIRAS PALAVRAS	13
0.1 Interesse pelo objeto e pela área de Estudos Comparados.....	13
0.2 Caracterização geral da pesquisa.....	14
0.3 Objetivos e metodologia.....	22
0.4 Organização da tese.....	27
1. COMPREENSÃO DO OBJETO E DE SUAS INTERFACES COM ASPECTOS DAS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS.....	28
1.1 As singularidades do livro didático, um objeto cultural complexo	28
1.2 Marcos da história do livro didático no Brasil do século XX à atual configuração do Programa Nacional dos Livros Didáticos (PNLD).....	33
1.3 As leis federais nº 10639/03 e nº 11645/08.....	43
2. ARTICULAÇÃO TEÓRICA.....	47
2.1 Campo e <i>habitus</i>	49
2.2 Representação, uma ferramenta simbólica.....	54
2.3 Noção de reconhecimento.....	59
2.4 Leitura de imagens: teorias e metodologia	63
3. CONSIDERAÇÕES SOBRE AS LITERATURAS AFRICANAS, AFRO- BRASILEIRA E INDÍGENAS E APRESENTAÇÃO DO CORPUS	68
3.1 As Literaturas africanas, afro-brasileira e indígenas: algumas perspectivas.....	69
3.2 Distribuição das coleções PNLD 2014.....	80
3.3 Apresentação de questões gerais referentes ao recorte analítico, critérios de tabulação e dados quantitativos	81
3.4 Descrição e análise do <i>corpus</i>	86
3.4.1 <i>Português: Linguagens</i> (Saraiva)	87
3.4.2 <i>Projeto Teláris (Ática)</i>	89
3.4.3 <i>Vontade de saber português (FTD)</i>	112
3.4.4 <i>Jornadas.port</i> (Saraiva).....	124
3.4.5 <i>Singular e Plural – Leitura, Produção e Estudo da Linguagem</i> (Moderna)	158
3.4.6 <i>Língua Portuguesa: tecendo linguagens</i> (IBEP)	169

3.4.7 Considerações parciais sobre as análises dos LDPS.....	185
CONSIDERAÇÕES FINAIS	192
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	198
ANEXOS	208

PRIMEIRAS PALAVRAS

Interesse pelo Objeto e pela Área de Estudos Comparados

(...) o estudo torna-se interrogação e troca, ou seja, diálogo. Não interrogamos a natureza e ela não nos responde. Interrogamos a nós mesmos, e nós, de certa maneira, organizamos as nossas observações e nossas experiências a fim de obtermos uma resposta.

(BAKHTIN, 2003, p.341)

Ao longo dos anos de graduação e de mestrado, nossa atenção esteve especialmente voltada para as Literaturas Africanas de Língua Oficial Portuguesa, vistas por um viés comparatista. O período de pesquisa de Iniciação Científica e de Mestrado na área de Estudos Comparados de Língua Portuguesa proporcionou entrar em contato não só com autores africanos e com críticos que se dedicam ao tema, mas também nos impulsionou a estudar outras áreas, principalmente História e Antropologia. Naqueles anos, o objeto de nossas reflexões era a crônica. Ao passar em revista por sua fortuna crítica, foram realizados estudos sobre as práticas de leitura na escola, considerando essas narrativas como porta de entrada para o universo literário de muitos escritores consagrados.

Muitas inquietudes que o universo das literaturas africanas e da produção e recepção de crônicas nos trouxeram foram levadas para sala de aula e se presentificaram em nossas práticas como professora de Ensino Fundamental e Médio na rede privada de ensino da cidade de São Paulo. Naquele momento, tanto a atividade docente quanto a maneira de ver o nosso redor já eram permeadas pelos repertórios adquiridos por meio das leituras como pesquisadora da área de Estudos Comparados de Literaturas de Língua Portuguesa.

Cada texto sugerido pelos materiais didáticos adotados pelas escolas em que lecionamos, era associado imediatamente a outros do macrossistema de Língua Portuguesa – campo de contato entre literaturas nacionais produzidas em uma língua oficial comum. Quando pertinentes, as relações apareciam na aula, em dia de roda de leitura, proposta de projeto interdisciplinar ou mesmo como uma simples indicação no canto da lousa.

Aos poucos fomos adquirindo um repertório docente de como ler e usar um livro didático de Português (*doravante* LDP) nas aulas. Em busca de conciliar as expectativas pessoais, dos pais e da coordenação, o planejamento bimestral e os Parâmetros Curriculares Nacionais, almejávamos um material ideal que aliviasse o mínimo que fosse a demanda de trabalho extraclasse. O confronto com os limites dos LDPs era diário. Por outro lado, havia a tomada de consciência dos múltiplos papéis que o livro didático desenvolve junto aos alunos e também no panorama da produção cultural brasileira, e das questões interseccionais entre campos distintos, a saber: o escolar, o editorial, o literário e o econômico.

As situações vividas em sala foram geradoras de muitas questões acerca do objeto, fomentando um novo olhar para o LDP. A partir dessas experiências, enveredamo-nos pelo exame mais sistemático do objeto, iniciando, assim, pesquisas para elaboração de um projeto de doutoramento.

Ao promover um deslocamento de perspectiva em relação ao objeto – primeiro de uma educadora que fazia usos e práticas de leituras dele e, posteriormente, de uma pesquisadora da área de Estudos Comparados –, novas reflexões surgiram diante da materialidade e imaterialidade dos LDPs e, também, das disputas econômicas, sociais, políticas e epistemológicas envolvidas nos processos de produção e recepção dos materiais didáticos. Isso clarificou a definição de Bunzen (2005) de que se trata de um objeto complexo, multifacetado e não saturável. Diante disso, sabemos que quaisquer respostas alcançadas acerca deste objeto são parciais e suscitarão novas pesquisas, quiçá, traçadas por outros vieses.

Caracterização Geral da Pesquisa

Escolhemos abordar o objeto LDP a partir de teorias da área de Estudos Comparados de Literaturas de Língua Portuguesa. Tal posicionamento não é neutro, visto que as perspectivas adotadas por este campo de estudo abarcam uma visão trans e interdisciplinar, que possibilita pensar de maneira singular o campo literário, associando-o às outras áreas do saber e aos diferentes objetos culturais, sejam eles literários ou não.

Historicamente, a disciplina Literatura Comparada se consolidou e foi sistematizada na França, no século XIX, apoiando-se nos conceitos de “fonte e

influência”¹ e nas discussões sobre fronteiras e identidades nacionais, vigentes até a primeira metade do século XX. Essa perspectiva foi criticada durante uma apresentação no II Congresso da Associação Internacional de Literatura Comparada em 1958, por René Wellek, que propôs leituras literárias centradas no contexto e, sobretudo, no texto, aceitando estudos comparatistas dentro de uma única literatura nacional – diferentemente do modelo francês – e, também, entre objetos com linguagens distintas, contribuições que ficaram conhecidas como o legado da Escola Americana. Essa ampliação de perspectiva incitou mudanças epistemológicas na disciplina. No entanto, Coutinho adverte que, apesar das rupturas promovidas pela Escola Americana, “o cunho universalizante das propostas e o tom, porquanto camuflado, ainda iniludivelmente etnocêntrico dos discursos” mantiveram resquícios (COUTINHO, 2014, p.25).

A partir da década de 1970, nota-se um movimento em que as questões acerca de identidades e das culturas locais passam a ganhar espaço na disciplina. Dentro dessa perspectiva, o *locus* de enunciação dos autores e, também, da crítica, passou a ser considerado como o lugar de acesso ao mundo, por conseguinte, moldando suas formas de interpretá-lo. Além disso, as possibilidades de diálogo que as literaturas podem estabelecer com as demais áreas do conhecimento foram ampliadas.

Coutinho destaca ainda que a disciplina Literatura Comparada já surgiu

sob o signo da transversalidade, não somente por transpor as fronteiras das nações e/ou idiomas (...) como também pela interdisciplinaridade com relação tanto às demais formas de manifestação artística quanto outras searas do conhecimento. (COUTINHO, 2014, p.32)

O crítico aponta como as correntes dos Estudos Culturais e do Pós-Colonialismo intensificaram as relações com outras áreas do saber. A primeira permitiu ampliar os objetos de estudo, incluindo textos classificados como populares e de outras áreas de conhecimento. Nesse sentido, “permite deixar de lado a aura do literário que até então a dominava e contemplar uma gama muito mais ampla de textos” (Ibid., p.34). Já o segundo promove um olhar crítico para o processo de colonização, ocasionando, nas práticas comparatistas, impactos que culminaram em

¹ Dentro desta concepção, a comparação dependia de um contato real e documentado entre os autores, buscando uma filiação de uma obra, um escritor ou um movimento.

dar visibilidade aos escritores e aos críticos dos países periféricos e denunciar o eurocentrismo.

Diante desse panorama, Abdala Jr. tece um novo olhar sobre o consolidado conceito de Sistema Literário, formulado por Antonio Candido, ampliando-o para o conjunto das literaturas escritas em português. Se Candido propõe apreender as literaturas nacionais pela tríade autor, obra e público leitor, inseridos em uma tradição, Abdala Jr. destaca que:

Qualquer texto literário em português parte de uma linguagem modelada desde a Idade Média europeia, num processo contínuo de aproximações e diferenciações que motivou o contexto comunicativo que se estabeleceu a partir dos tempos coloniais.
(ABDALA Jr., 2003, p.103)

Deve-se ter claro que, nos processos coloniais, a imposição de uma língua não se restringe ao plano comunicativo, visto que, atrelada ao idioma, havia a depreciação das línguas locais e, conseqüentemente, de suas produções literárias, quase sempre de matriz oral. Além disso, a unificação linguística era um instrumento que facilitava imposições nos planos da sociedade, da economia, da memória e dos projetos vinculados ao ideal de progresso².

A partir dos intercursos que a imposição da língua do colonizador promove nos diferentes âmbitos, Abdala Jr. indica um ponto de contato entre os sistemas literários nacionais de países de língua oficial portuguesa:

num movimento inverso, à diferenciação mais específica de cada nacionalidade nas atualizações desse macrossistema mais abstrato [da Língua Portuguesa] correspondem fatores históricos de convergência da tradição e também de modelos culturais de ruptura.
(ABDALA Jr, 2003 p.103)

Pode-se pensar em um macrossistema literário de Língua Portuguesa formado por microssistemas, cujas particularidades históricas levaram seus escritores a criarem projetos que dialogam tanto com a tradição portuguesa – e europeia em geral –, transgredindo-a ou se adequando a ela, quanto com as marcas culturais autóctones.

² Bosi (1992) faz uma associação etimológica entre as palavras “colonização”, “culto” e “cultura” e os processos de dominação do Colonialismo.

Propomo-nos a abordar o objeto LDP a partir de um olhar comparatista que considera o conceito de macrosistema literário, enfocando as produções literárias africanas, afro-brasileira e indígenas – sendo que estas duas últimas compõem o sistema da literatura brasileira – que estão presentes nos materiais de Ensino Fundamental 2 aprovados pelo Programa Nacional do Livro Didático (*doravante* PNLD) 2014. Esse recorte epistemológico se justifica como uma maneira de observar o campo literário nos LDPs a partir de um viés que problematiza o cânone literário escolar.

O recorte realizado e a perspectiva comparatista adotada permitem o alinhamento com a seguinte exigência do decreto-lei 11.645/08:

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

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

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

Tal lei, resultado de demandas dos movimentos sociais e de acordos internacionais firmados pelo Brasil, situa-se entre os textos legais que promovem os direitos humanos e possibilitam uma abordagem multicultural, conforme apontam as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (2013), que também indicam a importância de se garantir visibilidade e voz a diferentes grupos sociais na escola. Vejamos:

A perspectiva multicultural no currículo leva, ainda, ao reconhecimento da riqueza das produções culturais e à valorização das realizações de indivíduos e grupos sociais e possibilita a construção de uma autoimagem positiva a muitos alunos que vêm se defrontando

constantemente com as condições de fracasso escolar, agravadas pela discriminação manifesta ou escamoteada no interior da escola. Além de evidenciar as relações de interdependência e de poder na sociedade e entre as sociedades e culturas, a perspectiva multicultural tem o potencial de conduzir a uma profunda transformação do currículo comum. (BRASIL, 2013, p.115)

Tendo em vista as intencionalidades de promover, por meio de uma abordagem multicultural no currículo, o reconhecimento das diferentes produções culturais de grupos sociais, podemos evidenciar a potencialidade do trabalho com o texto literário, cuja força humanizadora simultaneamente exprime e atua na formação do homem (CANDIDO, 2002). Sob esse ângulo, as imagens produzidas pelas criações ficcionais e poéticas incidem na formação de nossa personalidade e de nosso imaginário. Além disso, a literatura produz e veicula representações sociais e individuais que irão dar inteligibilidade às relações construídas pelo sujeito leitor.

Ao focalizarmos o segundo parágrafo da lei 11.645/08, é possível perceber o destaque dado para a literatura, inserida no Ensino Fundamental 2 no componente curricular de Língua Portuguesa. É importante aclarar que a leitura de textos literários é somente um dos aspectos abordados, nos anos finais do Ensino Fundamental, dentro do componente curricular Língua Portuguesa, que também abrange as práticas de escuta, leitura e produção de textos orais e escritos, bem como análises linguísticas (BRASIL, 1998).

No edital do PNLD 2014, os objetivos do ensino de Língua Portuguesa são apresentados da seguinte forma:

(...) Cabe ao ensino de língua materna, nesse nível de ensino-aprendizagem, aprofundar o processo de inserção qualificada do aluno na cultura da escrita,

1. aperfeiçoando sua formação como leitor e produtor de textos escritos;
2. desenvolvendo as competências e habilidades de leitura e escrita requeridas por esses novos níveis e tipos de letramento;
3. ampliando sua capacidade de reflexão sobre as propriedades e o funcionamento da língua e da linguagem;
4. desenvolvendo as competências e habilidade associadas a usos escolares, formais e/ou públicos da linguagem oral

(BRASIL, 2011, p.68)

Para abarcar as exigências do edital e das leis na amplitude do ensino da Língua Portuguesa, as práticas de leitura literária devem coexistir com a compreensão e a produção de diferentes textos que circulam na esfera social, com o estudo da linguagem oral e da escrita e, também, com fundamentos linguísticos. Cientes disso, consideramos nosso objeto e o recorte proposto com a premissa de que refletir sobre as representações dos sistemas das literaturas de Língua Portuguesa, em diálogo com a proposta da lei 11.645/08, é uma forma de colaborar, dentro dos limites possíveis, para o êxito dos objetivos educacionais e políticos desta, o que, segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica,

possibilita ampliar o leque de referências culturais de toda a população escolar e contribui para a mudança das suas concepções de mundo, transformando os conhecimentos comuns veiculados pelo currículo e contribuindo para a construção de identidades mais plurais e solidárias. (BRASIL, 2013, p.114)

Isso posto, podemos pensar que estamos diante de uma mudança paradigmática proposta pela lei 11.645/08. Diretamente, ela projeta uma revisão ampla no âmbito das identidades e do imaginário que são construídos na escola, tendo como um de seus pilares as representações divulgadas na construção de uma história nacional, composta pela participação de diferentes grupos étnicos. Indiretamente, ela insere novos elementos que podem desestabilizar o cânone literário escolar com produções diversas pertencentes ao macrossistema das literaturas de Língua Portuguesa.

É possível ainda destacar alguns direcionamentos do edital PNLD 2014, que visam a garantir “o pleno acesso ao mundo da escrita e, portanto, (...) a fruição estética e a apreciação crítica da produção literária associada à língua portuguesa, em especial a da literatura brasileira” (BRASIL, 2011, p.69). Uma possível aplicação prática dessa orientação consiste em apresentar ao aluno as tradições literárias do macrossistema, confluindo para as determinações asseguradas pela lei 11.645/08, mas, sobretudo, garantindo a inserção, no espaço escolar, de estudos da produção nacional. Essa, como já apontado, abarca um sistema composto não só pelos reconhecidos escritores já celebrados na literatura e presentes no cânone literário escolar, mas também por autores que representam diferentes grupos étnicos, com

destaque em nossa pesquisa para negros e indígenas, e que buscam reconhecimento no campo literário.

Nas diretrizes do edital, há a reiteração da imprescindibilidade da presença de textos literários:

Relativos à natureza do material textual

1. estar isenta tanto de fragmentos sem unidade de sentido quanto de pseudotextos, redigidos com propósitos exclusivamente didáticos;
2. ser representativa da heterogeneidade própria da cultura da escrita — inclusive no que diz respeito à autoria, a registros, estilos e variedades (sociais e regionais) linguísticas do Português —, de forma a permitir ao aluno a percepção de semelhanças e diferenças entre tipos de textos e gêneros diversos, pertencentes a esferas socialmente mais significativas de uso da linguagem;
3. ser adequada — do ponto de vista da extensão, da temática e da complexidade linguística — ao nível de escolarização em jogo;
4. incluir, de forma significativa e equilibrada, em relação aos demais, textos da tradição literária de língua portuguesa (especialmente os da literatura brasileira);
5. incentivar professores e alunos a buscarem textos e informações fora dos limites do próprio livro didático.

[...]

Relativos ao trabalho com o texto

[...]

Leitura

As atividades de compreensão e interpretação do texto têm como objetivo final a formação do leitor (inclusive a do leitor literário) e o desenvolvimento da proficiência em leitura.

Portanto, só podem constituir-se como tais na medida em que:

1. encararem a leitura como uma situação de interlocução leitor/autor/texto socialmente contextualizada;
 2. respeitarem as convenções e os modos de ler próprios dos diferentes gêneros, tanto literários quanto não literários;
 3. desenvolverem estratégias e capacidades de leitura, tanto as relacionadas aos gêneros propostos, quanto as inerentes ao nível de proficiência que se pretende levar o aluno a atingir.
- (BRASIL, 2011, p.70, *grifos nossos*)

Esses excertos dão indícios da prescrição de que o trabalho no Ensino Fundamental 2 seja centrado em gêneros do discurso e na sua dimensão comunicacional dentro de um contexto histórico e social. A partir dessa perspectiva, inferimos que os textos literários podem ser abordados pelos materiais didáticos a partir da perspectiva dos gêneros do discurso, o que delimita uma orientação de trabalho com as produções literárias, focada “sobretudo no estudo das situações de

produção dos enunciados ou textos e em seus aspectos sócio históricos” (ROJO, 2005, p.108).

Vale destacar que, no cerne das orientações sobre a compreensão dos gêneros do discurso, presentes no edital, estão as concepções apresentadas por Bakhtin, de que as atividades humanas são mediadas pela interação da linguagem e pela elaboração de enunciados com formas, em certa medida, pré-estabelecidas:

as formas da língua e as formas típicas de enunciados, isto é, os gêneros do discurso, introduzem-se em nossa experiência e em nossa consciência conjuntamente (...). Aprender a falar é aprender a estruturar enunciados (porque falamos por enunciados e não por orações isoladas e, menos ainda, é óbvio, por palavras). Os gêneros do discurso organizam nossa fala da mesma maneira que a organizam as formas gramaticais (sintáticas). Aprendemos a moldar nossa fala às formas do gênero e, ao ouvir a fala do outro, sabemos de imediato, bem nas primeiras palavras, pressentir-lhe o gênero, adivinhar-lhe o volume (extensão aproximada do todo discursivo), a dada estrutura composicional, prever-lhe o fim, ou seja, desde o início, somos sensíveis ao todo discursivo que, em seguida, no processo da fala, evidenciará suas diferenciações. Se não existissem os gêneros do discurso e se não os dominássemos, se tivéssemos de criá-los pela primeira vez no processo fala, se tivéssemos de construir cada um de nossos enunciados, a comunicação verbal seria quase impossível. (BAKHTIN, 2003, p.302)

A abordagem dos textos literários à luz das teorias bakhtinianas, conforme as orientações do edital do PNLD, sugerem uma possibilidade de trabalho com as produções ficcionais e poéticas nos LDPs a partir do destaque de três elementos básicos do gênero do discurso: conteúdo temático, estilo de linguagem e construção composicional. Esse tratamento das produções literárias permite apreender sua dimensão comunicativa e analisá-las por meio de sistematizações mais objetivas, deixando para segundo plano o reconhecimento da engenhosidade artística, das experiências humanas e subjetivas, que a leitura de um texto ficcional ou de um poema proporcionam. Além disso, tendem a homogeneizar as especificidades dos projetos éticos e estéticos dos diferentes autores. Tendo isso em perspectiva, nossa proposta é analisar não só a presença de textos do macrossistema das literaturas de Língua Portuguesa, mas também investigar como são guiadas as análises dos textos, de acordo com as propostas de leitura literária das diferentes coleções.

Em síntese, relacionar a lei 11.645/08 com o ensino literário proposto pelos LDPs nos anos finais do Ensino Fundamental 2 é tarefa importante, tendo em vista o

papel de destaque ocupado por esses materiais no ensino formal brasileiro. Entretanto, é necessário reconhecer que as análises aqui realizadas não são um retrato das conquistas, no âmbito do ensino literário, da referida lei, visto que observar somente os LDPs seria desconsiderar as mediações possíveis que podem ser feitas de maneira autônoma pelo professor. Portanto, trata-se de um estudo de compreensão da representação do campo literário e, sobretudo, do macrossistema das literaturas de Língua Oficial Portuguesa em livros didáticos.

Compreendemos que ao longo do tempo os materiais didáticos modificam sua materialidade e imaterialidade em consonância com os processos históricos, políticos, econômicos e educacionais. Diante da dimensão datada dos LDPs, propomos uma delimitação temporal alinhada ao PNLD 2014 e um diálogo com a lei 11.645/08, que converge para o escopo dos estudos comparatistas. Nesse sentido, trata-se de uma análise comparativa dentro de um mesmo eixo temporal.

O olhar atento e minucioso para o objeto acha consonância nas palavras iniciais de Bunzen (2009), em sua tese de doutoramento, ao comparar a narrativa científica com o ditado popular “quem conta um conto aumenta um ponto”. Acrescentar um ponto nas pesquisas acerca dos LDPs pelo viés comparatista é uma tentativa de fazer um alinhavo entre os saberes construídos pelas investigações acerca dos LDPs e pela área de Estudos Comparados, possivelmente suscitando novas questões e respostas futuras.

Objetivos e Metodologia

O objetivo desta pesquisa é analisar as representações, escritas e visuais, de produções literárias de Língua Portuguesa, notadamente as africanas e a brasileira, com destaque para as afro-brasileiras e indígenas, publicadas no material didático de Língua Portuguesa aprovado pelo PNLD 2014. Tal material é composto por doze coleções, indicadas para os professores por meio do Guia de Livros Didáticos PNLD 2014, das quais optamos por nos deter nas seis mais distribuídas em território nacional. Para isso, lançamos mão das seguintes perguntas:

1. Qual a parcela de representação de produções literárias africanas, afro-brasileiras e indígenas?

2. Quais os textos que compõem a coletânea dos LDP em consonância com o escopo desta pesquisa?
3. Que atividades são propostas para a leitura desses textos?
4. Dentro do projeto autoral das coleções, como os autores apresentam tais produções?

Ao responder tais perguntas, acreditamos atingir os seguintes objetivos:

- I. Verificar a multiplicidade de vozes que compõe as escolhas literárias dos autores de livros didáticos;
- II. Identificar as representações identificadas no *corpus* e relacioná-las com a construção de um imaginário literário e um reconhecimento social de seus autores;
- III. Evidenciar as interfaces da abordagem dos Sistemas Literários de Língua Portuguesa e o cumprimento da lei 11.645/08.

Cabe aqui mencionar que, ao longo do desenvolvimento desta pesquisa, os resultados do PNLD 2017 foram divulgados pelo Ministério da Educação. O material aprovado no último PNLD é composto por seis coleções; ou seja, numericamente constitui a metade das obras aprovadas pelo programa anterior. Vale dizer ainda que todas as coleções didáticas aprovadas em 2016 haviam sido aprovadas anteriormente. A tabela 0.1 informa-nos brevemente os principais dados do nosso *corpus*; ou seja, as coleções didáticas aprovadas no PNLD 2014:

Tabela 0.1 – Informações Gerais sobre os LDPs Analisados

Nome da coleção	Autores	Editora	Anos de aprovação no PNLD, a partir de 2014
Vontade de Saber Português	BRUGNEROTTO, Tatiane; ALVES, Rosemeire	Ed. FTD	2014
Jornadas.port.– Língua Portuguesa	DELMANTO, Dileta Antonieta; MATOS, Franklin de; CARVALHO, Laiz Barbosa de	Ed. Saraiva	2014
Português nos Dias de Hoje	FARACO, Carlos Emílio; MOURA, Francisco Marto de	Ed. LeYa	2014
Singular e Plural – Leitura, Produção e Estudos da Linguagem	FIGUEIREDO, Laura de; BALTHASAR, Marisa; GOULART, Shirley	Ed. Moderna	2014 e 2017
Português: uma Língua Brasileira	HORTA, Regina Figueiredo; MENNA, Lígia; PROENÇA, Graça	Ed. LeYa	2014
Para Viver Juntos	MARCHETTI, Greta; COSTA, Cibele Lopresti; SOARES, Jairo J. Batista; TAKEUCHI, Márcia	Edições SM	2014 e 2017

Língua Portuguesa: Tecendo Linguagens	OLIVEIRA, Tania Amaral; SILVA, Elizabeth Gavioli de Oliveira; SILVA, Cícero de Oliveira; ARAÚJO, Lucy Aparecida Melo	Ed. IBEP	2014 e 2017
Universos Língua Portuguesa	RAMOS, Rogério de Araújo; TAKEUCHI, Márcia	Edições SM	2014 e 2017
Perspectiva: Língua Portuguesa	DISCINI, Norma; TEIXEIRA, Lúcia	Ed. do Brasil	2014
Português Linguagens	MAGALHÃES, Thereza Anália Cochar; CEREJA, William Roberto	Ed. Saraiva	2014 e 2017
Projeto Teláris	MARCHEZI, Vera Lúcia de Carvalho; BERTIN, Terezinha Costa H.; BORGATTO, Ana Maria Trinconi	Ed. Ática	2014 e 2017

A Aventura da Linguagem	TRAVAGLIA, Luiz Carlos; Fernandes, Vania Maria B. A.; ROCHA, Maura Alves de Freitas	Ed. Dimensão	2014
-------------------------	---	--------------	------

Fonte: <http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico>, acesso em 27/11/2016

Os materiais mais distribuídos pelo PNLD 2014 não são necessariamente os aprovados nos anos de 2014 e 2017; ou seja, das seis coleções mais recebidas pelas escolas brasileiras, quatro foram aprovadas pelas avaliações dos anos mencionados, a saber: *Português Linguagens* (Ed. Saraiva), *Projeto Teláris* (Ed. Ática); *Singular e Plural* (Ed. Moderna) e *Língua Portuguesa: Tecendo Linguagens* (Ed. IBEP). As outras coleções reprovadas em 2017, mas entre as mais distribuídas pelo programa são: *Vontade de Saber Português* (Ed. FTD) e *Jornadas.port* (Ed. Saraiva).

Diante da amplitude do *corpus* selecionado, foi necessário primeiramente quantificar o número de textos pertencentes ao macrossistema literário de Língua Portuguesa. Esses resultados foram tabulados e interpretados à luz dos objetivos da tese. Contudo, ao longo desse processo, verificamos que a literatura era representada não somente por meio de produções ficcionais e poéticas, mas também referida por meio de outros gêneros do discurso, a saber, resenhas, sinopses, entrevistas e biografias de autores.

À vista disso, optamos por quantificar e analisar também esses dados no intuito de dimensionar as diferentes formas de alusão ao campo literário. Buscamos relacionar os diferentes textos analisados com os artefatos visuais que os acompanham, em busca de verificar como eles contribuem para formar um imaginário acerca das produções e produtores literários. Essas análises foram confrontadas com as resenhas publicadas no *Guia de Livros Didáticos PNLD 2014 Língua Portuguesa – Ensino Fundamental – Anos Finais* (2013), a fim de examinar os pareceres referentes ao trabalho de leitura literária e verificar se havia alguma menção às determinações da lei 11.645/08, como um aparato jurídico que garante a inserção de conteúdos relacionados às culturas africana, afro-brasileira e indígena.

Organização da Tese

Esta pesquisa que aqui apresentamos está estruturada em três capítulos e considerações finais:

- No primeiro capítulo, buscamos indicar a complexidade do objeto LDP estudado (BUNZEN, 2005), (MUNAKATA, 2012). Diante disso, propomos perspectivas teóricas que permitem pensá-lo como um produto cultural dentro de um momento histórico. Alguns marcos da história da educação nacional são pontuados para compreensão da atual configuração dos livros didáticos.
- No segundo capítulo, **Articulação Teórica**, indicamos os conceitos que servem de instrumento para desenvolver as análises dos dados observados nos LDPs, a saber, *campo literário* (BOURDIEU, 2004); *representação* (CHARTIER, 1990), (MOSCOVICI, 2007), (PESAVENTO, 2004) e *reconhecimento* (HONNETH, 2009). Ademais, expomos as bases teóricas que nos norteiam para entender as ilustrações dos LDPs (DONDIS, 2003), (HERNANDEZ: 2000; 2007), (BELMIRO, 2000).
- No terceiro capítulo, nos ocupamos especificamente das análises do *corpus*. Primeiramente, apresentamos os critérios estabelecidos para tabulação dos dados coletados e, a partir disso, os resultados obtidos. Posteriormente, propomos uma descrição e análise qualitativa do que pudemos observar nas seis coleções mais distribuídas pelo país. Por fim, estabelecemos dois critérios que permitiram o cotejo de pontos observados ao longo da pesquisa.
- Em **Considerações Finais**, há a tentativa de refletir sobre os resultados encontrados e destacar questões que, no processo de investigação desta tese, nos chamaram atenção.

1. COMPREENSÃO DO OBJETO E DE SUAS INTERFACES COM ASPECTOS DAS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS

[...] hoje escritores e estudiosos do mundo ex-colonizado têm imposto suas diversas histórias, têm mapeado suas geografias locais nos grandes textos canônicos do centro europeu. E dessas interações sobrepostas, mas divergentes, estão começando a aparecer as novas leituras e conhecimentos. (SAID, 1995, p.89)

1.1 As Singularidades do Livro Didático, um Objeto Cultural Complexo

No âmbito dos estudos historiográficos sobre as práticas culturais, a história do livro e a da leitura ocupam papel de destaque, enfocando em um determinado contexto social os usos e funções atribuídos ao objeto livro, à sua materialidade e às práticas histórico-sociais que envolvem o ato da leitura. Partimos da ideia geral sobre tal objeto, exposta por Kant:

O livro é um escrito (não importa aqui se manuscrito ou impresso, se com poucas ou muitas páginas) que representa um discurso por alguém ao público, mediante signos linguísticos visíveis. Dá-se o nome de autor àquele que fala ao público em seu próprio nome. Aquele que através de um escrito discursa publicamente em nome de outrem (do autor) é o editor. (KANT, 2003, p.134)

É possível destacar deste excerto kantiano dois pontos relevantes para o desenvolvimento desta pesquisa: 1. A dupla natureza do livro; 2. Os agentes sociais interligados pela produção e recepção do livro.

Ao pensarmos em uma dupla natureza, temos em vista a materialidade do livro – capa, tipo de papel, de impressão – e sua imaterialidade, a construção de representações por meio do discurso nele contido. Por volta de 1680, Alonso Victor de Paredes, um impressor espanhol, declarou:

Um livro perfeitamente acabado consiste numa boa doutrina, apresentada pelo impressor e pelo corretor na disposição que lhe é conveniente; é isso que considero como a alma do livro; e é uma bela impressão no prelo, limpa e bem cuidada, que me faz compará-lo a um corpo gracioso e elegante. (PAREDES, apud CHARTIER: 2010, p.16)

A metáfora utilizada do corpo e alma do livro remete-nos à ideia do caráter duplo do livro que, por meio de sua materialidade, seja virtual ou impressa, possibilita concretamente a prática comunicacional feita pela escrita/autor e a leitura/leitor. Há um plano intermediário entre a produção e a recepção de um texto que consiste em direcionar seu discurso, construindo e veiculando representações de uma realidade datada e restrita a um contexto social.

Os processos de escrita e de leitura unem os agentes sociais que participam da produção e da recepção textual. Conforme Kant, há pelo menos três envolvidos na criação e mercantilização de uma obra: 1. Autor; 2. Leitor, 3. Produtores. A figura do autor está intrinsecamente ligada à sua obra que, por sua vez, é resultado não só do trabalho daquele que corporifica suas ideias no texto, como também dos produtores que cuidam da materialização do livro – tipografia, arte, diagramação, escolha do papel – e daqueles que se dedicam à comercialização da mercadoria.

Diante dos processos de produção do livro como objeto, Chartier (1991) enfatiza a importância da materialidade do livro e dos agentes envolvidos para sua realização, ao formular o conhecido enunciado de que "os autores não escrevem livros. Os livros não são de modo nenhum escritos. São manufaturados por escribas e outros artesãos, por mecânicos e outros engenheiros e por impressoras e outras máquinas" (CHARTIER, 1991, p.126). À fabricação de uma obra também implicam os interesses da editora, que estão submetidos às regras do mercado, e os interesses de quem detém o poder. Esses, em última instância, tendem a impor o controle ou o monopólio sobre o escrito, estabelecendo uma vigilância sobre as produções culturais e tornando, em especial os produtos escritos, "instrumentos de poderes temíveis e temidos" (CHARTIER, 2010, p.24).

Para completar a tríade, tem-se o papel do leitor no processo de recepção de uma obra. Ele adquire o livro materializado, resultado de todas as etapas de produção, e com o discurso direcionado pelos editores e pelos autores. Os leitores ampliam as possibilidades de leitura de um texto a partir de suas competências culturais e seus diversos repertórios, mediando a intenção inicial dos produtores e a construção de sentidos proporcionada pela leitura e suas práticas.

Ao focalizarmos o nosso olhar para o LDP como objeto de pesquisa, devemos atentar para as especificidades de sua materialidade e sua imaterialidade e, também, para as de seus processos de produção e recepção. Diante disso, Bunzen (2005) propõe analisá-los como objeto cultural complexo, na medida em que eles são

multidimensionais, dinâmicos e não saturáveis (Ibid., p.17). Tal posicionamento epistemológico possibilita aclarar as inúmeras redes e recortes temporais e espaciais que circunscrevem o LD como objeto de pesquisa.

Tendo isso em vista, os LDs contemporâneos devem ser considerados uma mercadoria cuja confecção de sua materialidade e construção de sua imaterialidade convergem para imbricações entre sua relevância para os agentes do mercado editorial, os órgãos que legislam sobre a educação formal e os agentes do espaço escolar (diretores, coordenadores, professores e estudantes).

O livro didático, então, é uma mercadoria destinada a um mercado específico: a escola [que se] institui um espaço e uma temporalidade que não se reduz, como espelho ou reflexo, à sociedade que a contém, mas inaugura práticas e cultura que lhe são específicas. O livro didático, portanto, deve se adequar a esse mercado específico. Isso significa que a escola, tomada como mercado, determina usos específicos do livro (didático), também mediados pela sua materialidade. (MUNAKATA, 2012, p.185)

Pensar os LDs como produtos de consumo do espaço escolar não significa desconsiderá-los como um instrumento pedagógico, visto que mesmo como mercadoria sua dupla natureza se presentifica nas aulas e é mediada por professores e, também, por alunos; portando sistemas de valores de uma ideologia e de uma cultura.

Nos processos de produção e de recepção dos materiais didáticos, no Brasil, deve-se ponderar o papel do Estado. Este cria decretos e/ou editais que norteiam a forma, os temas e, em certa medida, os conteúdos ideológicos que compõem os LDs. E, recentemente, tem comprado remessas para distribuição nacional. Munakata (1997) sopesa o papel da legislação na produção de livros didáticos, na medida em que esta promove mudanças estruturais como um todo, "(...) mas (...) estruturas, mudanças e a legislação não dão conta da produção deste ou daquele livro em particular, nem tampouco o modo peculiar com que este ou aquele foi produzido por agentes efetivos de produção editorial" (Ibid., p.10). A consideração de Munakata mostra que, apesar de direcionamentos oficiais tanto na materialidade quanto na imaterialidade dos LDs, o produto final será resultado das conciliações possíveis entre os interesses da editora e os do autor, tendo em vista o público alvo: a escola.

Diante da complexidade do objeto, portanto das inúmeras possibilidades de abordagem, optamos por considerar a noção de LD como:

um gênero do discurso, historicamente datado, que vem atender a interesses de uma esfera de produção e de circulação e que, desta situação sócio-histórica de produção, retira seus temas (os objetos de ensino carregados de valor ideológico), formas de composição para uma expectativa interlocutiva específica (professores e alunos das escolas públicas e privadas, o editor, os avaliadores do Ministério) e um estilo didático próprio. (BUNZEN, 2008, p.13)

Tendo isso em vista, reconhecemos o papel do objeto escolhido para possibilitar eixos norteadores do trabalho em sala de aula, e também para retratar as diretrizes curriculares de cada disciplina em diferentes épocas. Assim, as leituras propostas, as reflexões sobre texto ou língua, materializam no LDP as tendências metodológicas e ideológicas de um tempo histórico. Temos claro, também, que se trata de um objeto limitado para dar parâmetros de qualidade educacional, visto que os encaminhamentos dados pelas propostas pedagógicas de um material didático dependem das mediações e das relações estabelecidas pelo educador.

É válido ressaltar que considerar o LD como um gênero do discurso “implica justamente procurar entendê-lo como um produto sócio-histórico e cultural em que atuam vários agentes (autores, editores, revisores, leitores críticos, professores etc.), com certas relações sociais entre si, na produção e seleção de enunciados concretos com determinadas finalidades” (BUNZEN, 2005, p.37). Tal posição se distingue de pensá-lo como um suporte de antologias ou um compêndio, pois, ao considerá-lo um gênero do discurso, a dimensão autoral ganha relevância na medida em que o discurso dos autores de materiais didáticos, presente em explicações, exercícios e orientações diretas ao professor, intercala e costura os outros discursos que compõem o livro didático.

Em nossa perspectiva de pesquisa, focalizamos o livro didático a partir de sua interface com a compreensão dos gêneros do discurso e as práticas analíticas dos Estudos Comparados de Literaturas de Língua Portuguesa, entendendo-o como um objeto cultural complexo e contemporâneo, com potencial de se tornar um meio que possa dar visibilidade às diferentes produções do campo literário, ao apresentar para seus leitores os autores do macrossistema de Língua Portuguesa – canonizados ou não.

Segundo Abdala Jr. (2003), ao analisar textos literários escritos em português por meio de métodos comparatistas, amplia-se as possibilidades de reflexão crítica sobre as construções das identidades nacional, cultural e literária dos oito países de Língua Oficial Portuguesa – Brasil, Portugal, Timor Leste, Angola, Moçambique, Cabo Verde, Guiné Bissau, São Tomé e Príncipe. Contrastar essas publicações literárias possibilita identificar pontos de contato entre as obras desses países e compreender os fluxos de repertórios e de diálogos dentro do macrossistema literário de Língua Portuguesa, no qual tais produções estão inseridas.

Ao colocar lado a lado produções literárias distintas, os Estudos Comparados iluminam a diversidade de tradições literárias que compõem o campo literário e criam um espaço favorável para aumentar a representatividade de escritores não canonizados. De acordo com Martin e Sarteschi (2014), as reflexões incitadas por um estudo comparatista de literatura podem contribuir para construção de uma sociedade “plural, solidária e inclusiva”, na medida em que ampliam os instrumentos de compreensão da realidade histórica e possibilitam o contato com modos de existência e com lógicas culturais distintas daquelas em que estamos inseridos, apesar do passado histórico com pontos de intersecção.

Em diálogo com as propostas de Abdala Jr., Martin (2016) propõe um estudo literário de obras africanas e afro-brasileiras para o Ensino Médio e para o universitário, a partir de uma perspectiva comparatista, que pode ser, também, base de reflexões sobre as leituras das literaturas indígenas no espaço escolar e sobre práticas de leitura para o Ensino Fundamental. Segundo a autora,

Expandindo os repertórios já oferecidos, a ideia é efetivar a inclusão sistemática de autores e textos das literaturas africanas e afro-brasileira, preferencialmente em diálogo com o conjunto de autores e textos – brasileiros e portugueses – já canônicos. Com isso, objetiva-se enfatizar a existência de diferentes perspectivas construídas sobre a realidade, expandindo caminhos para uma prática pedagógica simultaneamente crítica e propositiva, calcada na percepção plural e dinâmica da história da literatura. (MARTIN, 2016, p.127)

Ao considerarmos a proposta didática de Martin viável para o Ensino Fundamental, devemos ter em vista as particularidades das etapas que compõem o Ensino Básico, visto que no Ensino Fundamental as leituras literárias apresentam

objetivos que dialogam com a formação de um leitor competente³ de textos que circulam nas diferentes esferas sociais, assim tendo como eixo norteador as teorias dos gêneros do discurso. Já no Ensino Médio, a Literatura é um componente curricular que visa proporcionar práticas de leituras literárias, organizadas nos materiais didáticos, principalmente pelo eixo da História da Literatura. Em ambos os contextos, é possível valer-se dos Estudos Comparados como uma ferramenta pedagógica que possibilita a ampliação de repertórios literários e de métodos analíticos, que extrapolam práticas reducionistas de leitura de texto literário, ainda presentes no espaço escolar, contribuindo, desta maneira, para uma revisão paradigmática das leituras literárias no campo do ensino.

Para nosso estudo, interessa-nos traçar um panorama de qual é o espaço das literaturas de origem africanas, afro-brasileira e indígenas dentro das principais coleções de materiais que circulam pelo país. Nosso olhar comparatista busca identificar como o projeto autoral das seis coleções mais distribuídas no PNLD 2014 apresenta e/ou estabelece diálogos entre os textos literários que compõem o campo das literaturas africanas e o da brasileira.

1.2 Marcos da História do Livro Didático no Brasil do Século XX à Atual Configuração do Programa Nacional dos Livros Didáticos (PNLD)

O PNLD tem como objetivo garantir aos alunos do Ensino Básico o acesso a materiais didáticos. Para atender a todos os alunos, o programa ocorre em ciclos trienais alternados: a cada ano o Ministério da Educação (MEC) investe em um segmento educacional. Esta pesquisa tem como foco o PNLD 2014, notadamente as coleções mais distribuídas no território nacional de Língua Portuguesa dos Anos Finais do Ensino Fundamental. Desde sua criação, o programa passou por modificações em busca de aprimorar a materialidade e imaterialidade das coleções distribuídas nas escolas.

³ De acordo com os PCNs, “Um leitor competente sabe selecionar, dentre os textos que circulam socialmente, aqueles que podem atender a suas necessidades, conseguindo estabelecer as estratégias adequadas para abordar tais textos. O leitor competente é capaz de ler as entrelinhas, identificando, a partir do que está escrito, elementos implícitos, estabelecendo relações entre o texto e seus conhecimentos prévios ou entre o texto e outros textos já lidos”. (BRASIL, 1998, p.70)

Em revista à história dos LDs, um marco importante a ser resgatado ocorre na década de 1930, quando foi instituído o Ministério dos Negócios da Educação e da Saúde Pública, por meio do decreto 19.402. Segundo Mantovani (2009), trata-se de um período em que a dimensão científica e progressista dos materiais didáticos era uma pauta da agenda governamental. Naquele momento, sugeriram três medidas destacáveis no âmbito educacional: Reforma Francisco Campos (1930-1942) – regulamentação da formação dos professores do ensino secundário, Reforma Capanema (1942-1945) – divisão do atual Ensino Médio em ciclos, Clássico e Científico, e a criação, em 1938, da Comissão Nacional do Livro (CNLD), que tinha como objetivo estabelecer condições para produção, importação e utilização dos LDs, além de julgar e examinar materiais didáticos e traduções, atuando como reguladora político-ideológica dos livros didáticos.

Naquele contexto, a despeito da diversidade de projetos políticos e culturais, reservava-se à educação lugar privilegiado na formação da nacionalidade, tarefa assumida pelo Ministério da Educação e Saúde, que não descuidou do controle do material educativo utilizado pela população escolar. Nesse sentido, a educação constituiu-se em veículo privilegiado para introdução de novos valores e modelagem de condutas, sobretudo com base nos mecanismos prescritivos no campo do currículo e do material instrucional, dentre os quais o livro didático emergia como peça ideológica fundamental, que desempenha importante papel estratégico na difusão dos valores apregoados pelo regime. (MIRANDA, 2004, pp.125-126)

A CNLD tinha como uma de suas metas colaborar com o ideal getulista de construir um projeto de identidade nacional, no qual todos os agentes sociais, independentemente de sua origem étnica, pudessem ser inseridos no sistema de trabalho, de acordo com um imaginário já forjado quanto às capacidades de cada um, contribuindo para o progresso do país, em um modelo desenvolvimentista de sociedade.

Naquele cenário, ainda estavam presentes as ideias higienistas do início do século XX, cunhadas no discurso científico, que propagavam que a aparência física dos mestiços, negros e indígenas estaria relacionada à inferioridade mental, à

deterioração do caráter e à preguiça, justificando as desigualdades sociais por meio das teorias racialistas⁴.

Desse debate não surgiram explicações fundamentadas necessariamente em preconceitos raciais, mas, num contexto em que a ideia da inferioridade racial das populações indígenas e negra encontrava-se legitimada pela ciência da época, pode-se compreender a impossibilidade de dissociá-las de suas fortes implicações políticas e ideológicas. (LIMA; HOCHMAN, 2000, p.319)

O uso de teorias científicas para justificar práticas racistas, apartava grande parte da população das discussões e legitimava aquelas ideias. Dentro deste contexto, a elite literata travou um diálogo com a ciência da época, ora reiterando o discurso sobre a mestiçagem e sobre os ideais higienistas, como a figura de Jeca Tatu (1918), ora satirizando, como em *Macunaíma* (1928).

O Movimento Modernista, por meio das variadas linguagens artísticas, problematizou a questão da nacionalidade, propôs novos símbolos e atualizou outros já presentes na sociedade brasileira. Nesse contexto, figuras, antes desvalorizadas, sobretudo as de origem mestiça, consideradas inferiores passaram por um processo de ressignificação de seus papéis sociais. Nos anos 1930, a polêmica obra de Gilberto Freyre, *Casa Grande e Senzala*, divulgou a imagem da mestiçagem como sendo não só biológica, mas também cultural, desconsiderando as tensões e os processos violentos que permearam o processo de miscigenação.

A professora e pesquisadora da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, Kátia Maria Abud, em investigações sobre a formação do nacionalismo na Era Vargas no ensino de História, aponta que nos programas da disciplina havia a ratificação da ideia de mestiçagem, reiterando a ideologia getulista de nacionalismo que se apoiava em “três pilares (...): unidade étnica, unidade administrativa e territorial e unidade cultural” (ABUD, 1998). Nota-se na agenda política da época esforços que convergiam para esse ideal de unidade do Estado-Nação, forjado também pelos materiais didáticos de História.

⁴ Os ideais racistas não se restringiam a negros e a indígenas no governo de Vargas, mas, conforme aponta a historiadora Tucci Carneiro, em sua tese de doutorado *Antissemitismo na Era Vargas: Fantasmas de uma Geração 1930-1945* (1988), nesse período havia práticas antissemitistas institucionalizadas, de acordo com os documentos pesquisados no Arquivo Histórico do Itamaraty, Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil, Arquivo de Hospedagem dos Imigrantes e em periódicos da época.

Investir na construção da imagem de uma nação mestiça era uma estratégia política de escamoteamento das tensões do Estado com os povos indígenas, com a população negra e com movimentos de resistência dessas populações, diante da tentativa de assimilação cultural e de enquadramento nos moldes econômicos da época. Símbolos dessas culturas, em especial da negra, foram elevados a nacionais e houve um resgate da imagem romântica dos indígenas, heroicizando-os.

Durante um processo ambíguo, de um lado a apropriação da cultura negra e da indígena e, por outro, a desvalorização dos indivíduos, surgiram medidas governamentais para resolver a questão da "degeneração" do povo brasileiro, que, de acordo com o pensamento da época, era resultado da miscigenação. Para isso, as autoridades se valeram da própria mestiçagem, apostando que ela levasse ao branqueamento dos mestiços. Assim, passou a existir o incentivo à imigração europeia, resultando em uma releitura da relação hierárquica entre os grupos étnicos; ou seja, o branco não mais se degenerava ao se miscigenar com as raças consideradas inferiores, mas sim estas ascendiam e, posteriormente, desapareceriam à medida que os indivíduos se tornassem mais brancos e se assemelhassem com o fenótipo dos europeus. Ou seja, se por um lado a imagem do mestiço ascendia, por outro a inversão reiterava a hierarquização e ocultava a tensão racial, por meio de novos mecanismos.

O escamoteamento das tensões sociais, cujo pilar fundamental é a ideologia da "democracia racial", evitou a reflexão sobre as desigualdades sociais atreladas à questão racial e, por conseguinte, provocou o adiamento, na agenda política estatal, de reivindicações dos diferentes grupos étnicos.

A ideia de uma "democracia racial" só foi denunciada como falsa (FERNANDES, 1965) em meados dos anos 60. Apesar de revelados alguns de seus mecanismos por cientistas sociais daquela época, medidas efetivas para desmistificá-la não foram tomadas. Ao contrário, no período entre 1968 e 1978, o mito da democracia racial foi utilizado de forma dogmática pelo governo militar para negar as diferenças sociais dos grupos étnicos no território nacional, instaurando a ideia de que no Brasil havia um problema de classe.

Segundo Guimarães, após a II Guerra Mundial, consolidou-se a expressão "democracia racial", que substituiu a ideia anterior de "paraíso racial". "Mais que uma ideologia, ela foi um modo tacitamente pactuado de integração dos negros à sociedade de classes do Brasil pós-guerra, (...) tanto em termos de simbologia

nacional, como em termos da sua política econômica e social” (GUIMARÃES, 2006, p.270). Naquela época, diante do desafio de inserir o Brasil no mundo democrático após a derrocada do nazi-fascismo, houve grande empenho em mostrar a inserção de negros e de indígenas na constituição e desenvolvimento da nação.

Quanto às políticas públicas dos LDs, notamos, nesse período histórico, ações que mudaram de forma concreta as diretrizes da CNLD, visto que foram assinados acordos entre MEC / USAID⁵ (Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional), criando-se juntamente com um desses acordos a Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático (COLTED), que tinha como objetivo “incentivar, orientar, coordenar e executar as atividades do Ministério da Educação e Cultura relacionadas à produção, a edição, o aprimoramento e a distribuição de livros técnicos e de livros didáticos” (Decreto nº 59.355/66). Segundo Filgueiras (2013), pesquisadora de História da Educação, dois dos principais objetivos da COLTED eram *estimular*, por meio da livre concorrência, a expansão da indústria do livro e *baratear* os livros didáticos produzidos pelas empresas privadas. Esses propósitos dialogavam com o novo cenário da educação naquela época: obrigatoriedade do ensino primário e expansão do secundário, criando a demanda de aumentar o volume de livros por preços acessíveis. Naquele contexto, na esfera político-econômica debatia-se a necessidade de barateamento dos livros e de sua distribuição para alunos carentes. Deve-se ressaltar que, por um lado, a COLTED assegurou a distribuição de 51 milhões de livros, todavia sem ter como cerne da preocupação a qualidade do material. Por outro, a parceria Brasil/EUA permitia, também, certa participação estadunidense nos conteúdos e na estética – pela primeira vez analisada – dos livros brasileiros que circulavam nos anos da Guerra Fria. Assim, as ideias norte-americanas passaram a se presentificar na educação nacional, principalmente a de que a universalização de direitos poderia gerar um cenário favorável para a competição entre os trabalhadores e a ascensão via meritocracia.

Todos pensavam (ou desejavam?) que [o preconceito racial] e as desigualdades oriundas do escravismo deveriam ser eficazmente combatidos com a universalização das oportunidades de vida (educação e saúde, principalmente) e com garantias à competição por mérito em mercados livres de particularismos sociais, culturais, políticos ou biológicos. (GUIMARÃES, 2006, p.271)

⁵ United States Agency for International Development

Nos anos de ditadura militar no Brasil, divulgava-se que a igualdade de direitos possibilitava acesso à educação e, conseqüentemente, à oportunidade de trabalho aos marginalizados, descartando outros fatores que mantinham contingentes populacionais à margem da sociedade e amarrados no sentimento de inferioridade construído por meio das ideologias que afirmavam uma ideia evolucionista dos grupos étnicos desde o século anterior. Durante os anos 1970, essas questões foram problematizadas, aprofundadas e colocadas nas pautas do Movimento Negro e pelas lideranças indígenas⁶ que naquele momento buscavam se organizar por meio de uma representação nacional.

Em 1971, a COLTED foi extinta, sendo criado o Programa do Livro Didático (PLID), sob a responsabilidade do Instituto Nacional do Livro (INL), que assumiu as atribuições administrativas e o gerenciamento dos recursos financeiros. Em meados dos anos de 1970, um novo decreto transferiu a responsabilidade do programa para Fundação Nacional de Material Escolar (FENAME/1968), cujas atribuições passaram a ser a produção dos materiais escolares – LDs, cadernos, lápis, borracha etc. – e sua distribuição. Diferentemente da COLTED, que se relacionava com a indústria privada, a FENAME mantinha o objetivo de abaixar os preços dos materiais didáticos, e era controlada pelo regime militar, sendo a “grande instituição de incentivo à brasilidade” (FILGUEIRAS, 2013, p.10).

Na década de 1980, foi decretada a criação da Fundação Assistência ao Estudante (FAE), que passou a centralizar alguns programas assistencialistas do governo como: Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), Programas do Livro Didático – Ensino Fundamental (PLIDEF). O caráter assistencialista desse órgão adiou a discussão racial pautada pelos movimentos sociais e reforçou a ideia de que as desigualdades entre os grupos étnicos não se tratavam de um problema étnico-racial, mas sim socioeconômico. O processo de centralização teve como consequência a dificuldade de distribuição dos livros, a criação dos *lobbies* das editoras, a padronização dos conteúdos e das ideologias propagadas e, nesse momento, inicia-se a discussão da necessidade de professores participarem do processo de escolhas dos livros que chegariam às escolas. Um Grupo de Trabalho

⁶ Krenak (2015) relata que testemunhou as tentativas de se criar um movimento indígena unificado e que uma das dificuldades é a tendência à homogeneização das necessidades e das culturas das várias etnias, além de barreiras de diálogo que estão associadas à cosmovisão de cada grupo étnico.

(GT), constituído nesse período histórico, avaliou a necessidade primordial de expansão do atendimento e de seleção dos livros pelo professor (SILVA, 2008).

Em resposta às novas demandas que a questão dos LDs requeria, o governo da Nova República (1985) substituiu o PLIDEF pelo PNLD:

A partir de agosto de 1985, por meio do Decreto-Lei nº 91.542, o Programa recebeu a denominação de Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), tendo seus objetivos substancialmente ampliados. Estabeleceu-se como meta o atendimento de todos os alunos de primeira a oitava série do primeiro grau das escolas públicas federais, estaduais, territoriais, municipais e comunitárias do país, com prioridade para os componentes básicos Comunicação e Expressão e Matemática. (HÖFLING, 2000, p.164)

A prioridade na área educacional era garantir a aquisição e distribuição de livros. Para isso, técnicos do MEC negociavam diretamente com os editores os montantes a serem comprados, diante da listagem dos professores (SILVA, 2008). Entretanto, vale ressaltar que no início do programa não havia diretrizes ou critérios claros para selecionar os livros adquiridos pelo governo.

Em 1988, a promulgação da Constituição garantiu por meio do inciso VII do Art.207: “O dever do Estado com a Educação será efetivado mediante a garantia de atendimento ao estudante, no Ensino Fundamental, através de programas suplementares de material didático, transporte, alimentação e assistência à saúde” (BRASIL, Constituição Federal). Assim, por meio da Constituição de 1988, houve uma mudança do caráter dos programas da FAE, de assistencialistas para universalizantes, garantindo o direito à educação para todos os grupos étnicos, especialmente os indígenas:

Art.210 §2º: “O Ensino Fundamental regular será ministrado em Língua Portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem”.

Art.215: “O Estado garantirá a todos o pleno exercício dos direitos culturais e acesso às fontes da cultura nacional, e apoiará e incentivará a valorização e a difusão das manifestações culturais”.

§1º: “O estado protegerá as manifestações das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras, e das de outros grupos participantes do processo civilizatório nacional”.

(BRASIL, 1988, ONLINE)

Nos anos 1980, com a reconstrução do Estado democrático, a reforma constitucional foi uma marca em todos os países da América Latina. Guimarães faz uma análise comparativa da redemocratização do período e aquela pela qual o mundo passou no pós-guerra.

Mas, entre os anos de 1940 e de 1980, mudaram pelo menos dois importantes paradigmas: o de nação e o de direitos civis. Primeiro, já não dominava mais internacionalmente o modelo de construção nacional nascido no século XIX, segundo o qual as nações eram comunidades de pertença cultural, linguística e racial homogêneas. Ao contrário, prevalecem agora os paradigmas do multiculturalismo e do multirracismo, pelos quais o Estado deve preservar e garantir a diversidade linguística e cultural de seus cidadãos. Segundo, democracia já não poderia ser entendida em termos estritamente liberais, como igualdade formal dos cidadãos e garantia das liberdades individuais. Nos dias atuais, ideias como a de direitos coletivos, a de que há grupos sociais e coletividades que devem ter garantida a igualdade de oportunidades, assim como a ideia de que tal igualdade deve se refletir em termos de resultados, são correntemente aceitas internacionalmente.

(GUIMARÃES, 2006, pp.272-273)

A mudança paradigmática apontada por Guimarães proporcionou avanços nas conquistas de direitos coletivos, especialmente para as comunidades indígenas, e o reconhecimento do racismo como um problema nacional. A pesquisadora texana Hooker, em seu artigo “Inclusão indígena e exclusão dos afrodescendentes na América Latina”, percorre a hipótese de que as reformas constituintes latinas garantiram direitos às comunidades indígenas de forma mais ampla e clara do que à comunidade negra, porque aquelas nitidamente se configuram como um outro grupo étnico, pois possuem língua, religião, cultura, aspectos da vida social e educacional distintos da comunidade branca. A população negra chegou à América retirada à força do continente africano e teve todas as suas marcas étnicas miscigenadas e confundidas com as da população brasileira, dificultando o reconhecimento como um grupo étnico distinto.

Ademais, a Constituição nacional de 1988 permitiu, ao reconhecer a multiétnica e a diversidade do país, avanços nos fundamentos e na normatização do sistema educacional brasileiro, por meio da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº. 9394/96. Vale destacar que, em sua promulgação, a LDB previa a universalização ao acesso à educação e à formação voltada para a

construção da cidadania, tendo como um de seus pilares a revisão da participação da população negra na formação da identidade e da nação brasileira no componente curricular de História, e garantia, também, a formação escolar indígena.

Posteriormente, as leis 10639/03 e 11645/08 alteraram e ampliaram o texto da LDB, com o objetivo de confirmar a obrigatoriedade do ensino de história e cultura africanas, afro-brasileira e indígenas nos currículos das escolas – públicas e privadas – do Brasil, que passam a ser ministrados no âmbito de todo currículo escolar e não mais restrito à disciplina de História.

As novas configurações que emergiam nos anos 1980 ecoaram na década seguinte em vários aspectos nacionais, dos quais destacamos a modernização da sociedade e a preocupação com a qualidade do ensino. Sobre a questão dos LDs, foi colocada em pauta a discussão acerca da qualidade dos livros escolares, como objeto e como divulgador de conteúdo. Em 1993, o MEC formou um Grupo Temático (GT) para definir critérios para avaliação de alguns componentes curriculares, notadamente Língua Portuguesa, Matemática, Estudos Sociais e Ciências, dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Segundo Silva,

As avaliações revelaram, em todas as disciplinas escolares e na maioria absoluta dos livros, muitos problemas, em aspectos os mais diversos: erros conceituais; desconhecimento de avanços teóricos, predomínio de exercícios mecânicos, uso inadequado da escrita e ilustrações, estereótipos de raça, gênero, idade, classe social e/ou religião, omissão ou ausência e dados sobre os autores, edição, fontes, inadequação de tipo de papel e encadernação.
(SILVA, 2008, p.113)

Essas avaliações resultaram em sistematizações do processo de análise; ou seja, em 1995 foram apresentados às editoras os critérios comuns de análise das disciplinas e de eliminação: preconceitos contra qualquer grupo social ou erros conceituais. Também foi indicado um calendário com prazos para cada etapa do processo de avaliação.

As primeiras avaliações (1997 e 1998) se restringiam aos livros dos anos iniciais do Ensino Fundamental. A primeira comissão avaliadora classificou os materiais em recomendados, recomendados com ressalvas, não recomendados – que também podiam ser escolhidos – e excluídos. Os resultados eram resenhados e publicados em um Guia de Livros Didáticos e entregues aos professores, exceto os

da categoria “excluídos”. Na segunda comissão avaliadora, incluía-se a categoria “recomendado com distinção”, mantendo todas as etapas do processo do ano anterior.

Nos anos subsequentes, o programa iniciou avaliações alternadas dos vários segmentos educacionais: Ensino Fundamental – Anos Finais, Ensino Médio, EJA, e fazendo pequenas modificações nos critérios de divulgação. Focalizaremos o Ensino Fundamental – Anos Finais, cuja primeira avaliação foi em 1999, e posteriormente em 2002, 2005, 2008, 2011 e 2014. Os critérios para a avaliação desse segmento passaram a ser três: 1. Contribuição para a construção da cidadania; 2. Correção de conceitos; e 3. Das informações básicas e pertinência metodológica (MANTOVANI, 2009).

Deve-se enfatizar que os critérios de avaliação são regidos por dispositivos legais específicos da Educação, em estrita observância da Constituição de 1988. Tendo isso em vista, é pertinente apresentar os resultados das pesquisas de Monteiro (2015) sobre brasilidade nos LDs adotados por escolas entre 1952 e 2012. Neles, é notável uma mudança de perspectiva de abordagem do conceito nos materiais de História, ao se considerar o balizamento na avaliação do PNLD dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (DCNS). De acordo com as investigações de Monteiro, pode-se classificar a abordagem da brasilidade em *tradicional* e *revisionista*. A primeira considera o brasileiro como resultado da confluência de três povos: o português, o negro e/ou indígena. A revisionista, por sua vez, refere-se à representação do brasileiro como síntese das lutas de resistência entre negro e indígenas contra o português

(...) podemos afirmar que os PCNs, as DCNs e a publicação do SECAD/Mec⁷ reivindicam um enquadramento positivo da imagem do negro na sociedade brasileira e uma valorização da multiplicidade étnica e cultural nos livros didáticos. Temos, assim, uma radical inversão. Se o livro didático nasce como uma ferramenta governamental de unidade (“o” Brasil), reivindica-se que, agora, ele se torne uma ferramenta governamental de reconhecimento (e também produção?) da diversidade. (MONTEIRO, 2015, p.9)

⁷ Monteiro se refere ao livro: MUNANGA, Kabengele (org.). *Superando o racismo na escola*. Brasília: MEC/SECAD, 2005.

Apesar de tal excerto indicar uma inversão total de valores, parece-nos, em certa medida, uma posição descomedida, visto que vivemos ainda o início de um processo determinado legalmente, mais ainda distante de alterar significativamente as representações sociais dos agentes envolvidos na produção de coleções didática e de ensino, a ponto de fomentar um reconhecimento social dos grupos não brancos. Tais ponderações matizam as pesquisas de Monteiro que são significativas para pensar que os critérios adotados pelo PNLD podem ser passíveis de ressalvas e de críticas, porém, dentro dos limites do programa, contribuem, de alguma maneira, para a revisão dos conteúdos divulgados e, também, para o aperfeiçoamento do projeto gráfico dos materiais didáticos distribuídos por todo território nacional.

Deve-se ponderar que apesar do mérito da proposta do programa em dialogar com as diretrizes universalizantes, referindo-se à distribuição de coleções de qualidade por todo território nacional, há uma relativa padronização das abordagens dos conteúdos nos LDPs, demarcada tanto pelo aparato legal, quanto pela origem das editoras, majoritariamente, instaladas na região sudeste. Esse dado permite problematizar que as representações do campo literário são disseminadas intermédio dos LDs a partir de um *locus* uno e, em certa medida, restritivo da diversidade das culturas regionais que compõem o mosaico cultural brasileiro.

1.3 As Leis Federais nº 10639/03 e nº 11645/08

A lei 11645, de março de 2008, altera a LDB/96 em termos semelhantes à sua precursora, a lei 10639, de janeiro de 2003. A primeira acrescenta à segunda a temática indígena, conforme o texto oficial:

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. (BRASIL, 2008)

Em resgate ao processo de regulamentação da lei 11645/08, vale destacar pontos que permitiram a normatização de sua precursora. Nos anos 1980, em meio à redemocratização do país, os movimentos negros passam a concretizar ações e

diálogos com o poder vigente, ultrapassando um caráter denunciador. Entre as conquistas desse período podem ser citadas como de suma importância: a proibição da discriminação no trabalho, na educação e na religiosidade; a demarcação de territórios quilombolas e o reconhecimento na Constituição Federal de 1988 da pluralidade étnica, racial e cultural do Brasil. (SILVÉRIO, 2008).

Nas décadas decorrentes, no cenário político nacional, os movimentos negros mantiveram articulações e demandas para que a pauta do combate ao racismo fosse incorporada à agenda política. Já na esfera internacional, em 2001, em Durban, na Conferência Mundial das Nações Unidas contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e a Intolerância Correlata, vários dirigentes reconheceram que os processos de colonização, de escravidão e de servidão foram uma fonte de racismo, gerando desigualdades nas áreas de emprego, saúde e meio ambiente, em especial no território das Américas e da África, sendo que suas principais vítimas são afrodescendentes, indígenas e migrantes. Os países envolvidos indicaram a Educação como um importante instrumento de sensibilização política no combate contra o racismo e na confirmação de que a escravidão e o tráfico de escravos foram, e ainda são em algumas regiões, crimes contra a humanidade.

Em alinhamento às pressões nacionais e internacionais, a partir da primeira década dos anos 2000, surgiram dispositivos legais, entre eles o Parecer do CNE/CP 03/2004, que aprovou as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileiras e Africanas; e a Resolução CNE/CP 01/2004, que detalha os direitos e as obrigações dos entes federados ante a implementação da lei 10639/03, indutores de uma política educacional voltada para a afirmação da diversidade cultural e da concretização de uma educação das relações étnico-raciais nas escolas.

Tanto a lei 10639/03 quanto a 11645/08 são *ações afirmativas*; ou seja, são políticas, projetos e práticas públicas e privadas que visam à superação de desigualdades que atingem historicamente determinados grupos sociais. Essas leis se tornam importantes em âmbito educacional, na medida em que propõem uma revisão paradigmática do ensino, sobretudo nas disciplinas de Artes, Literatura e História, ao determinar a inserção de elementos que vão de encontro ao modo eurocentrado de apresentar saberes nos diferentes níveis educacionais.

Especificamente no âmbito de LDP, não há nenhum direcionamento operacional específico no edital do PNLD 2014 quanto às orientações das leis

supracitadas, que são referidas como critério gerais de exclusão de todos os componentes curriculares do programa:

2.1.1. Respeito à legislação, às diretrizes e às normas oficiais relativas ao Ensino Fundamental

Considerando-se a legislação, as diretrizes e as normas oficiais que regulamentam o Ensino Fundamental, serão excluídas as coleções que não obedecerem aos seguintes estatutos:

1. Constituição da República Federativa do Brasil.
2. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, com as respectivas alterações introduzidas pelas Leis nº 10.639/2003, nº 11.274/2006, nº 11.525/2007 e nº 11.645/2008.
3. Estatuto da Criança e do Adolescente.
4. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental.
5. Resoluções e Pareceres do Conselho Nacional de Educação, em especial, o Parecer CEB nº 15/2000, de 04/07/2000, o Parecer CNE/CP nº 003/2004, de 10/03/2004 e a Resolução CNE/CP nº 01 de 17/06/2004, Resolução CNE/CP nº7, de 14/12/2010, Parecer CNE/CEB nº 7/2010, Resolução CNE/CP nº 4, de 14/07/2010. (BRASIL, 2011, p.55)

Diante das amplas possibilidades de abordagem das temáticas concernentes à lei 11645/08 e da falta de explicitações no edital sobre como efetivá-la, podemos inferir que a escolha da antologia literária expressa o imaginário, além de um repertório prévio, dos agentes produtores de LD, no que tange suas representações de produções africanas, afro-brasileiras e indígenas.

A compilação textual se revela um instrumento útil diante das intencionalidades afirmativas na medida em que pode desconstruir estereótipos e promover o reconhecimento social de escritores pertencentes a diferentes grupos étnicos. Para isso acontecer, é necessário que haja a problematização do próprio imaginário dos agentes produtores de LDPs. Caso contrário, corre-se o risco de reproduzir, nos materiais, imagens cristalizadas, subvertendo as intencionalidades da lei 11645/08. Ademais, a ausência de especificações engessantes, no edital, a respeito da forma de se apresentar as literaturas supracitadas, permite desdobramentos múltiplos, de acordo com a habilidade e com os conhecimentos da equipe editorial, o que se traduz na potencialidade dos LDPs, por meio de sua seleção textual, de tanto desmistificar quanto reforçar estereótipos.

Sobre isso, deve-se ponderar que as práticas de leitura e as de uso proporcionadas a partir dos LDPs são fenômenos complexos, não passíveis de serem reduzidos somente ao material impresso. Nelas, há implicações, sobretudo das

mediações feitas pelos professores e das relações feitas pelos alunos a partir de seus repertórios. Portanto, ao analisar o objeto LDP e a presença das produções africanas, afro-brasileiras e indígenas, estamos diante de repercussões da lei 11645/08 e não de dados que possibilitam verificar seus resultados efetivos.

Almejamos neste capítulo apresentar o objeto de nossa pesquisa e alguns marcos históricos que estabeleceram influxos para iniciar mudanças na materialidade e imaterialidade dos LDs. No próximo capítulo, apresentaremos o referencial teórico que fomenta as discussões acerca das representações das literaturas africanas, afro-brasileira e indígenas no campo literário, divulgadas pelos materiais do componente curricular Português.

2. ARTICULAÇÃO TEÓRICA

Na literatura, como noutras séries de nossa cultura, temos repertórios dessas formas que provocaram impactos. São experiências da *práxis* social que podem ser atualizadas, transformadas. Os percursos são entrecortados e descontínuos. Não constituem uma linha histórica, continua e positivista como era comum de se encontrar em manuais didáticos. (ABDALA Jr., 2003, p. 35)

A proposta deste capítulo é apresentar, em um primeiro momento, algumas perspectivas teóricas que balizam nossas análises e permitem olhar a produções literárias e os LDPs como produtos culturais e suas interfaces com as dinâmicas sociais. Em seguida, indicamos as metodologias e os princípios adotados acerca de leitura de imagens, componentes presentes nos projetos gráficos do *corpus* desta tese. Tais referenciais orientam as análises que são desenvolvidas posteriormente para compreender como o projeto autoral das coleções promove as interações entre texto, imagem e atividades propostas de leitura, como ferramentas de divulgação das representações e de reconhecimento social dos produtores literários, considerados secundários pelo cânone escolar.

A escolha em analisar um objeto complexo, os LDPs, permite adotar caminhos epistemológicos variados, que contribuem, cada qual de uma maneira, para iluminá-lo parcialmente, seja seus aspectos de composição, seja os didáticos, seja de produção, seja de recepção ou de usos, entre outros recortes inter/transdisciplinares de estudo. Dentro da amplitude possível de abordagem e de tratamentos, optamos por olhar a representação do campo literário nos materiais do PNLD 2014. Buscamos eleger conceitos que fossem úteis e produtivos para investigar como as representações de obras e de autores são veiculadas nos materiais didáticos e como dialogam com o campo literário propriamente dito. Para isso, elencamos os conceitos de *habitus* e de *campo*, estruturados por Pierre Bourdieu; o de *representação*, segundo as teorias dos historiadores Roger Chartier e Sandra Pesavento e do psicanalista Serge Moscovici; por fim, o de reconhecimento, proposto por Axel Honneth.

Nos estudos do sociólogo Pierre Bourdieu (1983, 1989, 1996, 2004), nota-se uma preocupação que perpassa suas reflexões: a análise dos mecanismos de

reprodução das desigualdades sociais, em diferentes espaços. Para ele, os indivíduos e as sociedades são constituídos pela complexa relação de bens simbólicos e materiais, legitimados em um tempo histórico. Ambos os bens geram relações hierarquizadas na sociedade, sendo que o "poder simbólico", por ser invisível, coloca-se, em certa medida, de forma velada. "O poder simbólico é, com efeito, esse poder invisível o qual só pode ser exercido com a cumplicidade daqueles que não querem saber que lhes estão sujeitos ou mesmo que o exercem" (BOURDIEU, 1989, pp.7-8).

É interessante perceber o intrínseco diálogo que a obra de Chartier estabelece com o pensamento de Bourdieu, sobretudo nas teorias daquele acerca de representação. A diferença principal de tratamento aos temas teorizados por ambos incide no primeiro utilizar o pensamento bourdieusiano como instrumento metodológico da História e sua importância para os desafios surgidos com a institucionalização das Ciências Sociais. Já o segundo analisa o poder simbólico das representações e da violência inerente a elas, como forma de dominação social e como um exercício de problematização de fenômenos sociológicos.

Sandra Pesavento foi uma historiadora gaúcha de reconhecimento internacional, cujo pensamento dialogava com a linha metodológica da História Cultural de Chartier. Nas pesquisas de Pesavento (2004), notamos uma valorização das várias interpretações que os documentos históricos podem permitir e a relativização do contexto científico da historiografia. Além disso, seus estudos focalizaram o poder simbólico e as intencionalidades das imagens, destacando a importância imagética na construção de valores e mitos partilhados por uma comunidade.

Enquanto as teorias citadas acerca da representação focalizam o poder simbólico e suas relações com a imposição de outras formas de poder, Moscovici propõe analisá-las dentro da Psicologia Social, refletindo, primeiramente, as representações da Psicanálise na sociedade francesa. Seus estudos enfocam as formas de interação entre indivíduo, grupos sociais e ações, em uma tentativa de dialogar e extrapolar as reflexões de Durkheim sobre o tema.

Axel Honneth (2003), por fim, é um teórico alemão da chamada "terceira geração" da Escola de Frankfurt. Suas teorias dialogam com a tradição hegeliana e com a psicologia, buscando analisar as relações de poder, reconhecimento e respeito nas sociedades modernas capitalistas. Um de seus temas centrais é a dinâmica estabelecida tanto nas relações quanto nos conflitos sociais. Em linhas gerais, suas

reflexões propõem que os indivíduos e grupos têm suas identidades formadas mediante esferas de reconhecimentos intersubjetivos nas relações sociais, nas práticas e instituições de uma comunidade. Dessa forma, o reconhecimento de um indivíduo autônomo e sua autorrealização depende do reconhecimento e da valorização dos outros membros da sociedade. Quando isso não ocorre, inicia-se uma luta na qual os grupos não reconhecidos buscam reivindicar e criar práticas de reconhecimento intersubjetivas.

Note-se que os conceitos selecionados para fundamentar esta pesquisa convergem para uma dinâmica que permeia as relações entre os diferentes grupos sociais: a busca, por um lado, de mecanismos de dominação e, por outro, formas de subversão da ordem dominante, tendo em vista a luta por reconhecimento.

Os instrumentos teóricos aqui adotados nos pareceram profícuos tanto para interpretar os dados quantitativos coletados em diálogo com os objetivos da pesquisa, quanto para interrelacioná-los na medida em que são mobilizados pelas análises.

2.1 Campo e *Habitus*

Durante a elaboração e aprofundamento de seus estudos, Bourdieu focalizou os mecanismos de reprodução de desigualdades sociais. Para compreender a complexidade do tema em diferentes esferas da sociedade, este sociólogo dialogou com uma ampla tradição da Sociologia e propôs um maior atrelamento entre a teoria científica e o trabalho empírico.

Para o desenvolvimento de nossas análises, devemos ter claras as relações de interdependência entre os conceitos de campo, de *habitus* e de capital⁸. O primeiro se fundamenta na noção de que as sociedades são formadas por microcosmos sociais dotados de certa autonomia, com regras e disputas próprias, intransferíveis para outros espaços sociais. Assim, o macrocosmo social é constituído por microcosmos, ou seja, por campos:

⁸ Segundo Setton, podemos entender por *capital econômico* renda: salários, imóveis; por *capital cultural*: saberes e conhecimentos reconhecidos por diplomas e títulos; por *capital social*: relações sociais que podem ser revertidas em capital, relações que podem ser capitalizadas; e por *capital simbólico*: o que vulgarmente chamamos prestígio e/ou honra.

A noção de campo está aí para designar esse espaço relativamente autônomo, esse microcosmo dotado de leis próprias. Se, como o macrocosmo, ele é submetido às leis sociais, essas não são as mesmas. Se jamais escapa às imposições do macrocosmo, ele dispõe, com relação a este, de uma autonomia parcial mais ou menos acentuada. (BOURDIEU, 2004b, p.21)

Os microcosmos são estruturados de maneira semelhante na medida em que há, em seus interiores, a distribuição desigual de capital – econômico, social, simbólico ou cultural –, a luta entre os diferentes agentes pela apropriação dos capitais específicos de cada campo, regras, desafios e *habitus* próprios. Apesar das possíveis aproximações quanto à forma estrutural dos campos, Bourdieu enfatiza a necessidade destes serem analisados por meio do destaque de suas particularidades. As singularidades estão tanto no funcionamento das disputas internas, quanto na forma que o cenário externo pode pesar no interno.

Nesta pesquisa, focalizamos na representação de autores e de obras que compõem o campo literário. Sobre esse, Bourdieu parte da ideia de que foi no século XIX que o campo ganhou uma relativa autonomia. Partindo dessa premissa, desenvolveu um modelo analítico baseado na produção de Flaubert, no qual destacou as relações entre o campo do poder e o literário. Como procedimento metodológico, o pensador francês destaca três operações para estudar obras culturais, a saber: 1. A relação do campo literário em referência ao de poder, 2. Estrutura interna, ou seja, a posição que ocupam os indivíduos e as disputas em que estão envolvidos. 3. Estudo da gênese do *habitus*.

Sumariamente, sobre os dois primeiros pontos, Bourdieu analisa que: 1. O campo literário ocupa posição dominada em relação ao de poder; 2. Em seu interior, há dois princípios de hierarquização: a dos produtores culturais que buscam os capitais econômicos e sociais e a daqueles que visam ao capital simbólico. Sobre a última operação sugerida, cabe-nos detalhar o conceito de *habitus*, para melhor compreender as interações dentro de um campo.

Para problematizar a noção de *habitus*, Bourdieu buscou conciliar duas tradições antagônicas sobre a relação entre sociedade e indivíduo, focalizando como a primeira age e se impõe sobre este último. Para isso, sua estratégia foi a de recuperar as ferramentas de análise social de seus antecessores, “[rompendo] com o paradigma estruturalista sem cair na velha filosofia do sujeito” (BOURDIEU, 1989,

p.61). Seu objetivo era superar a dicotomia entre a razão individual como suficiente para justificar as escolhas dos sujeitos e as práticas sociais como regras imutáveis e estruturadoras dos processos sociais.

(...) o *habitus*, a *hexis*, indica a disposição incorporada, quase postural – mas sim o de um agente em ação: tratava-se de chamar atenção para o “primado da razão prática” (...) o “lado activo” do conhecimento prático que a tradição materialista, sobretudo com a teoria do reflexo, tinha abandonado. (BOURDIEU, 1989, p.61)

É possível compreender tal conceito como uma ferramenta que auxilia a apreender e a analisar as regularidades e as homogeneidades nos papéis desempenhados por indivíduos, ou até mesmo por alguns grupos dentro de uma mesma trajetória social. Sob essa perspectiva, as ações sociais são resultantes não só de escolhas individuais, mas também de estruturas sociais herdadas. "Uma espécie de sentido do jogo que não tem a necessidade de raciocinar para se orientar e se situar de maneira racional em um espaço" (BOURDIEU, 1989, p.62).

Para Bourdieu, o *habitus* seria “a interiorização da exterioridade e a exteriorização da interioridade”; ou seja; seriam os processos e as formas de incorporar o funcionamento da realidade vigente, obedecendo às especificidades dos diferentes lugares e da posição de classe e de gênero dos agentes sociais. O meio social impõe-se sobre os indivíduos de forma naturalizada e legitimada, não só sobre formação das mentalidades, mas também sobre os próprios corpos.

Para exemplificar a práxis do *habitus* nas relações sociais, pode-se citar seus estudos sobre a dominação de gêneros. Neles, o sociólogo francês relaciona dois processos de construção social: o do imaginário de superioridade de um gênero sobre outro e o papel social dos corpos.

A organização simbólica da divisão de trabalho e, progressivamente de toda a ordem natural e social é uma construção arbitrária do biológico, que dá um fundamento aparentemente natural à visão androcêntrica da divisão de trabalho sexual e da divisão sexual do trabalho e a partir daí de todo o cosmos. A força particular da sociodicéia masculina lhe vem do fato de ela acumular e condensar duas operações: ela legitima uma relação de dominação, inscrevendo-a em uma natureza biológica que é por sua vez, ela própria uma construção social naturalizada. (BOURDIEU, 2002, p.33)

Para o autor, os símbolos constroem sentido para o mundo social, criando um consenso entre os indivíduos que os compartilham, possibilitando uma interação social entre eles. Essa construção simbólica gera, orienta e estrutura representações sociais que auxiliarão na reprodução de uma ordem social com seus condicionamentos corporais e mentais. Estes últimos se expressam por meio da naturalidade com que escolhas cotidianas não são analisadas e questionadas, parecendo certas ou a única opção, tornando impensável tudo que não faz parte de um imaginário simbólico já construído e compartilhado entre os grupos sociais. Já o primeiro tipo de condicionamento, corporais, legitima algumas atividades e naturaliza uma condição de vida determinada em formas de andar, de falar, de gesticular, enfim, de colocar o corpo em sociedade. A reiteração das regularidades físicas e mentais, reprodutoras das estruturas sociais, constroem o *habitus*.

Especificamente sobre o campo literário, Bourdieu aponta que, em suas pesquisas sobre a obra de Flaubert, verificou que os produtores culturais que focavam nos lucros simbólicos eram de origem abastadas tanto de capital econômico quanto cultural.

as condições de existência que estão associadas a um alto nascimento favorecem disposições como a audácia e a indiferença aos lucros materiais, ou o senso da orientação social e a arte de pressentir as novas hierarquias, que inclinam a voltar-se para os postos mais expostos da vanguarda e para os investimentos mais arriscados, já que antecipam a demanda, mas também, com muita frequência, os mais rentáveis simbolicamente e a longo prazo, pelo menos para os primeiros investidores. O senso do investimento parece ser uma das disposições mais estreitamente ligadas à origem social e geográfica e, conseqüentemente, através do capital social que lhe é correlativo, uma das mediações através das quais os efeitos da oposição entre as origens sociais, e sobretudo entre a origem parisiense e a origem provinciana, exercem-se na lógica do campo. (BOURDIEU, 1996, p.295)

Tal observação sobre o *habitus* que regia o campo literário francês do século XIX nos é pertinente na medida em que ilustra que a marginalização de determinados agentes produtores em relação a sua origem social e a geográfica era naturalizada. Esse excerto nos permite inferir que determinados grupos sociais dentro do campo literário detinham ferramentas financeiras e simbólicas que lhes permitiam a manutenção da ordem hierárquica e a distribuição desigual dos capitais do campo.

Bourdieu, ao longo de seus estudos sobre os diferentes campos, enfatiza que, apesar de as estruturas da sociedade tensionarem a manutenção de uma configuração, o *habitus* não é regido pela ótica de conservação. Trata-se de elemento estruturador das relações sociais dentro de um campo e, simultaneamente, está em descompasso com o mesmo campo, permitindo reações dos agentes sociais com novas experiências. A intervenção na dinâmica do *habitus* se dá pela reflexão e por condições históricas propícias.

Princípio de uma autonomia real em relação às determinações imediatas da "situação", o *habitus* não é por isto uma espécie de essência a-histórica, cuja existência seria o seu desenvolvimento, enfim destino definido uma vez por todas. Os ajustamentos que são incessantemente impostos pelas necessidades de adaptação às situações novas e imprevistas podem determinar transformações duráveis do *habitus*, mas dentro de certos limites: entre outras razões porque o *habitus* define a percepção da situação que o determina. (BOURDIEU, 1983, p.106)

Assim, Bourdieu destaca o papel ativo dos agentes sociais, propondo ruptura com uma percepção determinista do processo histórico, enfatizando que os movimentos para transformar o *habitus* são necessários. A pesquisadora de Sociologia da Educação, Maria da Graça Setton, sintetiza que este conceito não expressa a lógica da conservação via reprodução; ao contrário, a tomada de consciência de seu funcionamento permite a criação e adequação de estratégias e de práticas para modificar o *habitus* de um campo.

Bourdieu explicitou sua intencionalidade a respeito do papel transformador deste conceito, declarando: "(...) Eu desejava pôr em evidência as capacidades criadoras, activas e inventivas do *habitus* e do agente (que a palavra *habitus* não diz) embora chamando a atenção para a ideia de que este poder gerador não é o de um espírito universal" (BOURDIEU, 1989, p.61).

Essas ferramentas conceituais estruturadas por Bourdieu possibilitam-nos aclarar as imbricações do campo literário com outros, sobretudo o editorial e o educacional presentes nos materiais didáticos. Além disso, permite investigar suas representações nos LDPs, problematizando os papéis de produtores africanos, afro-brasileiros e indígenas em sua configuração atual.

2.2 Representação, uma Ferramenta Simbólica

Para pensar este conceito fulcral para esta tese, buscamos ferramentas teóricas que servissem de suporte para compreender a complexa dinâmica entre o âmbito individual e o social, na qual as representações são forjadas, partilhadas, mantidas ou reelaboradas. Para isso, valemo-nos de acepções distintas, mas não excludentes, que visam analisar os papéis das representações na estruturação da sociedade e de seus grupos.

Moscovici, em *Representações sociais: investigações em psicologia social* (2007), apresenta uma antologia, na qual são compilados textos cujos temas foram pensados pelo autor desde os anos 1960. São eles: processo social de produção de conhecimento, definição de sociedade e discussão em torno das representações sociais. Nota-se que nas reflexões apresentadas há a tentativa de compreender as interfaces entre grupos, atos e ideias, como elementos transformadores e constituintes da sociedade.

Focalizando em representações sociais, Moscovici afirma “a finalidade de todas as representações é tornar familiar algo não-familiar, ou a própria não-familiaridade” (MOSCOVICI, 2007, p.54). Segundo essa ideia, as representações sociais seriam um instrumento para que o indivíduo possa, diante das limitações de suas experiências e de seus conhecimentos, compreender aquilo que é ilimitado e que não lhe é conhecido; ou seja, seria um instrumento mediador da esfera individual e a social.

Para que o indivíduo organize as informações do âmbito social e possa apreendê-las, as representações sociais são de suma importância e desempenham duas funções: a de convenção e a de prescrição. Na primeira, elas convencionalizam objetos, pessoas ou fatos, dando-lhes forma para que possam ser partilhados em um determinado grupo. Assim, permeiam a percepção da realidade, tornando-se entre aqueles que as compartilham uma faceta da própria realidade. Já na segunda, elas se impõem, delimitando a nossa forma de vê-la, por meio tanto de uma força que é estruturante no interior de grupos sociais, “[e] que está presente antes mesmo que nós comecemos a pensar e [quanto da imposição] de uma tradição que decreta *o que* deve ser pensado” (MOSCOVICI, 2007, p.36).

Para Moscovici, as interações entre indivíduos e grupos pressupõem representações. Elas se tornam produtos das ações e base dos processos comunicacionais entre indivíduos e grupos. Diante disso, deve-se destacar seu

potencial de mudança, visto que, assim como elas agem sobre os indivíduos, estes têm a possibilidade de recriá-las, remodelando comportamentos e ambientes sociais.

Moscovici, ao adotar o termo *representação social*, busca distingui-lo da *representação coletiva* de Durkheim. A distinção incide em destacar que o termo coletivo pode ser compreendido pela lente da uniformidade, já o social tende a ser lido pela da diversidade presente na sociedade e até mesmo na composição de um mesmo grupo social. Chartier e Pesavento desenvolveram suas pesquisas propondo um diálogo mais estreito com a noção de representação coletiva de Durkheim. Nesta, a representação é uma ferramenta construída pelos homens para manter a coesão dos grupos sociais. “Expressas por norma, instituições, discursos, imagens e ritos, tais representações formam como que uma realidade paralela à existência dos indivíduos, mas fazem os homens viverem por elas e nelas” (PESAVENTO, 2004, p.39).

De acordo com as proposições formuladas pelos pensadores da História Cultural, é possível entender uma representação como uma construção social na qual o objeto e/ou a pessoa representados se descolam do que os representa. Nesse processo, há uma transposição, na qual o vazio deixado por algo que está ausente é ocupado por uma representação criada por meio de esquemas imaginativos. Entretanto, a representação não é o próprio real, sendo antes construída imaginariamente a partir dele, sem a pretensão de fidelidade. Esse forjamento não é neutro ou inocente, ele carrega símbolos que são internalizados por grupos sociais de um determinado tempo e de um lugar histórico, orientando práticas, condutas sociais e legitimando a dominação entre grupos.

(...) representação é assim confundida pela ação da imaginação (...) que faz tomar o logro pela verdade que ostenta os signos visíveis como provas de uma realidade que não o é. Assim deturpada, a representação transforma-se em uma máquina de fabrico de respeito e de submissão, num instrumento que produz constrangimento interiorizado, que é necessário onde quer que falte o possível recurso da violência imediata. (CHARTIER, 1990, p.22)

Chartier alerta para o risco de a representação ocultar a realidade e também para sua capacidade geradora de violência simbólica, por meio da qual grupos sociais desqualificam outros e se impõem hierarquicamente. Para o historiador francês, a violência inerente às lutas de representações permite colocá-las em um mesmo patamar de importância das lutas econômicas, pois identificar as tensões que as

representações geram permite entender entraves não materiais que são ferramentas importantes na manutenção das estruturas sociais vigentes.

As representações são também portadoras do simbólico, ou seja, dizem mais do que aquilo que mostram ou enunciam, carregam sentidos ocultos, que, construídos social e historicamente, se internalizam no inconsciente coletivo e se apresentam como naturais, dispensando reflexão. Há, no caso do fazer ver por uma imagem simbólica, a necessidade da decifração e do conhecimento de códigos de interpretação, mas estes revelam coerência de sentido pela sua construção histórica e datada, dentro de um contexto dado de tempo (...) A força da representação se dá pela sua capacidade de mobilização e de produzir reconhecimento e legitimidade social. (PESAVENTO, 2004, p.41)

Em diálogo com a obra de Chartier, Pesavento esquematiza a representação por meio de processos de percepção, identificação, reconhecimento, classificação, legitimação e exclusão. Tendo isso em vista, podemos pensar em um ciclo que envolve operações mentais e históricas que forjam sentido ao mundo, atribuindo significações à sociedade. Essa estruturação de sentidos e imagens direciona a ação dos agentes sociais que, em interação e conflitos, constroem identidades e se relacionam com a realidade por meio da representação. Temos, aqui, um processo de interiorização das imagens que foram inventadas a partir de uma apreensão parcial da realidade. Isso se dá, sobretudo, por meio de discursos que estabelecem relações de poder, nas quais a percepção dominante é naturalizada e passa a ser um filtro que deturpa novas percepções da sociedade, reforçando estereótipos, hierarquizações e reiterando a ordem social.

As representações do mundo social assim construídas, embora aspirem à universalidade, de um diagnóstico fundado na razão, são sempre determinadas pelos interesses de grupo que as forjam. Daí, para cada caso, o necessário relacionamento dos discursos proferidos com a posição de quem o utiliza. As percepções do social não são, de forma alguma, discursos neutros: produzem estratégias e práticas (sociais, escolares, políticas) que tendem a impor uma autoridade à custa de outros, por elas menosprezados, a legitimar um projeto reformador ou a justificar, para os próprios indivíduos, as suas escolhas e condutas. Por isso, esta investigação sobre as representações supõe-nas como estando sempre colocadas num campo de concorrências e de competições cujos desafios se enunciam em termos de poder e de dominação. (CHARTIER, 1990, p.17)

Para alguns historiadores, as representações são instrumentos metodológicos, pois por meio delas é possível desvendar a apreensão da realidade de um campo histórico particular, destacando as contradições na compreensão do real de acordo com os grupos que as criam. “Aquele que tem o poder simbólico de dizer e fazer crer sobre o mundo tem o controle da vida social e expressa supremacia conquistada em uma relação histórica de forças” (PESAVENTO, 2004, p.41). As divergências entre imagens do que é representado tendem a ser ofuscadas e um ponto de vista tenta predominar, expressando a internalização simbólica das lutas pelo poder e dominação de um grupo social sobre outro, alicerçada na criação de figuras e de códigos padrões que são construídos e tendem a ser impostos por meio de práticas que buscam inventar uma identidade social. Sobre este aspecto, os pensamentos de Chartier e de Pesavento se valem das teorias de Bourdieu, para quem as práticas inerentes à violência simbólica dependem de uma predisposição incorporada anteriormente para o reconhecimento e o consentimento de quem sofre, o que equivale dizer que um grupo impõe seus símbolos a outro na medida em que aquele que sofre a submissão aceita-a, creditando-a.

O historiador francês deixa claro que segue a linha de pensamento de Durkheim, por isso o centro de suas pesquisas são as “representações coletivas”, nas quais os esquemas representativos individuais possuem pouco efeito. Essa abordagem permite articular três modalidades de relação com o mundo social: 1. Classificação e recorte da realidade social; 2. Práticas que visam a fazer reconhecer uma identidade; 3. Formas institucionalizadas que marcam a existência de um grupo.

Uma dupla via abre-se assim: uma que pensa a construção das identidades sociais como resultando sempre de uma relação de força entre as representações impostas pelos que detém o poder de classificar e de nomear e a definição, de aceitação ou de resistência, que cada comunidade produz de si mesma; outra que considera o recorte social objetivado como a tradução do crédito conferido à representação que cada grupo dá de si mesmo, logo a sua capacidade de fazer reconhecer sua existência a partir de uma demonstração de unidade. (CHARTIER, 1991, p.183)

No que tange a construção de identidades sociais por meio de representações, Chartier aponta duas situações com pontos de partida divergentes: 1. As identidades sociais se compõem e são impostas a partir das representações criadas pelos grupos dominantes; 2. As identidades sociais nascem no interior de cada grupo, que passa a

se reconhecer em esquemas representativos coesos de si próprio. Os processos de construção de identidades têm como um de seus pilares a manutenção ou a revisão das representações que, por sua vez, são a base da estruturação do imaginário partilhado de uma sociedade. “Entende-se por [imaginário] (...) um sistema de ideias e imagens que os homens, em todas as épocas, construíram para si, dando sentido ao mundo (PESAVENTO, 2004, p.43).

Passando em revista o conceito de imaginário, Pesavento explicita três vertentes coexistentes: filosófica, histórica e antropológica. Grosso modo, as duas primeiras entendem-no tanto como capacidade criadora do homem como atividade socialmente construída. A última refere-se à construção de estruturas mentais organizadoras do espírito humano, os *arquétipos*.

Para o desenvolvimento desta tese, é relevante pensar na convergência entre representação e imaginário. Este último vale-se de um sistema relativamente coerente de representações compartilhadas entre os grupos sociais de um determinado momento histórico, podendo ser ressignificado em diferentes épocas. Ele organiza as representações distintas da sociedade, produzindo coesão ou conflito, divulgados, principalmente, por meio de mitos e lendas, ou seja, narrativas.

Vale elucidar que o imaginário é formado e, por isso, também um instrumento de propagação das representações. Estas se constituem por meio de várias determinações sociais e são legitimadas por diferentes tipos de discurso – religioso, histórico, narrativo, científico, filosófico. Após serem incorporadas nos processos de interação social, as representações modificam a realidade e se distanciam, em certa medida, dos contextos em que surgiram, sendo interpretadas como se fossem uma realidade inalterável e não construída.

Diante dessa explanação, esta pesquisa busca analisar as representações do campo literário, notadamente das produções africanas, afro-brasileiras e indígenas nos LDPs, os quais tendem a agrupar as representações dos autores e dos agentes editoriais em diálogo com o aparato legal que rege a educação. Diante disso, podemos pensar que nos LDPs coexistem representações de diferentes agentes envolvidos nos processos de produção dos materiais didáticos e que elas são uma das fontes de criação de imaginário de seus leitores.

Deve-se enfatizar que o papel dos LDPs de divulgador de imagens, ao agregá-las e veiculá-las, se potencializa na medida em que eles são distribuídos por todo território nacional, uma das metas do PNLD. Podemos ainda ponderar que nas

práticas de leituras propostas a partir dos LDPs, em especial as de textos literários – objeto de nosso escopo – há a possibilidade não só de propagação de representações, como também de confronto entre aquelas trazidas pelos materiais didáticos e outras que compõem o repertório de seus leitores. Tal observação nos permite supor que as representações do campo literário veiculadas pelos LDPs atuam na formação do imaginário de seus leitores por diferentes processos de interação entre produtores e leitores, podendo afirmar ou confrontar imagens. Neste estudo, optamos por focalizar nosso olhar em compreender as relações entre a presença das literaturas africanas, afro-brasileira e indígenas e o projeto autoral, articulados na materialidade dos LDPs.

2.3 Noção de Reconhecimento

Baseando-se nos escritos da juventude de Hegel, Honneth buscou problematizar e atualizar as teorias sobre o reconhecimento, a partir da premissa hegeliana de que os indivíduos constituem suas identidades nas relações intersubjetivas entre dois sujeitos e na reciprocidade de reconhecimento de sua autonomia como ser individuado e agente. Tal processo ocorre primeiramente de forma externa, ou seja, a partir do reconhecimento do outro, para posteriormente ganhar âmbitos internos, do indivíduo consigo mesmo. Trata-se de um ciclo no qual, após o sujeito voltar-se para sua própria subjetividade para reconhecer-se, ele exterioriza isso na sociedade, ampliando as relações de reconhecimento mútuo.

A hipótese evolutiva assim traçada, porém, só pode se tornar a pedra angular de uma teoria da sociedade na medida em que ela é remetida de maneira sistemática a processos no interior da *práxis* da vida social: são as lutas moralmente motivadas de grupos sociais, sua tentativa coletiva de estabelecer institucional e culturalmente formas ampliadas de reconhecimento recíproco, aquilo por meio do qual vem a se realizar a transformação normativamente gerida das sociedades. (HONNETH, 2009, p.156)

Para que haja o reconhecimento do sujeito na esfera social e na particular, Hegel teorizou sobre a necessidade de ocorrência em três esferas distintas: amor, direito e eticidade. Caso uma delas falhe, inicia-se um conflito por reconhecimento e

pela busca de autonomia. Ao resgatar as teorias hegelianas sobre o reconhecimento, Honneth fomenta duas hipóteses que percorrem sua obra: 1. Se cada etapa tem um correspondente de desrespeito; 2. Se nos fatos históricos e sociológicos o desrespeito teve como consequência o conflito social.

Para desenvolver estes pontos e atualizar as teorias de Hegel em diálogo com o momento teórico atual, Honneth se vale de conceitos da Psicologia Social, em especial daqueles pontuados por Georg Hebert Mead. Os dois pensadores com quem Honneth busca dialogar – Hegel e Mead – partem da tese de que há uma tripartição da estrutura das relações sociais e, por conseguinte, do reconhecimento. A seguir, explanaremos brevemente as três esferas de reconhecimento apontadas por Honneth.

A. A esfera do amor

Para Honneth, a esfera emotiva/amorosa abarca "todas relações primárias, na medida em que elas consistam em ligações emotivas fortes entre poucas pessoas, segundo o padrão de relações eróticas entre dois parceiros, de amizade e de relações pais/filhos" (HONNETH, 2009, p.159).

Para desenvolver a tese de que o reconhecimento afetivo gera autoconfiança, que por sua vez é fundamental para o estabelecimento de relações sociais, Honneth resgata as teorias psicanalíticas da relação entre mãe e bebê formuladas por Winnicott, relacionando-as com as reflexões de Hegel que destacam o reconhecimento dos seres e suas carências.

(...) essa relação de reconhecimento prepara o caminho para uma espécie de autorrelação em que os sujeitos alcançam mutuamente uma confiança elementar em si mesmos, ela precede, tanto lógica como geneticamente, toda outra forma de reconhecimento recíproco: aquela camada fundamental de uma segurança emotiva não apenas na experiência, mas também na manifestação das próprias carências e sentimentos, propiciada pela experiência intersubjetiva do amor, constitui o pressuposto psíquico do desenvolvimento de todas as outras atitudes de autorrespeito. (HONNETH, 2009, p.177)

Nessa primeira etapa de reconhecimento, há um encorajamento afetivo, caracterizado por interligações corporais e demonstrações de estima pessoal. Nessas

relações, deve perpassar o equilíbrio entre autonomia e ligação, que é a base para as outras esferas das relações sociais.

B. A esfera jurídica

O reconhecimento jurídico é fruto de uma evolução histórica na qual os direitos passam a ser de todos os indivíduos e não restritos a segmentos sociais. Assim, todos os sujeitos passam a ser reconhecidos como membros de uma comunidade, podendo reivindicar perante a lei seus direitos.

Para o direito, Hegel e Mead perceberam uma semelhante relação na circunstância de que só podemos chegar a uma compreensão de nós mesmos como portadores de direitos quando possuímos, inversamente, um saber sobre quais obrigações temos de observar em face do respectivo outro: apenas da perspectiva normativa de um "outro generalizado", que já nos ensina a reconhecer os outros membros da coletividade como portadores de direitos, nós podemos estar seguros do cumprimento social de algumas de nossas pretensões. (HONNETH, 2009, p.179)

Dessa maneira, o direito é um processo de aprendizagem moral que resulta em consensos sociais, e apenas por causa disso pode-se exigir sua aplicabilidade. Os direitos políticos e sociais são resultantes de lutas por reconhecimento de camadas sociais historicamente marginalizadas e organizadas por movimentos sociais. Ademais, as relações jurídicas promovem o reconhecimento da autonomia e da imputabilidade moral dos indivíduos, desenvolvendo o sentimento de autorrespeito. Deve-se ressaltar que para que haja reconhecimento jurídico em sua plenitude não basta que os sujeitos tenham capacidade de seguir normas morais convencionadas, mas também devem possuir condições mínimas necessárias em sua vida cotidiana para exercê-las.

C. A esfera da solidariedade

Essa esfera das relações sociais está ligada à estima social que permite o reconhecimento das propriedades e das capacidades concretas dos sujeitos. Para que isso ocorra, é necessário um *medium* social, norteado por orientações simbólicas,

que devem ser porosas e abertas para que haja a possibilidade de criação de valores e objetivos éticos. Os valores constituem a auto compreensão cultural de uma sociedade e sinalizam o significado e a contribuição individual para a vida coletiva. Já os objetivos éticos são hierarquizados de acordo com os valores sociais, criando medidas de valor das pessoas de acordo com a honra social. Diante disso, quanto mais diversos forem os valores e mais horizontal for sua ordenação hierárquica, "mais a estima social assumirá um traço individualizante e criará relações simétricas" (HONNETH, 2009, p.200).

A estima social é organizada segundo um padrão estamental de sociedade e "as formas de reconhecimento associadas a ela assumem o caráter de relações, simétricas por dentro, mas assimétricas por fora entre os membros estamentais culturalmente tipificados" (HONNETH, 2009, p.202). Se, por um lado, dentro dos mesmos grupos há uma capacidade de reconhecer as potencialidades individuais que convergem para valores comuns, por outro, em grupos diferentes, há um escalonamento no reconhecimento dos sujeitos à medida que se aproximam ou se afastam dos valores culturais intergrupais; ou seja, é possível reconhecer a capacidade de um sujeito de outro grupo desde que seja semelhante à de quem avalia.

Nessa interação entre os grupos que formam a sociedade, os movimentos sociais têm um papel importante, pois eles conseguem chamar a atenção da esfera pública para a importância negligenciada das propriedades e das capacidades representadas por eles de modo coletivo (...). (HONNETH, 2009, pp.207-208)

Na sociedade moderna, o reconhecimento social se dá por meio da estima simétrica entre os sujeitos individualizados, que são valorizados por sua capacidade e por sua propriedade de contribuir para a *práxis* compartilhada pelos membros da comunidade e orientada pelos valores culturais. Esse nível de reconhecimento garante a autoestima dos indivíduos diante dos diferentes grupos que constituem a sociedade.

Por trás das três esferas de reconhecimento social, há de pano de fundo a moralidade, que ora se concilia à afetividade, ora à razão. O rompimento de qualquer uma delas leva ao desrespeito social que resulta em lutas sociais e conflitos políticos em busca do reconhecimento total dos sujeitos em sua vida social. A socióloga

Patrícia Mattos explica que "os sentimentos individuais de vergonha, raiva, ressentimento, desprezo, indignação ou remorso são os efeitos na dimensão da consciência individual, advindos da não observância desse acordo [social] muitas vezes silencioso e tácito" (MATTOS, 2010, p.61).

Essas dores do não reconhecimento, para Honneth, são resultado de um comportamento reificante, no qual a interação entre os sujeitos é mediada como uma relação de troca de mercadorias e não de experiências intersubjetivas, destacando a indiferença e a hierarquização. Assim, os indivíduos podem ter acesso aos seus direitos formais e ser invisíveis emocionalmente para alguns membros da sociedade na qual estão inseridos. Esse quadro apresenta clivagens que levam à continuidade da luta por reconhecimento.

De acordo com os caminhos metodológicos adotados nesta pesquisa, não é possível realizar a análise do reconhecimento afetivo, que se expressa em ambientes privados e particulares. Quanto ao jurídico, partimos da evidência de que a lei 11645/08 é um marco que demonstra avanços nesta esfera. Portanto, analisamos especificamente o âmbito social por meio das representações do campo literário veiculadas nos LDPs.

A partir do exposto até momento, notamos que o suporte teórico selecionado para balizar as análises desta tese podem ser colocados em diálogo, na medida em que suas proposições mostram forças simbólicas que atuam e regem as lutas nos microcosmos sociais, as quais podem se desdobrar pela busca por reconhecimento e/ou pela alteração do *habitus* de um campo. Tendo em vista a complexidade inerente ao objeto aqui abordado e as imbricações entre campos das quais ele resulta, optamos por um recorte metodológico que viabilizasse apurar quais representações do campo literário aparecem nas coleções mais distribuídas no Brasil e quais suas interlocuções com as diretrizes educacionais nacionais no que se refere ao ensino das literaturas africanas, afro-brasileira e indígenas.

2.4 Leitura de Imagens: Teorias e Metodologia

As teorias de *alfabetismo visual* (DONDIS, 2003) e da *cultura visual crítica* (HERNANDEZ: 2000; 2007) servem de base metodológica para as análises de nosso *corpus*. A desenhista Dondis tem como eixo norteador de suas reflexões a concepção

da imagem como signo, por isso a capacidade de decifrá-lo requer a compreensão de diversos códigos que sirvam de suporte para uma leitura imagética.

Existe (...) uma enorme importância no uso da palavra “alfabetismo” em conjunção com a palavra “visual”. A visão é natural; criar e compreender mensagens visuais é natural até certo ponto, mas a eficácia, em ambos os níveis, só pode ser alcançada através do estudo. (DONDIS, 2003, p.16)

A partir do entendimento de imagem como texto e da necessidade de decodificação e de interpretação, Dondis propõe um sistema básico de aprendizagem de leitura de imagens, fundamentado na sintaxe visual, que se apoia em uma tendência formalista de reconhecer e entender as estruturas dos elementos básicos de uma imagem: ponto, linha, forma, cor, luz, no sentido da composição. Seu objetivo é proporcionar para todos, independentes de sua formação artística e interesses profissionais, instrumentos que permitam experiências além da “passiva de consumidores de televisão” (DONDIS, 2003, p.17).

Além do conhecimento dos elementos básicos, Dondis propõe a divisão das mensagens visuais em três grupos: 1. Representacional, “que identificamos no meio ambiente e podemos reproduzir através do desenho, da pintura, da escultura e do cinema”; 2. Abstrata, “a forma de tudo aquilo que vemos, seja natural ou resultado de uma composição para efeitos intencionais”; 3. Símbolos “que vão desde os mais pródigos em detalhes representacionais até os completamente abstratos, e tão desvinculados da informação identificável que é preciso aprendê-los da maneira como se aprende uma língua” (Ibid., p.20).

A partir do projeto educacional de Dondis, novas linhas e propostas metodológicas se desenvolveram em diálogo, como as teorias de Hernandez sobre a cultura crítica visual, que buscam extrapolar a vertente estruturalista, sugerindo um “alfabetismo visual crítico”.

A expressão *cultura visual* refere-se a uma diversidade de práticas e interpretações críticas em torno das relações entre as posições subjetivas e as práticas culturais e sociais do olhar. (...) do movimento cultural que orienta a reflexão e as práticas relacionadas a maneiras de ver e de visualizar as representações culturais e, em particular, refiro-me às maneiras subjetivas e intrasubjetivas de ver o mundo e a si mesmo. (HERNÁNDEZ, 2007, p.22)

Hernandez propõe que a leitura crítica de artefatos, como se refere às imagens, tenha como base o diálogo entre conceitos de diversas áreas humanísticas, métodos e teorias analíticas, pois, para ele, trata-se de um campo de estudo móvel e transdisciplinar. Segundo sua perspectiva, diariamente novas concepções são agregadas ou modificam artefatos e representações, portanto adotar um único método restringiria a possibilidade de leitura visual. Se por um lado apresenta a possibilidade de ler o texto-imagem de forma ampla, por outro estabelece como ponto de partida da abordagem explorar as representações construídas socialmente, para compreender as próprias representações.

A pesquisadora da Universidade Federal de Feira de Santana, Sardelich, sintetiza a proposta de Hernandez ao afirmar que “o foco de um trabalho de compreensão crítica da cultura visual não está no que pensamos dessas representações, mas sim no que, a partir delas, possamos pensar sobre nós mesmos” (SARDELICH, 2006, p.468).

Hernandez acredita que o estudo das artes em âmbito escolar tem como objetivo auxiliar os alunos a compreender a paisagem cultural e social nas quais vivem e, também, que o imaginário é criado a partir de representações que são compartilhadas entre os grupos. É possível apreender que sua proposta não focaliza os artefatos visuais e nem as representações, mas sim as construções narrativas subjacentes que atuam nas interações e práticas sociais.

Focalizando nas discussões acerca dos artefatos visuais de LDPs, Belmiro (2000) compara os materiais de três décadas do século XX, a saber anos 60, 70 e 90. Suas pesquisas apontam para avanços do uso da imagem nos materiais didáticos, atribuídos, principalmente, à importância que a cultura visual adquiriu no cotidiano social e individual. Nos anos 1960 as ilustrações dos LDs eram ainda timidamente coloridas e dialogavam com a maneira de ilustrar os livros infanto-juvenis da época. Na década de 1970, as imagens nos manuais didáticos tinham predominantemente a função de modernizá-los; no entanto, muitas vezes sua reprodução era descolada dos fins pedagógicos. Por fim, a pesquisadora sintetiza as tendências atuais:

Os anos 90 apresentam, pois, refinamento gráfico, um leque enorme de materiais visuais e uma novidade em relação ao período anterior: maior seletividade no uso desses materiais. Depois da poluição visual própria dos setenta, vivemos, hoje em dia, um momento de maior e melhor qualidade de coexistência entre linguagem verbal e não-verbal nos livros didáticos. Assim, de modo frequente nesse suporte, em

muitos deles, os variados recursos já utilizados na década de 1970 – como fotografias, desenhos, reproduções de pinturas, tirinhas de quadrinhos, charges, propagandas etc. – são, em muitos casos, apresentados sem excesso. (BELMIRO, 2000, p.22)

A partir desse excerto, podemos estabelecer relações com o PNLD, o qual, desde suas primeiras avaliações, apresenta a pauta da qualidade das imagens tanto como instrumento pedagógico, quanto como veículo de divulgação de estereótipos sociais, étnicos e de gênero. A respeito do PNLD 2014, especificamente, os critérios acerca das ilustrações são:

Quanto às ilustrações, devem:

1. ser adequadas às finalidades para as quais foram elaboradas;
 2. quando o objetivo for informar, devem ser claras, precisas e de fácil compreensão;
 3. reproduzir adequadamente a diversidade étnica da população brasileira, a pluralidade social e cultural do país;
 4. no caso de ilustrações de caráter científico, indicar a proporção dos objetos ou seres representados;
 5. estar acompanhadas dos respectivos créditos e da clara identificação dos locais de custódia (local onde estão acervos cuja imagem está sendo utilizada na publicação);
 6. trazer títulos, fontes e datas, no caso de gráficos e tabelas;
 7. no caso de mapas e imagens similares, apresentar legendas em conformidade com as convenções cartográficas.
- (BRASIL, 2011, p.58)

Esses itens, em certa medida, buscam dar parâmetros que dialogam com finalidades pedagógicas e com regras do mercado editorial. Além disso, é importante registrar que o edital PNLD 2014 foi o primeiro em que as coleções puderam ser inscritas de acordo com suas composições: Coleção Tipo 1: Conjunto de livros impressos e Coleção Tipo 2: Conjunto de livros impressos acompanhados de conteúdos multimídia. Isso pode ser lido como um indicativo de que o papel do audiovisual na sociedade contemporânea cria um vetor que impulsiona sua presença no âmbito escolar.

Belmiro demonstra, ainda, que as condições sócio histórico em diálogo com as teorias de letramento e alfabetização visual estabelecem ferramentas produtivas para ampliar os usos e as leituras de artefatos visuais no campo escolar e também nos LDPs. Segundo a autora, as representações visuais têm funções diferentes nos materiais didáticos; como demonstrar uma modernização, ou um meio de trazer para

o espaço escolar outras formas de uso da Língua Portuguesa – aqui podemos pensar especificamente em campanhas publicitárias, HQs, ou seja, gêneros do discurso que se valem da linguagem escrita e a visual, ou ainda “como tradução didático-metodológica de um ponto de vista sobre as relações de ensino-aprendizagem da língua portuguesa e outras linguagens.” (BELMIRO, 2000, p.12).

Diante disso, a pesquisadora propõe categorias de imagens que compõem os LDPs: 1. Ornamento – artefatos visuais sem finalidade pedagógica específica; 2. Elucidação – tabelas, desenhos científicos, infográficos; 3. Comentários – imagens que dialogam com o texto verbal; 4. Documento – fotografias, ou qualquer outro registro histórico visual.

Apesar dos avanços, sobretudo após as avaliações do PNLD, na veiculação e usos de imagens nos LDPs, as possibilidades de leitura do texto-visual são reduzidas, sobretudo pela priorização ainda existente do texto escrito nas aulas de Português em relação a outras linguagens.

Especificamente sobre as imagens que acompanham o texto literário, nos LDPs, notamos que elas desempenham um papel de arejamento de página. Segundo Faria (2004), em seus estudos sobre as imagens na literatura infantil e juvenil, algumas ilustrações servem de descanso de um texto longo, concentrando elementos tanto estáticos como dinâmicos da narrativa, alterando o ritmo da leitura. Ao valer-se de tal recurso literários, os agentes produtores de LDs restringem as possibilidades de inter-relacionar texto e imagem, limitando tais artefatos à função de ornamento, sem que haja, por meio dos artefatos visuais, um trabalho estético seja da apreciação literária, seja da visual.

3. CONSIDERAÇÕES SOBRE AS LITERATURAS AFRICANAS, AFRO-BRASILEIRA E INDÍGENAS E APRESENTAÇÃO DO *CORPUS*

“Não é possível falar da literatura produzida por pessoas de tradição ágrafa sem antes apresentá-las, para que se entenda o grau de dificuldade que temos nas relações com sociedades que valorizam as letras como um dos principais meios de comunicação e expressão. Isso às vezes faz com que essas mesmas sociedades dediquem muito tempo à leitura e se esqueçam de fazer a leitura do tempo, rejeitando, assim, outras formas de leitura e escrita produzidas há muitos séculos por sociedades tradicionais.”

(MUNDURUKU, 2010, p. 66)

“[...] Constança puxou a menina pelos braços, convidando-a com gentileza a sentar-se no chão. Partiu um galho de arbusto e solicitou, apontando a areia:

- Escreve aí! [...]

A moça hesitou. Escrever no chão? A mãe, por fim, se explanou:

- É que eu só sei ler na areia.”

(COUTO, 2006, p.175)

As epígrafes que abrem este capítulo, instigam-nos a pensar quanto a produção literária pode representar universos culturais distintos, que são alinhavados pela língua portuguesa. Tratam-se de produções literárias elaboradas em contextos históricos e socioculturais diversos, portanto necessitam de critérios de apreciação que permitam compreender a literatura como uma forma de expressão artística e, simultaneamente, de resistência cultural.

Tendo isso em vista, estruturamos, neste capítulo, análises que buscam compreender como a diversidade literária produzida em língua portuguesa é representada em nosso *corpus*. Em um primeiro momento, explicitamos questões inerentes aos conceitos de literaturas africanas, afro-brasileira e indígenas, e a atuação de seus agentes produtores no campo literário. Em seguida, apresentamos dados relativos às coleções mais distribuídas pelo PNLD 2014. Posteriormente, os critérios de tabulação referentes à representação das literaturas africanas, afro-brasileira e indígenas em todas as coleções aprovadas pelo PNLD 2014. Por fim, analisamos as articulações entre texto, imagem e roteiro de leitura propostas pelo projeto autoral das seis coleções mais distribuídas pelo Brasil.

3.1 As Literaturas Africanas, Afro-brasileira e Indígenas: Algumas Perspectivas

Para a seleção do *corpus* desta pesquisa e do recorte proposto, partimos do pressuposto de Candido (2011) de que o acesso à literatura é um direito a um bem simbólico que garante uma relativa integridade aos indivíduos, na medida em que fomenta reflexões identitárias, sociais, culturais e políticas, além de fruição estética e de fabulação.

[...] em nossas sociedades a literatura tem sido um instrumento poderoso de instrução e educação, entrando nos currículos, sendo proposta a cada um como equipamento intelectual e afetivo. 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. Por isso é indispensável tanto a literatura sancionada quanto a literatura proscrita; a que os poderes sugerem e a que nasce dos movimentos de negação do estado de coisas predominante. (CANDIDO, 2011, p.177)

Neste excerto, há destaque para a importância da literatura na formação de um indivíduo. Se atentarmos à sua presença na educação e nos currículos, notamos que o ensino da literatura, como um instrumento de formação de leitores, perpassa por todos os níveis de ensino, configurando-se como um componente curricular desmembrado da Língua Portuguesa no Ensino Médio. As reflexões propostas por Candido e as diretrizes dos PCNs do Ensino Fundamental apontam as singularidades do trabalho com a leitura do texto literário e condenam antigas práticas, já debatidas por teóricos da literatura infanto-juvenil, de usar as obras para ditar normas comportamentais ou como manual de boas maneiras, ou, ainda, o uso mais contemporâneo de se valer delas como substrato para apontamentos gramaticais. A partir desses pontos, levantamos duas questões: o que ensinar como literatura no Ensino Fundamental? Como apresentar o texto literário nesse nível de ensino?

Apesar de estas perguntas não serem o cerne de nossa pesquisa, elas dialogam diretamente com nosso *corpus* e com nossos objetivos. Para indicar caminhos que possam esclarecê-las, partimos da premissa de Candido de que o ensino da literatura é um instrumento “intelectual e afetivo”; ou seja, reproduz, por meio de seu discurso, tanto imagens de diferentes realidades, denunciando-as ou

reforçando-as, quanto ideologias, colaborando assim para a formação da criticidade e do imaginário dos leitores. Além de seu papel de descortinar realidades sociais, a literatura também dialoga com a subjetividade daquele que se entrega ao ato da leitura. A linguagem literária, com suas imagens e suas estratégias, torna desafiadora e única a experiência de ler. Para percorrer suas veredas, cabe ao leitor um envolvimento singular e individual, por meio de um resgate de sensações e imagens advindas tanto de leituras prévias quanto de vivências da realidade, constantemente entrecruzando mundos e intencionalidades da obra e do leitor. A riqueza da interação entre o texto e os alunos se favorece da mediação apropriada dos educadores.

Notamos que tanto no âmbito social quanto no individual, o potencial de formar e deformar identidades da literatura é inegável. Por isso, a leitura dos textos literários para além dos modelos textuais eurocentrados se torna tão relevante como objeto de estudo escolar. Por meio dela, alunos brancos e não brancos podem exercitar a alteridade, ou, em relação ao pertencimento étnico, identificar-se com um herói ou uma personagem que admirem, construindo positivamente seu imaginário e alterando, dessa maneira, o lugar subalterno conferido às matrizes culturais africanas e às indígenas. A possibilidade de construção de um imaginário multiétnico colabora para o fortalecimento da autoestima de grupos que foram socialmente marginalizados.

Se o estudo das Literaturas africanas, afro-brasileira e indígenas é uma ferramenta poderosa para a formação “intelectual e afetiva”, como abordá-las no Ensino Fundamental? Posto que a literatura neste segmento educacional é parte integrante do componente curricular Língua Portuguesa, parece-nos que o envolvimento emocional com a obra pode ser um meio de aproximar os jovens leitores destas literaturas. A construção de identidades – primeiramente a do leitor que define sua maneira de ler e, posteriormente, a literária, que exprime a equivalência entre o texto e a identidade pessoal de quem lê – decorre da leitura subjetiva, que possibilita a troca recíproca e contínua entre a interioridade do leitor e a obra. Nesta interação, há um confronto das representações do leitor sobre diferentes universos culturais, notadamente o da ficção ou o da lírica, o da linguagem e o da realidade. Nesse processo, a motivação subjetiva é ultrapassada e passa a conviver com a racionalização do objeto estético (SILVA, 2002).

Tendo em vista o tema, representações de literaturas não canonizadas reproduzidas em coleções didáticas, temos a convicção de que a apreciação estética de tais textos necessita de uma ampliação de repertórios culturais e de referenciais

de organização social distintos dos de matriz ocidental. Caso contrário, corre-se o risco de ocultar a elaboração artística por conta da adoção de critérios etnocêntricos. Sem menosprezar o fato de que as literaturas africanas, afro-brasileira e indígena possuem suas especificidades em vários aspectos – sobretudo no que se refere ao trabalho estético com a oralidade –, acreditamos que, ao introduzi-las no âmbito escolar, seja fundamental destacar a convivência da tradição oral e da escrita em seus textos, característica que as aproxima dentro do campo literário.

Zumthor, em seus estudos sobre a literatura medieval, mostra que a tradição oral ultrapassa a comunicação cotidiana entre membros de uma comunidade, ela expressa uma lógica civilizacional distinta:

Assim, na perspectiva Mc Luhaniana, da oralidade à escrita se opõem globalmente dois tipos de civilização. Em um universo de oralidade, o homem, diretamente ligado aos ciclos naturais, interioriza, sem conceituá-la, sua experiência da história; ele concebe o tempo segundo esquemas circulares, e o espaço (a despeito de seu enraizamento), como a dimensão de um nomadismo; as normas coletivas regem imperiosamente os seus comportamentos. Em compensação, o uso da escrita implica uma disjunção entre o pensamento e a ação, um nominalismo natural ligado ao enfraquecimento da linguagem como tal, a predominância de uma concepção linear do tempo e cumulativa do espaço, o individualismo, o racionalismo, a burocracia [...] (ZUMTHOR, 1997, p.36)

A imposição da escrita ocidental, por meio dos processos coloniais nos continentes africano e americano, vai além do domínio cultural de civilizações nativas, podendo ser interpretada como uma tentativa de aniquilamento de uma cosmovisão. Lienhard (2011), em suas pesquisas sobre as comunidades orais pré-colombianas, defende a ideia de que não existiam sociedades ágrafas, visto que entre os diferentes povos há registros de grafismos corporais e em cerâmica, por exemplo. Segundo este pesquisador, o sistema gráfico tinha finalidades concretas diante do cotidiano da comunidade, buscando capturar ou integrar o mundo cósmico, natural e social. Ao desconsiderar esse tipo de grafismo, os povos colonizadores não só o desvalorizavam, mas atribuíam aos sistemas europeus de grafismo um poder político-religioso, jurídico e notarial, do qual os nativos eram excluídos por não compreender e nem dominar os padrões de escrita ocidental europeu.

Os pontos contrastantes entre a cultura oral e a escrita foram, também, objeto de estudo de Ong (1998), que destaca, nas sociedades primárias⁹, que a coletividade ganha destaque na estrutura social e no pensamento, tornando a comunicação oral a base das decisões que regem a comunidade e da transmissão de conhecimento geracional. Isso acarreta a presença e a interação direta entre os interlocutores, não só por meio do som das palavras, mas também pela situação de performance – o modo de transmissão tradicional da oralidade, marcado e modificado por todos os seus componentes de ritual e de linguagem verbal, gestual, sonora e cênica – conforme definido por Zumthor (2014).

Ong destaca mecanismos linguísticos e narrativos – repetições, reiteração, referências ao tempo e ao espaço mais próximo – que estruturam não só a linguagem, mas também o pensamento de culturas de oralidade primárias, facilitando a memorização, sobretudo daquilo que lhes é concreto e de conhecimento compartilhado com a comunidade.

A presença simultânea de referências à tradição oral e de elementos da tradição escrita nas literaturas aqui estudadas mostra-se como uma resistência cultural diante das tentativas de aculturação e de aniquilamento impostas pelos processos coloniais e pelo escravismo. Nas literaturas africanas, afro-brasileiras e indígenas, notamos duas formas de expressão da convivência entre a lógica escrita e a oral: uma, escrita por artistas individuais contemporâneos, e outra, étnica e popular, registrada e publicada por escritores e pesquisadores de diferentes nacionalidades e etnias.

Nas escritas literárias de escritores contemporâneos das literaturas africanas e da afro-brasileira, a construção linguística remete ao universo da oralidade simultaneamente como um resgate das tradições ancestrais e como um registro das diferenças de uso da língua pelos diferentes grupos sociais – no caso do Brasil, negros e não negros, e no dos países africanos, nativos e colonizadores. Tais aproximações são possíveis de serem estabelecidas, mas não se deve esquecer que se tratam de contextos distintos, que podem dialogar a partir de diferentes pontos.

Cientes da carga ideológica que o termo *afro-brasileiro* abarca – processo de hibridação étnica e cultural –, optamos por adotá-lo em convergência com a definição

⁹ Para Ong, *sociedades primárias* são aquelas que desconhecem a escrita ou a impressão gráfica. Estabelecendo um diálogo entre o pensamento de Lienhard e Ong, consideraremos neste trabalho *sociedades primárias* aquelas que possuem uma lógica de registro diferente da ocidental europeia.

de Duarte (2011), que o julga mais “elástico” quando comparado com outros conceitos vigentes. Na identificação da literatura afro-brasileira, cinco critérios em inter-relação devem ser analisados:

[...] uma voz autoral afrodescendente, explícita ou não no discurso; temas afro-brasileiros; construções linguísticas marcadas por uma afro-brasilidade de tom, ritmo, sintaxe ou sentido; um projeto de transitividade discursiva, explícito ou não, com vistas ao universo recepcional; mas, sobretudo, um *ponto de vista* ou *lugar de enunciação* política e culturalmente identificado à afrodescendência. (DUARTE, 2011, p.385)

Segundo Duarte, o ponto de vista deve enfatizar o *discurso da diferença* (Ibid., p. 394), como uma ferramenta de resistência e oposição às cópias literárias e imposições culturais dos modelos europeus. A autoria, para além da fenotipia, deve estar conjugada com o ponto de vista como uma tradução textual, estilizada via linguagem e problematizada via tema, propondo uma revisão da posição do negro em nossa sociedade. Além do tratamento artístico, uma outra questão que abarca essa definição seria a formação de um público afrodescendente leitor.

Nessa acepção, a literatura afro-brasileira estaria em permanente diálogo com a brasileira, mas se diferenciando desta, na medida em que “não se enquadra no ideal romântico de instituir o advento do espírito nacional” (Ibid., p. 399). Trata-se de uma literatura que busca aclarar os mecanismos eurocentrados que excluíram os negros do “mundo das letras” (Ibid., p. 400).

Sobre as distinções entre as literaturas africanas e afro-brasileira, Eduardo de Assis Duarte destaca, no programa Conexão Futura¹⁰, que as produções contemporâneas africanas, sobretudo de países de língua oficial portuguesa, e as afro-brasileiras se diferem não só pelo deslocamento geográfico, mas também no que tange a construção de uma tradição. As obras afro-brasileiras tiveram origem na diáspora negra nas Américas, passando por distintas fases desde seus percussores – que alguns pesquisadores reconhecem ainda no século XVIII, na figura de Domingos Caldas Barbosa, por exemplo – até o momento atual de autores que se organizam para divulgar antologias, como os *Cadernos Negros*.

¹⁰ Programa “Conexão Futura: Literatura afro brasileira”, apresentado no Canal Futura, em 4 de setembro de 2015 e disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=oc-GF_n9Vvk, Acessado em 20 de maio de 2017.

Na mesma entrevista, a professora Fernanda Felisberto chama-nos a atenção para como o esforço de publicar coletâneas de vários escritores negros ultrapassa o trabalho de reunir textos que dialoguem na estética ou na temática, mas se trata de um ato político para penetrar no mercado editorial, e aumentar os leitores de tais textos, na medida em que aumenta a escala da distribuição e da circulação dos livros.

Já as produções africanas são mais recentes historicamente e estão em meio a processos de consolidação de tendências e de tradição. Apesar da distância temporal – e geográfica – que separa tais literaturas, podemos aproximar as produções contemporâneas a partir de um trabalho específico com a linguagem, considerada como um instrumento que permite suscitar reflexões acerca da identidade. Nesse sentido, as palavras do escritor angolano Manuel Rui, ao falar sobre a relação entre o discurso de colonizadores e colonizados, são esclarecedoras:

Mas agora sinto vontade de me apoderar do teu canhão, desmontá-lo peça a peça, refazê-lo e disparar não contra o teu texto não na intenção de o liquidar mas para exterminar dele a parte que me agride. Afinal assim identificando-me sempre eu, até posso ajudar-te à busca de uma identidade em que sejas tu quando eu te olho, em vez de seres o outro. Mas para fazer isto eu tenho que transformar e transformo-me. Assim na minha oratura para além das estórias antigas na memória do tempo eu vou passar a incluir-te. Vou inventar novas estórias. (...) E agora o meu texto se ele trouxe a escrita? O meu texto tem que se manter assim oraturizado e oraturizante. Se eu perco a cosmicidade do rito perco a luta. Ah! Não tinha reparado. Afinal isto é uma luta. E eu não posso retirar do meu texto a arma principal. A identidade. Se o fizer deixo de ser eu e fico outro, aliás como o outro quer. Então vou preservar o meu texto, engrossá-lo mais ainda de cantos guerreiros. Mas a escrita? A escrita. Finalmente apodero-me dela. E agora? Vou passar o meu texto oral para a escrita? Não.
(RUI, 1987, p.309)

O excerto do escritor angolano incita reflexões sobre a apreensão da língua por escritores africanos que podem ser estendidas aos afro-brasileiros, na medida em que o projeto literário – ético e estético – de seus autores confluem para problematizar as identidades forjadas e para destacar perspectivas distintas de lógicas socioculturais e de usos normativos da língua, impostos durante processos históricos de dominação.

De acordo com os estudos de Almeida e Queiróz (2004), as produções literárias na tradição oral são heranças dos antepassados, repassadas de forma ritualística entre as gerações; seus narradores são *transmissores* e aqueles que atualmente as

recolhem e as transcrevem são *tradutores*. Assim, pode-se pensar que as expressões literárias africanas e afro-brasileira, que de certo modo dialogam com a poesia épica e também com as narrativas étnicas e populares, são resultantes da memória de uma comunidade, portanto, de autoria coletiva, aludindo, assim, a tradições e valores das sociedades primárias. É interessante perceber que, ao se pensar em narrativas e poemas de base oral, há pontos de intersecção entre as produções africanas e as afro-brasileiras, sobretudo aquelas relacionadas às práticas de cultos aos ancestrais, remodeladas na diáspora dos negros africanos na América. Já as literaturas indígenas podem ser aproximadas das africanas e da afro-brasileira por perpetuarem, em maior ou menor grau, esse legado coletivo e por resgatarem – de distintas maneiras – traços estilísticos anteriores ao contato com a escrita ocidental europeia.

Em comunidades de tradição oral, a memória dos contadores ganha destaque no processo de transmissão das narrativas e canções tradicionais. O tradicionalista malinês Hampâté Bâ (2003) explica que não se trata de recordar um evento, mas trazê-lo ao presente para que toda a comunidade possa participar. Em entrevista, Krenak (Cohn [Org.], 2015), líder indígena, descreve a experiência de conviver em seu presente com o passado ancestral:

Eu vou completar 54 anos, e quanto mais eu consigo contactar a memória, eu ligo com os antigos, que são os que eu reverencio, que são as memórias de nossos antepassados. E eu vou viajando e entrando nos mananciais de visões que os nossos avôs, os nossos bisavôs, os nossos antepassados deixaram para gente. Aí é muito legal. Porque o igarapé que aquele menino bate peneira está ligado com o rio de memória muito grande, que é rio de memória que os mais velhos foram contando para a gente, compartilhando com a gente, ensinando. Os modelos, sabe? A resolução das coisas.
(COHN [Org.], 2015, p.195)

Por meio dessa declaração reproduzida, é possível inferir que a memória garante a construção de elos de afetividade e assegura a atualização de ensinamentos entre as gerações, mantendo-se, assim, presente nas decisões da comunidade. Em *O eterno retorno do encontro* (Krenak. Cohn (Org.), 2015), Krenak associa as narrativas tradicionais indígenas, preservadas pela memória de seus povos, a um território, o qual habita nas tradições, por conseguinte, a herança ancestral. "...[O] fundamento da tradição, assim como o tempo de contato, não é um mandamento ou uma lei [a ser seguida, reportando] ao passado, ele é vivo, como é viva a cultura" (Ibid., p.161). Reforçando tal papel da memória e dos textos orais como

a possibilidade de reviver e aproximar comunidades de fatos passados, o escritor Daniel Munduruku declara, em seu artigo *Literatura indígena e o ténue fio entre escrita e oralidade*:

A memória é, pois, ao mesmo tempo passado e presente que se encontram para atualizar os repertórios e encontrar novos sentidos que se perpetuam em novos rituais que abrigam elementos novos num circular movimento repetido à exaustão ao longo de sua história. Assim estes povos traziam consigo a memória ancestral.
(MUNDURUKU, 2008, ONLINE)

Em uma comunidade de tradição oral, a repetição é mais que um instrumento mnemônico, é um traço da maneira de pensar e de se comunicar, conforme podemos inferir também de uma consideração de Hampâté Bâ: “Nunca nos cansamos de ouvir mais uma vez, e mais outra a mesma história. Para nós, a repetição não é um defeito”. (HAMPÂTÉ –BÂ, 2003, p.14).

Diante do exposto, podemos pensar que o legado da tradição oral se apresenta nas literaturas africanas, afro-brasileira e indígena de duas formas:

1. Reatualizado em textos de autoria individual, na medida em que busca a coexistência de padrões estéticos de produção da tradição oral e da escrita, sobretudo dos gêneros literários contemporâneos, instigando, em certa medida, uma revisão da historiografia oficial ou de processos de construção de identidades nacionais e étnicas;

2. Traduzido, ou seja, pesquisadores de diferentes áreas e de grupos étnicos tentam apreender as histórias e as canções tradicionais por meio de recolhidas e escrita, em uma tentativa de registrar a herança das produções culturais orais.

Vale dizer ainda que, no Brasil, as literaturas indígenas são publicadas principalmente na forma de tradução, tanto de autores indígenas quanto não indígenas. Para compreender suas relações entre oralidade e escrita, é importante ter claro que as primeiras publicações literárias de indígenas brasileiros nascem diante do direito de uma educação diferenciada, intercultural, bilíngue/multilíngue e comunitária, conforme define a Constituição de 1988 e a LDB/96.

Os objetivos primeiros das publicações de autoria indígena – a maioria delas subsidiada por órgãos oficiais ou por organizações não

governamentais – seriam atender à demanda escolar indígena (... auxiliando os professores no ensino da escrita e leitura nas escolas das aldeias) e informar os brasileiros sobre a existência desses povos, constituindo-se como um movimento político-literário. (GUESSE, 2014, p.43)

As garantias legais impulsionaram a edição de livros com as narrativas míticas, seja com o objetivo de constituir material didático bilíngue para as escolas indígenas, seja para consolidação de um público leitor que se formava entre seu alunado. Segundo Munduruku (2010), nos anos 1980 iniciam as primeiras oficinas de texto e escrita nas comunidades indígenas, ministradas por igrejas e associações. Anteriormente, as narrativas das comunidades indígenas eram recontadas apenas por estudiosos e cientistas. A partir de 2000, surgem escritores representantes de vários grupos étnicos no cenário do campo literário. As produções literárias indígenas estabelecem diálogo direto com lutas políticas de lideranças indígenas, na medida em que buscam direitos garantidos pela constituição e que promovem entre indígenas e não indígenas o diálogo por meio da escrita da memória dos grupos étnicos do território nacional. Para Souza, o movimento político e literário indígena traz à tona o choque de valores de comunidades orais e escritas.

Curiosamente, essa escrita nasce na forma de livro didático, escrito, na maioria das vezes, coletivamente por grupos de professores indígenas em cursos de formação de professores para escolas indígenas. Tais livros procuram disseminar os conhecimentos culturais da tradição oral na forma de livros escritos especificamente para o currículo da escola indígena.

Porém, como ocorreu com as “transcrições” das narrativas orais, as armadilhas que separam a cultura oral da cultura escrita são muitas; a primeira aparece já na definição de fronteiras disciplinares: qual deveria ser a diferença entre narrativas num livro didático para o ensino da língua (seja ela materna ou português) e outras em livros para o ensino de história e de ciências? Surge novamente o espectro da indistinguibilidade entre ficção e realidade ou entre história e estória. (SOUZA, s/d, ONLINE)

A declaração de Souza, apesar de se referir somente às produções indígenas, nos incita a refletir que, para além de uma revisão na perspectiva de ensino, em especial, de fatos históricos, a transcrição das narrativas orais, de maneira mais abrangente - assim podendo incluir as africanas e afro-brasileiras - traz questões

como a autoria coletiva, categorização e função comunicativa dos textos escritos dentro do campo literário. Diante disso, Almeida e Queiróz (2004) explicam que as produções indígenas são um problema para os estudos literários convencionais, pois seu produto final é marcado pelas identidades indígenas, seja pela autoria, seja pelo pragmatismo de suas narrativas, ou ainda pela estrutura textual distinta dos gêneros literários, dissolvendo, assim, critérios de apreciação literária baseados em textos canonizados e inseridos na tradição europeia de escrita.

Munduruku (2008) declara que a relação atual dos povos indígenas com a escrita é, simultaneamente, de domínio de uma técnica que predomina na sociedade não indígena e de valorização da memória ancestral, na medida em que os autores indígenas têm que rememorar e adentrar em suas identidades para apresentar ao outro, em especial aos leitores não indígenas. “Pensar a literatura indígena é pensar no movimento que a memória faz para apreender as possibilidades de mover-se num tempo que a nega e que nega os povos que a afirmam. A escrita indígena é a afirmação da oralidade.” (Ibid. ONLINE).

Ao afirmar a base oral nas produções literárias indígenas, Munduruku se refere não só às traduções de um repertório ancestral, mas também àquelas de autoria individual, produzidas, sobretudo, por indígenas que tiveram vivências em espaços urbanos. Souza explica que mesmo as produções de autoria individual são consonantes às marcas das sociedades orais, pois elas são produzidas a partir de uma relação singular com o tempo, que pode ser dividido em: 1. Presente anterior (distinto do conceito de passado); e 2. Presente atual.

(...) pode-se dizer que as narrativas orais performáticas e míticas, acompanhadas pelo conceito de autoria coletiva, remetem-se ao conceito valorizado da coletividade e à inseparabilidade típica do ‘presente anterior’; em contraste, pode-se dizer de forma geral que uma narrativa escrita de autoria individual, contando sobre algo existente hoje, se remete ao plano do ‘presente atual’, do ‘hoje-em-dia’ da historicidade. (SOUZA, s/d, ONLINE)

Ao transportar para o texto uma lógica não linear de tempo, os escritores indígenas salientam aspectos de suas culturas e reafirmam suas identidades, por meio da técnica da escrita. As narrativas que resgatam o legado da ancestralidade valorizam a memória de seus povos, pois são uma espécie de herança conservada, apesar das condições históricas a que os indígenas foram submetidos. Já as

produções que narram a atualidade buscam registrar questões contemporâneas, como a luta pela posse de terras, usando a escrita como denúncia social.

Ao focalizar nosso olhar para a convivência entre oralidade e escrita nas literaturas africanas, afro-brasileira e indígena, percebemos que o estudo destas produções em espaços de escolarização pode ser um instrumento de revisão paradigmática do ensino de literaturas, visto que os critérios de apreciação estética de tais textos se distanciam de alguns parâmetros consolidados para analisar obras canonizadas pela crítica e pelas práticas pedagógicas.

A exclusão dessas literaturas, durante muitas décadas, dos ensinamentos fundamental e médio, é um problema interseccional do campo literário, acadêmico e escolar. Os currículos dos cursos de Letras e a produção crítica legitimam os processos de estabelecimento do cânone literário, dando prestígio a algumas obras em detrimento de outras. Os textos canonizados tornam-se referências para o ensino escolar, na medida em que são considerados exemplares da tradição literária na qual estão inseridos.

Em revista à história do ensino de Literaturas Africanas de Língua Oficial Portuguesa e sua fortuna crítica, Padilha (2010) chama nossa atenção para um fenômeno que intitulou de “neocoloniadade curricular”, o qual abrange uma série de fatores que fortalecem essa situação. Dentre eles podemos citar: a hierarquização de legados culturais das diferentes matrizes que formam a cultura nacional, privilegiando o europeu e apagando os demais; o desprestígio dos estudos das Letras, que levou historicamente a um atrelamento curricular mais intenso com modelos eurocentrados, beneficiando habilitações com o olhar para o velho continente, a saber Português/Alemão, Português/Francês, Português/Espanhol e Português/Inglês; e, por fim, a não obrigatoriedade, nos currículos do ensino, dessas literaturas, que aparecem, majoritariamente, como optativas ou extracurriculares.

As consequências da “neocoloniadade curricular” são ainda percebidas não só no campo acadêmico, mas também no escolar e editorial. A ruptura dessa lógica não significa negar as obras canônicas do campo literário, mas dar acesso aos alunos tanto à “literatura sancionada quanto [à] literatura proscrita”, como aponta Candido. (2011, p.177).

O que expusemos até aqui revela alguns aspectos da problemática que envolve o ensino das produções literárias africanas, afro-brasileira e indígena, seja em seu potencial de levar às discussões escolares outras lógicas culturais e outras

referências identitárias, seja em desvelar hierarquizações no campo literário, seja ainda em apontar suas conceitualizações deficitárias. Tais questões extrapolam, em certa medida, os objetivos de aprendizagem do Ensino Fundamental, mas são de suma importância para que essas literaturas não sejam invisibilizadas, ou apresentadas e analisadas por meio de critérios dissonantes de seus contextos de produção, circulação e recepção.

As informações expostas nos próximos itens objetivam apresentar os dados tabulados e propor um olhar analítico, que tenta articular os objetivos de cada coleção didática que compõem o *corpus*, as diretrizes legais e as orientações do edital do PNLD 2014, sem descuidar das singularidades das literaturas estudadas. Assim, buscamos compreender como são construídas as representações das literaturas africanas, afro-brasileira e indígenas nos livros didáticos de Português do segundo ciclo do Ensino Fundamental.

3.2 Distribuição das Coleções do PNLD 2014

De acordo com dados divulgados pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação PNLD 2014 (em anexo), o programa adquiriu o total de 12.656.379 LDPs, sendo que 84,7% destes – equivalente a 10.725.897 livros – pertencem às seis coleções mais distribuídas pelo país. Isso corresponde a cerca de 5,5 vezes o total de exemplares distribuídos pelas outras seis coleções.

A desproporção é notável, por exemplo, no fato de que a soma das seis coleções menos distribuídas, que totaliza 15% do total, é consideravelmente inferior ao número de compras da coleção mais vendida (25%) e similar ao número de exemplares da segunda e da terceira coleção (16% e 15%, respectivamente). Ou seja, apesar de haver doze coleções aprovadas no PNLD 2014, as antologias literárias às quais mais da metade das escolas públicas de Ensino Fundamental 2 têm acesso se dá por via das três coleções mais adquiridas no período, sendo que um quarto dos livros que chegaram às escolas corresponde somente à coleção mais comprada pelo MEC. Ainda que tenhamos em vista que os usos dos LDPs são mediados por seus leitores no espaço escolar, sejam professores ou alunos, – o que nos coloca diante de um objeto potente em disseminar representações, mas não o único determinante na formação de estudantes – não deixa de ser significativo constatar a relativa

uniformidade de repertórios e representações divulgadas no espaço escolar via material didático.

Diante de tal discrepância na distribuição, e a fim de permitir um estudo mais aprofundado, optamos por restringir nossa análise aos seis materiais didáticos que mais circulam nas escolas nacionais, sobretudo públicas, e que, por sua proporção, abarcam significativamente as representações das literaturas africanas, afro-brasileira e indígenas divulgadas pelos LDPs.

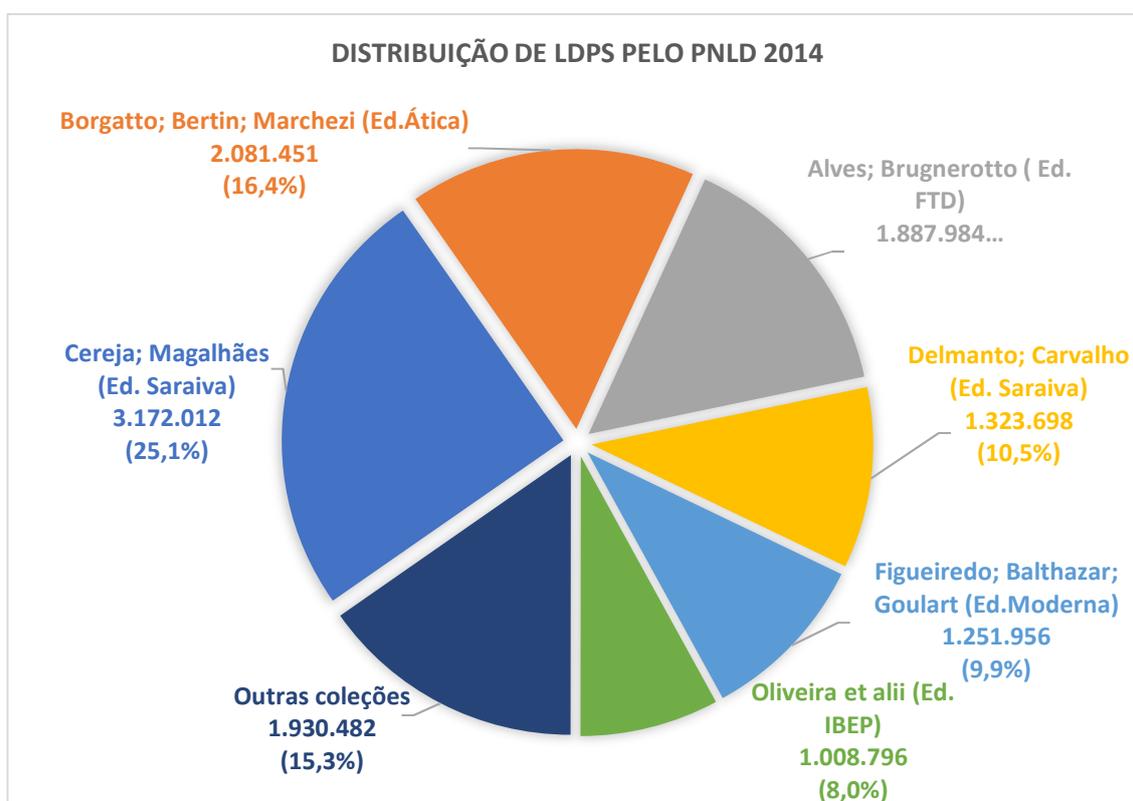


Gráfico 3.2.1

3.3 Apresentação de Questões Gerais Referentes ao Recorte Analítico, Critérios de Tabulação e Dados Quantitativos

A tabulação dos dados serviu para mapear a presença das literaturas africanas, afro-brasileira e indígenas nos materiais aprovados pelo PNLD 2014, como também para nos alertar para questões conceituais gerais e polêmicas que seriam centrais para organização dos dados nas tabelas e para o desenvolvimento de nossas análises, a saber:

1. As especificidades das literaturas afro-brasileira e indígenas em relação à produção nacional que fala sobre os negros e sobre os indígenas dentro do campo literário;

2. O conceito de autoria coletiva da tradição oral e o papel daquele que registra as produções orais.

Tais pontos foram apresentados neste capítulo e são retomados ao longo das análises das coleções nos itens subsequentes.

No estabelecimento dos critérios de tabulação, apoiamo-nos nas observações da pesquisadora em Linguística Aplicada Roxane Rojo (2005) acerca da construção de um livro didático como um gênero discursivo e acerca de seu projeto autoral:

Quem vê o livro como um gênero discursivo [...] admite a presença deste conjunto de textos “migrados” de outros campos da vida social, mas encara o livro como um discurso do autor, a partir de um projeto didático autoral, dirigido a certos professores e a certo alunado, a certo tipo de projeto de ensino-aprendizagem e não a outro, e que implica uma posição do autor sobre o que ensinar, como ensinar, a quem ensinar, para que e quando etc. Este projeto autoral é, inclusive, responsável pela seleção deste ou daquele “conjunto de textos migrados” de outros campos da vida social.
(ROJO, 2005, p.39)

A partir daí, foi possível tabular o *corpus* pela perspectiva de uma coerência interna do projeto didático autoral, implícita nas interfaces entre a seleção textual, as sugestões de trabalho, o projeto gráfico e as intencionalidades pedagógicas, balizadas pelas prescrições do PNL D e pelas orientações dos PCNs.

Desta forma, para contabilizar um autor como afro-brasileiro ou não, foi levada em consideração a apresentação que o material didático fazia de sua biografia. Por exemplo, se em uma coleção há a preocupação de destacar a origem afrodescendente de Machado de Assis e/ou de informar sobre as discussões recentes acerca de sua obra e da temática racial, nesse material indicamos os textos machadianos como afrodescendentes. Caso não haja a intenção no projeto autoral da coleção de expor tais questões sobre a obra do escritor mencionado, contabilizamos como um texto de autoria não indígena e não negra.

No que se refere aos textos de tradição oral, sua presença nos LDPs ocorre sobretudo por meio de gêneros denominados por Jolles (1976) como “formas simples” – lenda, conto oral, mito e fábula. Segundo esta conceituação, tais formas são

oriundas da oralidade e fazem parte do cotidiano de toda sociedade em maior ou menor grau, desempenhando papéis e valores distintos para cada comunidade e em cada época. Elas são frutos de um produto coletivo e constituem arquétipos de uma determinada cultura. Sua linguagem é fluída, aberta, dotada de mobilidade e de renovação constante, o que permite sua transmissão por gerações via oralidade sem alterar sua forma. Jolles contrasta tais formas às artísticas, que seriam elaboradas pelo talento individual do artista, e afirma que, apesar dos variados modos de contá-las nas diferentes épocas, permanecem similares devido à linguagem coesa e relativamente fixa. No entanto, as chamadas “formas simples” trazem questões complexas que ultrapassam a fixação das narrativas pela escrita, como a autoria coletiva e seu papel de transmissão de conhecimentos e de valores de uma comunidade. Tendo isso em vista, ao tabular, optamos por considerar a origem étnica das narrativas de tradição oral e não o grupo étnico daqueles que a registraram na escrita.

Outro critério que deve ser aclarado acerca das narrativas orais é que, em nosso *corpus*, as produções africanas muitas vezes não são especificadas a partir de país e/ou de etnia de origem. Diante disso, optamos em registrar todas as ocorrências, independentemente de ser originário de país que tem a língua portuguesa como oficial. No caso das narrativas indígenas, notamos que, no projeto didático autoral das coleções, há a distinção a respeito dos país de origem de cada texto, mas não há a especificidade étnica da autoria. Assim, pudemos registrar somente aquelas produções pertencente aos indígenas brasileiros.

Por fim, cabe explicitar que tabulamos textos reproduzidos integralmente e fragmentos. De acordo com Soares (2003), nos processos de escolarização da literatura infantil e juvenil, o estudo de fragmentos é uma constante.

Ao [se] selecionar o fragmento de um texto, este tem de constituir-se, ele também, como um texto, isto é: uma unidade percebida pelo leitor como um todo significativo e coerente – quanto do ponto de vista formal – uma unidade em que haja integração dos elementos, que seja percebida como um todo coeso”. (SOARES, 2003, p.30)

Apesar de identificar a fragmentação como uma prática presente na escolarização da literatura, a autora pondera que a leitura de trechos descontextualizados pouco colabora para experiências significativas de leitura.

Cientes de tais limites da leitura de excertos, optamos em registrá-los, pois eles constituem os projetos didáticos autorais dos materiais de Português analisados.

A partir dos critérios expostos, para analisar os textos publicados nas coleções didáticas, dividimos o *corpus* em dois grupos:

1. Trechos e textos literários;
2. Trechos e textos não literários.

Detivemo-nos às antologias reproduzidas de outras esferas sociais, assim foram descartados os textos que explicavam regras gramaticais, bem como aqueles teóricos presentes nos manuais dos professores e ao longo das unidades didáticas elaborados pelos próprios autores das coleções. Sobre estes últimos, apesar de não tabulados, visto que nosso critério foi a representação nos LDPs de textos integrantes das antologias para os alunos, são indicados como elementos do projeto autoral da coleção e suas articulações com a antologia selecionada. Vale esclarecer que, para viabilizar a contagem de todos os textos referentes à tabela 3.3.2, optamos por agrupar afro-brasileiros e africanos, devido à presença considerável de textos que tematizam elementos da cultura nacional, sobretudo as festas populares, e há dúvidas se seu conteúdo, ou mesmo os direcionamentos dados pelas autoras, buscam destacar afro-brasileiros ou africanos, visto que tais termos são substituídos usualmente pelas palavras negros ou escravos.

Textos e Trechos Literários

	Africano	AfroBrasil	Cultura Indígena	Não Afr/AfrBr/Ind	TOTAL
Faraco; Moura (Ed. Leya)	2 (3,2%)	0 (0,0%)	1 (1,6%)	60 (95,2%)	63
Ramos (org.) (Ed. SM)	2 (2,3%)	0 (0,0%)	1 (1,2%)	83 (96,5%)	86
Cereja; Magalhães (Ed. Saraiva)	0 (0,0%)	0 (0,0%)	0 (0,0%)	195 (100,0%)	195
Menna; Figueiredo; Vieira (Ed. Leya)	2 (1,4%)	1 (0,7%)	2 (1,4%)	133 (96,4%)	138
Alves; Brugnerotto (Ed. FTD)	1 (0,4%)	1 (0,4%)	4 (1,6%)	241 (97,6%)	247
Costa et alii (Ed. SM)	1 (0,4%)	0 (0,0%)	2 (0,8%)	234 (98,7%)	237
Oliveira et alii (Ed. IBEP)	0 (0,0%)	3 (2,0%)	2 (1,4%)	143 (96,6%)	148
Travaglia; Rocha; Arruda-Fernandes (Ed. Dimensão)	2 (1,6%)	5 (4,0%)	5 (4,0%)	114 (90,5%)	126
Delmanto; Carvalho (Ed. Saraiva)	8 (3,7%)	2 (0,9%)	3 (1,4%)	204 (94,0%)	217
Discini; Teixeira (Ed. do Brasil)	1 (0,5%)	0 (0,0%)	1 (0,5%)	195 (99,0%)	197
Borgatto; Bertin; Marchezi (Ed. Ática)	4 (2,0%)	1 (0,5%)	1 (0,5%)	193 (97,0%)	199
Figueiredo; Balthazar; Goulart (Ed. Moderna)	1 (0,6%)	0 (0,0%)	0 (0,0%)	166 (99,4%)	167
Todas as Coleções	24 (1,2%)	13 (0,6%)	22 (1,1%)	1961 (97,1%)	2020

Tabela 3.3.1

Textos e Trechos Não Literários

	Afro		Indígena		Não Afr/Ind	TOTAL
Faraco; Moura (Ed. Leya)	3	(1,2%)	2	(0,8%)	238 (97,9%)	243
Ramos (org.) (Ed. SM)	7	(1,6%)	10	(2,3%)	416 (96,1%)	433
Cereja; Magalhães (Ed. Saraiva)	10	(1,9%)	3	(0,6%)	522 (97,6%)	535
Menna; Figueiredo; Vieira (Ed. Leya)	16	(3,0%)	6	(1,1%)	520 (95,9%)	542
Alves; Brugnerotto (Ed. FTD)	6	(1,2%)	4	(0,8%)	484 (98,0%)	494
Costa et alii (Ed. SM)	1	(0,2%)	6	(0,9%)	649 (98,9%)	656
Oliveira et alii (Ed. IBEP)	1	(0,4%)	1	(0,4%)	249 (99,2%)	251
Travaglia; Rocha; Arruda-Fernandes (Ed. Dimensão)	17	(6,0%)	15	(5,3%)	251 (88,7%)	283
Delmanto; Carvalho (Ed. Saraiva)	19	(2,4%)	11	(1,4%)	769 (96,2%)	799
Discini; Teixeira (Ed. do Brasil)	7	(1,6%)	14	(3,2%)	411 (95,1%)	432
Borgatto; Bertin; Marchezi (Ed. Ática)	7	(1,4%)	2	(0,4%)	479 (98,2%)	488
Figueiredo; Balthazar; Goulart (Ed. Moderna)	6	(1,1%)	3	(0,5%)	559 (98,4%)	568
Todas as Coleções	100	(1,7%)	77	(1,3%)	5547 (96,9%)	5724

Tabela 3.3.2

Com a tabulação, pudemos notar dados gerais acerca do *corpus*:

1. Quando falamos da presença de textos literários ou não literários que se relacionam às produções africanas, afro-brasileiras ou indígenas, é preciso ter em mente que eles correspondem a somente cerca de 3%, em média, do total de textos das coleções, ou seja, sua presença é ainda muito incipiente.

2. As distribuições entre textos literários africanos e indígenas se assemelham (1,2% e 1,1%, respectivamente – tabela 3.3.1), com representação ligeiramente menor da literatura afro-brasileira (0,6%) nas antologias dos LDPs.

3. A média percentual das duas tabelas é bem próxima, ou seja, não há concentração de textos literários nem de outros gêneros discursivos que se refira às culturas africanas, afro-brasileira e indígenas.

4. O número total de textos publicados de gêneros não literários é maior que os literários nas antologias que compõem os materiais do Ensino Fundamental 2.

A partir dessas primeiras reflexões, algumas questões foram suscitadas e elas são norteadoras das análises expostas nos subitens a seguir:

1. Nos textos não literários, há referências ao campo literário? Em caso positivo, quais são os gêneros do discurso escolhidos para apresentar e/ou representar as produções literárias? Quais os papéis que os textos não literários referentes ao campo literário desempenham no projeto autoral de LDPs?

2. Quais são os gêneros literários escolhidos referentes às produções de africanos, afro-brasileiros e indígenas?

3. Quais representações os textos literários divulgam acerca das produções supracitadas?

4. Qual o direcionamento de leitura sugerido pelo projeto didático autoral das coleções acerca das produções literárias aqui destacadas?

5. Como os textos literários estão distribuídos pelos anos do Ensino Fundamental 2?¹¹

Essas são algumas questões que discutiremos a seguir, com o intuito de perceber as diferentes formas de representar as produções literárias de africanos, afro-brasileiros e indígenas nos LDPs.

3.4 Descrição e Análise do Corpus

Apresentaremos a seguir análises detalhadas das seis coleções de Língua Portuguesa mais solicitadas pelas escolas no ano de 2013, para serem utilizadas por alunos e professores a partir de 2014. São elas:

- *Português: Linguagens* (MAGALHÃES; CEREJA: Saraiva);
- *Projeto Teláris* (MARCHEZI, BERTIN, BORGATTO: Ática);
- *Vontade de Saber Português* (BRUGNEROTTO; ALVES: FTD);
- *Jornadas.port* (DELMANTO; CARVALHO: Saraiva);
- *Singular e Plural* (FIGUEIREDO; BALTHASAR; GOULART: Moderna);
- *Língua Portuguesa: Tecendo Linguagens* (OLIVEIRA et alii: IBEP).

Vale ressaltar que as leituras dos LDPs são acompanhadas de reproduções parciais das páginas analisadas ou de *fac-símiles*, que auxiliam a visualização dos recursos autorais e de diagramação das unidades didáticas examinadas. Além dessa metodologia, adotada para reprodução dos recursos visuais dos LDPs, ao tratar especificamente da coleção *Projeto Teláris*, optamos, também, por trazer algumas ilustrações que acompanham o texto literário ou se referem a ele nas atividades concernentes ao uso da língua.

¹¹ Os resultados referentes à distribuição de textos literários, além de analisados nos itens subsequentes, compõem os anexos desta tese.

3.4.1 Português: Linguagens (Saraiva)

Na coleção *Português: Linguagens*, não encontramos nenhum texto relativo às produções literárias de nosso escopo. Entre os textos não literários, a temática acerca da cultura afro se faz presente por meio de gêneros diversos que tematizam a capoeira, o racismo e a Lusofonia; e acerca da indígena, textos informativos que enfocam a presença das várias línguas indígenas em território nacional, a dança da chuva e, por fim, um fragmento de história em quadrinhos que aborda a relação dos indígenas com a natureza. De acordo com o *Guia de Livros Didáticos PNLD 2014* (BRASIL, 2013), é pertinente e amplo o trabalho da coleção com a leitura a partir de gêneros dos discursos, mas se nota como “ponto fraco” a pouca diversidade de textos literários.

Essa crítica publicada no parecer do MEC vai de encontro a perspectiva adotada pelos autores no que se refere à coletânea literária. Conforme as explicações dadas aos educadores na seção **Manual do Professor**, a edição 2012/2014 foi ampliada em relação às anteriores já presentes nas escolas públicas, destacando o trabalho de leitura “[...] com uma seleção criteriosa de textos – que vão dos clássicos da literatura universal aos autores da literatura contemporânea brasileira – comprometid[o] com a formação dos leitores competentes de todos os tipos de textos e gêneros em circulação” (MAGALHÃES; CEREJA, 2012, p.4). Não são explicitados, nas orientações aos professores, os critérios da seleção considerada como “literatura universal”, mas subentende-se, ao verificar o recorte publicado, que se trata de uma tradição literária que se alinha com a ocidental, canonizada e em diálogo com a europeia, excluindo, desta maneira, outras tradições literárias.

Em consequência disso, escritores africanos, afro-brasileiros e indígenas foram desconsiderados para compor a antologia da coleção *Português: Linguagens* de acordo com os critérios estabelecidos por seus autores. A exclusão de perfis autorais, sobretudo daqueles que poderiam indicar a diversidade da população nacional, limita a criação, por meio da literatura, de um repertório simbólico dos alunos que pode simultaneamente contribuir para a construção de identidades étnicas e de leitor e combater estereótipos referentes à suposta inaptidão de alguns grupos ao universo letrado.

A manutenção das representações vigentes dialoga com o conceito de *habitus*, de Bourdieu, que explicita a interiorização das estruturas sociais pelos indivíduos e a

tensão para mantê-las pelos indivíduos ou por grupos. Tal ideia nos é válida na medida em que permite refletir de que modo os produtores de livros didáticos apreendem o *habitus* do campo literário, ao hierarquizar as obras, não necessariamente pautados em valores éticos e artísticos, mas sim de acordo com o lugar que seus autores ocupam não só no campo literário, mas também em relação ao campo do poder.

Desse modo, apesar da exigência legal de tratar em âmbito escolar sobre a temática africana, afro-brasileira e indígena, em especial via literatura, e do edital reiterar essa normativa, indicando a necessidade de incluir nos materiais textos da “tradição literária de língua portuguesa” (BRASIL, 2011, p.70), há a omissão dessas produções, reproduzindo sua imagem marginalizada no campo literário e perpetuando representações do que seria uma literatura adequada e exemplar para o trabalho escolar e a formação de leitores competentes.

Segundo os autores desse material didático, “Os critérios de escolha dos textos levaram em conta não apenas as múltiplas abordagens do tema da unidade, mas também a diversidade quanto à linguagem, ao gênero ou ao tipo textual [...] tendo em vista o processo de desenvolvimento de habilidades e competências leitoras” (MAGALHÃES; CEREJA, 2012, p.6). A proposta da coleção é priorizar o trabalho do papel social do texto, sem pensá-lo como um dos suportes de uma educação multiétnica ou da diversidade cultural nacional. É inegável que uma das facetas do ensino de Língua Portuguesa abrange a função comunicacional de textos orais e escritos. Entretanto, a divulgação de obras de autores pertencentes aos variados grupos étnicos presentes no território brasileiro ou de nacionalidades distintas de língua oficial portuguesa possibilita, por meio de novas interlocuções literárias, rever representações e o *habitus* do campo literário que impacta o cânone escolar.

Vale ainda destacar que, nas diretrizes aos professores, Magalhães e Cereja selecionam um texto publicado na Gazeta Mercantil, em 2005, intitulado “Por que o jovem não gosta de ler?”, de autoria de um dos próprios autores, William Cereja, em que é questionado o ensino da historiografia literária e se afirma que há necessidade de relacionar as obras com as realidades dos alunos. Com um tom didático, o artigo reconstrói a história do ensino de literatura e faz sugestões de trabalho em sala de aula, nas quais o autor destaca o universo cultural estadunidense, seja por meio de bandas musicais, seja pelas produções hollywoodianas, isto é, a reprodução de um capital cultural hegemônico. Torna-se possível inferir, assim, que, no imaginário dos autores, as aproximações entre a cultura de massa norte-americana e o aluno

brasileiro são mais pertinentes do que as relações com as produções culturais africanas ou, ainda, mais aproximáveis do que aquelas das comunidades indígenas brasileiras.

Essa escolha nos serve de exemplo da violência simbólica, exposta no pensamento de Bourdieu (1989), pois há assimetrias na valoração das culturas e, por conseguinte, de obras literárias, ao omitir tradições que não são abarcadas pela cultura hegemônica e, também, porque há imposição identitária por meio das relações culturais sugeridas entre Brasil e Estados Unidos, como exemplo de trabalho de leitura, sem que haja ponderações sobre elas ou outras indicações de atividades possíveis a partir de textos. Desta maneira, há o apagamento das contribuições de autores afro-brasileiros, africanos e indígenas, tanto para a literatura brasileira, quanto para a mundial, corroborando o imaginário literário hierarquizado no qual as marcas culturais africanas, afro-brasileiras e indígenas são invisibilizadas.

3.4.2 Projeto Teláris (Ática)

Os “Princípios teóricos e metodológicos” explicitados no **Manual do Professor** nortearam nosso olhar pela coleção *Projeto Teláris*. Segundo as autoras,

[Trata-se de] uma proposta de ensino/estudo da língua portuguesa que contribua para o aluno dominar condições de linguagem que possam torná-lo um leitor e um produtor de textos autônomos, proficiente e crítico.

Espera-se ainda que o aluno se aproprie de **procedimentos metacognitivos** avaliando seu próprio aprendizado e sendo capaz de fazer escolhas conscientes de linguagem, as quais atendam a seus propósitos de comunicação tanto na língua falada como na língua escrita. (MARCHEZI; BERTIN; BORGATTO, 2012, p.3, **grifo dos autores**)

O desenvolvimento da proficiência leitora e escrita é o objetivo central da coleção *Projeto Teláris*, cuja organização didática dos conteúdos se fundamenta nas concepções de gêneros textuais e do discurso. Esses conceitos são explanados da seguinte forma para os professores:

[Gêneros textuais] são elementos desencadeadores de estudo e de

reflexão sobre diversas práticas de linguagem: leitura, escuta, produção de textos oral e escrita, relações intertextuais, reflexão e análise linguística.

A abordagem focada nos diversos gêneros do discurso desenvolve a percepção do aluno no mundo das **linguagens**, a produção de sentidos é sempre **contextualizada em circunstâncias específicas de comunicação e carregada de intenções**. (MARCHEZI; BERTIN; BORGATTO, 2012, p.4, **grifo dos autores**)

As autoras destacam, ainda, o caráter social e cultural de qualquer texto oral ou escrito. Chama-nos atenção o subtítulo “Ênfase no gênero literário”, no qual as autoras buscam dar realce às produções literárias e suas especificidades artísticas e estéticas. O subtítulo vale-se do singular para designar os gêneros literários em uma tentativa de estabelecer uma relação entre as produções literárias e as teorias de gênero do discurso. Tal estratégia, ao induzir uma confusão entre gêneros literários e gêneros do discurso, reduz as produções literárias às funcionalidades comunicativas, apagando as particularidades de cada gênero literário.

Sobre o trabalho de leitura, há, no final de todos os livros da coleção, uma coletânea de textos complementares, sobre os quais são expostas, no **Manual do Professor**, discussões pedagógicas que dialogam e alargam os conteúdos de cada volume. Em sua abertura, os textos escolhidos são de autoria de Angela Kleiman, e versam sobre as competências leitoras e em como trabalhá-las em cada ano do Ensino Fundamental 2. Segundo Kleiman, nos anos iniciais o foco deve ser na criação de imagem literária e nos significados de “textos multimodais”. “A perspectiva da multimodalidade enfoca todos os modos de representação que comparecem no texto para criar significados” (KLEIMAN, apud MARCHEZI; BERTIN; BORGATTO, 2012, p.56). Já nos anos finais, o trabalho é mais direcionado para compreender dados e a intenção se volta para textos informativos e argumentativos.

Em nossa análise quantitativa, encontramos quatro textos literários de origem africana, uma resenha sobre uma obra angolana e uma minibiografia do escritor angolano Pepetela. Eles estão distribuídos nas diferentes seções que compõem os capítulos e estão concentrados em dois anos: 6º e 8º anos. Nos outros anos, não encontramos menção às literaturas produzidas no continente africano. O volume do 9º ano traz um referente à literatura afro-brasileira, especificamente um manifesto literário. Quanto à indígena, há no material do 7º ano um texto literário de Daniel Munduruku e um boxe com uma minibiografia do autor. Sobre os textos não referentes

ao campo literário, a coleção traz no material do 6º ano dois artigos jornalísticos sobre a infância na Guiné Bissau e um outro sobre projeto musical que integra crianças dos países pertencentes à Lusofonia. No volume do 7º ano, há uma lista de palavras de origem bantu, iorubá e quimbundo, que contribuíram para a formação da Língua Portuguesa, uma reportagem sobre uma praga de gafanhotos no continente africano e uma notícia sobre os jogos indígenas.

Um dos textos de origem africana, intitulado “Por que o morcego só voa de noite” (pp.52-53), recontado por Rogério Andrade Barbosa, está no material do 6º ano, no capítulo **Conto popular em verso e conto popular em prosa**, na seção **Leitura**, cujo objetivo é apresentar textos que serão estudados nas seções subsequentes **Compreensão, Construção do texto e Linguagem do texto**. A respeito da apresentação visual do capítulo, em sua abertura, as imagens e a diagramação que emolduram as páginas remetem às da unidade anterior, sobre contos de tradição oral/causos, mostrando uma continuidade nos tópicos estudados. Algumas características gerais da tradição oral são explanadas pelas autoras da coleção antes das leituras propostas: autoria desconhecida, transmissão oral e técnicas de memorização – frases curtas e ritmo. Apesar de apresentá-las, não há uma proposta de trabalho para aprofundar sua compreensão.

A narrativa africana não é a leitura central do capítulo que trata de um texto de Pedro Malasartes, recontado por Pedro Bandeira. Tal conto se intitula “A panela” (pp.45-46) e sua origem ibérica é indicada na abertura da unidade, já a do conto africano reproduzido no livro didático não é explicitada. Ao não singularizar sua proveniência, desconsidera-se a diversidade e a dimensão geográfica da África. Sobre sua tradução da oralidade para a escrita, é interessante destacar que, nos créditos para Barbosa, feitos por meio de um box, é enfatizada sua formação acadêmica, seu trabalho com literatura afro-brasileira e sua experiência na Guiné Bissau. Esses dados biográficos objetivam legitimar seu trabalho de tradutor de tradições e, simultaneamente, apesar de não ser o intuito do texto publicado no box, dá indícios da existência da literatura afro-brasileira dentro do campo, ao mencionar que este é um dos escopos do trabalho de Barbosa e, também, ao reproduzir uma das capas de suas obras, dando visibilidade ao seu trabalho.

Acerca da diagramação, o conto ocupa uma página e meia, sendo acompanhado por um glossário e uma ilustração que se assemelha com uma borda estilizada, abrangendo a lateral esquerda e a parte inferior da página. O artefato visual

faz uma alusão direta ao enredo da narrativa, atribuindo à página uma diagramação mais moderna e, possivelmente, mais atrativa para a faixa etária. A imagem reproduz os elementos dinâmicos do texto, ou seja, a movimentação diante de uma guerra entre aves e o restante dos animais. Há um predomínio de tonalidades marrons nesse artefato visual, remetendo à uma paisagem árida. Os animais representados são parcialmente aludidos no texto escrito, aqueles que não o são, podem ser relacionados ao imaginário já construído acerca das paisagens africanas, conforme é possível verificar adiante no *fac-símile* reproduzido nesta análise.

O trabalho de interpretação textual se divide em **Compreensão**, seção composta por seis questões que visam a abordar o entendimento global da narrativa, por meio de estratégias de leitura variadas, a saber:

1. Inferência sobre os hábitos de vida do morcego;
- 2 e 3. Identificação das informações referentes ao motivo pelo qual a personagem Morcego gerou desconfiança aos dois oponentes da guerra;
4. Relação entre o vocabulário utilizado para caracterizar a personagem Morcego e as suas ações;
5. Identificação do desfecho da narrativa;
6. Comparação entre as intencionalidades das duas narrativas reproduzidas a unidade.



Leitura 2

savana: planície coberta de grama e pequenas árvores.

frondosa: grande, abundante, cheia de folhas.

trinado: som, voz dos pássaros.

aparvalhado: desorientado, desnorreado, tolo.

desabalada: sem frelos, sem limite.

alada: com asas.

Por que o morcego só voa de noite

Rogério Andrade Barbosa

Há muito e muito tempo houve uma tremenda guerra entre as aves e o restante dos animais que povoam as florestas, savanas e montanhas africanas.

Naquela época, o morcego, esse estranho bicho, de corpo semelhante ao do rato, mas provido de poderosas asas, levava uma vida mansa voando de dia entre as enormes e frondosas árvores à cata de insetos e frutas.

Uma tarde, pendurado de cabeça para baixo num galho, ele tirava a soneca costumeira, quando foi despertado bruscamente pelos trinado aflitos de um passarinho:

– Atenção, todas as aves! Foi declarada guerra aos quadrúpedes. Todos aqueles que têm asas e sabem voar devem se unir na luta contra os bichos que andam pelo chão.

O morcego ainda estava se refazendo do susto, quando uma hiena passou correndo e uivando aos quatro ventos:

– Atenção, atenção! Foi declarada guerra às aves! Todos os bichos de quatro patas devem se apresentar ao exército dos animais terrestres.

– E agora? Perguntou a si mesmo o aparvalhado morcego. – Eu não sou uma coisa nem outra.

Indeciso, não sabendo a quem apoiar, resolveu aguardar o resultado da luta:

– Eu é que não sou bobo. Vou me apresentar ao lado que estiver vencendo – decidiu.

Dias depois, escondido entre as folhagens, viu um bando de animais fugindo em carreira desabalada, perseguidos por uma multidão de aves que distribuía bicadas a torto e a direito. Os donos de asas estavam vencendo a batalha e, por isso, ele voou para se juntar às tropas aladas.

– Uma águia, gigantesca, ao ver aquele rato com asas, perguntou:

– O que você está fazendo aqui?

– Não está vendo que sou um dos seus? Veja! – disse o morcego abrindo as asas. – Vim o mais rápido que pude para me alistar – mentiu.

– Oh, queira desculpar – falou a desconfiada águia. – Seja bem-vindo à nossa vitoriosa esquadrilha.

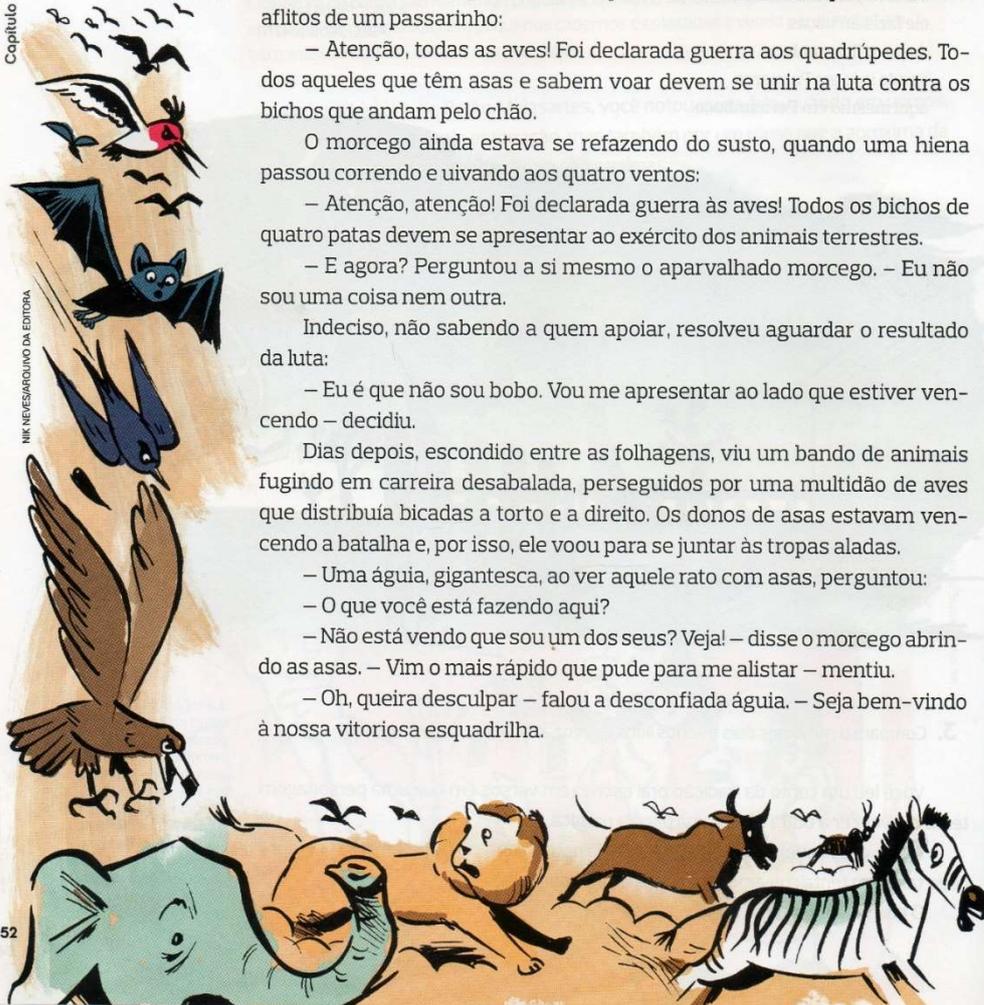


Figura 3.4.2 Projeto Teláris 1

Na manhã seguinte, os animais terrestres, reforçados por uma manada de elefantes, reiniciaram a luta e derrotaram as aves, espalhando penas pra tudo quanto era lado.

O morcego, na mesma hora, fechou as asas e foi correndo se reunir ao exército vencedor.

– Quem é você? – rosnou um leão.

– Um bicho de quatro patas como Vossa Majestade – respondeu o farsante, exibindo os dentinhos afiados.

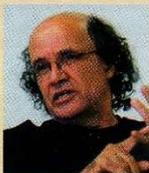
– E essas asas? – interrogou um dos elefantes. – Deve ser um espião. Fora daqui! – berrou o paquiderme erguendo a poderosa tromba num gesto ameaçador.

O morcego, rejeitado pelos dois lados, não teve outra solução: passou a viver isolado de todo mundo, escondido durante o dia em cavernas e lugares escuros.

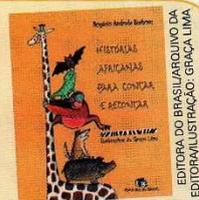
É por isso que até hoje ele só voa de noite.

BARBOSA, Rogério Andrade. *Histórias africanas para contar e recontar*. São Paulo: Ed. do Brasil, 2001. p. 9–12.

HTTP://ESCRITORES.NINE.BLOGSPOT.COM/ARQUIVO/DA/EDITORIA



Rogério Andrade Barbosa nasceu em Campo Belo, MG, em 1947. É professor, escritor, contador de histórias e ex-voluntário das Nações Unidas na Guiné-Bissau. Graduiu-se em Letras na UFF (RJ) e fez Pós-Graduação em Literatura Infantil Brasileira na UFRJ. Trabalha na área de literatura afro-brasileira.



●● Interpretação do texto

Compreensão

1. Pela leitura do texto ficamos sabendo de hábitos da vida do morcego. Escreva esses hábitos. Possibilidades: Alimenta-se de insetos e frutas, dorme de cabeça para baixo.
2. O que fez a águia desconfiar do morcego? O fato de ele ter um corpo de rato com asas.
3. Explique por que o morcego também não conseguiu convencer os quadrúpedes. Porque ele tinha asas.
4. O morcego é definido de dois modos diferentes no conto.
 - a) Por que o morcego é definido como **estranho bicho**? Porque tem corpo semelhante ao do rato, mas tem asas.
 - b) Por que o morcego é definido como **farsante**? Porque ele tentou se passar por quadrúpede para os animais, ficando do lado dos vencedores.
5. Qual foi a solução encontrada pelo morcego depois da rejeição? Passou a viver escondido e a voar somente à noite.
6. **Compare os textos.** O conto "A panela..." é alegre, divertido, tem a intenção de fazer rir. Essa foi também a intenção do conto "Por que o morcego só voa de noite"? Por quê?



6. Não. Prof.(a), espera-se que o aluno perceba que a intenção do segundo conto foi contar uma história que explicasse o motivo de o morcego só voar à noite. Esse conto pode ser classificado como conto etiológico, isto é, feito para explicar e dar razão de ser de algo: o porquê de o macaco ter rabo longo, o porquê de a girafa ter o pescoço comprido...

Figura 3.4.2 Projeto Teláris 2

Em **Construção dos textos**, as atividades retomam as narrativas do capítulo – a da personagem Morcego e a de Malasartes –, enfocando aspectos formais dos textos e a estrutura narrativa, por meio de seis exercícios, que examinam os elementos e os momentos constituintes das tramas. Nota-se a tentativa de um trabalho de análise estrutural equânime entre os textos, bem como uma abordagem comparada de textos, sem indícios de uma hierarquização, conforme percebemos nas questões:

1. Contagem do número de estrofes e versos do primeiro texto, referente ao protagonista Malasartes;
2. Contagem do número de parágrafos do segundo texto, referente ao protagonista Morcego;
3. Identificação dos elementos narrativos de ambos textos;
4. Identificação do tempo e espaço do texto de origem africana.

Aqui é válido ressaltar que a última questão direciona a discussão sobre a indeterminação do tempo e do espaço em narrativas orais. Sobre isso, as autoras elaboraram um comentário orientando os professores para que enfatizem que “o fato de as narrativas populares serem transmitidas de boca a boca e de uma geração para outra faz com que se perca a precisão de elementos” (MARCHEZI; BERTIN; BORGATTO, 2012, p.54). O comentário das autoras é permeado por valores da cultura escrita, na medida em que omitem discussões acerca da tradição oral, em especial sobre o tempo mítico e os elementos performáticos, e a destacam pela ausência um traço da tradição escrita: a precisão.

5. Comparação entre os tipos de narradores dos textos;
6. Identificação dos momentos da narrativa / enredo de ambos textos.

Em **Prática de oralidade**, há uma proposta de discussão oral sobre ética, a partir das trapaças de Malasartes. Em seu enunciado, os alunos são levados a relacionar a situação narrada às suas experiências. É interessante perceber que as autoras buscam extrapolar o estudo das estruturas desse texto. Diferentemente do tratamento dado ao texto africano, que não é incluído em tal item da unidade examinada.

Em busca de diretrizes extras aos professores, acerca de como relacionar a

narrativa africana e sua origem na tradição oral, analisamos as **Orientações complementares para cada Unidade**, que procuram, por meio de indicações bibliográficas, fundamentar teoricamente os conteúdos de cada assunto trabalhado no livro do aluno. As sugestões são variadas, enfocando leituras sobre práticas de leitura e de escrita, literatura de cordel e variantes linguísticas. Todavia, nenhuma se refere diretamente às produções literárias africanas da tradição oral.

No material do 8º ano, sob o título capitular de **Histórias em foco: narrativas míticas e romances**, registramos na seção final **Outro texto do mesmo gênero**, a publicação da narrativa “Como as histórias vieram parar na Terra”, extraída do livro *Mãe África* e recontada por Celso Sisto, cuja biografia não nos é apresentada. O texto abrange duas páginas e é ilustrado com uma aranha em uma teia que ocupa meia folha na vertical à direita. A referência bibliográfica é a única alusão à sua origem, ou seja, não se explicita a sua nacionalidade. Ademais, não há uma sequência didática de interpretação de texto ou diretrizes de como o professor deve mediar a leitura, possibilitando compreender que a publicação deste texto exerce o papel de adicionar exemplos do gênero estudado na unidade didática.

Na abertura do capítulo 2, há um texto introdutório das autoras, que antecipa que a leitura da unidade será *As aventuras de Ngunga*, de Pepetela, e expõe dados históricos e geográficos de Angola, acompanhados por uma fotografia de Luanda, um comentário direcionado ao professor sobre a necessidade de aprofundar a contextualização histórica e geográfica angolana e uma indicação do site do Ministério das Relações Exteriores de Angola, como fonte.

É interessante notar que, por meio de um destaque gráfico de alterar a cor da fonte, o discurso autoral do LDP ganha destaque, articulando a proposta das autoras com o trabalho do texto selecionado e o discurso didático, sugerindo ao professor uma investigação mais ampla sobre o contexto de produção da narrativa estudada. Para Bunzen (2005, 2008), o discurso autoral tem o papel, dentro do gênero aqui estudado, de articular a seleção textual e o discurso didático, dando assim aos LDPs uma unidade discursiva. Diante de tal estratégia gráfica de destacar o discurso autoral, pode-se pensar em seu efeito de extrapolar algumas limitações, possivelmente editoriais, e inferir a intencionalidade das autoras de dar subsídios que possam auxiliar os educadores ao abordarem a temática em sala.



Capítulo

2

Romance

No capítulo anterior, você leu uma narrativa com as aventuras de um herói da mitologia.

Ao longo do tempo, as formas de contar histórias foram se transformando e diversos gêneros narrativos surgiram. Dois dos mais importantes são o romance e o conto.

Em comparação ao conto, o romance é uma narrativa mais longa e, por esse motivo, as histórias têm mais ações, podendo acontecer em diferentes espaços e numa sucessão de tempo maior, além de envolver mais personagens.

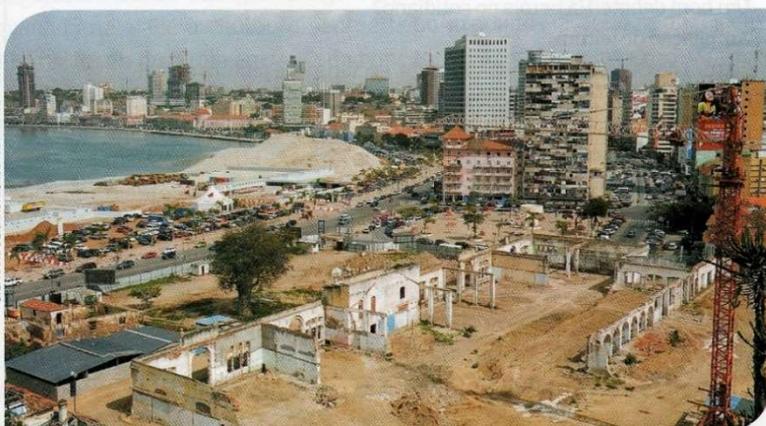
O grande desafio do romancista é como contar uma história com essas características.

Neste capítulo você lerá parte do romance *As aventuras de Ngunga*, escrito pelo angolano Pepetela, em 1972, quando ainda lutava no Movimento Popular para a Libertação de Angola (MPLA). O país encontrava-se, então, sob o domínio de Portugal.

Atualmente, Angola é um país independente. Sua capital, Luanda, localiza-se na **provincia** mais industrializada e com o maior crescimento econômico do país, com numerosos investimentos, em razão da extração de petróleo e de diamantes. Apesar da estabilidade conquistada nos últimos anos, Angola ainda é um país com muitas desigualdades econômicas.

A Z

provincia: principal subdivisão territorial e/ou administrativa utilizada em muitos países.



STEPHANE DE SAKUTINAGENCE FRANCE PRESSE

Luanda, capital de Angola, 2008.

Prof.(a), para propor uma contextualização mais detalhada, se for possível, acesse o site do Ministério das Relações Exteriores de Angola, que traz diversas informações sobre o país: <www.mirex.gv.ao/angola.htm>.

50

Figura 3.4.2 Projeto Teláris 3

A interpretação de que há a intenção de aproximar os leitores do contexto de produção da obra de Pepetela é reforçada na página seguinte, na qual há a reprodução do mapa do continente africano, destacando Angola. Antes de apresentar a narrativa, as autoras sugerem questões prévias sobre como os alunos imaginam o protagonista. Em seguida, há o subtítulo **Resumo dos capítulos iniciais**, no qual partes do livro foram agrupadas e sintetizadas, em uma tentativa de contextualizar o aluno e o professor sobre o enredo da história. Nota-se um planejamento de como auxiliar os leitores dessa unidade do LDP a ter um conhecimento prévio mínimo acerca da obra estudada de Pepetela, antes de iniciar a leitura de seus trechos.

Observe o mapa com a localização de Angola no continente africano antes de ver como o romance se estrutura nos seus vinte e nove **capítulos**.

Como você imagina uma personagem chamada Ngunga? Será brasileira? Homem, mulher, jovem, criança?

Você vai ler aos três capítulos finais de *As aventuras de Ngunga*. Antes, porém, conheça um resumo dos capítulos desse romance.



Localização de Angola

Fonte: Atlas geográfico escolar, Rio de Janeiro, IBGE, 2004.

Resumo dos capítulos iniciais

Capítulos 1 a 4

Ngunga, órfão desde os 9 anos, está com o pé machucado e vai se tratar em uma aldeia. Seus pais foram mortos pelos colonialistas portugueses. Ele se sente só e desamparado.

A Z

capítulo: cada uma das unidades que compõem o romance.

Capítulos 5 a 16

Ngunga chega à aldeia do chefe Kafuxi e vai trabalhar como criado. Enfrenta trabalho duro e suporta comer restos de comida. Um dia, decide ir embora e perambula pela mata e por diversas aldeias. Até que conhece o comandante Mavinga, que o convence a estudar. É levado a uma escola na mata, onde conhece um professor chamado União.

Ngunga passa a viver na escola, com o professor e outros alunos. Entretanto, a aprendizagem que anima Ngunga nesse período não é a das letras. Ele só se interessa em aprender a atirar nas caçadas com o professor. Os colonialistas atacam a escola e Ngunga ajuda União a defendê-la, utilizando as lições de tiro. São derrotados pelos colonialistas e presos.

Capítulos 17 a 21

No Posto dos colonialistas, Ngunga torna-se criado. O menino sofre ao ficar sabendo que o professor União está sendo torturado para contar aos inimigos sobre as instruções enviadas por escrito ao comandante Mavinga. Por demonstrar lealdade ao professor União, Ngunga apanha do chefe e foge.

Ngunga, sozinho novamente, perambula pela mata procurando a Seção do comandante amigo, Mavinga. Quer falar-lhe sobre a situação do professor e pedir ajuda para resgatá-lo. Chega a uma aldeia de povo amigo e vê, de longe, pela primeira vez, Uassamba.

Unidade 1 • História em foco: mito e romance

51

Figura 3.4.2 Projeto Teláris 4

Após as informações prévias, há, em seis páginas, a reprodução dos três últimos capítulos do livro, sempre com um glossário na lateral – com as palavras típicas do português angolano ou de línguas autóctones. Na segunda página, há uma ilustração na qual um jovem negro está no primeiro plano. Em um segundo, a reprodução de um povoado com casas de barro e com teto de palha, em um espaço árido sem árvores. A população é representada com rostos apagados, as mulheres trajando vestido ou saia sem estampas e com turbante ou aparentemente balde na cabeça. Enquanto homens usam blusas de mangas compridas, algumas sem estampa, outras com o camuflado militar, já as crianças aparecem sem camisa e de shorts.

É interessante destacar que, nos trechos reproduzidos, não há descrição do espaço ou das personagens, somente um comentário do narrador: “Chegaram ao kimbo de Uassamba quando o sol estava meio dia. Foram recebidos muito bem, por causa de Mavinga, mas também por causa de Ngunga, que já era conhecido. A rapariga bonita não aparecia. Vinham outras cumprimentá-los, trazer-lhes água, comida.” (PEPETELA, 1988, pp.74-81 apud MARCHEZI; BERTIN; BORGATTO, 2012, p.52). Assim, podemos inferir que a ilustração expressa um imaginário dos agentes envolvidos na produção do LDP sobre como seria um povoado africano, e não uma representação direta da narrativa.

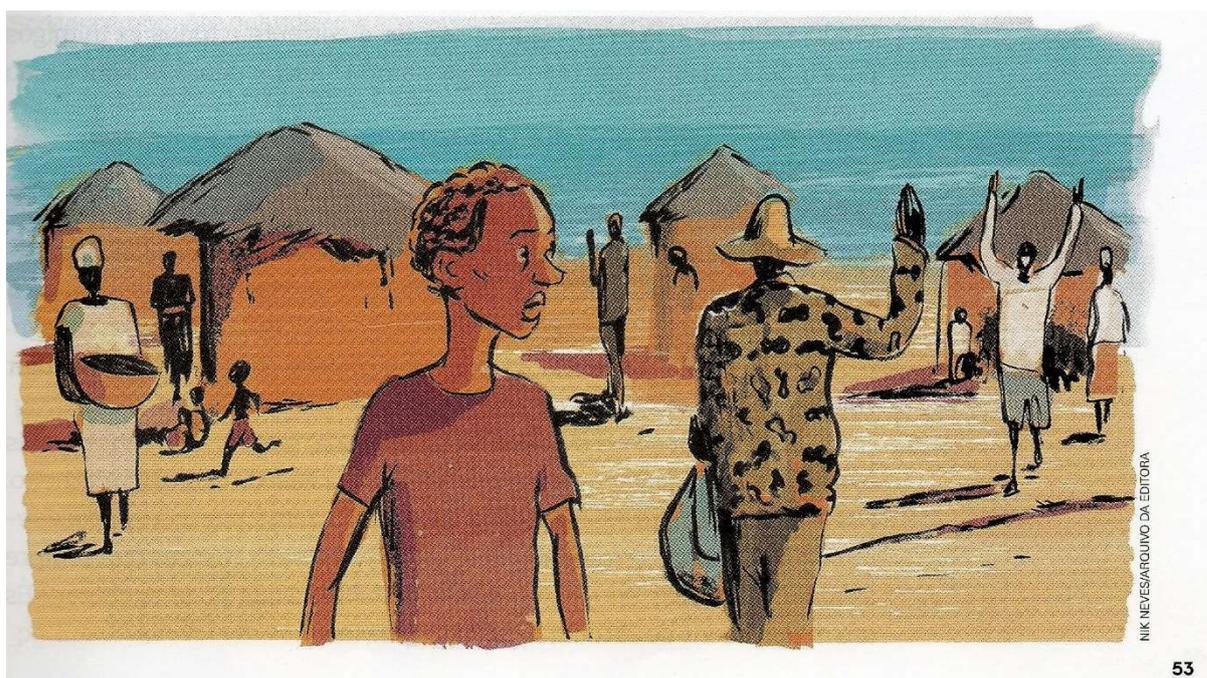


Figura 3.4.2 Projeto Teláris 5

A segunda ilustração do texto cumpre a função de arejar a página e destaca a representação visual de Ngunga e de Mavinga em plano americano, isto é, a imagem exposta em meio corpo. Este último é representado observando seu companheiro, que está revoltado e de punho fechado; ao fundo, tons cor de areia para representar o espaço narrativo.



Figura 3.4.2 Projeto Teláris 6

Por fim, a última imagem que acompanha o texto está na parte inferior da página, sendo toda em tons azulados para representar a noite. Em um primeiro plano, a personagem Uassamba, com cabelos curtos e expressão pueril; no segundo, Ngunga, assustado e confuso. Nesse artefato, a paisagem árida até então enfatizada nas ilustrações é substituída por uma com árvores esparsas e gramado.



Figura 3.4.2 Projeto Teláris 7

Ao final do texto, há um boxe informativo que segue um padrão gráfico em toda a coleção ao apresentar a biografia de escritores. O conteúdo textual explicita o nome completo do autor e refere-se à sua participação no Movimento de Libertação de Angola (MPLA). Essas referências são acompanhadas de sua foto e da imagem da capa de uma edição do livro da qual os trechos foram extraídos, publicada pela União dos Escritores Angolanos. Ao trazer a foto de Pepetela, o material possibilita que seus leitores possam confrontar a imagem de um africano branco com o imaginário que se tem acerca dos habitantes do continente africano.

O trabalho de interpretação do texto é dividido em três seções. A primeira, **Compreensão**, é composta por oito questões com objetivos bem distintos, a saber:

1. Identificação do tipo de narrador;
2. Interpretação dos diálogos entre Ngunga e Uassamba, por meio de três subitens: *a.* Relação entre a mudança de comportamento de Ngunga e a revelação de que Uassamba havia se casado; *b.* Transcrição do trecho do segundo diálogo entre as personagens que mostra a mudança de Ngunga; *c.* Inferência sobre o motivo da mudança de comportamento de Ngunga;
3. Argumentação sobre a importância da decisão de Ngunga de desistir de fugir com Uassamba;
4. Localização no texto da posição de Ngunga em relação ao alambamento, costume tradicional em que há pagamento à família da noiva como uma espécie de compensação pelo reconhecimento de suas virtudes que serão apartadas de seus parentes;
5. Inferência sobre a caracterização da personagem Uassamba;
6. Inferência sobre a caracterização do protagonista;
7. Opinião do leitor sobre como imagina que o personagem principal passou a se chamar;
8. Inferência relativa ao final da narrativa e a não revelação do novo nome de Ngunga.

Esses exercícios se valem de estratégias variadas de leitura com a intenção de possibilitar um direcionamento que vá além das identificações estruturais da narrativa. As atividades são acompanhadas de uma ilustração na parte inferior da página, na qual há um estudante escrevendo em um caderno; ao seu lado, a representação de Mavinga vestindo um camuflado junto a Ngunga, de cabeça baixa, e, ao fundo, a de

Uassamba.

Na segunda seção de análise da leitura proposta, **Construção do texto**, há dois exercícios que visam a localizar os elementos e os momentos estruturais da narrativa. Por fim, em **Sequências textuais**, há duas questões priorizando as descrições textuais:

1. Identificação de traços predominantes a este tipo de sequência;
2. Localização de trechos descritivos na narrativa.

Esta seção é distribuída por duas páginas e seu tema é subdividido em “Sequência narrativa e sequência descritiva” e “Sequência conversacional”, ambas acompanhadas de excertos da obra de Pepetela e de artefatos visuais que dialogam com ela. Na primeira parte, há uma imagem que repete exatamente a descrição do fragmento transcrito: um rio com jacarés e Ngunga fragilizado diante da situação. Já na segunda, há a reprodução de um diálogo entre Uassamba e Ngunga, acompanhada de uma ilustração de plano americano das personagens que se encaram. O diálogo é feito por meio de balões de fala, recurso gráfico utilizado para exemplificar o conteúdo discursivo. As atividades referentes à explanação das modalidades de sequências narrativas e descritivas são apresentadas por meio de seis textos pertencentes a gêneros e autorias diversos e sem relação como a narrativa africana.

No próximo tópico, **Linguagem do texto**, há uma retomada da narrativa para explicitar variantes da Língua Portuguesa. Compondo a diagramação, uma imagem no centro da página em que Ngunga e Uassamba estão representados em meio corpo e em um primeiro plano e, ao fundo e em tons de azul, há uma árvore, retomando o padrão da última ilustração que acompanha a narrativa.



Figura 3.4.2 Projeto Teláris 8

No decorrer do capítulo, há textos explicativos, produzidos pelas autoras, para abordar tópicos de linguística e dos tipos de discursos. Nestas explicações, trechos de Pepetela ilustram os conteúdos e são destacados por imagens dispersas que reproduzem fielmente o fragmento extraído da narrativa.

Na seção **Conexões**, cujo objetivo é relacionar o conteúdo da unidade com outras linguagens, o tema das variantes da Língua Portuguesa é retomado. Para isso, os recursos didáticos utilizados foram um quadro comparativo de palavras ditas no Brasil e em Portugal e um poema do angolano Jorge Macedo, como exemplos de objetos culturais passíveis de aproximação, conforme apontado no **Manual do Professor**. Alguns dos pontos descritos podem ser verificados no *fac-símile* reproduzido adiante neste estudo. Para finalizar a unidade didática, em **Leia mais**, seção que busca trazer uma lista de resenhas de filmes e livros, há uma indicação do livro *O Vendedor de Passados*, do angolano José Eduardo Agualusa.

Capítulo 2 • Romance

Conexões

Você vai ler uma lista de palavras e um poema. Depois de ler, procure responder à pergunta: que relação você estabelece entre os textos e o romance *As aventuras de Ngunga*?

1. Países de língua portuguesa: diferenças de vocabulário

No texto "Ngunga e Uassamba", observamos algumas diferenças de construção entre o português de Angola e o português do Brasil. Há muitas diferenças no vocabulário entre os países de língua portuguesa. Diversas palavras e expressões empregadas em Portugal, por exemplo, soam estranhas para nós, brasileiros.

Leia as informações abaixo e comprove.

Em Portugal	No Brasil
Pai Natal	Papai Noel
Paragem de autocarro	Ponto de ônibus
Passadeira para peões	Faixa de pedestres
Pastilhas elásticas	Chiclete
Peão	Pedestre
Pequeno almoço	Café da manhã
Penso	Curativo
Penso higiénico	Absorvente íntimo
Peúgas	Meias
Pivete	Mau cheiro
Pontapé de canto	Escanteio
Poucochinho	Pouquinho
Rua peatonal	Rua de pedestres

Disponível em: <http://www.pitoresco.com/consultoria/variedades/29.htm>. Acesso em: 8 fev. 2012.

No Brasil, a língua portuguesa incorporou inúmeras contribuições das línguas regionais faladas em Angola, principalmente do *kimbundu*. Essas línguas foram trazidas pelos angolanos na época da escravidão. São exemplos: *batuque, bobó, bunda, capanga, cará, catinga, curinga, dendê, gingar, minhoca, miçanga, mocambo, mocotó, moleque, quilombo, quitanda, samba, tanga, tarrafe, xingar* e muitas outras.

2. Poema

Leia um poema escrito por um angolano em homenagem ao seu continente:

Poema de amor

Jorge Macedo

Adoro-te, África semente, amor profundo, nobre fruto do meu eu vivente.	E o dorso largo em que dormi o sono infantil e acordei já homem feito
Adoro a calidez das tuas tranças, manta preta do meu primeiro calafrio.	MACEDO, Jorge. In: <i>Poesia de Angola</i> . República Popular de Angola, MEC, 1976.



NIK NEVES/ARQUIVO DA EDITORA

72

Figura 3.4.2 Projeto Teláris 9

Tendo em vista as descrições feitas das ilustrações do capítulo, notamos que elas, majoritariamente, representam um imaginário já construído e que circula em nossa sociedade no que se refere às paisagens geográficas e humanas. Podemos citar contribuições pontuais que inserem novos elementos às representações sociais mais comuns de África: a imagem de Angola urbanizada e a do escritor Pepetela. Notamos ainda que a ilustração que se refere ao personagem Ngunga dá uma identidade visual ao capítulo, sendo retomada em diferentes seções; assim, sua composição gráfica coloca a narrativa em destaque ao publicar ilustrações e trechos que remetem diretamente à leitura do texto de Pepetela.

Ao final do livro, em **Orientações Complementares para cada Unidade**, as autoras compilam referências bibliográficas para o trabalho de produção textual, notadamente, coesão, discurso direto livre e parágrafos descritivos em textos narrativos. Não há diretrizes para o trabalho com literaturas africanas, o que nos leva a intuir que dentro do projeto gráfico e autoral da coleção, as indicações destinadas ao professor no que se refere à contextualização da leitura são feitas no próprio capítulo e destacadas por meio dos recursos gráficos.

No volume do 9º ano, referente à literatura afro-brasileira, registramos um fragmento da literatura periférica utilizado em uma sequência didática sobre o gênero do discurso “manifesto”. Deve-se deixar claro que a literatura afro-brasileira e a periférica são expressões literárias distintas da literatura brasileira contemporânea, com pontos de intersecção, que ficam mais evidentes com a consolidação do movimento literário afro-brasileiro periférico.

Em relação às proximidades das produções afro-brasileiras, segundo a conceitualização de Duarte (2011), e as periféricas, de acordo com o pensamento de Silva (2011b), podemos destacar dois pontos: 1. a perspectiva do autor e 2. a formação de um público. Sobre o primeiro, há, em ambas as produções literárias contemporâneas, o destaque da humanidade e da subjetividade dos autores que historicamente foram excluídos e reificados. Já sobre o segundo, nota-se uma tendência entre as produções afro-brasileiras e periféricas de formação de um público leitor negro e/ou oriundos das periferias, por meio de saraus, publicações de livros desvinculadas de grandes editoras – editais de incentivo à cultura, pequenas tiragens feitas manualmente, arrecadação de verba para impressão – e a divulgação via internet. As estratégias utilizadas para que as obras alcancem seu público são variadas e buscam alternativas aos processos de publicação e distribuição do campo

editorial.

Diante de tais aproximações, da atuação de Sérgio Vaz, autor de “O Manifesto da Antropologia Periférica” (p.246), reproduzido no capítulo sobre o gênero manifesto, e, sobretudo, do projeto autoral da coleção, optamos em tratar o texto supracitado como um exemplar da literatura afro-brasileira. Sobre as atividades de Vaz no campo literário, podemos mencionar sua participação nos saraus do Cooperifa, movimento que difunde literaturas nas periferias de São Paulo. Além disso, vale reproduzir um de seus poemas, no qual ícones de origem negra são lembrados, como uma forma de colocar em evidência as contribuições africanas e afro-brasileiras para cultura e história mundiais. Note-se que tal poema não faz parte da coleção analisada, mas foi escolhido por sua relevância no que tange à elucidação de um sentido amplo de negritude, que evoca personalidades brasileiras, africanas, norte-americanas, entre outras.

MAGIA NEGRA

Magia negra era o Pelé jogando, Cartola compondo, Milton cantando.
 Magia negra é o poema de Castro Alves, o samba de Jovelina...
 Magia negra é Djavan, Emicida, Mano Brow, Thalma de Freitas,
 Simonal.
 Magia negra é Drogba, Fela Kuti, Jam.
 Magia negra é dona Edith recitando no Sarau da Cooperifa.
 Carolina de Jesus é pura magia negra.
 Garrincha tinha duas pernas mágicas e negras.
 James Brow. Milton Santos é pura magia.
 Não posso ouvir a palavra magia negra que me transformo num
 dragão.
 Michael Jackson e Jordan é magia negra. Cafu, Milton Gonçalves,
 Dona Ivone Lara, Jeferson De, Robinho, Daiane dos Santos é magia
 negra.
 Fabiana Cozza, Machado de Assis, James Baldwin, Alice Walker,
 Nelson Mandela, Tupac, isso é o que chamo de magia negra.
 Magia negra é Malcolm X, Martin Luther King, Mussum, Zumbi, João
 Antônio, Candeia e Paulinho da Viola.
 Usain Bolt, Elza Soares, Sarah Vaughan, Billy Holiday e Nina Simone
 é magia mais do que negra.
 Eu faço magia negra quando danço Fundo de Quintal e Bob Marley.
 Cruz e Sousa Zózimo, Spike Lee, tudo é magia negra neles.
 Umoja, Espírito de Zumbi, Afro Koteban...
 É mestre Bimba, é Vai-Vai, é Mangueira todas as escolas
 transformando quartas-feira de cinza em alegria de primeira.
 Magia negra é Sabotage, MV Bill, Anderson Silva.
 Pepetela, Ondjaki, Ana Paula Tavares, João Mello... Magia negra.
 Magia negra são os brancos que são solidários na luta contra o
 racismo.

Magia negra é o Rap, o Samba, o Blues, o Rock, Hip Hop de Africabambaataa.

Magia negra é magia que não acaba mais.

É isso e mais um monte de coisa que é magia negra.

O resto é feitiço racista.

(VAZ, 2012, ONLINE).

Trazer este poema de Vaz nos é pertinente na medida em que ilustra o projeto literário de sua obra e o diálogo direto com o conceito de literatura afro-brasileira e os cinco critérios pensados por Duarte (2011): autoria, temática, ponto de vista, linguagem e formação de público.

A respeito de “Manifesto da Antropofagia Periférica” (p.246), publicado parcialmente na coleção analisada, juntamente com “Manifesto Nhegaçu Verde-Amarelo” (p.245), do Grupo Anta, sua reprodução tem como propósito verticalizar a leitura central do capítulo, a saber “Manifesto Amazônia Sempre” (pp.240-241). Seus fragmentos destacam a arte como instrumento de libertação e luta “contra o racismo, a intolerância e as injustiças sociais de que a arte vigente não fala. Contra a surdez e a mudez artística [...]. Enfim, por uma periferia que nos une pelo amor, pela dor e pela cor [...]” (VAZ, ONLINE apud MARCHEZI; BERTIN; BORGATTO; 2012, p.246). Tais aspectos são ressaltados por meio do exercício proposto que consiste em três questões:

1. Identificação da crítica do manifesto;
2. Identificação da defesa do manifesto;
3. Transcrição de argumentos.

As autoras da coleção buscam ampliar as referências dos professores sobre o movimento Cooperifa apresentando-o em um texto que antecede a passagem reproduzida do manifesto e, também, por meio de comentários direcionados aos educadores, nos quais trazem dados sobre os saraus e a atuação cultural do grupo.

Já a literatura indígena é apresentada aos leitores da coleção didática, por meio de um projeto de leitura extra, em anexo, no volume do 7º ano. Trata-se de uma antologia de textos, intitulada “Relatos e Memórias” (p.316). Entre os textos, há uma narrativa de Daniel Munduruku, homônima ao livro originário, *Catando Piolhos, Contado Histórias*, acompanhada por um box com informações biográficas, a reprodução da capa da obra mencionada e uma foto do autor, trajando adorno

tradicionais e uma camisa. A coletânea do projeto de leitura é de autoria variada e traz tipos textuais distintos – fotos de álbum de família, pinturas, poemas, letras de música, HQs e narrativas – que servem de base uma sequência didática sugerida no **Manual do Professor**.

Trata-se de um trabalho planejado para ser realizado em média durante oito aulas e que tem como objetivo reconhecer recursos linguísticos, traços de subjetividade do leitor e estrutura de textos baseados em lembranças. Há, no projeto, a sugestão de atividades em sala e em casa e, também, em grupos ou individuais, objetivando como produto final uma antologia de relatos pessoais dos alunos.

Em uma das propostas, é sugerido que o professor separe os alunos em duplas. Cada uma deve ler um texto da coletânea, entre eles o de Munduruku, registrar as impressões gerais e depois compartilhar com a sala, não havendo direcionamentos específicos sobre o que destacar na apresentação ao grupo. Tal projeto amplia a leitura de gêneros do discurso estudados ao longo do volume. Neste contexto, a narrativa indígena é um exemplo de trabalho estilístico com a linguagem e a memória. Ao permitir que os alunos destaquem o que mais lhes chama atenção na leitura, a coleção sugere uma atividade em que os leitores podem identificar traços além dos estruturais e destacar suas subjetividades como leitores.

Em seguida, trazemos a reprodução da página na qual a narrativa indígena é publicada, como integrante de uma seleção textual anexada ao material aqui analisado.



Daniel Munduruku

Daniel Munduruku nasceu em Belém, no Pará, em 1964. Pertence ao povo indígena Munduruku. Formado em Filosofia, mestre em Antropologia social e doutor em Educação pela USP, atua como escritor e professor. É autor de obras premiadas pela Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil e recebeu menção honrosa da Unesco no Prêmio Literatura para Crianças e Jovens. Participa de palestras e seminários que visam destacar o papel da cultura indígena na formação da sociedade brasileira. Destaca-se como escritor na área da literatura infantil e é membro da Academia de Letras de Lorena.

Catando piolhos, contando histórias

Daniel Munduruku

Sempre que chegava em casa, depois de um dia de muita correria pela aldeia e seus arredores, minha mãe mandava que eu fosse ao igarapé tomar um gostoso banho para tirar o suor do corpo. Dizia isso sem nenhuma obrigação. Apenas nos preparava para a noite que vinha. Dizia sempre que é preciso esperarmos a noite com o corpo limpo, perfumado. "A noite é como um véu que cobre a gente de beleza e felicidade", dizia, sem esconder a emoção. E nós, crianças ainda, corríamos para a beira do igarapé para lá brincar mais um pouco, até que o sol fosse engolido pela noite que se anunciava.

Depois do banho no rio, corríamos para casa, onde éramos recebidos com o saboroso alimento preparado por nossas mães. Assim, o dia passava mais uma vez e nos deixava com saudade do dia seguinte.

Nós – meus irmãos e eu – nos sentávamos então ao redor do fogo aceso no centro da casa para alimentar nosso corpo. Ali contávamos para todos os adultos presentes tudo o que havíamos feito durante o dia. Embora não parecesse, todos nos ouviam com atenção e respeito. Aquele era um exercício de participação na vida de nossa comunidade familiar.

Papai, em especial, dava toda a atenção ao que contávamos, perguntando coisas que nos faziam rir ou lamentar. Era uma forma muito carinhosa de nos ensinar o que precisávamos aprender.

Também mamãe ouvia atentamente, embora estivesse envolvida com os afazeres domésticos, sempre acompanhada por nossas irmãs. Todas elas sabiam que deveriam assim proceder para manter a harmonia de nosso lar.

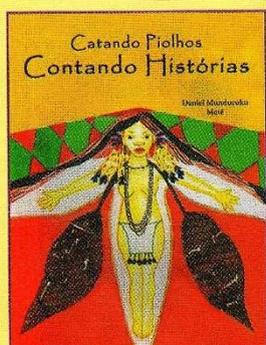


Figura 3.4.2 Projeto Teláris 10

A análise da coleção permite afirmar que, no volume do 6º ano, há a representatividade da produção literária africana de tradição oral, dando-lhe, assim, visibilidade ao reproduzi-la e analisá-la à luz das narrativas populares. O trabalho de compreensão textual busca comparar aspectos formais da estrutura narrativa em verso e em prosa, por meio das leituras do conto popular africano e das histórias de Malasartes. Em ambos os casos, a cultura oral é reduzida à transmissão geracional, sem um trabalho de contextualização em que se problematize de modo mais aprofundado o papel estruturante das narrativas em sociedades de tradição oral.

No material do 8º ano, como vimos, a literatura africana está presente em dois capítulos, no primeiro, com uma proposta de exemplo extra de leitura e, no segundo, com um trabalho mais coeso e de peso, no qual a produção angolana ocupa papel central no desenvolvimento da unidade didática. É válido destacar que esse volume apresenta uma representação do campo literário tanto por meio de narrativas contemporâneas, quanto tradicionais, apontando elementos diversificados para a construção do imaginário dos leitores.

Sobre as literaturas indígenas, há o registro de uma narrativa contemporânea, cujo autor é um representante importante dos povos indígenas, e que compõe uma antologia para um projeto de leitura. Tal proposta é interessante na medida em que permite aos leitores se relacionarem com o texto para além de sua forma estrutural. Por outro lado, não há direcionamentos para que sejam apresentados para os alunos os aspectos que singularizam a cultura oral, o que pode gerar uma valoração da composição textual a partir de critérios da tradição literária escrita, caso não haja uma mediação adequada.

Quanto às produções afro-brasileiras, a coleção traz fragmentos de um texto da Literatura Periférica, com recortes que podem ser interpretados como uma tentativa de iluminar a produção de autores marginalizados no campo literário, notadamente os negros. Como exposto, a literatura afro-brasileira e a periférica são expressões distintas da literatura brasileira contemporânea hegemônica; ao aglutinar as representações dessas literaturas não canonizadas sem indicar suas especificidades, manifestam-se as representações do imaginário de produtores de LDPs, as quais nos parecem ainda atreladas aos discursos das diferenças socioeconômicas em detrimento das discussões raciais.

Além dessa produção contemporânea, há textos de Machado de Assis, como base do estudo do gênero conto e de projetos de leitura, e de Cruz e Sousa, como

uma menção sobre sonoridade em poemas. Apesar da presença desses autores no material, há um silenciamento diante de sua ascendência africana e das perspectivas singulares das obras em relação às ideologias vigentes no período de sua produção. Ao restringir a abordagem do projeto literário desses escritores às características e aos recursos textuais, a noção bakhtiniana de que falante e ouvinte são sujeitos históricos, inseridos em uma cultura, e que produzem enunciados, permeados de ideologias e em diálogo com outros existentes, é deixada de lado nas discussões sobre literatura. Tais ideias são interessantes na medida em que poderiam auxiliar os leitores/alunos e os leitores/professores a pensarem em contextos de produção dentro do campo literário e, também, poderiam resgatar o trabalho dos autores à luz das discussões contemporâneas sobre seus embranquecimentos. Desta maneira, as representações parciais se tornam elementos que compõem um imaginário literário no qual as contribuições da população negra são escamoteadas.

De qualquer modo, é interessante perceber que, mesmo que de forma incipiente, os volumes da coleção *Projeto Teláris* buscam apresentar as produções africanas, afro-brasileiras e indígenas, visto que cada um deles traz pelo menos um texto, seja de autoria africana, afro-brasileira ou indígena. Há uma tentativa de representar as duas tradições literárias do continente africano: a oral e a escrita, indicando a diversidade cultural que compõe essas produções. A convivência entre essas expressões literárias não é exclusiva das literaturas africanas – conforme o destaque dado pela coleção –, pode-se pensar na tensão entre oralidade e escrita como um traço também da literatura afro-brasileira e das indígenas, considerando-se as produções em Língua Portuguesa que buscamos aqui contemplar. Tendo isso em vista, ao iluminar a heterogeneidade literária, a coleção – dentro de seus limites – contribui, parcialmente, para apresentar aos leitores de LDP a diversidade das produções do campo literário. Se, por um lado, o trabalho com as narrativas contemporâneas, em especial a de Pepetela, permite uma interpretação mais verticalizada do texto, aqueles sugeridos com as narrativas orais tradicionais baseiam-se em uma lógica e estrutura de produções escritas, reduzindo, assim, alguns aspectos culturais complexos de suas sociedades. Não se pode desconsiderar que, mesmo diante de avanços no campo educacional, ainda se deve investir em uma maior representatividade dos autores africanos, afro-brasileiros e indígenas, o que poderia ser um caminho de desconstrução do imaginário reducionista acerca de suas populações, e uma possibilidade de discussão da presença e do papel da escrita

literária em nossa sociedade, como elemento que permita o reconhecimento social, na medida em que confirme a potencialidade criativa e artística de agentes sociais de diferentes segmentos socioeconômicos.

3.4.3 *Vontade de Saber Português* (FTD)

Ao analisar quantitativamente a obra *Vontade de Saber Português*, foram registrados: um texto literário de origem afro-brasileira, quatro de literaturas indígenas e uma referência às literaturas africanas, todas concentradas no volume do 7º ano.

Na fundamentação teórica da coleção, exposta em um manual designado **Orientações para o professor**, são apresentados a estrutura e os pressupostos que organizam os volumes, constituídos por unidades, cujos temas se distribuem por dois capítulos, compostos por duas leituras centrais cada um. “O estudo [dos textos] parte de um gênero textual, que apresenta o tema da unidade e permite a análise de características estruturais e linguísticas, assim como [os] situa em um contexto de comunicação” (BRUGNEROTTO; ALVES, 2012, p.6). A explanação sobre os gêneros textuais e sua interação comunicativa, aspecto relevante para o trabalho desenvolvido na coleção, é fundamentada a partir do pensamento de Marcuschi e de Bakhtin.

Convergindo para a fundação teórica do material, entre seus objetivos o de maior destaque é a função comunicativa da língua:

O objetivo principal do ensino de Língua Portuguesa é habilitar o aluno a empregar a língua de forma adequada nas diversas situações de interação social. Por isso, à escola reserva-se o papel de criar oportunidades para que os estudantes possam utilizar as línguas oral e escrita de modo significativo nas diferentes esferas de atividades humanas. (BRUGNEROTTO; ALVES, 2012, p.16)

Dessa maneira, a diversidade de gêneros discursivos passa a ser um recurso que permite expandir os conhecimentos dos alunos e, simultaneamente, valorizar seu repertório prévio de leitura, conforme justificam os autores. Ademais, tal recurso teórico-metodológico relaciona-se diretamente com as diretrizes dos PCNs que, também, estão transcritas para os professores nesta seção.

Nas orientações sobre a leitura, especificamente, é explicitado que a fundamentação teórica norteadora é o pensamento de Solé (1998) e Jolibert (1994), referindo-se à interação entre leitor e texto e às diferentes motivações que originam

esse processo. Para atingir as metas almejadas pela coleção, a saber, estimular os diferentes perfis de leitores a encontrar informações e conhecimentos distintos em qualquer tipologia textual, uma estratégia é a de usar diferentes linguagens e “[equilíbrio] das escolhas textuais em relação às esferas de circulação” (Ibid., p.19).

O trabalho com a leitura textual desta coleção é destacado no *Guia de Livros Didáticos PNLD 2014*:

Os eixos da leitura e dos conhecimentos linguísticos são os mais explorados nesta coleção. No âmbito leitura, além da diversidade de gêneros, tipos e autores da coletânea, as atividades contemplam diferentes estratégias cognitivas para reconstrução de sentidos e a consequente compreensão global do texto [...] No caso dos textos literários, são recorrentes as propostas de apreciação estética e de exploração de efeitos de sentido, o que propicia a formação de leitor para textos desta natureza. (BRASIL, 2013, p.115)

A exigência legal da presença da temática afro e indígena nas escolas, ou seja, o reconhecimento dessas produções na esfera jurídica, é um vetor que faz pressão para que aspectos dessas culturas e dessas histórias estejam presentes nos materiais, mesmo que de forma incipiente. Apesar da prescrição ser, especialmente, por vias literárias, nos volumes da coleção em tela diferentes gêneros textuais que servem de suporte para tal discussão temática, isto é, textos sobre capoeira, sobre a luta contra o *apartheid*, na África do Sul, sobre o folclore brasileiro – mencionando a origem afro do Maracatu – e verbetes de dicionário com palavras originárias de línguas africanas são apresentados.

A literatura afro-brasileira é registrada na unidade cujo enfoque é analisar poemas. Na sequência didática proposta para o estudo de ritmos e rimas, há trechos de vários poetas da literatura brasileira, entre eles Luís Gama. Fragmentos do poema “Quem sou eu?”, do poeta afro-brasileiro, servem de base para duas questões: 1. A relação do título com a estrofe reproduzida; 2. Opinião dos leitores de como seria o eu-lírico. A origem afro-brasileira do poeta está presente unicamente na referência bibliográfica do poema, que foi extraído da *Antologia da Poesia Negra Brasileira*, publicada em 2005, pela Editora Salamandra.

Outro ponto que deve ser destacado nesta análise é a presença, nas antologias da coleção, de escritores de origem negra canonizados, notadamente Machado de Assis e Cruz e Sousa. Vale ressaltar que, em nosso critério de contagem, estes não

foram classificados como afro-brasileiros, pois suas ascendências negras e as discussões contemporâneas sobre aspectos afro de suas obras não foram explicitadas nem no livro do aluno, nem em orientações específicas aos professores.

A respeito dos textos não literários que buscam tematizar as culturas indígenas, há um total de quatro, publicados no volume do 7º ano, entre os quais dois textos informativos extraídos do material oficial do MEC, intitulado *O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre povos indígenas no Brasil de hoje* (2006), um jornalístico sobre a diversidade linguística e uma biografia de Daniel Munduruku.

Tendo em vistas as literaturas indígenas, registramos quatro textos literários, todos no material do 7º ano, na unidade didática **Um mundo plural**. Em seu primeiro capítulo, intitulado **Eu, tu, eles: cada um com seu jeito**, há duas leituras centrais: “A diversidade como riqueza” – trechos de um artigo que enfoca a diversidade regional cultural brasileira – e “Todos juntos aprendendo com a diferença” – uma campanha do Ministério da Saúde, em formato de história em quadrinhos, que coloca lado a lado a questão da inclusão de portadores de deficiência física e as diversidades étnica e de gênero. Nesse capítulo, na seção **Praticando**, cujo foco é propor atividades sobre os usos dos recursos da língua, há a reprodução do primeiro texto indígena, um mito da criação dos Waiãpi, do Amapá, recontado por Luís Grupioni. A atividade reproduz um fragmento de uma narrativa da tradição oral, que é acompanhado por uma ilustração que sintetiza seu enredo, representando um indígena, no primeiro plano, soprando uma flauta da qual nascem pessoas. A representação visual dos indígenas tem como traço principal os elementos já cristalizados em nosso imaginário: rostos arredondados, cabelos lisos e com franja e o uso de uma canga. Em seguida há quatro questões: a primeira pede para destacar aspectos da cultura indígena que podem ser identificados na narrativa, especialmente as crenças, e as demais focalizam na transitividade verbal.

No capítulo 2 da mesma unidade didática, intitulado **Todas as cores e etnias**, a primeira leitura é um trecho do livro *Coisas de índio*, de Daniel Munduruku. Sua diagramação ocupa duas páginas e é acompanhada de ilustrações de uma aldeia, com mulheres e homens de diferentes faixas etárias realizando atividades distintas. Ao final da página, há um box com a biografia e uma fotografia do autor. Sobre o texto biográfico, é interessante perceber que os dados podem desestabilizar o imaginário dos leitores acerca do grau de escolaridade dos povos indígenas. Os artefatos visuais desse capítulo mostram certa variedade ao representar os indígenas,

tanto pelas ilustrações quanto pela foto de Munduruku, vestidos tanto de adornos tradicionais quanto roupas mais urbanizadas. As imagens que acompanham o depoimento de Munduruku reiteram as representações de integração total entre indígenas e a natureza. A atmosfera de equilíbrio diverge do fragmento do texto que tematiza o etnocídio. A dissonância entre os elementos textuais e visuais torna-se interessante para o trabalho pedagógico na medida em que os primeiros trazem informações contemporâneas e os últimos, representações recorrentes de um imaginário cristalizado sobre o cotidiano em uma aldeia. Observam-se, a seguir, as duas páginas que trazem os conteúdos descritos.

2 Todas as cores e etnias

Leitura 1

Os indígenas foram os primeiros habitantes do Brasil. Esses povos possuem um modo de viver único, principalmente em relação ao respeito e ao cuidado com a natureza. No entanto, essa diferença não foi bem compreendida por outros povos. Por que será que isso aconteceu?

Quando eu era pequeno não gostava de ser índio. Todo mundo dizia que o índio é um habitante da selva, da mata, e que se parece muito com os animais. Tinha gente que dizia que o índio é preguiçoso, traiçoeiro, canibal. Eu ouvia isso dos meus colegas de escola e sentia muita raiva deles porque eu sabia que isso não era verdade, mas não tinha como fazê-los entender que a vida que o meu povo vivia era apenas diferente da vida da cidade. E isso me fazia sofrer bastante, até porque o fato de ter cara de índio, cabelo de índio, pele de índio, não me permitia negar a minha própria identidade e meus amigos faziam questão de colocar-me de lado nas brincadeiras, como se eu fosse um monstro. Isso durou bastante tempo e foi tão difícil aceitar minha própria condição que eu cheguei a desejar não ter nascido índio...

Foi meu avô quem me ajudou a superar estas dificuldades. Ele me mostrou a beleza de ser o que eu era. Foi ele quem me disse um dia que eu deveria mostrar para as pessoas da cidade esta beleza e a riqueza que os povos indígenas representam para a sociedade brasileira. Naquela época eu achei que meu velho avô estava tentando apenas me animar com palavras de incentivo. No entanto, hoje percebo que ele estava expressando um desejo de ver o nosso povo ser mais compreendido e respeitado. Parecia que ele sabia o que iria acontecer no futuro, pois quando deixei minha aldeia fiquei com o compromisso de levar esta riqueza junto comigo, mesmo sem saber se minha vida na cidade seria positiva ou não.

[...]

Canibal ■ pessoa que come carne de indivíduos da mesma espécie.

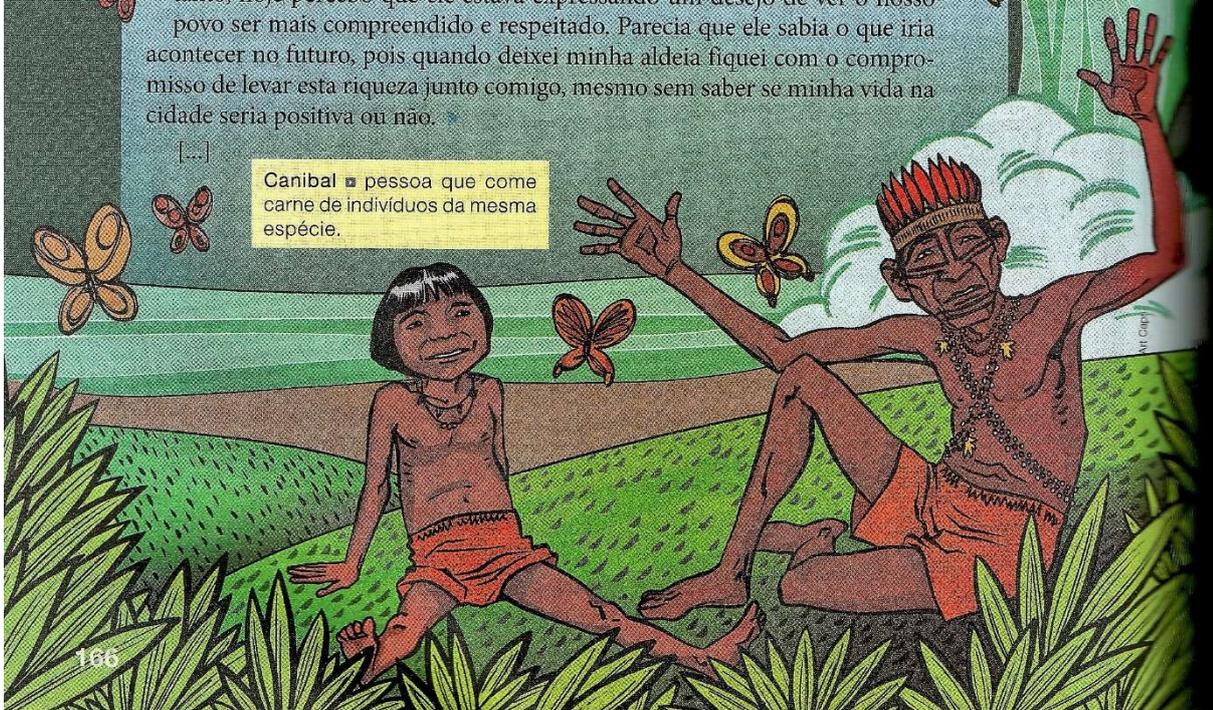


Figura 3.4.3 Vontade de Saber Português 1

Não é preciso ir longe para se notar o quanto o ser humano é diferente, mas às vezes é preciso conhecer as diferentes formas de se viver no mundo para acabarmos compreendendo a importância de se respeitar nosso semelhante. Só respeita o outro quem conhece o outro.

Por muito tempo — e ainda hoje é assim — os povos indígenas foram mal compreendidos pelas pessoas, simplesmente porque eles tinham um jeito próprio de viver: não compravam as coisas nos supermercados, não tinham que ir para locais de trabalho definidos, não precisavam comprar uma porção de coisas, vivendo apenas com o necessário para o dia a dia, e não viviam na terra, no chão, como se fossem donos de tudo. Isso deixava as pessoas muito confusas. Elas inventaram, então, jeitos de se apossar das riquezas que estes povos possuíam, escravizando as pessoas ou destruindo sua cultura, seu modo de estar no mundo, suas crenças, suas casas. A isso damos o nome de etnocídio. O Brasil — em sua história passada — cometeu muitos atos bárbaros contra estes povos, desvalorizando a beleza de sua ancestralidade.

Isto não foi, no entanto, o suficiente para destruir os povos indígenas, que resistiram bravamente mantendo suas tradições e o resto que delas sobrou. [...]

Bárbaro ■ cruel, brutal.

Ancestralidade ■ relativo aos antigos, antepassados.

Daniel Munduruku. Um recado do autor. In: _____ *Coisas de Índio: versão infantil*. São Paulo: Callis, 2003. p. 6-8.



Veja sugestão de atividade nas **Orientações para o professor**.

Daniel Munduruku (1964-)

Nascido em Belém, no Pará, pertencente à etnia Munduruku, esse escritor é formado em Filosofia. Dedicou-se a escrever livros para crianças e jovens sobre a realidade e a cultura dos povos indígenas. Além de escritor, é diretor-presidente do Instituto Indígena Brasileiro para Propriedade Intelectual (INBRAPI) e membro da Academia de Letras de Lorena, no estado de São Paulo. No Brasil e no exterior, ministra oficinas culturais e participa de conferências sobre a cultura indígena.

Com o livro *Histórias de Índio: versão infantil* recebeu o prêmio Jabuti. Por *Meu vô Apolinário: um mergulho no rio da (minha) memória*, tornou-se o primeiro autor brasileiro a ganhar o prêmio Unesco de literatura infantojuvenil sobre a tolerância entre os povos.

Fonte de pesquisa: Daniel Munduruku. *Histórias que ouvi e gosto de contar*. São Paulo: Callis, 2004.



Jordson Alves/Agência Estado

Art Caprit

Figura 3.4.3 Vontade de Saber Português 2

Sobre o *fac-símile*, especificamente a figura 3.4.3, ainda é válido destacar que, no projeto autoral, há a indicação por meio de um destaque na cor da fonte do texto, para que os educadores consultem a seção **Orientações para o professor**, na qual há dois excertos: o primeiro de autoria de Luiz Rodrigues, que apresenta o Brasil como um país miscigenado culturalmente, e o outro de José Carvalho, sobre etnocentrismo, juntamente com as orientações de discussão sobre o respeito às diferentes culturas.

Na sequência há a seção **Estudo do texto**, que é subdivida em **Escrevendo sobre o texto**, **Discutindo ideias, construindo valores** e **Explorando a linguagem**.

A primeira é composta por cinco questões:

1. Identificação do narrador por meio de múltipla escolha;
2. Opinião dos leitores sobre a intencionalidade central do texto;
3. Identificação do conflito do narrador e sua superação;
4. Identificação das diferenças culturais, apontadas no texto;
5. Inferência sobre as riquezas da cultura indígena.

A segunda subseção busca promover a interação oral entre os alunos, propondo duas questões, desdobradas em dois pontos. O primeiro bloco destaca o etnocentrismo e o segundo, o preconceito. As discussões partem de trechos da narrativa de Munduruku e são aproximadas do aluno, dando ênfase para sua opinião e suas as vivências. Ainda, nessa subseção, há um boxe que traz um texto informativo, diferenciando o termo índio e o indígena.

Por fim, em **Explorando a linguagem**, subseção na qual os recursos linguísticos utilizados no texto de Munduruku são analisados, exploram-se os sentidos de algumas classes de palavras em relação à narrativa lida ou ao gênero “narrativa de memória”. Essa parte é ilustrada com a imagem de um indígena idoso e com uma fotografia de uma mulher indígena com o rosto pintado, acompanhando um boxe sobre a diversidade dos povos nativos brasileiros ainda presentes no território nacional.

Na seção **Ampliando a linguagem**, há a reprodução de um fragmento da narrativa de Munduruku, em um boxe, acompanhada pela ilustração de um menino indígena e um macaco, reforçando a representação já apresentada junto ao texto de que há uma integração entre povos indígenas e animais nativos. A passagem de autoria de Munduruku serve de base para três questões:

1. Transcrição dos períodos descritivos;

2. Inferência sobre os aspectos descritos e identificação do uso e sentido de repetição de palavras na descrição;
3. Explicação da importância de uma descrição em um relato.

Nessa sequência didática, ainda há mais três questões que se baseiam em outros textos:

1. História em quadrinhos, enfocando os recursos visuais do gênero;
2. Carta de Pero Vaz de Caminha, identificação da descrição e a importância para o rei de Portugal;
3. Relato que descreve os carros da década de 1920, análise de classes gramaticais.

Na unidade didática seguinte, intitulada **Tradições da cultura popular**, no capítulo 1, nomeado **A riqueza do saber popular**, há textos de diversos gêneros que trazem histórias de personagens populares – Saci, Curupira, Boto, Negrinho do Pastoreiro – apresentados como típicos do folclore nacional, sem qualquer referência à origem étnica dessas personagens e narrativas. Já no segundo capítulo, designado **Raízes do Brasil**, a primeira leitura proposta é “A Lenda de Juruta”, da tradição oral indígena, recontada por Sean Taylor.

Antecedendo a leitura central do capítulo 2, “A Lenda do Juruta”, há a sugestão para que os educadores leiam nas **Orientações para o professor** sobre aspectos centrais do gênero lenda. Em um texto autoral, faz-se a distinção entre as lendas indígenas e as africanas, de maneira esquemática e reducionista, possibilitando a identificação de traços das representações sociais que formam o imaginário das autoras. Segundo a definição apresentada para os educadores, a primeira vale-se de elementos da natureza para explicar as origens dos seres. Já nas segundas, há o predomínio de “teor supersticioso e [são] permeadas de ternura e sofrimento” (BRUGNEROTTO; ALVES, 2012, p.81). Por fim, as autoras reproduzem um excerto de Cascudo (1978), no qual as lendas portuguesas são associadas, majoritariamente, à religiosidade.

A narrativa indígena está diagramada em uma página e é acompanhada pela ilustração de um pássaro que encara a lua, conforme descrito no texto. Em **Estudo sobre o texto**, a primeira proposta é composta por duas atividades orais: 1. Os alunos devem discutir três das características apontadas por Câmara Cascudo – antiguidade,

persistência, anonimato e oralidade; 2. Interpretar o último parágrafo da lenda. Na subseção **Escrevendo sobre o texto**, há a proposta de oito questões:

1. Distinção se os elementos predominantes são reais ou fictícios;
2. Identificação dos elementos narrativos;
3. Síntese do tema central da lenda;
4. Diferenciação entre autoria e registro de narrativa;
5. Inferência de que se trata de uma lenda de origem indígena;
6. Síntese do conflito e do desfecho narrativo;
7. Interpretação de um trecho, tendo como enfoque o uso e diferentes

sentidos das classes de palavras;

8. Diferenciação entre lendas, como resultado da intervenção de elementos imaginários, e a razão científica.

A leitura da lenda indígena é ainda base para **Discutindo ideias, construindo valores**, que propõe uma discussão oral sobre superação de limites pessoais e de decepções, e também para a seção **Explorando linguagem**, que apresenta aos alunos recursos coesivos, como o uso de pronome, e outros bem explorados nos textos literários – personificação, comparações e repetição.

Finalizando o trabalho com a narrativa de tradição oral, as autoras reproduzem uma outra lenda indígena, a “Lenda do Rio Amazonas”, e propõem exercícios comparativos, enfocando as similaridades e diferenças do conflito narrativo e da personagem Lua, que está presente em ambos os textos.

A unidade finaliza com uma proposta de atividade oral que consiste na apresentação de lendas da tradição oral pelos alunos. Para realização dessa atividade, as autoras sugerem, em **Orientações para o professor**, que os educadores narrem para seus alunos o conto “Os três irmãos”, da tradição oral africana, reproduzido parcialmente na subseção mencionada.

Em seguida, podemos observar nas páginas reproduzidas alguns aspectos apontados ao longo de nossa descrição.

2 Raízes do Brasil

Leitura 1

O ser humano sempre teve interesse e curiosidade em saber a origem das coisas. Por isso, diferentes povos criaram explicações para o surgimento, por exemplo, do Universo, do Sol, da Lua, das estrelas, dos animais. A busca de uma explicação sobre a origem de um importante recurso natural do Brasil é que deu origem a esta narrativa.

Você consegue imaginar de qual recurso se trata? Leia o texto e verifique.

*Veja comentários sobre os elementos principais da lenda nas **Orientações para o professor**.*

A lenda de Jurutaí

Muito tempo atrás, no fundo da floresta Amazônica, havia um pássaro chamado Jurutaí. Uma noite, Jurutaí olhou para cima, através do ar quente, e viu a Lua. Ela estava completamente redonda. A luz prateada brilhou sobre a face de Jurutaí como se a Lua estivesse se esticando para tocá-lo. E Jurutaí se apaixonou.

Jurutaí se apaixonou pela Lua e quis ir até onde ela estava. Assim, voou até o topo da árvore mais alta que podia ver. Mas a Lua ainda estava longe. Ele voou até o cume de uma montanha. Mas a Lua ainda estava longe. Então ele voou até o céu. Jurutaí bateu as asas, subindo, subindo até o ar ficar rarefeito. Mas a Lua estava muito longe.

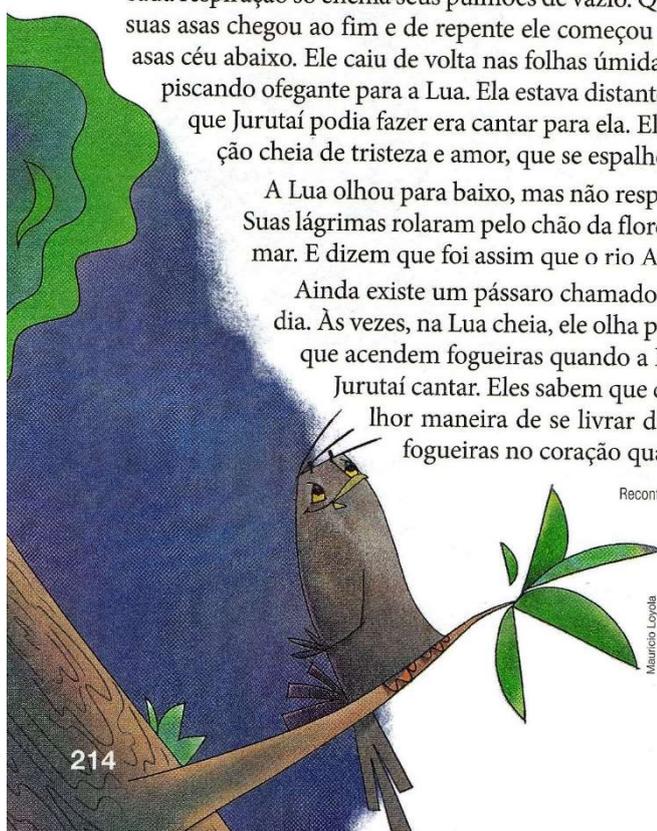
O pássaro continuou voando para cima até as asas doerem, os olhos arderem e parecer que cada respiração só enchia seus pulmões de vazio. Queria prosseguir, mas era muito difícil. A força de suas asas chegou ao fim e de repente ele começou a cair. Rodopiava, através do ar negro, e batia as asas céu abaixo. Ele caiu de volta nas folhas úmidas e perfumadas das árvores. E se empoleirou ali, piscando ofegante para a Lua. Ela estava distante demais para que ele a alcançasse. Assim, tudo o que Jurutaí podia fazer era cantar para ela. Ele cantou a mais bela canção que pôde. Uma canção cheia de tristeza e amor, que se espalhou pela floresta.

A Lua olhou para baixo, mas não respondeu. E lágrimas encheram os olhos de Jurutaí. Suas lágrimas rolaram pelo chão da floresta. Encheram vales e escorreram em direção ao mar. E dizem que foi assim que o rio Amazonas surgiu.

Ainda existe um pássaro chamado Jurutaí que vive na floresta Amazônica hoje em dia. Às vezes, na Lua cheia, ele olha para o céu e canta. E ouvi falar de povos indígenas que acendem fogueiras quando a Lua cheia brilha e cantam e dançam para fazer o

Jurutaí cantar. Eles sabem que cantar a mais bela canção que se conhece é a melhor maneira de se livrar da tristeza. E acreditam que deveríamos acender fogueiras no coração quando o jurutaí dentro de nós se cala.

Recontada por Sean Taylor. *Cobra-grande: histórias da Amazônia*. Trad. Maria da Anunciação Rodrigues. São Paulo: Edições SM, 2008. p. 8-9.



214

Cume ■ parte mais alta, ápice.
Rarefeito ■ menor intensidade.
Ofegante ■ que respira com dificuldade.

Figura 3.4.3 Vontade de Saber Português 3

- 3 No segundo parágrafo do texto, há a repetição da seguinte frase: “Mas a Lua ainda estava longe.”. Que efeito de sentido essa repetição provoca no texto?
 Intensifica a distância entre o pássaro e a Lua.

- 4 Releia os seguintes trechos da lenda:

A O pássaro continuou voando para cima até as asas doerem, os olhos arderem e parecer que cada respiração só enchia seus pulmões de vazio.

B E se empolearou ali, piscando ofegante para a Lua. Ela estava distante demais para que ele a alcançasse. Assim, tudo o que Jurutai podia fazer era cantar para ela.

a) Nos trechos A e B, foram empregadas palavras para substituir o vocábulo **Jurutai**. Quais são essas palavras? A - pássaro; B - ele.

b) No trecho B, quais palavras foram utilizadas para substituir o vocábulo **Lua**?

As palavras **ela** e **a**.

c) Que efeito essas substituições trazem ao texto? Oriente os alunos nessa questão, explicando a eles que a substituição de um termo por outro evita a repetição e deixa o texto mais coeso. Além de contribuir para o dinamismo do texto, o emprego de pronomes para substituir termos já ditos favorece a progressão temática dos textos, e isso é um importante recurso de coesão textual.

Interação entre os textos

Leia, a seguir, outra lenda que também explica a origem do rio Amazonas.

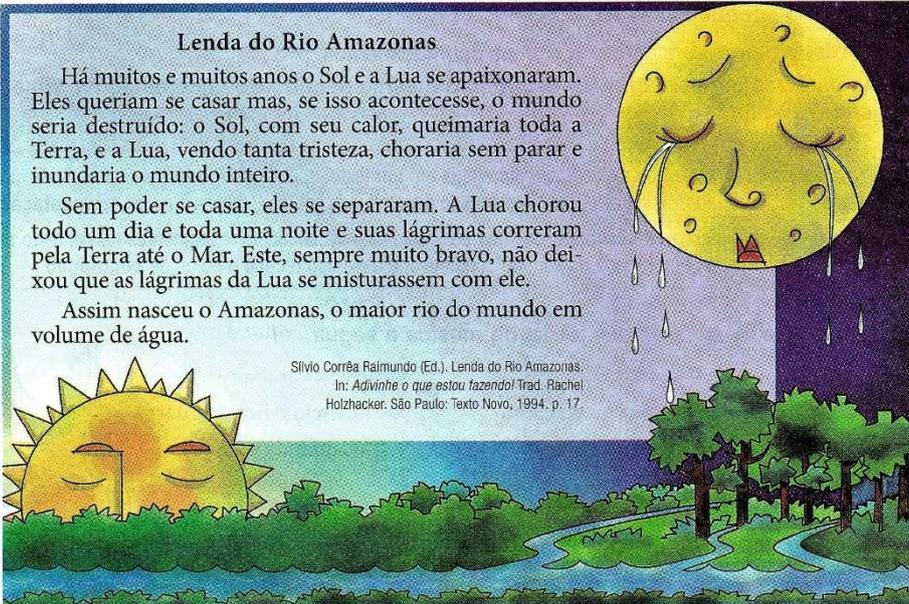
Lenda do Rio Amazonas

Há muitos e muitos anos o Sol e a Lua se apaixonaram. Eles queriam se casar mas, se isso acontecesse, o mundo seria destruído: o Sol, com seu calor, queimaria toda a Terra, e a Lua, vendo tanta tristeza, choraria sem parar e inundaria o mundo inteiro.

Sem poder se casar, eles se separaram. A Lua chorou todo um dia e toda uma noite e suas lágrimas correram pela Terra até o Mar. Este, sempre muito bravo, não deixou que as lágrimas da Lua se misturassem com ele.

Assim nasceu o Amazonas, o maior rio do mundo em volume de água.

Silvio Corrêa Raimundo (Ed.), Lenda do Rio Amazonas. In: *Adivinhe o que estou fazendo!* Trad. Rachel Holzhaecker. São Paulo: Texto Novo, 1994. p. 17.



The illustration shows a smiling sun on the left and a sad, crying moon on the right. Tears are falling from the moon's eyes onto a landscape below. A river flows from the moon's tears towards the sea. The sun is also smiling. The background is a dark sky with a few stars.



- 1 De acordo com essa lenda, qual acontecimento colaborou para o surgimento do rio Amazonas? As lágrimas da Lua em decorrência de sua tristeza por ter que se separar do Sol, por quem estava apaixonada.

- 2 Em que sentido essa lenda se aproxima de “A lenda de Jurutai”?

Ambas apresentam uma explicação sobre a origem do rio Amazonas.

- 3 Qual é a principal diferença entre essas lendas? Explique. A explicação para a origem do rio Amazonas. Em “A lenda de Jurutai”, a causa do surgimento do rio foi o choro do pássaro que estava apaixonado pela Lua. Já a “Lenda do Rio Amazonas” explica que o rio surgiu a partir das lágrimas da Lua, quando ela teve que se separar do Sol.

- 4 Nas duas lendas, a Lua aparece como personagem da história envolvida em situações amorosas.

a) Explique a principal diferença da personagem Lua nas duas lendas. Na primeira, a Lua é idealizada por Jurutai e, na segunda, ela vive um amor correspondido com o Sol, porém impossível.

b) Identifique a principal semelhança entre os personagens nas duas lendas.

Nos dois textos, os amores são impossíveis.

Notamos que, no projeto autoral da coleção, há uma ênfase para as narrativas indígenas, que foram representadas tanto pelos autores contemporâneos como por aquelas de autoria coletiva. Os textos publicados serviram de base para discussões culturais, recursos linguísticos e pontos sobre o gênero estudado. Já as literaturas africanas ficaram restritas ao manual de orientações do professor, limitando, assim, o acesso dos alunos a tais leituras no LDP. Por fim, a literatura afro-brasileira aparece em um exercício como base de análise do gênero literário poema. Todos os textos registrados foram trazidos por um único volume da coleção, o que pode ser interpretado como um fator limitador das representações sociais acerca da diversidade autoral e cultural das produções do campo literário.

Ao representar o campo literário no LDP, as autoras elegem um recorte que, indiretamente, expressa suas próprias representações sociais acerca da atuação de grupos e de indivíduos no campo literário, e as veiculam, contribuindo para a construção de novas representações para seus leitores. Tendo isso em vista, aquelas referentes às literaturas indígenas, sobretudo devido ao trabalho mais coeso e denso, torna-se um importante fator para dar visibilidade aos autores indígenas contemporâneos e para a construção do imaginário do campo literário e da atuação dos diferentes grupos étnicos em seu interior. Além disso, focalizar os estudos de textos da tradição oral em LDP possibilita apresentar e valorizar um legado cultural que marca outras formas de expressão literária.

Podemos inferir que a maneira tímida como as literaturas africanas e afro-brasileira aparecem nos LDPs é resultado das pressões legais para que elas estejam presentes no ambiente escolar. A ausência de um trabalho sistemático, a partir das leituras dessas produções, reforça o papel marginalizado dos escritores no campo e projeta representações sociais que distorcem as atuações dentro do campo literário.

Partindo da ideia de que as representações sociais são maneiras utilizadas por grupos e indivíduos de apreender aquilo que não lhes é familiar, para aqueles leitores que não possuem um repertório prévio acerca da diversidade de produções do campo literário, ou até mesmo da disputa de produtores culturais por capital simbólico, o retrato fragmentado transmitido pelo LDP torna-se um reflexo direto da realidade referente ao campo literário. Isso pode ser interpretado como um fator desfavorável para que grupos em desvantagem dentro do campo literário alcancem o reconhecimento social de suas produções.

3.4.4 *Jornadas.port* (Saraiva)

Em nosso mapeamento quantitativo, registramos que, na coleção *Jornadas.port*, há representação das contribuições africanas, afro-brasileira ou indígenas para o campo literário em todos volumes. As representações do campo literário são feitas por meio de vários gêneros do discurso e literários, a saber: 6º ano: literaturas africanas via narrativas e sinopses de obras; 7º ano: literaturas africanas e indígenas, via gêneros literários – poemas, narrativas tradicionais e fragmentos de romance – e uma sinopse; 8º ano: uma sinopse e uma entrevista e 9º ano: gêneros literários – *rap* e poemas – e textos informativos.

A diversidade textual pela qual o campo literário é representado converge no trabalho proposto pelas autoras, que se fundamenta em duas concepções teóricas: a linguagem e o letramento. A primeira é compreendida segundo a visão de Marcuschi, que a considera um conjunto de práticas sociais e cognitivas situadas historicamente. Já a segunda, seguindo o pensamento de Soares, vai além da alfabetização, ou seja, “o estado em que vive o indivíduo [...] em que as práticas de leitura e de escrita têm uma função essencial” (DELMANTO; CARVALHO, 2012, p.5).

Para o trabalho com estes dois conceitos, optou-se por adotar como instrumento os gêneros textuais, os quais são analisados a partir de seus formatos, segundo os estudos de Schneuwly. As autoras declaram, no **Manual do professor**, que no trabalho desenvolvido ao longo dos volumes convivem a ideia de gêneros textuais e as orientações dos PCNs focadas na esfera de circulação e na capacidade comunicativa do texto, ou seja, a noção de gênero do discurso. Nessa explicação, há a sugestão de “cruzamento” (Ibid., p.8) entre duas teorias distintas, mas em diálogo.

Nas diretrizes aos professores, a leitura é tratada como uma questão ampla, sem direcionamento específico à literária, destacando o papel do mediador como um exemplo e estímulo de “comportamento de leitor mais experiente” (Ibid., p.11). Baseadas em Vygotsky, as autoras usam a noção de mediação como um processo que caminha do interpessoal para o intrapessoal. Tendo em vista a dimensão social do papel do mediador, apontam que qualquer pessoa do círculo do aluno pode exercer tal função. Diante disso, sugerem atividades em grupo de interpretação de texto. Além do trabalho de leitura que a coleção traz, é destacada a importância do hábito de leitura extraclasse e são sugeridas atividades que podem ser realizadas a partir de um texto e do acervo do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE).

A respeito da estrutura da coleção, citamos o *Guia de Livros Didáticos PNLD 2014* (BRASIL, 2013), que sintetiza sua organização da seguinte forma:

As oito unidades de cada volume são introduzidas pela seção “Provocando o olhar”, que visa a estimular o aluno para a leitura dos textos. Cada unidade tem dois capítulos, que recebem o título geral de “Leitura 1” e “Leitura 2”, nos quais são apresentados os dois textos principais propostos para o ensino da leitura. Internamente, cada um dos capítulos é composto pelas seções “Exploração do texto”, “Produção escrita” ou “Produção oral” e “Reflexão sobre a língua”, que, em termos gerais, exploram respectivamente os eixos da leitura, da produção textual escrita ou oral e dos conhecimentos linguísticos. Cada seção é constituída de subseções que dão atenção específica, do ponto de vista teórico-metodológico, a aspectos particulares de cada eixo. Além disso, a última seção de cada unidade, “Ativando habilidades”, disponibiliza atividades extraídas de avaliações nacionais, tais como Prova Brasil, Saeb e Enem. Ao final das unidades pares os volumes apresentam ainda a seção “Conhecimento interligado”, que procura ampliar a discussão acerca do tema da unidade. A coleção propõe também, em cada volume, um “Projeto do ano”, que objetiva reunir as produções realizadas ao longo das unidades. (BRASIL, 2013, p.65)

Dentro dessa organização, nosso primeiro registro de texto literário se dá no volume do 6º ano, na unidade **Contos contados**, sobre tradição oral. Na seção **Reflexão sobre a língua**, há um trecho de um conto popular africano recontado por Nelson Mandela, que é usado em um exercício para estudo de substantivo. As atividades subsequentes não possuem relação com o excerto de Mandela, conforme podemos notar nas seguintes páginas reproduzidas.

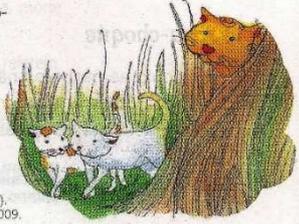
Classificação

1. Leia agora o trecho inicial de um conto popular coletado entre contadores de histórias africanos.

Era uma vez uma gata; uma gata selvagem que vivia totalmente sozinha ao ar livre por entre arbustos. Após algum tempo, ela cansou de viver sozinha e arrumou para si um marido: um outro gato selvagem que ela pensou ser a criatura mais admirável de toda a selva.

Um dia, quando vagavam juntos ao longo do capim alto, *graurrr!* – de lá de fora saltou o Leopardo, atingindo o marido da Gata e rolando com ele no chão... [...]

A gata que entrou em casa. In: Nelson Mandela (org.), *Meus contos africanos*. São Paulo: Martins Fontes, 2009.



a) Se substituirmos o substantivo feminino singular **gata** pelo substantivo masculino **gato**, o que ocorre na concordância desse substantivo com o adjetivo **selvagem**? Justifique sua resposta.

Não há modificação no adjetivo, pois *selvagem* tem uma única forma para o masculino e o feminino.

131

Figura 3.4.4 Jornadas.port 1

b) Agora releia este trecho e observe o adjetivo destacado.

"[...] ela cansou de viver **sozinha** [...]"

Se substituirmos **ela** por **ele**, ocorrerá o mesmo fenômeno que você apontou em sua resposta acima? Por quê? Não, porque o adjetivo *sozinha* tem duas formas e passará a concordar com a palavra *ele*, que está no masculino.

2. Releia a frase.

"[...] o médico, velhinho e engelhado, ia passeando nas suas grandes propriedades [...]"

- a) O adjetivo **grandes** refere-se a qual substantivo? Qual é o gênero desse substantivo? Refere-se a *propriedades*, que é do gênero feminino.
- b) A forma desse adjetivo se alterou em gênero e número em relação ao substantivo a que se refere? Somente em número (*grande* não varia em gênero, tendo uma só forma para o masculino e feminino).

3. Escreva no caderno o adjetivo que corresponde aos substantivos femininos.

- a) o rapaz amável/a moça ■ amável
- b) o sapato comum/a roupa ■ comum
- c) o líquido incolor/a água ■ incolor
- d) o carro simples/a bicicleta ■ simples
- e) o ataque feroz/a guerra ■ feroz

4. O que você percebeu em relação à concordância dos adjetivos na atividade anterior? A forma desses adjetivos não se alterou ao se referirem aos substantivos femininos.

Os adjetivos que possuem uma forma para o masculino e outra para o feminino são chamados de **biformes**. Por exemplo: **homem sozinho/gata sozinha**.

Já os adjetivos terminados em **e** ou nas consoantes **l, m, r, s, z** têm uma única forma para acompanhar os substantivos masculinos e femininos, por isso são chamados de **uniformes**. Exemplos: **selvagem, alegre, confiável, cortês** etc.

5. Leia o trecho inicial de uma matéria publicada em uma revista.

Voto rosa-choque

Há um século as mulheres não podiam votar. Para conseguir esse direito, algumas delas arregaçaram as mangas e lutaram cara a cara com os homens – algumas vezes até a morte.

Mariana Sgarioni. Revista *Aventuras na História*. Disponível em: <http://historia.abril.com.br/gente/voto-rosa-choque-433802.shtml>. Acesso em: 2 set. 2010.

Figura representando a inglesa Emily Davison, que, em 1913, atirou-se diante do cavalo do rei, em um dérbi, para chamar a atenção para a luta pelo voto feminino.



Nessa unidade, em **Leitura 2**, há também a reprodução parcial de um conto tradicional da região de Gana, intitulado “Ananse vira o dono das histórias”, recontado por Badoe e Diakitê. A narrativa está diagramada em duas páginas e é ilustrada com dois artefatos visuais. Ambos muito similares, representando uma aranha e um pote. No primeiro, a imagem destaca o animal de corpo todo e a paisagem no plano de fundo, já a segunda é a mesma imagem, como se tivesse em zoom, dando ênfase na aranha. A respeito dos tradutores do conto da tradição oral para a escrita, não são apresentadas suas biografias aos leitores.

Após a leitura, há como proposta de interpretação sete questões que podem ter seus objetivos organizados da seguinte forma:

1. Compreensão vocabular;
2. Síntese da resolução do conflito narrativo;
3. Inferência sobre a lição aprendida pelo protagonista;
4. Reconhecimento da relação entre tradição oral e conto popular, enfocando a transmissão geracional;
5. Localização de passagens;
6. Identificação de partes do enredo;
7. Comparação entre as duas leituras da unidade – uma da tradição popular nacional e outra do continente africano –, enfocando a caracterização e as ações dos protagonistas.

Um outro trecho do livro de Badoe e Diakitê é reproduzido nesta unidade com a finalidade de estudo de morfologia, especificamente o adjetivo e o grau de comparativo. As leituras propostas, *O Compadre da morte*, recontado por João Monteiro, e *Histórias de Ananse*, pelos escritores supracitados, são exemplos de contos populares, integrantes de uma sequência didática que tem como produto final recontar uma narrativa.

Notamos que no projeto autoral da coleção há o cuidado de dar as referências geográficas específicas da origem do conto, contribuindo para representação de um continente diverso. Sobre as ilustrações do texto, pode-se pensá-las como um elemento que sintetiza ações importantes do enredo.

Sobre o trabalho com a tradição oral, o ponto específico mencionado relaciona-se à forma de transmissão dos contos e ao ensinamento, deixando de lado outros aspectos relevantes ao analisar uma narrativa oral – como a autoria coletiva e traços

performáticos inerentes ao texto. Dessa forma, os critérios de apreciação e de compreensão estão, sobretudo, pautados na estrutura e na composição de uma narrativa da tradição escrita. Os pontos aqui destacados podem ser observados nos seguintes *fac-símiles*:

LEITURA 2

Resposta pessoal. Professor: No Brasil, são mais comuns os contos populares com seres humanos ou imaginários (a morte, o diabo), mas há contos com animais, como "A onça e o coelho" e "A onça, o veado e o macaco", encontrados na obra *Contos populares do Brasil*, de Silvio Romero.

antes de ler

1. Você já leu algum conto em que a personagem principal fosse um animal? Conte resumidamente como era a história.
2. Leia o título a seguir. Para você, que proeza teria feito Ananse para tornar-se o dono das histórias? Resposta pessoal.

Este conto popular africano, bastante conhecido na região de Gana, África Ocidental, tem como personagem principal Ananse, uma aranha que se comporta como ser humano. Será que ela se parece com o compadre da Morte? Nesta história, Ananse enfrenta três provas, propostas por um rei. Conheça a primeira delas.

Ananse vira o dono das histórias

Apenas uma coisa preocupava Ananse: como ele seria lembrado quando morresse! Seria bom poder deixar uma reputação. Seria bom poder ser lembrado entre os grandes e cantado como herói.

Mas Ananse não dispunha de bravura militar, força assombrosa e sábios provérbios. Tinha apenas sua astúcia. Ele vivia de sua astúcia.

"Seria bom", pensou, "se todas as histórias me pertencessem."

– "As histórias de Ananse" – ele proferiu, em voz alta, e achou que soava bem. Todos se lembrariam dele quando passassem as noites contando histórias.

Ananse não perdeu tempo vangloriando-se do título. Mas, quando o rei das florestas ouviu falar daquilo, disse a Ananse:

– Nomes grandiosos são dados àqueles que empreendem grandes façanhas.

O que você fez para merecer tal honra?

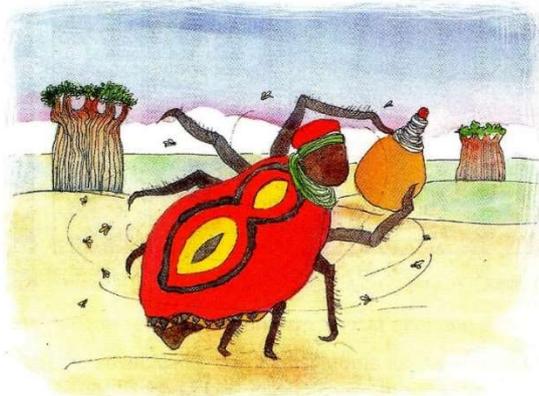
– Submeta-me a uma prova, grande rei, e descobrirá que não mereço menos

– respondeu Ananse, sem se deixar perturbar.

– Até hoje ninguém capturou, com vida, três coisas: *Wowo*, a família inteira de abelhas melíferas; *Aboatia*, da floresta de gnomos; e *Nanka*, a píton. Realize esse feito e as histórias serão suas.

– Estou à sua disposição, majestade – respondeu Ananse. – Embora seja pequeno, aprendi a descobrir as fraquezas dos grandes. Em três dias, terá prova de minha superioridade.

Ananse passou a noite seguinte planejando suas conquistas e, de manhã cedo, iniciou sua jornada.



Todo mundo sabe como as abelhas são ocupadas e como ficam zangadas quando as perturbamos e como aferroam quando as aborrecemos. Ananse levou isso em consideração quando se aventurou até a colmeia.

– Deve existir muitas de vocês por aqui – ele disse, como forma de saudação.
 – Somos trezentas – respondeu a operária-chefe.
 – O quê? – gritou Ananse. – Disse que são duzentas?
 – Trezentas – repetiu a abelha.
 – Oh. Ouvi dizer que eram duzentas, na semana passada – mentiu Ananse. – Deve haver duzentas de vocês.

– Trezentas – zumbiu a operária-chefe, irritada.

– Duzentas – insistiu Ananse, em tom de desafio.

Em pouco tempo, muitas abelhas entraram na discussão e todas gritavam os números que haviam contado.

– Muito bem – bradou Ananse, calando o zumbido.

– Para resolver essa questão de uma vez por todas, por que não me deixam contá-las?

A sugestão pareceu justa aos interessados. Ananse mostrou às abelhas uma garrafa e disse:

– Basta que voem, uma de cada vez, para dentro da garrafa, que eu as contarei.

A primeira foi a operária-chefe e, uma de cada vez, todas entraram na garrafa, até mesmo a rainha.

– Quantas somos? – indagaram as abelhas.

– Trezentas – respondeu Ananse, selando a boca da garrafa.

– Eu falei – disse a operária-chefe.

– Sim, mas agora capturei todas vocês! – disse Ananse. Embora zulissem com toda sua força, ela as carregou até sua casa.

[...]

O monarca ficou impressionado. Ele reconheceu a grandeza de Ananse e o consagrou como dono das histórias.

Até hoje, em todo lugar onde se contam histórias, o nome de Ananse é mencionado como o senhor das melhores narrativas.

Adwoa Badoe e Baba Wagué Diakitê. *Histórias de Ananse*. São Paulo: SM, 2006.



Figura 3.4.4 Jornadas.port 4

EXPLORAÇÃO DO TEXTO

Antes de iniciar o estudo do texto, tente descobrir o sentido das palavras desconhecidas pelo contexto em que elas aparecem. Se for preciso, consulte o dicionário.

1. Releia este trecho do conto.

"Mas Ananse não dispunha de bravura militar, força assombrosa e sábios provérbios. Tinha apenas sua astúcia. Ele vivia de sua astúcia."

- Pensando nas atitudes de Ananse na história, explique o significado da palavra **astúcia**.
- Você conhece outra personagem de conto ou lenda que seja famosa por sua astúcia?

Resposta pessoal. Possibilidade: A raposa.

2. De que forma Ananse engana as abelhas?

2. Provoca uma discussão sobre o número de abelhas na colmeia; propõe-se a contá-las para tirar a dúvida e, com isso, consegue aprisioná-las em uma garrafa.

3. Ananse diz: "Aprendi a descobrir as fraquezas dos grandes". Qual é a fraqueza das abelhas? A zanga ou ira e o fato de quererem mostrar que estavam certas.

4. Releia estes trechos.

"Todos se lembrariam dele [Ananse] quando passassem as noites contando histórias."

"Até hoje, em todo lugar onde se contam histórias, o nome de Ananse é mencionado como o senhor das melhores narrativas."

Quais são as características do conto popular que podemos reconhecer nesses trechos? A tradição oral e sua transmissão de geração a geração.

5. Os fatos vividos por Ananse são contados na terceira pessoa, mas há um momento em que o narrador se dirige diretamente ao leitor. Localize o trecho no texto e copie-o em seu caderno. "Todo mundo sabe como as abelhas são ocupadas e como ficam zangadas quando as perturbamos e como aferoam quando as aborrecemos."

6. Copie em seu caderno a frase que indica, nesse conto, que a história está chegando ao fim. **Habilidade em foco:** identificar o segmento de uma narrativa literária em que o enunciador determina o desfecho do enredo.

- "Quantas somos? — indagaram as abelhas."
- "Trezentas — respondeu Ananse, selando a garrafa."
- "Basta que voem, uma de cada vez, para dentro da garrafa, que eu as contarei."
- "A primeira foi a operária-chefe e, uma de cada vez, todas entraram na garrafa, até mesmo a rainha." Resposta: **d**.

7. Os contos "O Compadre da Morte" e "Ananse vira o dono das histórias" falam de personagens diferentes: um homem e uma aranha.

- O que essas histórias têm em comum, em relação ao caráter e ao comportamento de suas personagens principais? Tanto o homem como Ananse são astuciosos, usam de artimanhas para conseguir o que querem e não se intimidam diante de desafios.
- Tanto o homem como Ananse pregaram peças em outras personagens, ou seja, enganaram-nas. Os dois foram bem-sucedidos?
- O que você acha da atitude deles?

Resposta pessoal.

6. Professor: Comente com os alunos que, quando convida as abelhas para entrarem na garrafa para fazer a contagem, Ananse já planejou aprisioná-las com vida, cumprindo a prova que o rei havia lhe imposto, permitindo assim ao leitor antecipar o desfecho, porém este só está determinado, ou seja, selado, quando as abelhas entram na garrafa, seguidas pela rainha.

138

Melífero: que produz mel.

Piton: serpente de até 8,5 m de comprimento, da região indo-malaia.

Vangloriar-se: ostentar os próprios méritos e conquistas, reais ou não.

Os axântis

No sul de Gana, na África, vive o povo denominado axânti.

Na língua dos axântis, *wowa* quer dizer "abelha", *aboatia* é "gnomo" e *nanka* é um tipo de serpente.



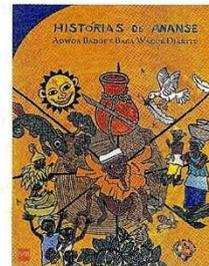
Máscara axânti feita em madeira.

1. a) **Astúcia** é habilidade para não se deixar enganar ou para enganar outras pessoas; esperteza, sagacidade. Professor: Incentive os alunos a descobrir o sentido de *astúcia*, caso desconheçam a palavra, pelo contexto.

NÃO DEIXE DE LER

- Histórias de Ananse, de Adwoa Badoe e Baba Wagué Diakité, Edições SM**

Ananse, a aranha que se comporta como gente, é uma personagem muito popular em Gana, na África Ocidental. Suas histórias falam de antigos costumes, tradição, ética e respeito.



Sobre a representação do campo literário e das literaturas africanas por meio de variados gêneros do discurso, podemos ainda mencionar o boxe **Não deixe de ler**, o qual aparece na unidade supracitada e na **Moral da história**, trazendo sinopses das obras *Histórias de Ananse e Mãe África*, respectivamente. Nesse volume, ainda há um boxe explicativo sobre um povo africano, os axântis, originários da mesma região da narrativa estudada. Podemos inferir que, ao trazer informações desse grupo étnico, as autoras buscam visibilizar elementos culturais relacionados à origem do conto, sobretudo linguísticos, associando palavras da narrativa à língua nativa dos axântis. A respeito das literaturas afro-brasileira e indígenas, não há referências neste volume. Sobre a cultura indígena, há somente um verbete enciclopédico que define a etnia Kayapó, incorporado em nossa quantificação na categoria textos não literários.

No volume do 7º ano, encontramos sete textos de gêneros diversos que enfocam o continente africano, em especial jornalísticos, sendo três que retratam os piratas da Somália; uma sinopse do filme *Kiriku e a feiticeira*; um verbete sobre a palavra *sankofa*, originária da Costa do Marfim e que intitula uma matéria jornalística sobre o museu da Rocinha; um texto jornalístico sobre regras de trânsito em Cabo Verde e um texto se relaciona ao campo literário: a sinopse do livro *Contos e lendas da África* (Cia das Letras), que está no boxe **Não deixe de assistir/ler**, presente na unidade **O começo foi assim**, que aborda os gêneros mito, lenda e artigo de divulgação científica.

A respeito da temática indígena, registramos seis textos de diversos gêneros do discurso, nenhum representando a produção literária destes povos:

1. Fragmentos da revista *Veja* sobre as especificidades da língua falada pelos pirahãs, na Amazônia;
2. e 3. Dois textos dos próprios autores do material didático, publicados em boxes, sobre a atual diversidade linguística dos indígenas brasileiros;
4. Um fragmento de uma revista online sobre a divisão de tarefas em uma aldeia;
5. Um excerto do suplemento *Folhinha* que notícia uma curitibana, neta de guaranis, que faz um trabalho de narração de mitos indígenas nas escolas públicas no Amazonas;
6. Um texto extraído de um roteiro de viagens, que explica a base indígena na culinária paraense.

Ao longo do volume, encontramos três textos literários africanos. O primeiro,

na unidade **O começo foi assim**, está na seção **Depois da leitura** e é apresentado como norteador de uma sequência didática cujo cerne é exercitar a escuta em sala e a participação oral dos alunos de forma direcionada. A atividade consiste na leitura de um texto, do qual os alunos não têm cópia para acompanhar. As antecipações sobre o que será lido estão registradas no **Manual do professor**, portanto, os estudantes não têm acesso ao texto e são orientados somente pelo professor. Trata-se de uma lenda bantu e, após a sua escuta, os alunos recebem alguns direcionamentos, especificamente sobre elementos narrativos e estrutura do enredo, que devem organizar a reflexão a ser compartilhada com os colegas.

A unidade **Em verso e prosa**, cujo cerne é o estudo de variantes da língua portuguesa, traz uma morna cabo-verdiana, um gênero musical do país com abordagem estética literária, intitulada “Sorte”. Para apresentar a temática, há um texto introdutório sobre os países lusófonos. Na sequência, trechos em crioulo e em português da canção de Cesária Évora, com o objetivo de compará-los. Como artefato visual, há uma foto da cantora, contribuindo para disseminação de representações acerca da autoria de mulheres negras africanas.

Por fim, a unidade **Outras terras, outras gentes**, cujo foco é o estudo de guias de viagem, traz um fragmento de *As aventuras de Ngunga*, de Pepetela. Trata-se de um parágrafo, acompanhado de uma ilustração em que um casal negro está sentado em um tronco de mãos dadas. Sobre o fragmento, podemos apontar que, por meio de três exercícios, ele é usado sobretudo para favorecer a compreensão de aspectos gramaticais contextualizados – a identificação de sujeito e a formação do predicado –, estando desassociado do campo literário, na medida em que sua reprodução não dialoga com a leitura literária de forma mais complexa.

Vale esclarecer que, para nós, o uso de fragmentos literários de autoria não branca como suporte de atividades que enfocam a análise da gramática contextualizada pode ser um recurso que contribui para novas representações sociais, desde que haja uma apresentação dos escritores, por meio de recursos gráficos, destacando sua origem étnica e sua trajetória literária. A reprodução de trechos sem uma introdução adequada parece-nos pouco significativa, haja vista o pouco reconhecimento de escritores não brancos dentro do campo literário; ou seja, ainda existe um relativo desconhecimento em relação às produções de africanos, afro-brasileiros e indígenas, assim, uma indicação bibliográfica simples pouco acrescenta para o imaginário da maioria dos leitores de L.Ds.

Algumas dessas considerações podem ser verificadas nas páginas reproduzidas na sequência, especificamente as concernentes à atividade de escuta da lenda bantu e ao roteiro referente ao fragmento reproduzido de Pepetela.

ATIVIDADE DE ESCUTA

1. Ouça a lenda que seu professor vai ler para a classe.
2. Fique atento, pois, após a escuta, você deverá responder oralmente às seguintes questões.
 - a) Em que continente surgiu a lenda que você acabou de ouvir?
 - b) O que essa lenda explica? *A origem das cobras. África.*
 - c) Esse povo acreditava em um criador do mundo e de todas as coisas. Quem era? *Nzambi, que criou o mundo e tudo o que nele existe.*
 - d) Quem era Hongolo? *Um ser capaz de transportar a água da lagoa e dos rios. Tinha grande poder e o formato de uma cobra.*
 - e) Quando os homens povoaram a terra, como se comportavam em relação aos animais? *Com o tempo, os homens se tornaram ferozes caçadores e passaram a dizimar os animais criados por Nzambi.*
 - f) Como Hongolo ajudou as cobras a se defenderem?
 - g) Como as cobras adquiriram o poder mortal que têm hoje? *Através das folhas de que se alimentavam.*
3. Prepare-se para expor oralmente suas respostas.
 - a) Formule mentalmente as respostas e organize sua fala antes de expô-la aos colegas.
 - b) Levante a mão para pedir a palavra.
 - c) Ouça o professor e as respostas dos colegas sem interrompê-los.
 - d) Use linguagem adequada à situação de sala de aula; evite gírias, já que elas podem não ser compreendidas por todos.

2. f) Levando todas elas para a floresta; no momento de alimentá-las, assobiava para que viessem apanhar as folhas e frutas.

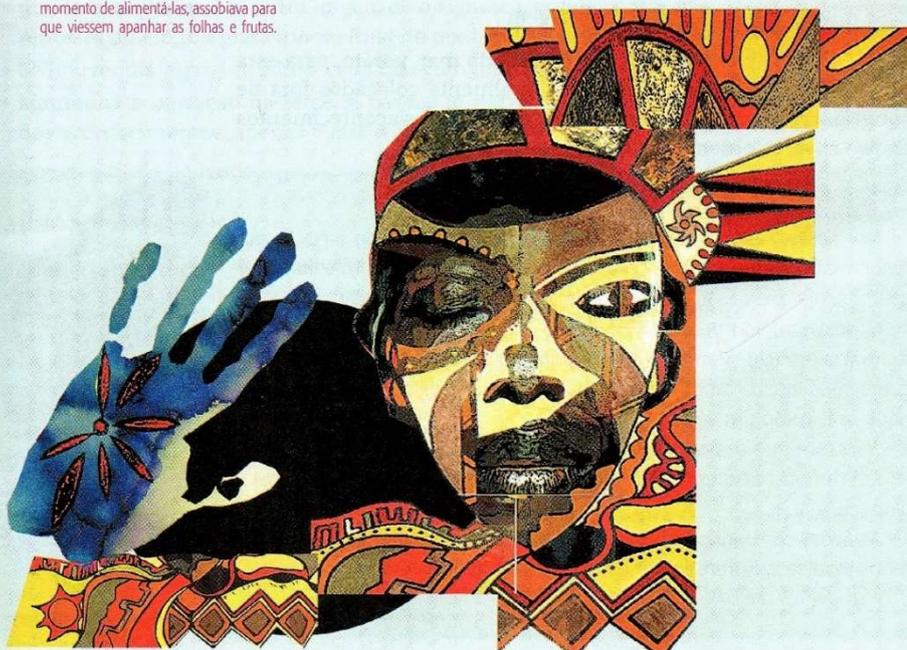
NÃO DEIXE DE ASSISTIR

• *Kiriku e a feiticeira* (França), direção de Michel Ocelot

Kiriku, um garoto minúsculo, mas muito inteligente, tem a missão de derrotar a feiticeira Karaba, que secou a fonte de água da aldeia e engoliu os homens que tentaram enfrentá-la. História baseada em uma lenda da África Ocidental.



Professor: As atividades de escuta são importantes não só para que os alunos desenvolvam a fruição do texto literário, mas para que aprendam a ouvir e interpretar textos orais. O texto sugerido para a atividade se encontra no Manual do Professor.



105

Figura 3.4.4 Jornadas.port 6

ATIVIDADES

1. O trecho a seguir foi tirado do livro *As aventuras de Ngunga*, sobre um jovem africano que luta pela libertação de seu país, Angola.

Ngunga saiu dali, ajudado pela noite e pela confusão, e voltou ao kimbo. Uassamba esperava-o. Meteram-se na mata, iluminados pela Lua cheia. Sentaram-se num tronco caído e ele pegou-lhe na mão. Ficaram assim calados durante muito tempo, sentindo só o calor da mão do outro. Ngunga já não estava inquieto. Estava calmo. [...] A voz dela era doce, a acariciá-lo. O nome dele tornava-se mel na boca dela.

Pepetela. *As aventuras de Ngunga*. São Paulo: Ática.



- a) Quais são as duas personagens de que fala o trecho?
Ngunga e Uassamba.
- b) Qual é o sujeito em “**Ficaram** assim calados durante muito tempo [...]”?
Professor: Pepetela é pseudônimo do escritor angolano Artur Pestana. eles ou Ngunga e Uassamba (sujeito desinencial)
- c) O predicativo do sujeito dessa oração permite ao leitor construir uma imagem das personagens, no momento em que estão sentadas. Que palavra representa esse predicativo? calados

Kimbo, palavra de uma língua banta falada em Angola, quer dizer “povoado, aldeia” (em português, **quimbo**).

2. Releia.

“Ngunga já não **estava** inquieto. **Estava** calmo.”

- a) Copie no caderno o sujeito e o predicativo do sujeito dessas orações.
Sujeitos: Ngunga (já não estava); ele ou Ngunga (estava). Predicativos do sujeito: inquieto; calmo.
- b) Nas frases acima, por meio dos predicativos, percebemos uma mudança em Ngunga. Qual o fato responsável por essa mudança? Seu encontro com Uassamba.

3. Releia estas duas orações.

“A voz dela **era** doce [...]. O nome dele **tornava-se** mel na boca dela.”

- a) Identifique o sujeito e o predicativo do sujeito em cada uma das duas orações.
Sujeitos: a voz dela (era); o nome dele (tornava-se). Predicativos do sujeito: doce, mel.
- b) Esses dois predicativos contribuem para caracterizar Uassamba. Que imagem se constrói dessa personagem por meio deles? Pode-se imaginar que fosse doce, amorosa, suave.

4. Leia estes trechos de verbetes enciclopédicos sobre dois animais brasileiros, o jabuti-piranga e a anta. Observe os predicativos destacados.

O jabuti-piranga tem escamas avermelhadas na cabeça e patas vermelhas. A carapaça é **relativamente alongada, bem arqueada, alta e decorada com um padrão em polígonos de centro amarelo e com desenhos em relevo**; suas pernas são **grossas**. [...]

Disponível em: <<http://eptv.globo.com/terradagente/0,0,2,148;16,jabuti-piranga.aspx>>. Acesso em: 20 ago. 2011. Adaptado.



Filhote de jabuti.

Tendo em vista as produções literárias indígenas, registramos três publicações. As duas primeiras estão na unidade já referida **O começo foi assim**. Sua leitura central é uma lenda dos índios bororos, do leste do Mato Grosso, recontada por Clarice Lispector. As ilustrações que a acompanham representam os indígenas com os corpos ornamentados com colares e pinturas, de acordo com os *fac-símiles* subsequentes.

LEITURA 1

antes de ler

Professor: O gênero lenda é às vezes confundido com o mito. Leia mais sobre lenda e mito no Manual do Professor. Neste momento, espera-se apenas que os alunos apresentem aquilo que já sabem a respeito do gênero lenda.

1. Você conhece alguma lenda? Qual? Resposta pessoal.
2. Se tivesse de explicar a alguém o que é uma lenda, o que você diria? Resposta pessoal.
3. Você conhece alguma história que fale sobre a origem do ser humano, dos animais, das plantas, das cidades, do nome de algum lugar? Se conhecer, conte-a aos colegas. Resposta pessoal.

O texto a seguir é uma lenda dos índios bororos, que vivem no leste do Mato Grosso. Quem escreveu esta versão foi Clarice Lispector, uma das mais importantes escritoras brasileiras. Leia a lenda e conheça um pouco da visão de mundo do indígena brasileiro e de seu modo de viver.

Professor: Esta lenda faz parte, também, do audiolivro *Doze lendas brasileiras* (editora Luz da Cidade).

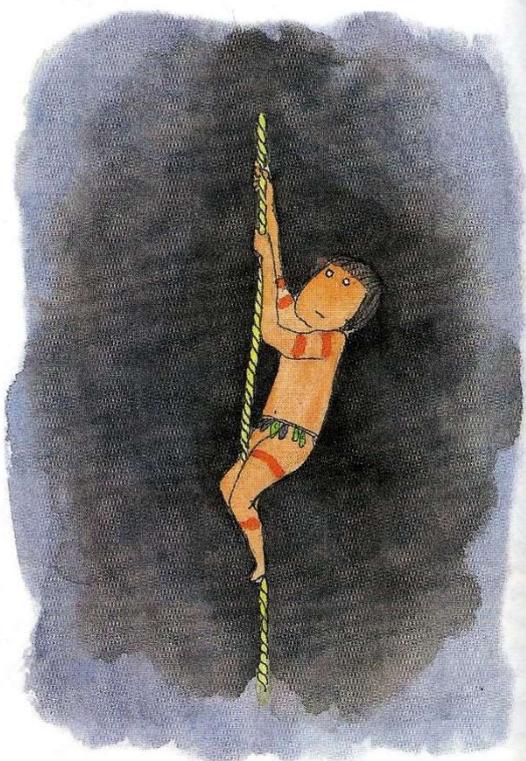
Como nasceram as estrelas

Pois é, todo mundo pensa que sempre houve no mundo estrelas pisca-pisca. Mas é erro. Antes os índios olhavam de noite para o céu escuro — e bem escuro estava esse céu. Um negror. Vou contar a história singela do nascimento das estrelas.

Era uma vez, no mês de janeiro, muitos índios. E ativos: caçavam, pescavam, guerreavam. Mas nas tabas não faziam coisa alguma: deitavam-se nas redes e dormiam roncando. E a comida? Só as mulheres cuidavam do preparo dela para terem todos o que comer.

Uma vez elas notaram que faltava milho no cesto para moer. Que fizeram as valentes mulheres? O seguinte: sem medo enfiaram-se nas matas, sob um gostoso sol amarelo. As árvores rebrilhavam verdes e embaixo delas havia sombra e água fresca.

Quando saíam de debaixo das copas encontravam o calor, bebiam no reino das águas dos riachos buliçosos. Mas sempre procurando milho porque a fome era daquelas que as faziam comer folhas de árvores. Mas só encontravam espigazinhas murchas e sem graça.



94

Figura 3.4.4 Jornadas.port 8

– Vamos voltar e trazer conosco uns curumins. (Assim chamavam os índios as crianças.) Curumim dá sorte.

E deu mesmo. Os garotos pareciam adivinhar as coisas: foram retinho em frente e numa clareira da floresta – eis um milharal viçoso crescendo alto. As índias maravilhadas disseram: toca a colher tanta espiga. Mas os garotinhos também colheram muitas e fugiram das mães voltando à taba e pedindo à avó que lhes fizesse um bolo de milho. A avó assim fez e os curumins se encheram de bolo que logo se acabou. Só então tiveram medo das mães que reclamariam por eles comerem tanto. Podiam esconder numa caverna a avó e o papagaio porque os dois contariam tudo. Mas – e se as mães dessem falta da avó e do papagaio tagarela? Aí então chamaram os colibris para que amarrassem um cipó no topo do céu. Quando as índias voltaram ficaram assustadas vendo os filhos subindo pelo ar. Resolveram, essas mães nervosas, subir atrás dos meninos e cortar o cipó embaixo deles.

Aconteceu uma coisa que só acontece quando a gente acredita: as mães caíram no chão, transformando-se em onças. Quanto aos curumins, como já não podiam voltar para a terra, ficaram no céu até hoje, transformados em gordas estrelas brilhantes.

Mas, quanto a mim, tenho a lhes dizer que as estrelas são mais do que curumins. Estrelas são os olhos de Deus vigiando para que corra tudo bem. Para sempre. E, como se sabe, “sempre” não acaba nunca.

Bulçoso: que se move sem parar, agitado.

Colibri: beija-flor.

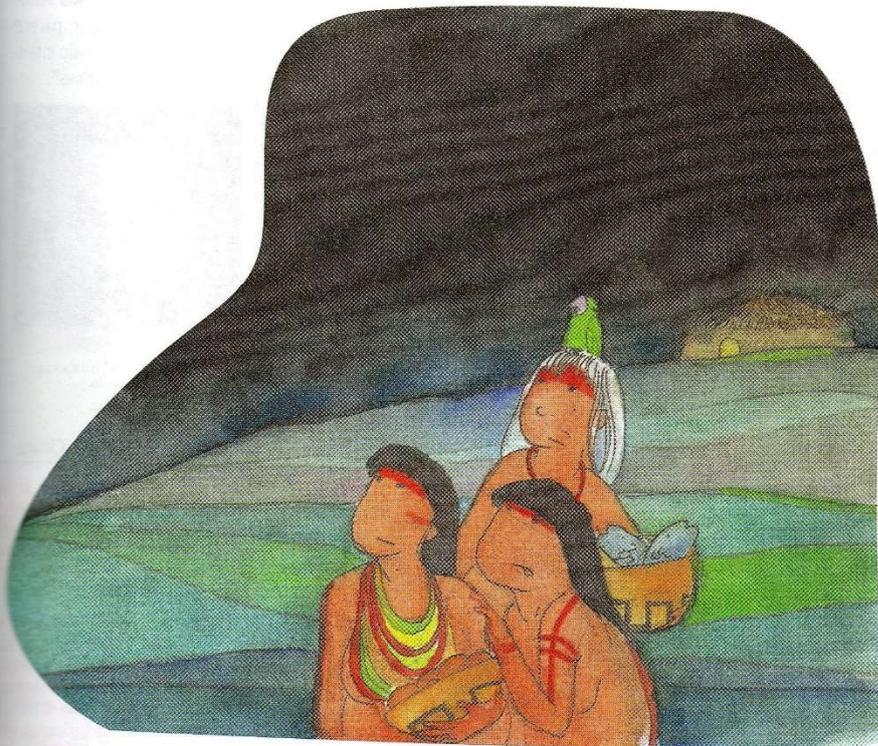
Negror: escuridão densa.

Singelo: simples, sem ornamento.

Taba: aldeia indígena.

Viçoso: que cresce e se desenvolve com vigor, com robustez.

Clarice Lispector. *Doze lendas brasileiras*. Rio de Janeiro: Rocco, 2000.



A primeira parte do estudo da narrativa, em **Exploração do texto**, propõe cinco exercícios que priorizam a identificação da estrutura narrativa, notadamente personagem, conflito e desfecho. A segunda é composta por seis questões:

1. Identificação de elementos fantásticos;
2. Identificação de elementos reais;
3. Relação entre os curumins e o surgimento das estrelas;
4. Identificação da moral da lenda (nesta questão, por meio do discurso autoral, as autoras sugerem aos educadores um site em que há outra versão da lenda e em que a moral é mais explícita);
5. Reforço da ideia de ensinamento moral;
6. Diferenciação entre narrador e autor, destacando tal divisão dentro da lógica da tradição literária escrita.

Sobre a última pergunta, que busca distinguir autor e narrador, vale destacar a associação estabelecida entre Clarice Lispector e a autoria da narrativa. Tal relação permite inferir um predomínio dos valores literários da tradição escrita em detrimento dos valores da tradição oral. Ao dar os créditos à renomada escritora, as autoras adotam a lógica do texto como uma propriedade intelectual individual e, indiretamente, suprimem as contribuições indígenas para o campo literário. A apreciação equivocada, na medida em que se vale de critérios diferentes dos que requer a tradição oral, reduz a literacidade e a poeticidade da narrativa ao último parágrafo e à intervenção do narrador, conforme as autoras apontam no comentário da questão 6b, a qual é reproduzida adiante. A sugestão de pensar o parágrafo final pelas lentes da tradição escrita, subjuga os elementos performáticos e o papel de uma narrativa oral de presentificar o passado de uma comunidade.

O último bloco de questões tem como objetivo aproximar aspectos da vida dos estudantes com a leitura da narrativa. Para isso, há um trecho da lenda reproduzido e um texto extraído da *internet*; ambos descrevem a divisão de tarefas em uma aldeia. As duas questões subsequentes propõem 1. Comparação com a vida urbana; 2. Opinião dos alunos sobre o tema. As considerações destacadas em nossa análise podem ser verificadas nas seguintes páginas:

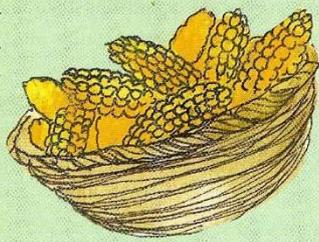
EXPLORAÇÃO DO TEXTO

Antes de iniciar o estudo do texto, tente descobrir o sentido das palavras desconhecidas pelo contexto em que elas aparecem. Se for preciso, consulte o dicionário.

Nas linhas do texto

1. Que personagens aparecem nessa lenda? *Mulheres e crianças indígenas.*
2. O que levou as mulheres a se embrenharem no mato? *A necessidade de providenciar comida (milho).*
3. Por que as mulheres chamaram os curumins?
Porque não conseguiam achar milho e acreditavam que os curumins danam sorte.
4. Releia.

"Mas os garotinhos também colheram muitas e fugiram das mães voltando à taba e pedindo à avó que lhes fizesse um bolo de milho. A avó assim fez e os curumins se encheram de bolo que logo se acabou. Só então tiveram medo das mães que reclamariam por eles comerem tanto."

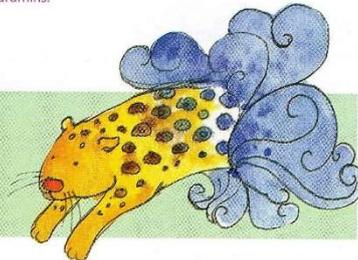


- a) Por que os curumins ficaram com medo das mães?
Porque haviam comido demais, e o bolo de milho havia acabado.
 - b) Que ideia tiveram para fugir delas?
Pediram a um colibrí que amarrasse uma corda no céu e subiram por meio dela até o firmamento.
 - c) O que as mães fizeram quando viram os filhos subindo pelo ar?
Subiram atrás dos filhos e cortaram a corda, logo embaixo deles, e assim acabaram caindo lá de cima.
5. Além da origem das estrelas, o texto explica também a origem de qual outro elemento da natureza? Explique.
Explica a origem das onças, que são as mães "nervosas" dos curumins.

Nas entrelinhas do texto

1. Releia este trecho.

"Aconteceu uma coisa que só acontece quando a gente acredita: as mães caíram no chão, transformando-se em onças."



- a) O trecho destacado revela o que o narrador pensa sobre aquilo que vai contar em seguida. Para ele, as mães se transformarem em onças ao cair no chão é algo fantasioso ou que poderia acontecer na vida real? *Algo fantasioso.*
 - b) Todos os fatos narrados antes de as mães se transformarem em onças poderiam acontecer na vida real? Explique.
2. O que pode ser considerado real nesta lenda por revelar o modo de vida e a cultura desse povo indígena?
 3. Na lenda, o que a atitude dos curumins tem a ver com a origem das estrelas? *As estrelas são os curumins que não mais puderam descer do céu.*
 4. Ao ser transformados em estrelas, os curumins foram castigados ou premiados? Explique. *4. Foram castigados por comer muito do milho que se destinava à alimentação de todo o grupo. Professor: Se achar interessante, leia para os alunos o final de outra versão da lenda, em que a ideia de castigo fica mais clara: "As mulheres começaram [...] a gritar para que os meninos voltassem. [...] Eles não quiseram voltar, mesmo suas mães implorando, chorando. Desobedeceram. Como castigo de sua desobediência e ingratidão, foram obrigados, todas as noites, a olhar para a terra para ver se suas mães ainda estão chorando. E os olhos dos meninos se tornaram as estrelas..."*
- 96** (<http://www.folcloreartebrasil.com.br/lendas/estrelas.html>).

Clarice

Clarice Lispector (1920-1977) nasceu na Ucrânia, mas veio para o Brasil ainda criança, com a família. Morou em Macaé, em Recife e no Rio de Janeiro. Formada em Direito, escreveu contos e romances, sendo considerada uma das mais importantes escritoras brasileiras. Leia o que ela diz de si mesma: "[...] Quando criança, e depois adolescente, fui precoce em muitas coisas. Em sentir um ambiente, por exemplo, em apreender a atmosfera íntima de uma pessoa. Por outro lado, longe de precoce, estava em incrível atraso em relação a outras coisas importantes. Continuo, aliás, atrasada em muitos terrenos. Nada posso fazer: parece que há em mim um lado infantil que não cresce jamais".



CLARICE FOTOBIOGRAFIA

Silvia Zanella Goffi

Imprensa Oficial

Capa de fotobiografia de Clarice.

1. b) Não, antes desse evento, já há fatos mágicos, fantasiosos: os curumins pedem a colibris que amarram um cipó no topo do céu e começam a subir por ele; as mães também sobem pelo cipó amarrado no céu.

2. O fato de as mulheres fazerem o trabalho de casa, saírem para procurar comida, os homens caçarem, pescarem, guerrearem, as pessoas da tribo viverem em tabas, dormirem em redes etc.

5. As lendas contêm **ensinamentos morais**, uma vez que certos comportamentos das personagens são punidos e outros recompensados. Na sua opinião, que ensinamento essa lenda transmite? *Resposta pessoal.*
6. Releia o final da lenda.

"Mas, quanto a mim, tenho a lhes dizer que as estrelas são mais do que curumins. Estrelas são os olhos de Deus vigiando para que corra tudo bem. Para sempre. E, como se sabe, 'sempre' não acaba nunca."

- a) Quem é que, nesse trecho, afirma que as estrelas são mais do que curumins, são "os olhos de Deus vigiando para que tudo corra bem"?
- b) Você diria que o narrador concorda com a explicação dos bororos para o surgimento das estrelas? Explique. *Resposta pessoal.*

Além das linhas do texto

Releia este trecho da lenda.

"Era uma vez, no mês de janeiro, muitos índios. E ativos: caçavam, pescavam, guerreavam. Mas nas tabas não faziam coisa alguma: deitavam-se nas redes e dormiam roncando. E a comida? Só as mulheres cuidavam do preparo dela para terem todos o que comer."

Leia agora estas informações sobre a divisão de tarefas entre homens e mulheres indígenas.

É bastante comum, entre os povos indígenas, uma divisão das tarefas entre homem e mulher. Isso significa que existem atividades que são feitas somente pelas mulheres e outras, somente pelos homens.

[...] as atividades feitas por cada um dos gêneros (feminino ou masculino) se completam, pois juntas garantem a qualidade de vida de toda a comunidade.

Você já imaginou o que seria da refeição de uma família sem o trabalho realizado pelos homens que saíram para caçar ou pescar? E como esta seria sem o trabalho das mulheres que prepararam toda a comida? [...]

Disponível em: <<http://pibmirim.socioambiental.org/como-vivem/quem-faz-o-que>>. Acesso em: 24 maio 2011.

1. De acordo com esses textos, a divisão de atividades entre homens e mulheres contribui para a qualidade de vida nas tabas.
- a) Em sua cidade ou na comunidade onde você vive, existe divisão de tarefas entre homens e mulheres? E em sua casa? *Resposta pessoal.*
- b) Como é organizada a divisão de tarefas em sua casa? *Resposta pessoal.*
2. Em sua opinião, há tarefas que só devem ser realizadas por homens e outras que só podem ser realizadas por mulheres? Explique.



Menino bororo de aldeia no Mato Grosso. Atualmente, em todas as aldeias bororos, a maioria da população fala português e bororo. No dia a dia, a língua falada é a nativa.

6. b) Professor: Pode-se pensar que não concorda inteiramente. Ao dizer que as estrelas são mais do que curumins, ele dá a entender que as estrelas podem ser curumins, mas são também algo mais abrangente: "os olhos de Deus". É importante os alunos notarem que o último parágrafo contém uma intervenção do narrador na lenda indígena, uma opinião dele que torna o texto poético, literário.



Índias da aldeia Aiha, etnia Kalapalo, descascando mandioca. Parque do Xingu, MT.

2. Resposta pessoal. Professor: Essas questões podem ser discutidas oralmente. Comente que os indígenas têm uma organização social peculiar e adaptada ao contexto das tabas (que normalmente têm população pequena, menor que a das cidades pequenas). Nas comunidades não indígenas, espera-se que homens e mulheres compartilhem atividades e que a divisão de tarefas não se baseie no gênero, mas na capacidade individual, no preparo, na disponibilidade etc.

No fim do primeiro capítulo da unidade **O começo foi assim**, há a proposta de uma produção escrita, que consiste em recontar uma lenda para publicação de um livro no ambiente escolar, cujo público são os alunos do Ensino Fundamental 1. Antes da produção, as autoras sugerem atividades para “identificar e organizar os diversos momentos de uma narrativa” (DELMANTO; CARVALHO, 2012, p.106). O primeiro exercício pede para que se troque o foco narrativo de um fragmento de uma crônica e o segundo traz uma lenda indígena com os períodos fora de ordem para os alunos organizá-los, de acordo com a temporalidade. Notamos que as atividades propostas reproduzem critérios analíticos, que convergem para estudos que resultam em um produto final escrito, portanto em diálogo com a tradição literária escrita. Indiretamente, há supressão de parâmetros que possam contribuir para uma compreensão mais verticalizada do texto oral.

Por fim, em **Outras terras, outras gentes**, cuja focalização são guias de viagem e mapas, a seção final **Conhecimento interligado** traz três atividades sobre a culinária nacional:

1. Sobre festividades e alimentação na rotina dos alunos;
2. Pesquisa sobre alimentos de origem africana, indígena e europeia;
3. Entrevista com os familiares dos alunos sobre alimentação.

No volume do 8º ano, não houve registro de textos literários africanos, afro-brasileiros ou indígenas. Entre os diversos gêneros textuais foram registrados quatro textos com enfoque nas culturas africanas e afro-brasileira, sendo somente um referente ao campo literário. Trata-se da sinopse, em um box, do livro *O beijo da Palavrinha*, de Mia Couto.

Os demais dados identificados são: 1. Lista de palavras em português de origem africana; 2. Um breve histórico do Prêmio Nobel, com uma foto de Maathai o recebendo; junto à imagem há uma legenda explicando quem é ela e qual o seu projeto premiado; 3. Uma notícia sobre o grupo Olodum, representação da cultura afro-brasileira, ilustrada por uma foto de uma apresentação, possivelmente, durante o carnaval.

Sobre os indígenas, há três textos de gêneros distintos dos quais dois trazem representações do campo literário: 1. Letra de música que lista palavras em tupi; 2. Entrevista com Daniel Munduruku; 3. Uma sinopse do livro *Coisa de índio* (Callis). Os dois últimos textos destacam a produção literária contemporânea, ao apresentar um

autor e sua obra.

A entrevista cedida foi feita via *chat* em comemoração ao dia Nacional da Leitura e é um dos textos centrais da unidade **Uma palavrinha, por favor**. Diagramada ao longo de três páginas, ela reproduz o ambiente virtual e está acompanhada por uma fotografia do entrevistado. As questões, majoritariamente, focalizam a carreira do escritor e a relação entre a leitura das narrativas de Munduruku e as crianças indígenas. Nas respostas, o entrevistado destaca o papel das narrativas orais em comunidades indígenas e as outras formas de ler dos indígenas que não se limitam à escrita alfabética.

O conteúdo da entrevista traz à tona diferenças significativas entre as culturas de base oral e a escrita. Esses aspectos são pouco explorados nas questões que enfatizam, especialmente, a estrutura do gênero entrevista. As autoras sugerem oito atividades:

1. Reconhecimento do autor como uma fonte que domina o tema da leitura;
2. Identificação do papel da leitura nas sociedades indígenas;
3. Comparação entre os recursos gráficos das duas leituras da unidade – uma entrevista publicada em uma revista e aquela em um *chat*;
4. e 5. Análise das especificidades de um *chat*;
- 6., 7. e 8. Comparação entre preparação e execução de uma entrevista, de acordo com suportes distintos.

O estudo do gênero entrevista está acompanhado de três ilustrações: 1. Uma fotografia do autor, que traz uma representação mais contemporânea de indígenas, em especial daqueles engajados com os valores tradicionais; 2. Uma ilustração da capa do livro *Catando piolho, contando histórias*, de Munduruku. Deve-se deixar claro que este artefato visual foi diagramado e, dele, retirado o título da obra. Em sua legenda, há dados sobre a etnia de Munduruku; 3. Um boxe com a sinopse do livro *Coisas de índio*, do autor indígena mencionado.

Seguindo o padrão de um texto do gênero entrevista, há uma minibiografia introdutória do entrevistado, a qual traz dados que podem contribuir com novos elementos para a construção de um imaginário menos reducionista acerca dos indígenas e sua atuação no campo literário. No desenvolvimento do texto, Munduruku faz afirmações como: “A leitura dos livros é uma modalidade possível aos alfabetizados. Os que não os são desenvolvem outras leituras da realidade do mundo.

No mundo indígena, aprende-se primeiro a ler a natureza [...] Depois aprendemos a ler as letras [...]” (MUNDURUKU, ONLINE *apud* DELMANTO; CARVALHO, 2012, p.109).

Por meio dessa explicação, o escritor mostra a convivência das duas tradições nas culturas contemporâneas indígenas, indicando a prioridade da oral, ainda hoje na educação indígena. Além disso, ele enfatiza: “[Os indígenas] são, principalmente, faladores. A oralidade tem que se atualizar também. ” (Ibid., p.110). Os trechos que buscamos iluminar do conteúdo da entrevista mostram discussões densas e pertinentes para o estudo de textos literários. Tais aspectos não foram diretamente trabalhados pela coleção, que neste momento priorizou as características do gênero entrevista.

Em seguida, reproduzimos algumas das páginas referidas em nossa análise.

LEITURA 2

Habilidade em foco: identificar as diferentes linguagens e seus recursos expressivos como elementos de caracterização dos sistemas de comunicação.

Professor: Veja indicação de leitura a respeito de chats educacionais no Manual do Professor.

antes de ler

1. A palavra inglesa *chat* significa “conversação”, “bate-papo”. É usada no Brasil para designar conversação em tempo real via internet. Você costuma participar de *chats* ou conhece alguém que participe? *Resposta pessoal.*
2. Já acompanhou ou participou de alguma entrevista feita por chat? *Resposta pessoal.*

Nesta unidade, na primeira leitura, vimos uma entrevista publicada em mídia impressa, uma revista, com o objetivo de informar. Atualmente, costuma-se fazer entrevistas também na mídia digital, por meio dos chats. Mas, se o objetivo é o mesmo, a forma é diferente. Vamos ler agora uma entrevista feita em um chat e verificar as diferenças entre esse tipo de entrevista e a que tem como suporte os meios impressos.

◀ Bate-papo: Dia Nacional da Leitura – Daniel Munduruku (13/10/2009) ▶

Moderador 12:05:25

Especial Dia Nacional da Leitura: *Chat* com Daniel Munduruku.

Na semana em que se comemora o Dia Nacional da Leitura, 12 de outubro, o EducaRede e o Instituto Ecofuturo promovem entrevistas com especialista em linguagem e escritores de livros infantojuvenis.

Daniel Munduruku é escritor indígena com mais de 30 livros publicados, voltados principalmente para o público infantojuvenil. É diretor-presidente do INBRAPI – Instituto Indígena Brasileiro para Propriedade Intelectual, Comendador da Ordem do Mérito Cultural da Presidência da República e Pesquisador do CNPq.



O escritor Daniel Munduruku.

Moderador 14:54:08

Boa tarde a todos! Vamos iniciar o *chat* com o escritor Daniel Munduruku. Bem-vindo, Daniel.



Daniel Munduruku 14:59:01

Boa tarde a todos os amigos que estão nesta conversa.

Moderador 15:01:22

Denise diz: Daniel, como foi que você iniciou sua carreira de escritor?



Daniel Munduruku 15:04:28

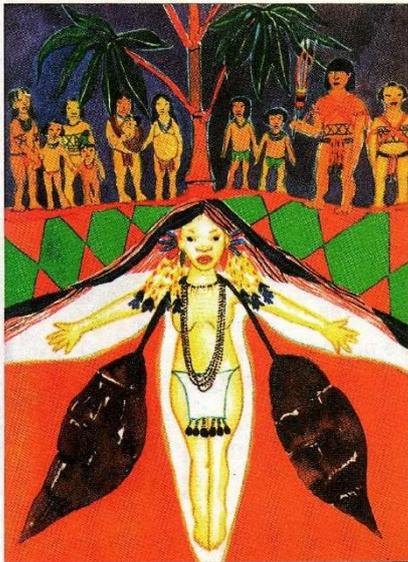
Antes de ser escritor fui educado para ser contador de histórias. Na cultura indígena, a fala é mais importante que a escrita e por isso treinamos a memória para podermos utilizá-la para passar os conhecimentos ancestrais. E foi contando histórias que iniciei minha vida de escritor, pois acabei por me envolver com a contação de histórias também na forma escrita.

EXPLORAÇÃO DO TEXTO

Habilidade em foco: identificar recursos verbais e não verbais na organização de um texto, utilizando esses conhecimentos para ampliar o acesso a informações e tecnologias.

1. Quem é o entrevistado e por que foi escolhido para participar desse chat?
2. O entrevistado fala sobre a leitura na cultura indígena.
 - a) O que ele diz?
 - b) Em outro momento, ele diz que os indígenas não têm “esse amor louco” pela leitura, pois são principalmente faladores. Como você entende essa afirmação?

Os indígenas costumam transmitir sua cultura oralmente, sem recorrer à escrita.



Daniel Munduruku pertence aos mundurucus, povo indígena de tradição guerreira que hoje em dia vive nos estados do Pará, Amazonas e Mato Grosso. Ao lado, ilustração para lenda contada em um dos livros de Daniel.

1. Daniel Munduruku é um escritor indígena com mais de 30 livros publicados, voltados principalmente para o público infantojuvenil. Por isso foi escolhido para participar de um chat promovido para entrevistar especialistas em linguagem e escritores de livros infantojuvenis.

2. a) Que há muitos tipos de leitura possíveis. No mundo indígena, aprende-se primeiro a ler a natureza. É o mais importante nesse primeiro momento. Depois, aprende-se a ler as letras, mas isso já é mais difícil, porque ler não é um hábito dos indígenas.

3. Na primeira entrevista que lemos nesta unidade, era usado o **negrito** para diferenciar as perguntas do entrevistador das respostas do entrevistado. Na transcrição do chat, que recursos foram utilizados para identificar as falas do entrevistado? E dos entrevistadores?

Nomes e ilustrações colocados diante de cada fala; nomes em cores diferentes para caracterizar perguntas dos entrevistadores e do moderador.

4. Em um chat, alguns participantes apenas observam a conversa, e outros efetivamente interagem com o entrevistado.
 - a) Quantos participantes efetivos aparecem no trecho selecionado da entrevista com Daniel Munduruku? *cinco*
 - b) É possível saber se havia participantes observadores e quantos eram? *Não é possível saber, pois tomamos conhecimento apenas do nome de quem envia perguntas.*
5. Nem todas as perguntas dos participantes de um chat são apresentadas ao entrevistado. Há uma seleção prévia feita pelo moderador. Qual é a importância de selecionar as perguntas? *Permite evitar a repetição de assuntos já tratados e perguntas inconvenientes.*
6. Para realizar uma entrevista que será publicada em jornal ou revista, o entrevistador deve preparar-se, estudar a vida, as obras, as opiniões do entrevistado, para poder fazer-lhe perguntas significativas. *Não, as pessoas presentes em uma sala de bate-papo fazem perguntas de acordo com sua curiosidade ou motivadas pelas perguntas dos demais participantes do chat ou de afirmações do entrevistado.*

111

Por fim, no último volume da coleção, registramos um texto sobre a cultura indígena: um relatório de visita ao museu etnológico de Lisboa, e seu acervo indígena, e cinco textos de gêneros diversos que tematizam a cultura afro-brasileira: um sobre a exposição de Carybé no Museu Afro-Brasileiro e quatro que abordam o *rap*, uma expressão literária que estabelece diálogos com a literatura afro-brasileira, por meio de pontos intersecção. Viana (2011) defende que o movimento *hip hop* pode ser interpretado como uma manifestação contemporânea da literatura afro-brasileira, devido à construção identitária e à denúncia social da condição da população da periferia, formada sobretudo por negros.

Silva (2011b), em sua tese, intitulada *A Descoberta do insólito: a literatura negra e periférica no Brasil*, na área de Sociologia, defende a hipótese de que não se deve vincular literatura afro-brasileira à periférica, pois o que as distingue são as representações construídas, em especial pelos agentes do campo editorial, de seus autores. Ou seja, os afro-brasileiros são associados às temáticas sobre negritude e sobre racismo, já os periféricos por retratarem os espaços das comunidades dos centros urbanos. Para o desenvolvimento desta tese, acreditamos que se trata de movimentos literários distintos, mas em constante diálogo, possuindo pontos de intersecção.

A respeito dos textos literários, a primeira produção de Agualusa, “Os rios atónitos”, está na unidade **Propagando ideias**, que busca estudar o texto publicitário. Acompanhando-o, há uma imagem de um quadro com um peixe em primeiro plano e, ao fundo, em tons escuros, a reprodução de vegetação de diferentes *habitats*. A partir da leitura dos versos, são propostos quatro exercícios, sendo que o primeiro enfoca uma interpretação de sentido das imagens constituídas pelos versos e os outros três, os recursos linguísticos – como pontuação, conjunção, orações coordenadas –, dando, assim, prioridade ao estudo de recursos gramaticais em uso, ou seja, na construção do texto poético, como podemos observar no *fac-símile* reproduzido.

4. Leia um poema do angolano José Eduardo Agualusa.

Os rios atónitos

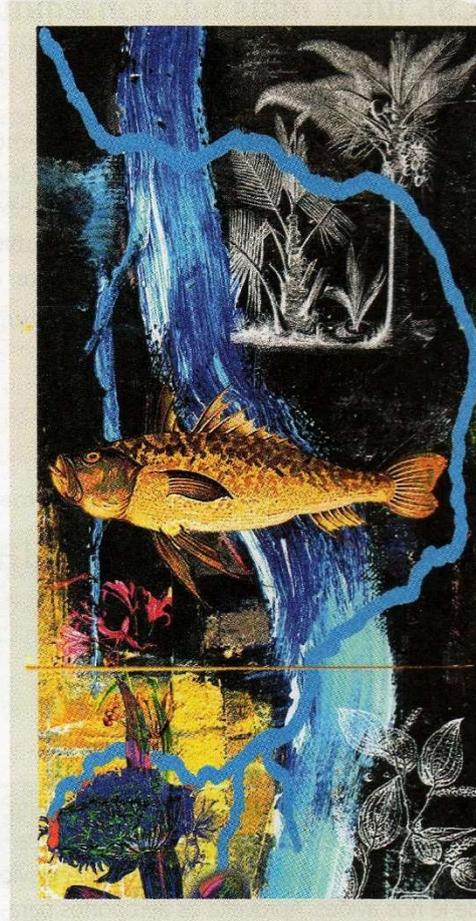
Há palavras a dormir sobre o seu largo
assombro
Por exemplo, se dizes Quanza ou dizes Congo
é como se houvesse pronunciado os próprios rios

Ou seja, as águas
pesadas de lama, os peixes todos e os perigos
inumeráveis
O musgo das margens, o escuro
mistério em movimento.

Dizes Quanza ou dizes Congo e um rio corre
lento
em tua boca.
Dizes Quanza
e o ar se preenche de perfumes perplexos.

E dizes Congo
e onde o dizes há grandes aves
e súbitos sons redondos e convexos.

E dizes Quanza, ou dizes Congo
e sempre que o dizes acorda em torno
um turbilhão de águas:
a vida, em seu inteiro e infinito assombro.



José Eduardo Agualusa. Disponível em: <<http://poeticasemportugues.blogspot.com/2009/11/os-rios-atonitos.html>>. Acesso em: 5 dez. 2011.

- a) Quanza e Congo são dois rios do continente africano. O que o fato de dizer seus nomes traz ao eu poético?

Os próprios rios, com suas águas, peixes, perigos, perfumes, sons.

- b) O polissíndeto foi empregado como recurso de estruturação do poema, seja unindo palavras, seja unindo orações. Que efeito de sentido provoca no leitor?

Professor: Ajude os alunos a perceberem que o polissíndeto realça a ideia central do poema da grandiosidade e da beleza desses rios.

- c) Qual a função dos dois-pontos no penúltimo verso?

Introduzir uma explicação sobre o termo anterior (turbilhão de águas).

Professor: A função dos dois-pontos já foi abordada no livro do 8º ano.

- d) Observando a relação expressa pelas conjunções, copie no caderno:

I. um verso em que se somam ideias expressas pelo eu poético.

Possibilidades de resposta: "Dizes Quanza / e o ar se preenche de perfumes perplexos"; "E dizes Congo / e onde o dizes há grandes aves / e súbitos sons redondos e convexos".

II. um trecho que expressa possibilidade de escolha e alternância entre duas ações.

"Se dizes Quanza ou dizes Congo"

A outra referência literária africana ocorre na unidade **Caaaanta, meu povo**, cujo objetivo é estudar enredos de escola de samba e o *rap*¹². Ao propor uma reflexão sobre a língua e suas figuras de linguagem, há a reprodução do poema “Antievasão”, do caboverdiano Ovídio Martins. Os versos estão acompanhados por um artefato visual que representa um homem gritando e com a testa vermelha, desenhado com traços semelhantes à xilogravura. O poema serve para ilustrar a figura da gradação e como proposta de reflexão há quatro exercícios que solicitam a identificação da figura nos versos e os efeitos que provocam. Vale mencionar que, no enunciado da primeira questão, pede-se que os alunos localizem verbos que dão o tom dramático e exagerado dos versos diante da guerra. É conveniente destacar que Cabo Verde não foi palco da guerra de independência, apesar da adesão parcial da população e de intelectuais. Ademais, ao qualificar o tom do poema como exagerado, as autoras direcionam uma leitura preconcebida e marcada por preconceitos, ao desqualificar o sofrimento para eu-lírico. Tais considerações estão presentes na atividade reproduzida na sequência.

Gradação

1. Leia o poema.

Antievasão

Pedirei
Suplicarei
Chorarei
Não vou para Pasárgada
Atirar-me-ei ao chão
E prenderei nas mãos convulsas
Ervas e pedras de sangue
Não vou para Pasárgada
Gritarei
Berrarei
Matarei
Não vou para Pasárgada



“Vou-me embora pra Pasárgada” é um poema de Manuel Bandeira. Nesse poema, a palavra Pasárgada é uma alegoria de paraíso e remete a ideia de uma realidade em que ganham espaço privilegiado todos os desejos do eu poético.

Ovídio Martins. “Antievasão”. In: Abdala Júnior, Benjamin. *Literatura: história e política: literaturas de língua portuguesa no século XX*. São Paulo: Ática, 1989.

a) No poema “Antievasão”, o poeta cabo-verdiano faz referência à guerra pela independência de seu país. Observe o tom dramático dado ao poema por meio da escolha das palavras. Identifique um dos versos em que há certo exagero no modo de expressar o sentimento.

b) Nos três primeiros versos, foi utilizada uma enumeração. A intensidade da emoção expressa é da menor para a maior ou da maior para a menor? Ascendente, crescente (da menor para a maior).

129

Figura 3.4.4 Jornadas.port 15

¹² Nesta unidade, os textos referentes aos enredos de escolas de samba foram quantificados como literários não negro e não indígena, apesar de sua origem de matriz africana. Tal posição metodológica se justifica pelo projeto da coleção, que omite as raízes do gênero musical e a qualifica como cultura popular brasileira nos textos de direcionamento ao educador.

Já o rap “Us guerreiros”, de Rappin’ Hood, reproduzido na seção **Leitura 2**, é acompanhado por duas ilustrações, que, sem créditos ou legendas, assemelham-se a colagens, na medida em que há temas distintos e simultaneamente justapostos à arte de rua dos grandes centros urbanos, conforme podemos verificar nas seguintes páginas:

LEITURA 2

antes de ler

Habilidade em foco: ler textos poéticos e relacionar seus sentidos a elementos da vida cotidiana e do entorno sociocultural.

1. Você costuma ouvir música? Que estilos prefere e por quê? Resposta pessoal.
2. Você sabia que o rap, estilo musical apreciado por muitos jovens, é uma manifestação da cultura popular urbana? Você já ouviu algum rap? O que sabe sobre esse gênero musical? Resposta pessoal.

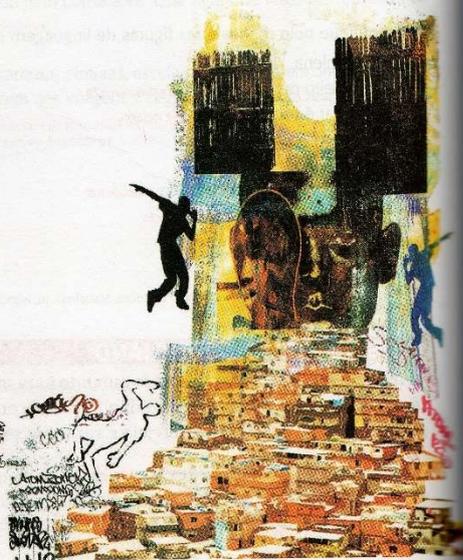
Você leu nesta unidade um samba-enredo que faz uma crítica indireta à sociedade em que vivemos. Agora vai ler um rap, o canto falado que faz contundentes denúncias sobre a condição social de uma parcela da juventude, principalmente a que vive na periferia das grandes cidades, e expõe, sem meias palavras, a violência praticada contra ela.

Professor: Sugerimos que peça uma pesquisa prévia aos alunos sobre Zumbi dos Palmares, quilombos na época da escravidão e quilombos existentes hoje no Brasil. Veja texto resumido sobre esses pontos no Manual do Professor. É possível realizar a pesquisa em conjunto com a disciplina de História.

Us guerreiro

Dedicado a Martin

Os herdeiros, os novos guerreiros
 Novos descendentes, afro-brasileiros
 Da periferia, lutam noite e dia
 Tão na correria como vive a maioria
 Guardam na memória, uma bela história
 De um povo guerreiro, então, cheio de glórias
 Zumbi, o líder desse povo tão sofrido
 E sem liberdade, pro quilombo eles surgiram
 Palmares, o local da nossa redenção
 Pra viver sem corrente, sem escravidão
 Dandara, que beleza negra, joia rara
 A linda guerreira comandava a mulherada
 Faz tempo, hoje em dia é outro movimento
 A luta dos mais velhos amenizou o sofrimento
 Escuta, acorda pois não acabou a guerra
 Você infelizmente nasceu no meio dela
 Já era, o nosso povo vive na favela
 Enquanto o colonizador só usufrui da terra
 Vitória é o que eu desejo pra minha criança
 Tenha sua herança, você é nossa esperança



Só os favelado, só os maloquero
 Us guerreiro, us guerreiro
 Na África de antes, os príncipes herdeiros
 Us guerreiro, us guerreiro
 Só os aliado, só os companhero
 Us guerreiro, us guerreiro
 Eu mando aqui um salve pras parceira e pros parcero
 Us guerreiro, us guerreiro

}

Refrão

134

Figura 3.4.4 Jornadas.port 16

Palmares era assim, um lugar bem sossegado
 Os preto lado a lado, tudo aliado
 A mística, o sonho de rever nossa mãe África
 Angola, Nigéria, Zimbábue, Arábia
 Tudo acorrentado dentro de um navio
 Tomando chibatada até chegar no Brasil
 Mais de 500 anos depois pouco mudou
 Ligou? Na verdade só o tempo passou
 Naquele tempo tinha o capitão do mato
 Que era o mó traíra, tremendo atrasa lado
 Ficava na espreita, pra ver quem fugia
 Muito parecido com quem hoje é a polícia
 Se liga, muitos morreram pra você viver
 Orgulho tem que ter, resposta e proceder
 Vai vendo, curte pois você ainda é pequeno
 Ainda é criança e não sabe do veneno
 Menino, você é o futuro desse jogo
 Pra resgatar de novo, a honra desse povo
 Quando fizer 18 você vai se alistar
 E vai se preparar para guerra enfrentar
 Então se liga

Só os favelado, só os maloquero
 Us guerreiro, us guerreiro
 Na África de antes, os príncipes herdeiros
 Us guerreiro, us guerreiro
 Só os aliado, só os companhero
 Us guerreiro, us guerreiro
 Eu mando aqui um salve pras parceira e pros parcero
 Us guerreiro, us guerreiro

Persiste, pra entrar pro pelotão de elite
 Um grande guerreiro é aquele que resiste
 Que não desiste mesmo na diversidade
 Que bate de frente pela sua liberdade
 Axé, Jesus com nós pro que der e vier
 Pois é, tem gente que não bota uma fé
 Não acredita que somos todos irmãos
 Não acreditam que o sangue é igual
 É nesse mundo que você irá viver
 Você tem de aprender a se defender
 Tem de saber, que não há nada errado
 Com seu tom de pele, seu cabelo enrolado
 Fica ligado que eles querem te arrastar
 Com drogas, dinheiro, bebida, mulher
 Querem fazer uma lavagem em sua mente
 Querem que você seja um cara inconsciente

Tipo um demente, uma marionete
 É isso que o sistema quer do negro quando cresce
 A escravidão não acabou é apenas um sonho
 Tem alguns brancos controlando o dinheiro do mundo
 Tem alguns negros guerreando contra todos e tudo
 E alguns manos nas ruas querendo roubar um banco
 Não seja um tolo, amante do dinheiro
 Batalhe dia a dia pois você é um guerreiro

Só os favelado, só os maloquero
 Us guerreiro, us guerreiro
 Na África de antes, os príncipes herdeiros
 Us guerreiro, us guerreiro
 Só os aliado, só os companhero
 Us guerreiro, us guerreiro
 Eu mando aqui um salve pras parceira e pros parcero
 Us guerreiro, us guerreiro

Sabe Martim, o mundo não é como você pensava
 meu neguinho
 Papai Noel?! É seu pai, negô
 Então vai, se cobre aí, se cobre aí
 Dorme, dorme, dorme

"Us Guerreiro". (Antônio Luiz Junior. © Raízes Discos) Rappin'Hood.



135

Figura

Tendo em vista os cinco critérios pensados por Duarte (2011) acerca da literatura afro-brasileira, podemos identificá-los diretamente na letra reproduzida do *rap*, fato que corrobora à proposta de trabalho das autoras da coleção de relacionar a letra à sua origem afro-brasileira. Retomando o pensamento de Duarte, é possível sintetizar a relação da seguinte forma:

1. Autoria: “Us guerreiro” foi composto e interpretado por Rappin’ Hood, um *rapper* negro reconhecido pelas suas letras que denunciam a desigualdade social.

2. Temática: trata-se de uma denúncia social, na qual dados históricos são retomados e os contemporâneos, iluminados, revelando tanto processos de exclusão e de opressão sofrida pelos negros quanto de valorização de ícones negros da história.

3. Público: os trabalhos desenvolvidos pelos *rappers* que abordam temáticas sociais, de maneira geral, têm como um de seus focos formar um público, para conscientizá-los sobre as diferentes formas de intolerância e de abuso a que, segmentos da sociedade, sobretudo os negros moradores das periferias dos grandes centros urbanos, são submetidos.

4. Linguagem e 5. Ponto de vista: podemos exemplificar as confluências desses dois pontos no trabalho textual por meio de seu refrão:

Só os favelado, só os maloqueiro
 Us Guerreiro (2x)
 Na África de antes, os príncipes herdeiros
 Us Guerreiro (2x)
 Só os aliado, só os companheiro
 Us Guerreiro (2x)
 Eu mando aqui um salve pras parceira e pros parceiro
 Us Guerreiro (2x)
 (RAPPIN’ HOOD *apud* DELMANTO; CARVALHO, 2012, pp.134-135)

Ao longo da letra do *rap*, o uso de plural transgride a variante urbana de prestígio, reproduzindo a língua oral, falada por grande parte da população, inclusive em territórios que sofrem, ou sofreram, processos de favelização. Na expressão “Us Guerreiro”, além do desvio da norma culta, a forma de registrar o artigo “os” remete-nos mais uma vez à oralidade, na medida em que reproduz um padrão falado pelas ruas brasileiras. No trecho reproduzido, há um jogo com o uso de substantivos e adjetivos: “os favelado”, “os maloqueiro”, “os príncipes herdeiros”, “os aliado”, “os companheiro”, “ pras parceira” e “pros parceiro”. Observa-se que as caracterizações,

na maioria das vezes, ocorrem pela construção um adjetivo substantivado, cujo plural é feito somente via artigo. A exceção é a construção “os príncipes herdeiros”, na qual o passado no continente africano é retomado e valorizado, tanto pelo resgate de uma situação distinta daquela imposta pelo escravismo, quanto pelo uso da estrutura com substantivo e adjetivo adequados à norma culta. Ademais, há uma mudança na forma de se referir às populações favelizadas ao longo da estrofe que inicia com um tom pejorativo, depois valoriza uma situação anterior à diáspora negra nas Américas e, por fim, traz vocábulos que estão ligados à ideia de comunidade. Com essa breve explanação, buscamos demonstrar um trabalho integrado de ponto de vista e linguagem da literatura afro-brasileira, iluminando usos singulares da língua em função de uma perspectiva marcada pela condição social do negro.

O trabalho interpretativo proposto pelas autoras da coleção pode ser dividido da seguinte forma:

1. Análise do título;
2. Inferência sobre quem seria Martim, a quem a letra é dedicada;
3. e 4. Valorização de personagens históricos afro-brasileiros;
5. Inferência de sentido a partir de versos selecionados;
6. Estudo do gênero;
7. Estudo da linguagem informal.

Ao analisar a proposta das atividades e os direcionamentos dados pelas autoras aos professores, percebemos um trabalho que valoriza a forma e o conteúdo do *rap*, explicitando o trabalho estético e o ético em sua produção. Ao dar visibilidade aos processos de composição desse gênero do discurso, as autoras dão recursos para seus leitores reconhecerem e apreciarem a importância do movimento.

A diagramação das páginas busca complementar as discussões propostas pelas atividades, por meio de boxes que trazem informações extras sobre o *hip hop* e dados biográficos de Rappin' Hood. Além disso, há um texto explicativo das próprias autoras do material didático sobre o movimento *hip hop*, destacando três de suas formas de manifestação: 1. Dança de rua, 2. Grafite e 3. *Rap*.

Ilustrando este conjunto de páginas, há fotografias das manifestações artísticas do *hip hop* e a reprodução da capa de um livro ficcional que aborda o tema. Didaticamente, os pontos discutidos ao longo da leitura são retomados por meio de um quadro intitulado **Para lembrar**. Nele, quatro aspectos da obra são destacados: 1.

Intencionalidade, 2. Público, 3. Organização; 4. Linguagem. A abordagem estruturada do texto permite uma leitura verticalizada e insere representações não estereotipadas ou reducionistas, aclarando que a arte de rua traz contribuições para o campo literário, que devem ser analisadas minuciosamente e, conseqüentemente, as informações contribuem para o reconhecimento social de seus produtores.

A seguir reproduzimos as páginas referentes à sequência didática proposta a partir da leitura da letra do rap “Us guerreiro”.

EXPLORAÇÃO DO TEXTO

1. b) Professor: Lembre aos alunos que a maioria dos brasileiros pronuncia *u* em vez de *o* em final de palavra e nos monossílabos átonos; que em algumas variedades não se repete a marca de plural no substantivo, quando ela já está garantida no elemento que o antecede (exemplos: *os favelado, meus amigo* etc.).

1. Observe o título.

a) Quem são “us guerreiro”?
Os afro-brasileiros das periferias, que lutam noite e dia pela sobrevivência.

b) Como você explica a grafia das palavras do título?
São grafadas conforme pronunciadas no dia a dia por falantes de algumas variedades linguísticas.

2. Quem poderia ser o Maritim a quem o eu poético se dirige? Em que você se baseia para levantar essa hipótese?

3. Como são apresentadas as personagens históricas nesse rap?
Resposta no Manual do Professor.

4. Que associação o rapper faz entre essas personagens e as pessoas que ele chama de “us guerreiro”?
Essas personagens simbolizam a luta dos afro-brasileiros contra a injustiça social. O rap lembra que a luta dos afro-brasileiros ainda não acabou, porque a injustiça persiste, e cabe hoje a eles ser verdadeiros guerreiros que resistem, enfrentam todos os obstáculos e acreditam que todos são imãos.

5. Releia esses versos.

“Fica ligado que eles querem te arrastar
Com drogas, dinheiro, bebida, mulher
Querem fazer uma lavagem em sua mente
Querem que você seja um cara inconsciente
Tipo um demente, uma marionete”

A quem se refere o rapper quando afirma que “eles querem te arrastar”? Possibilidade de resposta: Aqueles que não querem que o povo seja consciente de seus direitos, que tenha condição de lutar por eles.

6. São características do rap: letra com muita informação, semelhante a uma conversa (tom dialogal), denúncia das dificuldades da vida dos habitantes de bairros pobres das grandes cidades, chamamento à luta contra a discriminação e qualquer forma de opressão, valorização do cidadão consciente, afirmação da identidade. Quais dessas características estão presentes em “Us guerreiro”?
Denúncia, informação, chamamento à luta, apelo à conscientização, luta contra a discriminação, afirmação da identidade.

7. No gênero letra de rap, a linguagem costuma ser informal, com muitas gírias, presença de vocabulário representativo da comunidade ou de membros de grupos específicos. Nessa letra de Rappin’Hood, mesclam-se usos mais e menos informais. Procure na letra e copie no caderno exemplos de:

a) termos próprios da linguagem oral; tão, pro, pras, us

b) gírias; bota fé, fica ligado, tipo [um demente], já era

c) vocabulário característico dos rappers; salve, mano

d) ausência da dupla marca de plural (o substantivo não tem marca de plural porque a palavra que o antecede já está no plural);
os aliado, os companheiro, os favelado

e) um vocabulário mais cuidado, com palavras que não costumam estar na fala do dia a dia. amenizou, rara, colonizador, usufrui

O rapper utiliza uma linguagem e maneira de se expressar muito frequente no meio em que vive como forma de firmar a identidade desse grupo social. É como se o fato de ele não seguir a norma-padrão fosse parte dessa luta por construção e afirmação de identidade.

Ritmo e poesia
O termo *rap* é formado pelas letras iniciais de *rhythm and poetry* (em inglês, “ritmo e poesia”). O rap surgiu na Jamaica, por volta da década de 1960. Nos anos 1970, jovens jamaicanos que viviam em Nova York (EUA) introduziram esse ritmo e a presença de um MC (mestre de cerimônia que anima o público e declama/canta canções próprias em festas da comunidade).



Professor: Veja sugestões de trabalho multimídia focando o movimento *hip-hop* no Manual do Professor.

Para lembrar

Letra de rap	Intenção principal	→ fazer crítica social, afirmar a identidade de um grupo, entreter
	Público	→ população em geral
	Organização	<ul style="list-style-type: none"> valorização da letra ritmo e letra que lembram uma conversa (tom dialogal) temas e personagens do cotidiano; geralmente temas sociais versos e estrofes refrão muito frequente
	Linguagem	→ informal, emprego de gíria e de vocabulário representativo de uma comunidade

DO TEXTO PARA O COTIDIANO

O rap é uma das formas de expressão do hip-hop, ao lado da dança de rua (*street dance*) e do grafite. O hip-hop surgiu nos anos 1960, quando o movimento de luta pelos direitos civis nos Estados Unidos se fortaleceu e começou a valorizar a cultura da população afrodescendente e a preocupar-se em oferecer opções para a juventude, substituindo a violência das ruas pela expressão artística.

Leia a seguir um pouco sobre o grafite e a dança de rua.

- O **grafite** (em italiano, *graffitto*, “desenho ou escritura feita com uma ponta dura sobre pedra ou similar”) é a manifestação visual do hip-hop. Arte essencialmente urbana, o grafite é a forma de expressar a opressão e injustiça vividas pelos menos favorecidos, mostrando a realidade das ruas.

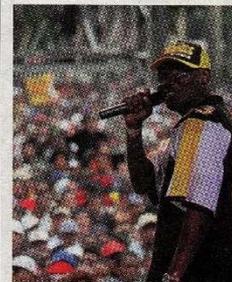


Otávio Pandolfo grafitando muro em São Paulo, 2009.

Grafite e pichação diferenciam-se, pois o grafite não quer apenas preencher o branco dos muros: apresenta preocupação estética com o uso das formas e cores. A pichação é caracterizada pelo ato de escrever em muros, edifícios, monumentos e vias públicas, como rebeldia ou com intenção destrutiva.

Rappin'Hood

Nascido na periferia de São Paulo, em 1972, Antônio Luiz Júnior – que usa o nome artístico de Rappin'Hood, inspirado no lendário Robin Hood – é um dos importantes nomes do hip-hop paulistano. Formou, no começo dos anos 1990, o grupo de rap Posse Mente Zulu e, em 2001, gravou seu primeiro álbum solo, *Sujeito Homem*, em que mistura gêneros como samba e reggae ao rap tradicional. Durante 2008, apresentou o programa *Manos e Minas*, da TV Cultura de São Paulo.



O rapper brasileiro Rappin'Hood.

MC e DJ

Geralmente, o rap é cantado e tocado por uma dupla composta de um DJ (disc-jóquei, responsável pelos efeitos sonoros e mixagens) e por um MC (mestre de cerimônia, que se responsabiliza pela letra cantada).



• Costuma-se chamar de **dança de rua** um conjunto de modalidades de dança vinculado ao movimento *hip-hop*, que surgiu para substituir o cotidiano da violência nas ruas por disputas de *break*. Mais do que um estilo de dança influenciado por vários ritmos, a dança de rua sempre esteve associada à cultura e à identidade das comunidades afrodescendentes. Na dança de rua, a música tem sempre uma batida forte, e os movimentos acrobáticos e rápidos deixam muito espaço à criatividade dos dançarinos.



O *break* é uma das modalidades de dança de rua.

1. A dança de rua espalhou-se por vários países. Você já dançou *break* ou outra modalidade de dança de rua? Se sim, conte como foi/é essa experiência. Se não, diga se gostaria de dançar e justifique sua resposta. *Resposta pessoal.*
2. Os jovens que participam do movimento *hip-hop* são, muitas vezes, pessoas que se veem excluídas da esfera pública e buscam, por meio de uma manifestação artística, inserir-se na sociedade. O texto a seguir mostra esse aspecto do movimento.

O *hip-hop*, como "cultura de rua", engloba ações comunitárias e questões políticas; promove o encontro dos jovens para a formação de grupos não apenas artísticos, mas políticos, em que podem atuar discutindo questões sociais e políticas. O movimento se constitui, assim, como uma possibilidade de intervenção político-cultural construída na periferia, que promove, atuando na esfera cultural, formas não tradicionais de se fazer política.

Disponível em: <<http://www.psicolatina.org/19/hiphop.html>>. Acesso em: 22 dez. 2011.

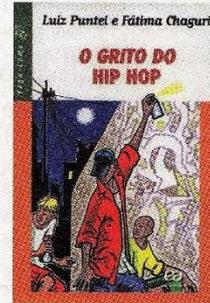
Como a dança de rua, o grafite e o *rap* podem se transformar em instrumento político de reivindicação e denúncia? Justifique sua resposta com base no texto. *Resposta pessoal.*

138

NÃO DEIXE DE LER

- *O grito do hip-hop*, de Luiz Puntel e Fátima Chaguri, editora Ática

Com seus amigos Gera e Beó, Toninho adora pichar muros e paredes, deixando sua marca pela cidade. A alegria rápida do *spray*, contudo, vai perdendo a graça à medida que ele entra em contato com o movimento *hip-hop*.



A dança como estilo de vida

[...] Toda diferença pra nós merece respeito, e o *hip-hop* foi feito pra UNIR e não separar! O *hip-hop* deve ser valorizado como arte de qualidade, e suas manifestações devem ser livres de ideologia política. O *hip-hop* salva porque a arte leva o ser humano ao encontro de sua essência, sem máscaras... Acima de tudo, valorizamos nossa origem brasileira, com todas as etnias e misturas que formaram o nosso povo e nossa cultura. E amamos dançar!! Seja na rua, no palco, em festas ou em casa... Não importa, o que vale é deixar a música nos levar!!!! [...]

Disponível em: <<http://www.bboydownload.com/2009/09/brasil-style-bgirls-brasil-districto.html>>. Acesso em: 22 dez. 2011.



Na seção **Produção e escrita oral**, há a reprodução de outro *rap* “Beco sem saída”, dos Racionais MCs. A partir de sua leitura, são sugeridas três atividades: 1. Identificação da crítica do texto; 2. Comparação com a linguagem de “Us guerreiros”; 3. Identificação de características do gênero. Por fim, há a proposta de produção de um *rap*, a partir dos pontos discutidos ao longo do capítulo.

PRODUÇÃO ESCRITA E ORAL

Rap

PRODUÇÃO PARA O PROJETO

Siga as orientações e crie a letra de um *rap* para ser apresentado à classe. A letra também poderá ser publicada no jornal da classe no final do ano.

Antes de começar

1. Leia, com um colega, este trecho do *rap* “Beco sem saída”.

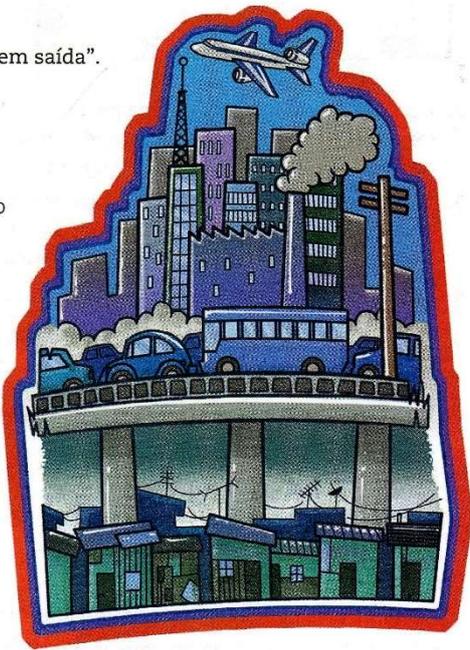
Beco sem saída

Às vezes eu paro e reparo, fico a pensar
 qual seria meu destino senão cantar
 um rejeitado, perdido no mundo, é um bom exemplo
 irei fundo no assunto, fique atento
 A sarjeta é um lar não muito confortável
 O cheiro é ruim, insuportável
 O viaduto é o reduto nas noites de frio
 onde muitos dormem, e outros morrem, ouviu?
 São chamados de indigentes pela sociedade
 A maioria negros, já não é segredo, nem novidade
 Vivem como ratos jogados,
 homens, mulheres, crianças,
 Vítimas de uma ingrata herança
 A esperança é a primeira que morre
 E sobrevive a cada dia a certeza da eterna miséria
 O que se espera de um país decadente
 onde o sistema é duro, cruel, intransigente

Beco sem saída! [...]

Edy Rock e KLJ. Beco sem saída. In: Racionais MC's. *Holocausto urbano*, RDS Fonográfica, 1990.

- Nessa letra, também há crítica e denúncia, como em “Us guerreiro”. Qual é a situação criticada? Há uma crítica violenta à situação da camada mais excluída da sociedade brasileira, a dos que vivem jogados nas ruas.
- A crítica é mais ou menos direta que a feita por Rappin'Hood? Mais direta.
- Identifiquem na letra acima algumas das características do gênero *rap*. Tema social e personagens do cotidiano; crítica contundente, denúncia explícita, reflexão do rapper; linguagem informal; letra composta em versos rimados; linguagem semelhante a uma conversa (tom dialogal).



Planejando o texto

Junte-se a um colega para fazer esta atividade. Planejem juntos o texto.

1. Sobre o que vocês falarão no *rap*? Ele será uma denúncia, um grito de revolta, um convite à ação? Sugestão: vocês podem tomar como ponto de partida um programa de TV, um filme, um livro, um grafite, uma tira.

Professor: Caso os alunos tenham pouca familiaridade com *raps*, mostre a eles algumas composições adequadas à faixa etária, ao ambiente escolar e ao nível de experiência da turma.

A tira abaixo, por exemplo, poderia inspirar um bom rap.



Adão Iturrusgarai. Folha de S.Paulo, 6 ago. 2011.

2. Decidido o assunto, façam uma lista dos aspectos que abordarão. Por exemplo, em “Us guerreiro”, o rapper fala da luta contra a escravidão, do herói Zumbi dos Palmares, do combate ao preconceito etc.
3. Comecem a escrever os versos, procurando fazer rimas, como nos textos lidos. A letra destina-se a ser declamada ritmadamente, por isso é preciso atentar para o comprimento dos versos.
4. Criem um refrão, que pode ter versos mais curtos e fáceis de lembrar.
5. Os raps têm linguagem informal, mas vocês devem adequar essa característica a seu público.
6. Deem um título ao rap. Professor: Sugerimos que passeie pela classe, dando sugestões às duplas.

Avaliação e reescrita

1. Quando terminarem, releiam a letra e entreguem-na a outra dupla, para que avaliem os pontos a seguir.
 - O rap faz uma crítica social?
 - O tema e as personagens mencionadas fazem parte do cotidiano?
 - A letra foi estruturada em versos que formam estrofes? Há rimas? Há um refrão?
 - A letra tem o tom de uma conversa?
 - A linguagem é informal, porém adequada a seu público e ao ambiente escolar?
2. Considerando as opiniões dos colegas, produzam a versão final do texto. Professor: Recomende aos alunos que guardem uma cópia do texto para o projeto do final do ano.

Apresentação

No dia combinado com o professor, participe de uma apresentação dos raps que vocês escreveram. Organize-se com os colegas para que todos possam mostrar seus talentos: os que gostarem mais de cantar poderão declamar os raps, quem tiver algum conhecimento musical pode se encarregar das mixagens, e quem souber dançar pode apresentar números de dança de rua.

Professor: Se for viável, finalize a atividade de produção com esta apresentação musical, que pode ser realizada na sala, em horário de aula, ou em outro local, a ser definido por vocês.

Na coleção *Jornadas.port*, notamos uma tentativa de representar as literaturas africanas, a afro-brasileira e as indígenas, tanto por meio de textos literários como por textos de gêneros do discurso diversos em todos os volumes. Dentro da proposta da coleção, o enfoque dos textos está, majoritariamente, em questões estruturais dos gêneros estudados. Nos volumes dos anos iniciais do Ensino Fundamental 2, as narrativas tradicionais indígenas e africanas são analisadas prioritariamente com a intenção de identificar a estrutura narrativa, subtraindo a possibilidade de apresentar de modo mais verticalizado aos alunos a tradição oral e o papel fulcral das narrativas tradicionais no imaginário dessas sociedades.

A produção indígena contemporânea é trazida por meio de um trabalho com o gênero entrevista. Seu conteúdo destaca aspectos das sociedades tradicionais indígenas, que são retomados em uma questão, e as contribuições para o campo literário de um escritor indígena. Já as representações das literaturas africanas contemporâneas priorizam escritores de países cuja língua oficial é o português. Entretanto, os recursos expressivos poderiam ser valorizados esteticamente, bem como a relação texto e contexto ser melhor introduzida aos leitores de LDPs.

Por fim, há o trabalho com a literatura afro-brasileira que prioriza o gênero *rap*, permitindo estabelecer diálogos atualizados entre a oralidade e a escrita. Ao destacar os recursos formais e os sentidos suscitados por eles, a coleção constrói a possibilidade, no ensino de Língua Portuguesa, de contribuir para o reconhecimento social dos *rappers* e de suas obras para a literatura contemporânea brasileira.

Notamos que a exigência legal impõe a presença de textos das culturas africanas, da afro-brasileira e das indígenas no material didático, por meio de um reconhecimento da necessidade de rever o eixo paradigmático da educação nacional. É interessante perceber que a coleção traz representações diversificadas do campo literário: no caso das literaturas africanas e indígenas produções contemporâneas e narrativas tradicionais e, no da literatura afro-brasileira, sua interface com a literatura periférica. Essa variedade representa a composição do campo literário para além de obras canonizadas. Observamos que a coleção adota um viés afinado com as teorias dos gêneros textuais. Ao veicular textos da tradição oral, em especial, aspectos de seu contexto de produção, transmissão e a intencionalidade foram negligenciados ao serem abordados a partir de critérios adequados à análise da produção escrita. Já o tratamento dado ao *rap* permitiu explorar seus recursos estéticos, garantindo sua visibilidade dentro do campo literário.

3.4.5 *Singular e Plural: Leitura, Produção e Estudo da Linguagem (Moderna)*

A coleção *Singular e Plural* foi estruturada a partir dos pressupostos expressos nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), que consideram os processos de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa resultados da articulação entre três variáveis: aluno, conhecimento acerca das práticas de linguagem e mediação do professor. Tendo isso em vista, sua organização foi feita a partir de três cadernos: 1. Leitura e Produção; 2. Práticas de Literatura; 3. Estudo de língua e linguagem. Conforme o **Manual do Professor**, essa estrutura proporciona ao educador o exercício da sua autonomia diante do modo como enfatizar os conteúdos abordados em sala. A separação dos textos literários é mencionada pelos pareceristas do MEC como um fator que, apesar de aprofundar o estudo das obras, afasta-as dos outros gêneros, sendo vista como uma estratégia relativamente ineficaz, conforme a apreciação reproduzida a seguir:

No eixo da leitura, a coletânea reúne ampla oferta de gêneros, e o tratamento dado a esse eixo contempla estratégias produtivas no processo de formação de leitores. A separação dos textos literários em caderno específico, embora possa dificultar um diálogo entre textos de diversas naturezas, intensifica a exploração desse gênero.

[...]

[Itens elencados no quadro esquemático]

Pontos fracos:

- Reduzida presença da variação linguística e predominância, na coletânea, de gêneros do universo urbano.
- Número reduzido de propostas de produção de textos escritos e de atividades de oralidade nos volumes do 7º, do 8º e do 9º ano.
- Separação entre textos literários e não literários em cadernos diferentes. (BRASIL, 2013, p.106)

Sobre a leitura, as autoras esclarecem que as teorias bakhtinianas acerca da linguagem são também norteadoras do trabalho desenvolvido pela coleção. De acordo com a perspectiva adotada, a compreensão de que “os enunciados se realizam na forma de gêneros do discurso – formas de uso da língua – surgidos no âmbito das diversas esferas de atividade humana (literária, jornalística, artística, do trabalho, etc.) e, por isso, constituídos sócio historicamente” (FIGUEIREDO; BALTHASAR; GOULART, 2012, p.6) direcionou o planejamento de situações didáticas em que os

alunos pudessem analisar o uso da língua e também a praticassem, a partir de propostas de leitura e produção textual.

Especificamente sobre as práticas de leitura literária, as autoras declaram que o trabalho foi elaborado tendo como base a divisão de gêneros literários de Anatol Rosenfeld e propõem um reconhecimento não só das estruturas textuais, como também dos aspectos estético e criativo dos textos dos escritores estudados.

Os textos que ancoram esses percursos são, em sua maioria, canônicos [...] [pois se busca a] democratização desses bens culturais. Isso não significa, porém, exclusão de gêneros e textos às margens do cânone. [...] a seção *Roda de Leitura* procura garantir tanto o contato com essas formas mais simples de elaboração literária [...] como com textos mais densos e consagrados pela crítica. (FIGUEIREDO; BALTHASAR; GOULART, 2012, p.18)

A declaração reproduzida busca justificar a seleção literária, explicitando a intenção de abordar “textos canônicos” e não canônicos. Apesar disso, repetem o padrão de apreciação ao criticarem os textos não canônicos e justificarem tal posição por se tratarem de formas “mais simples” e menos “densas” que os canonizados. Destacar essa hierarquização é pertinente ao nosso estudo na medida em que expressa a possível ligação entre *habitus* e representação social do campo literário. O primeiro incide nos papéis de cada agente social dentro do campo e a forma como eles interiorizam estruturas sociais, na tentativa de mantê-las ou transformá-las. Já o segundo, é um mediador que auxilia os indivíduos a organizarem parte das informações não familiares com que são colocados em contato. A reincidência dessas representações sociais forma o imaginário de indivíduos e se torna a base comunicacional entre estes e os grupos. Se, por um lado, elas são elementos fundamentais para que um indivíduo possa apreender a variedade de imagens e/ou conceitos que circulam na sociedade, por outro, velam parte das tensões inerentes ao campo.

Ao reproduzir representações sociais do campo literário em materiais didáticos, seus agentes produtores reforçam, indiretamente, o imaginário do que seria uma literatura exemplar para ser ensinada no espaço escolar. Assim, é possível inferir que as autoras da coleção *Singular e Plural*, ao proporem uma antologia baseada, principalmente, em obras canonizadas, estão transmitindo aos seus leitores seus imaginários e as representações às quais tiveram acesso acerca do campo literário. Desta maneira, destacam os produtores literários que já ocupam uma posição central

e privilegiada no campo e, por consequência, mantém o lugar daqueles marginalizados.

O caderno de **Práticas de Literatura** tem o subtítulo de “Um caderno de textos que não servem para nada”. Em sua abertura, as autoras explanam a razão para tal nomeação:

Não se espante: [os textos literários] não servem para nada! E talvez por isso, cada vez menos, na correria do dia a dia, as pessoas encontrem tempo para lê-los... Uma pena: deixam de dar sons, imagens e sentidos inesperados às palavras em estado de poesia, deixam de imaginar uma história bem narrada [...] de ver histórias no palco. Com [estes textos], aliás, descobrirão que o uso de duas palavras negativas pode significar uma afirmativa. (FIGUEIREDO; BALTHASAR; GOULART, 2012, p.136)

Buscando uma interlocução informal com os jovens, as autoras associam o texto literário à falta de utilitarismo e fazem alusão ao prazer proporcionado na apreciação do trabalho estético de cada gênero literário, ideia que as guiou na produção do material. Ao final, criam um jogo de palavras que busca valorizar a experiência da leitura literária, aludindo as negações do subtítulo: “**não** serve” e “**nada**”.

Nesse caderno não há registros de produções literárias africanas, afro-brasileiras e indígenas. As referências ao continente africano, à história do negro e dos indígenas no Brasil são feitas, nos outros cadernos, por meio de gêneros distintos do discurso. Conforme o parecer do MEC, “os textos literários [do caderno **Práticas de Leitura**] destacam-se pela diversidade e representatividade dos seus autores” (BRASIL, 2013, p.107). É interessante perceber que tal avaliação desconsidera a ausência de obras de autores africanos, afro-brasileiros e indígenas, possibilitando-nos inferir a falta de reconhecimento que esses artistas ainda sofrem dentro do campo literário e o quanto as representações sociais que circulam nos diferentes segmentos da sociedade corroboram para manter um *habitus*, excludente de alguns grupos, obstando ao desenvolvimento da luta pelo reconhecimento de suas obras e a de acesso ao capital econômico e simbólico dentro do campo literário.

Em revista à coleção, localizamos uma produção literária africana de autoria do escritor moçambicano Mia Couto, no volume do 9º ano, e alguns textos de natureza não literária que visam apresentar aspectos das culturas africanas, afro-brasileira e indígenas, distribuídos da seguinte maneira: 1. 6º ano: duas reportagens sobre a

infância no Brasil (uma em um quilombo no interior e outra em uma aldeia indígena); um relato do cineasta Maurício Squarisi sobre seu documentário, que aborda práticas de curandeiros indígenas; 8º ano: um texto expositivo da Secretaria dos Direitos Humanos sobre o abolicionismo e uma reportagem sobre o cotidiano na Guiné Bissau; por fim, 9º ano: quatro textos, todos com ênfase em conteúdos literários, notadamente o *rap*, sendo três boxes cujo enfoque é o surgimento do *rap* e sobre seus pioneiros no Brasil e, por último, um boxe em que um grupo de *rappers* de origem Guarani é apresentado aos leitores.

Diante desses dados, focalizaremos agora no material do 9º ano, no qual a representação do campo literário está concentrada, especialmente, na unidade **Diversidade cultural**, no **Caderno Leitura e Produção**. No primeiro capítulo dessa unidade didática, estão publicados os boxes supracitados sobre o *rap*, os quais apresentam uma síntese da chegada do estilo musical, no final dos anos 1980, seus diálogos contemporâneos com outros ritmos musicais e duas sinopses: o vídeo *Corpo fechado*, de Thaíde e DJ Hum, e o álbum *Beco sem saída*, dos Racionais MCs; ambos agentes culturais precursores do movimento *hip hop* no Brasil. O texto sobre o vídeo apresenta o histórico e o tema da obra e, sutilmente, reproduz as hierarquizações do campo literário, ao utilizar aspas na explicação de que o MC “declama” a letra do *rap*. Para um leitor mais especializado, é fácil notar que o uso das aspas é uma maneira de justificar o deslocamento do verbo do âmbito da poesia para o da literatura periférica afro-brasileira, como se houvesse uma inadequação em usá-lo em um outro contexto que não o da lírica canonizada. Já o outro boxe traz uma sinopse de um álbum dos Racionais MCs.

Esses textos complementam a leitura central da atividade que se propõe apresentar o *rap* e o *hip hop* por meio do texto “O racismo é burrice”, de Gabriel o Pensador. Este *rapper* é apresentado como um representante inusitado, por ser branco e “discriminado pelos puristas do *rap*” (FIGUEIREDO; BALTHASAR; GOULART, 2012, p.80). Não cabe aqui analisar tal afirmação das autoras, mas sim dizer que, para os resultados desta pesquisa, tal texto não foi contabilizado como um exemplar da literatura afro-brasileira¹³, pois, ao adotarmos o conceito elaborado por Duarte, compreendemos que Gabriel, o Pensador não se adéqua aos cinco critérios

¹³ Os mesmos critérios foram adotados para os textos que se referem à *rapper* Flora Matos e a um trecho de uma notícia, publicada sem fonte, que mostra uma nova geração de *rappers* de origem não periférica.

propostos, uma vez que o autor da obra não é negro nem privilegia uma perspectiva em seu trabalho que valorize a experiência e a história social das populações negras e/ou periféricas.

As contribuições afro-brasileiras para o *rap* são abordadas de maneira secundária na unidade didática, ou seja, em boxes com informações extras. Os textos representativos do movimento são de Gabriel, o Pensador e de Flora Matos, MCs que se afastam da origem periférica dessa arte. Essa seleção de letras que exclui os afro-brasileiros não pode ser lida como um descuido no processo de seleção da antologia, e sim como um projeto autoral que é declarado no **Manual do Professor**:

O objetivo desta roda de leitura é possibilitar que os alunos conheçam a nova geração de *rap* e de *rappers* que misturam novos ritmos e inserem novas temáticas ao gênero. Os alunos irão ter acesso a uma letra de rap de uma MC cuja temática é mais subjetiva, lírico amorosa e, diferentemente do que se viu até recentemente, não é apenas “falada”, mas cantada. (FIGUEIREDO; BALTHASAR; GOULART, 2012, p.102)

O excerto reproduzido mostra que a antologia não tem como objetivo abordar os aspectos históricos e vinculados à produção afro-brasileira, mas apresentar um segmento da nova geração do movimento. Em consonância com o projeto autoral, o capítulo traz como leitura final um trecho de um artigo, de William Helal Filho, publicado no site *O Globo*, intitulado “Flora Matos, Cone Crew Diretoria, Emicida e outros MCs jogam tempero pop no *rap* nacional”, cujo tema central é contrapor a nova geração do movimento *hip hop*, que aborda temas variados, ao “*rap* (...) mais conhecido pelas letras sérias e mal-humoradas de Racionais MC’s, MV Bill, Rappin’ Hood” (HELAL FILHO *apud* FIGUEIREDO; BALTHASAR; GOULART, 2012, p.105). Tendo por base esse artigo, há a proposta de discussão de dois pontos: 1. Opinião dos leitores da coleção se o trabalho de Flora Matos é um *rap*, dentro da proposta do *hip hop*; 2. A partir de uma declaração do artigo que afirma que o *rap* se tornou entretenimento e com isso se afastou da periferia, a atividade propõe que os alunos justifiquem sua posição em relação a esse tema. Ao examinar o **Manual do Professor**, as autoras não dão orientações ou informações extras que possam auxiliar os educadores, restringindo-se à sentença “Resposta pessoal” (Ibid., p.103). Tais discussões abarcam questões complexas no que se refere à produção cultural do *rap*, em especial às interações entre seu público e seus produtores, requerendo subsídios

aos professores e alunos para desenvolverem um debate.

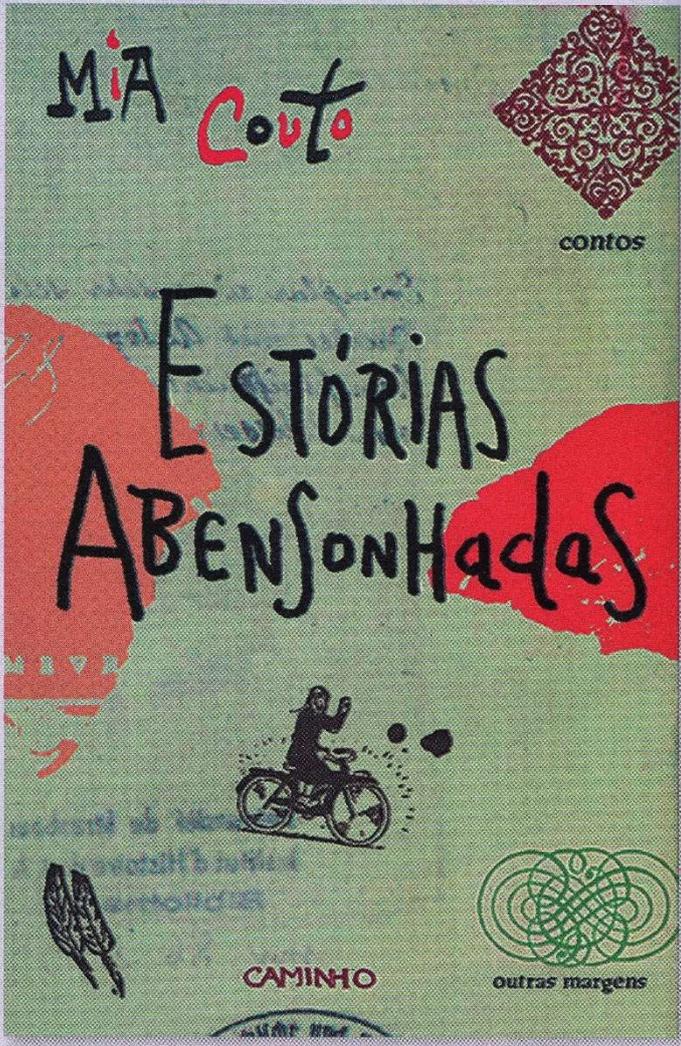
Dando sequência à nossa análise, abordaremos agora a presença do único texto literário africano da coleção. Ainda no volume do 9º ano, no caderno **Estudos de Língua e Linguagem**, no capítulo 1, encontramos a reprodução de uma capa e de um trecho do livro *Estórias Abensonhadas*, de Mia Couto. Como proposta inicial, o material traz uma discussão sobre a formação da palavra “abensonhadas” e seus possíveis sentidos. Em seguida, há a proposição de trabalho com alguns gêneros do discurso – nomeadamente HQ, texto de publicidade, conto e poemas –, que são analisados como modelos de uso para compreender os processos de formação de palavras da Língua Portuguesa. Dentro dessa sequência, há a reprodução do trecho inicial do conto “Nas águas do tempo”, de Mia Couto, publicado originalmente em sua obra supracitada. A partir da leitura do início do conto, as autoras propõem uma discussão oral por meio de três questões: 1. Identificação do personagem principal; 2. Construção de imagens a partir do uso da linguagem figurada no texto literário; 3. Inferência sobre a relação subjetiva entre os personagens. Esse trabalho é uma proposta secundária das autoras, pois o foco de estudo da narrativa coutiana concentra-se nos processos de formação de palavras e seus efeitos no texto literário, abordados em várias questões dirigidas aos alunos. As orientações das autoras no **Manual do Professor** enfocam o caráter poético da narrativa estudada, provocado pelo uso de neologismos. Nota-se, nas páginas reproduzidas a seguir, os pontos apresentados em nossa análise.

Estudos de língua e linguagem

UNIDADE 1 **Língua e linguagem**

Ver, no Manual do Professor, orientações a respeito da unidade e abertura.

O que é isso?
Observe esta reprodução da capa de um livro.



Capa do livro *Estórias abensonhadas*.
COUTO, Mia. *Estórias abensonhadas*.
Lisboa: Caminho, 1987.

182

Figura 3.4.5 Singular e Plural 1

Estudos de língua e linguagem

- b) Leia a definição de vogal e consoante de ligação que aparece no boxe ao lado.
- Agora, identifique o radical de cada palavra e, quando for o caso, indique as vogais e consoantes que foram usadas para "ligar" o radical ao sufixo.
- c) Considerando o que você observou nos itens anteriores, Calvin poderia ter criado um adjetivo de **sobremesa** com que outra terminação no lugar de **-iano**?
- d) Considerando a palavra primitiva da qual se derivou a palavra **sobremesariano**, podemos dizer que ela foi formada por dois **processos de derivação**. Quais?

Muitas vezes, para acrescentar um sufixo à palavra, usamos uma vogal ou uma consoante para "ligar" o sufixo a ela. Elas são chamadas de **vogal e consoante de ligação**. Veja:

raticida — rat+**i**+cida
 gasômetro — gas+**ô**+metro
 cafezal — café+**z**+al
 sonolento — sono+**i**+ento

Texto 3

Nas águas do tempo

Meu avô, nesses dias, me levava rio abaixo, enfilado em seu pequeno concho. Ele remava, **devagaroso**, somente raspando o remo na correnteza. O barquito cabecinhava, onda cá, onda lá, parecendo ir mais sozinho que um tronco **desabandonado**.

— *Mas vocês vão aonde?*

Era a aflição de minha mãe. O velho sorria. Os dentes, nele, eram um artigo indefinido. Vovô era dos que se calam por saber e conversam mesmo sem nada falarem.

— *Voltamos antes de um agorinha*, respondia.

Nem eu sabia o que ele perseguia. Peixe não era. Porque a rede ficava amolecendo o assento. Garantido era que, chegada a incerta hora, o dia já **crepusculando**, ele me segurava a mão e me puxava para a margem. A maneira como me apertava era a de um cego **desbengalado**. No entanto, era ele quem me conduzia, um passo à frente de mim. Eu me admirava da sua magreza direita, todo ele **musculíneo**. O avô era um homem em flagrante infância, sempre arrebatado pela novidade de viver.

[...]

COUTO, Mía. *Histórias abensonhadas*.
 Portugal: Editorial Caminho, 1996. p. 9-10. (Fragmento).

1. O trecho inicial desse conto de Mía Couto é exemplar do trabalho que o escritor faz com a linguagem, recorrendo à abundância de novas palavras criadas por diferentes processos de formação.
 - a) Copie em seu caderno as palavras destacadas no texto e identifique a palavra primitiva da qual cada uma derivou.
 - b) Analise essas palavras criadas pelo autor e identifique qual dos processos foi usado em cada caso, destacando as partículas que foram acrescentadas a cada uma das palavras derivadas.


 Converse com a turma

1. Quem parece ser a personagem de destaque do conto? Comente.
2. Já neste trecho inicial, podemos perceber a construção de um discurso literário com rico uso da linguagem figurada. Converse sobre o que você entendeu destes trechos:
 - a) "Os dentes, nele, eram um artigo indefinido."
 - b) "A maneira como me apertava era a de um cego desbengalado."
 - c) "O avô era um homem em flagrante infância, sempre arrebatado pela novidade de viver."
3. O que o narrador personagem parece sentir pelo seu avô? Explique.

- c) O tipo de derivação mais usado pelo escritor nesse trecho é também aquele que mais produz novas palavras na nossa língua. Qual é esse tipo de derivação?
- d) No processo de derivação sofrido por essas palavras, a maioria delas, depois de modificada, passou a fazer parte de outra classe gramatical. No caderno, copie do texto:
- I. um adjetivo que se formou a partir de um verbo;
 - II. um substantivo que se formou a partir de um advérbio;
 - III. um adjetivo que se formou a partir de um substantivo;
 - IV. um verbo que se formou a partir de um adjetivo que, por sua vez, se formou a partir de um substantivo;
 - V. um adjetivo que se formou a partir de um advérbio.



ORLANDINI

2. Releia uma das construções poéticas do escritor em que ele compara o movimento do barquinho do avô com um tronco.

O barquito cabecinhava, onda cá, onda lá, parecendo ir mais sozinho que um tronco desabandonado.

- O adjetivo usado para caracterizar esse tronco é **desabandonado**. Haveria diferença de sentido se em seu lugar o escritor tivesse usado a palavra **abandonado**? Explique sua resposta recorrendo aos sentidos possíveis do prefixo **des-**. Consulte o dicionário se necessário.
3. Se você tivesse que substituir todas as palavras destacadas no trecho do conto por outras já conhecidas na nossa língua e que podem ser encontradas nos dicionários, que palavras você usaria?
4. Você já sabe que o modo como usamos a linguagem para construir os nossos textos é sempre muito importante para tentarmos concretizar as nossas intenções e produzir os efeitos de sentido desejados em nossos interlocutores. Então, reflita e responda:
- a) Por que você acha que o escritor recorreu a essa linguagem que usa e abusa da formação de novas palavras?
 - b) As substituições propostas por você mudariam algo no texto?

Tipos de composição

Há dois modos de formar palavras pelo processo de **composição**:

- por **justaposição** de duas ou mais palavras — quando nenhuma delas sofre alteração ao se combinarem. Exemplos:

guarda + roupa → *guarda-roupa* *vai + vem* → *vaivém*

- por **aglutinação** de duas ou mais palavras — quando uma ou todas as palavras sofrem alteração ao se combinarem. Exemplos:

filho + de + algo → *fidalgo* *cabeça + baixo* → *cabisbaixo*

Sobre a produção literária indígena, há um boxe, no caderno **Leitura e Produção**, que apresenta o grupo de *rappers* Bro MCs, formado por indígenas Guarani Kaiowá, e indica um *site* com entrevistas dos artistas e um vídeo da música “Eju orendive”. Acompanhando o boxe, há uma foto na qual os quatro integrantes estão com os rostos pintados de maneira tradicional, vestem roupas pretas e dois deles usam bonés. Ao associar os indígenas ao *rap*, uma manifestação cultural urbana, as autoras veiculam uma representação ligada à contemporaneidade, mostrando o quanto as comunidades tradicionais dialogam com as tendências culturais e com as formas de reivindicações mais atuais, atribuindo-lhes um dinamismo cultural.

Vale a pena ver e ouvir!

MC's Guaranis

Em 2011, alguns jornais divulgaram o surgimento do primeiro grupo de *rap* indígena do Brasil, de uma reserva em Mato Grosso do Sul. O grupo Brô MC's, formado por quatro garotos indígenas guarani-caiová – Clemer-son, Charles, Bruno e Kelvin —, escolheu o *rap* como forma de falar sobre os problemas que seus povos enfrentam.

Você poderá ler uma entrevista com o grupo na página:
<http://www.rapnacional.com.br/2010/index.php/noticias/bro-mc%C2%B4s-1%C2%BA-grupo-de-rap-indigena/>. Acesso em: 29 jun. 2011.

E poderá ver e ouvir o vídeo da música “Eju orendive”, do Brô MC's, disponível na internet e facilmente localizável em *sites* de buscas a partir da combinação dos termos “Eju orendive” + “Brô Mc's”.



Grupo Brô MC's
(primeiro grupo de *rap* indígena do Brasil), 2011.

GOLDBERGO FONSECA
DIVULGAÇÃO

Figura 3.4.5 Singular e Plural 4

É possível depreender do projeto autoral que o *rap*, como produção cultural específica, é abordado na coleção como um aglutinador de classes sociais e de diferentes grupos étnicos nacionais, ou seja, há uma tentativa deliberada de descolar a imagem do movimento da periferia. Tal tratamento pode ser lido na chave de que as autoras, ao enfocarem o que nomeiam de “a nova geração”, buscam apresentar uma perspectiva mais atual em uma tentativa de uma aproximação com seus leitores via um repertório contemporâneo, reconhecido cultural e socialmente pelos jovens.

Se, por um lado, há, uma tentativa de atualizar os repertórios dos leitores dos LDPs mostrando que o *rap* circula em várias esferas sociais, por outro, o projeto

autoral, ao optar por enfatizar um recorte mais contemporâneo em detrimento de processos históricos dessa arte no Brasil, protagonizados por afro-brasileiros, acaba por reduzir o trabalho estético, sobretudo o veiculado com a oralidade e a negritude, e deslegitima o caráter denunciativo e de formação crítica característico do movimento.

No projeto autoral da coleção, as literaturas aqui estudadas não aparecem no caderno **Práticas de Literatura**, e sim nos outros que objetivam produção escrita e análises linguísticas. Diante dos pontos aqui elencados em nossa análise, podemos inferir que as representações sociais referentes às produções literárias africanas, afro-brasileira e indígenas destacam produções contemporâneas e aparecem de forma secundária, dado que são, principalmente, substrato para discussões sobre o uso da língua. É válido destacar ainda que a proposta de análise lexical da obra de Mia Couto permite um primeiro contato com sua escrita, apresentada por meio da valoração aspectos estéticos e formais de seu trabalho. Apesar de uma proposta pontual dentro do caderno **Língua e Linguagem**, cujo enfoque não é o trabalho de leitura do texto literário, o reconhecimento estético do autor moçambicano é apontado na medida em que suas habilidades de manejar a língua e as imagens são enfatizadas e analisadas.

Já as representações do *rap* trazem elementos novos ao enfatizar tendências contemporâneas, destacando a participação de indígenas como agentes produtores de um movimento contemporâneo urbano. Em contrapartida, ofuscam outros aspectos fundamentais ao eleger uma abordagem que distancia o *rap* das periferias, como o protagonismo das populações negras em sua difusão e o papel de formador de consciência social e de um público do *rap* como um gênero literário. Tais representações do *rap* são veiculadas de maneira secundária, ou seja, sem apresentar aos leitores a produção literária propriamente dita, portanto sem um trabalho efetivo dos projetos literários de indígenas e afro-brasileiros dentro do movimento *hip hop* e da literatura contemporânea brasileira. Tal abordagem não possibilita que os leitores tenham acesso via LDP às obras e não facilita práticas de leituras, a partir desses textos, no ambiente escolar.

3.4.6 Língua Portuguesa: Tecendo Linguagens (IBEP)

A coleção *Língua Portuguesa: Tecendo Linguagens* traz como referência didática os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), conforme apontado no **Manual do Professor** e, dentre os pontos destacados pelas autoras para o ensino de Língua Portuguesa, estão: 1. Desenvolver a competência comunicativa – tanto a oral como a escrita –, tendo em vista a utilização de recursos linguísticos variados, identificação da intencionalidade e compreensão do contexto de produção dos textos; 2. Formar os alunos para o exercício da cidadania, por meio do trabalho de reconhecimento, respeito e tolerância da pluralidade cultural e das variações linguísticas; 3. Formar leitores que saibam selecionar textos, criar antecipações e inferir; 4. Instruir os alunos a compor textos orais e escritos em diferentes situações sociais (OLIVEIRA *et alli*, 2012, pp7-8). Seguindo as propostas dos PCNs, as autoras elaboraram as atividades a partir do pensamento de Bakhtin acerca do gênero do discurso.

O desafio desta obra é apresentar o estudo desse tema, considerando que, mesmo tendo o aluno certa habilidade para lidar com os gêneros, já que são meios pelos quais ele se comunica no cotidiano, é sempre possível aprimorar essa habilidade por meio de estudos acerca dos elementos que os caracterizam. Para isso, essa coleção considerará os gêneros nos seus aspectos sociocomunicativos e funcionais. (OLIVEIRA *et alli*, 2012, p.17)

Por meio dessa estratégia, as autoras explicitam que selecionaram uma grande variedade de textos que ilustram os diferentes gêneros discursivos, especificamente os que se referem ao campo literário, mencionando a seleção de obras da “literatura brasileira e mundial” (Ibid., p.20). No **Manual do Professor**, há orientações sobre práticas pedagógicas que podem incentivar a leitura e a maneira como articular o trabalho de leitura com o Programa Nacional Biblioteca da Escola do Ministério da Educação (PNBE-MEC). Nas diretrizes, há constantemente a ponderação de que se tratam de sugestões que devem ser adaptadas à realidade escolar de cada educador.

Em se tratando da seleção de textos literários, a coleção não traz referências às literaturas africanas, há três textos literários afro-brasileiros e dois de origem indígena. Quanto aos textos não literários, registramos um afro-brasileiro, cujo enfoque é o *hip hop*. A coleção traz também uma notícia, que não destaca representações do campo literário, mas interessante para a construção de um novo imaginário sobre a realidade contemporânea de indígenas em centros urbanos.

No que se refere à organização dos volumes, ela é estruturada por unidades didáticas relacionadas por um tema comum, compostas por dois capítulos, e ao final do livro há apêndices gramaticais, lista de indicações de livros, glossário, atividades complementares e algumas biografias de autores mencionados.

No volume do 6º ano, no primeiro capítulo **Quem é você?**, um dos objetivos centrais é promover a oralidade por meio da “[reflexão] da própria identidade (...) e o [foco em] elevar a autoestima” (OLIVEIRA *et alli*, 2012, p.65). Em convergência com esta proposta, os autores sugerem alguns títulos, na seção **Indicação de leituras complementares**, um apêndice que indica uma lista de obras, entre eles *Meu avô africano*, de Carmen Lucia Campos.

Esse livro integra uma coleção chamada *Imigrantes do Brasil (Panda)*, criada pela editora Tatiana Fulas. Em entrevista ao site *O Estrangeiro*, ela explica que o projeto nasceu com o objetivo de resgatar a herança cultural do país. Os primeiros volumes, entre eles o título supracitado, foram convites feitos pela editora aos autores. Já aqueles publicados a partir de 2012, foram projetos apresentados pelos escritores à editora. Esse contexto de produção do livro de Campos permite algumas reflexões à luz do conceito de literatura afro-brasileira, especialmente no que se refere à formação de um público leitor. Tendo em vista de que se trata de um projeto para o público amplo sem priorizar a formação de um público leitor negro, como apontado por Duarte (2011), deparamo-nos com uma dificuldade de como pensar tal obra no campo literário.

Em busca de refletir sobre este caso específico – uma autora negra que tematiza em sua obra suas experiências, portanto, promove em seu trabalho, em certa medida, uma perspectiva atrelada à sua negritude – buscamos pesquisar sobre outras produções da escritora, com o intuito de compreender seu projeto literário. Em nossas pesquisas, notamos uma diversidade de temas, majoritariamente enfocando o preconceito racial, história do afro-brasileiro e antologias da literatura brasileira. Vale mencionar ainda que Campos atua de formas distintas no processo de confecção de um livro, ou seja, além de escritora é consultora editorial e editora, o que aponta para as complexas tessituras que estruturam o campo literário e o editorial, na configuração contemporânea. Sobre sua obra, ela explica em entrevista ao *Boletim Ática*, reproduzida no site www.geledes.org.br:

Uma das marcas dos meus livros é a fusão entre ficção e realidade, literatura e informação, nos seus mais diferentes aspectos. Não pretendo ser rotulada como autora de livros sobre preconceitos, sobretudo o de cor. Tenho plena consciência da responsabilidade de se escrever para crianças e jovens, que são cidadãos em formação. Pretendo continuar tratando de temas significativos do comportamento humano e da nossa sociedade, sem fazer militância ou cair em maniqueísmos. Certamente o preconceito, no seu sentido mais amplo, que já abordei inclusive num livro infantil, vai retornar.
(Acesso 10 de outubro 2016)

A autora dá indícios de que almeja um público infantil e juvenil amplo, focalizando em seu projeto literário a formação cidadã de seus leitores, sem explicitar o interesse em priorizar um público específico. Isso posto, é possível supor que não está entre seus objetivos constituir um público leitor majoritariamente negro. Podemos, ainda, pensar que estamos diante de um projeto literário em formação, que *a priori* não se pretende afro-brasileiro, mas sim dialogar com as produções do campo literário de forma mais abrangente.

Norteados ainda pelas complexas questões que tangem o conceito de literatura afro-brasileira, buscamos verificar as orientações das autoras para compreender a proposta do capítulo. Trata-se de uma produção de um retrato falado, que explicita as preferências – música, comida, lazer, esportes – dos alunos, como uma ferramenta para se auto apresentarem. Com essa atividade, as autoras indicam a possibilidade de desenvolver conteúdos conceituais, entre eles: “contribuir para a melhor expressividade oral e escrita dos alunos” (OLIVEIRA *et alli*, 2012, p.65); e outros atitudinais, como: “Contribuir para uma maior desinibição por parte dos alunos nas tarefas que envolvem oralidade” (OLIVEIRA *et alli*, 2012, p.65). Diante do contexto de produção da obra de Campos e do projeto autoral do capítulo, que não visa à discussão étnico-racial, optamos por não classificar o livro de Campos como literatura afro-brasileira e reconhecemos a importância de trazer títulos que tenham protagonistas negras para a formação do imaginário de seus leitores.

No material do 7º ano, na unidade 3, **Ler é uma viagem**, são apresentados lugares e personagens “incomuns” (Ibid., p.131), por meio de gêneros variados, como depoimentos, resenhas, canção, romance, mitos, lendas e paródia. Em seu segundo capítulo, **Guerreiros, mitos e heróis**, a seção **Prática de Leitura**, composta por gêneros variados verbais ou não, traz os seguintes itens: 1. A canção “João e Maria”, de Chico Buarque; 2. O mito de Helena de Troia, recontado por Ruth Rocha; 3. A

lenda de Chico Rei, escrita por Theobaldo Miranda Santos; e, por fim, 4. Fragmentos do romance *As crônicas de Nárnia*, de C. S. Lewis. O terceiro texto pertence ao nosso escopo, por reproduzir uma narrativa difundida, principalmente pela tradição oral, sobre a trajetória de um escravizado em Minas Gerais.

Com o intuito de compreender o projeto autoral da coleção, recorreremos às orientações no **Manual do Professor** sobre o conceito de lenda. De acordo com as definições apresentadas pelas autoras, as quais são fundamentadas pelas pesquisas de Cascudo (1984), mito, lenda e superstição têm origem na oralidade. Sobre as lendas:

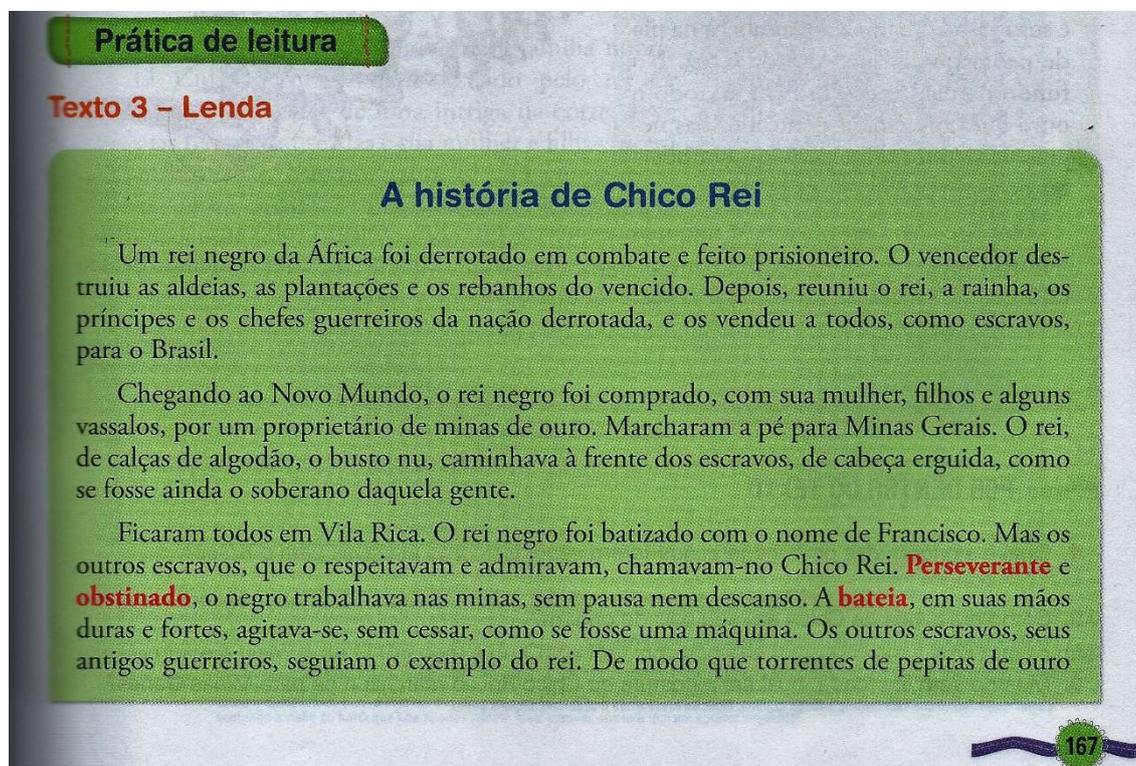
[o folclorista] reforça a ideia [de valores morais educativos para uma comunidade] ao dizer que exige uma ação, um desenrolar, um plano lógico no utilitarismo tribal. Não há, quase, lendas inúteis e desinteressadas. Todas doaram alguma coisa, material ou abstrata. A distinção entre lenda e mito é que este é uma explicação imediata, uma constante em movimento, uma ação nitidamente personalizada, enquanto a lenda é, para Cascudo, uma narrativa que tem o elemento coletivo. Através de uma determinada história, a lenda tenta dar conta da explicação de alguns elementos da natureza, ao mesmo tempo em que apresenta uma experiência de vida, indutora de maiores reflexões, prevalecendo uma moral, um ensinamento. (OLIVEIRA *et alli*, 2012, p.78)

Tendo em vista a noção de que uma lenda tem por finalidade servir como um exemplo para um ensinamento, supomos que a conduta de Chico Rei é resgatada como um modelo. É possível considerar que, dentro do projeto autoral da coleção, trata-se de uma lenda afro-brasileira, pois, ao apresentar a história de Chico Rei, há também a recuperação de uma prática do século XVIII da qual os negros escravizados eram protagonistas: a compra de suas próprias alforrias. Desta maneira, é possível pensar que à medida que a trajetória de Chico Rei é narrada, elementos da história da população afro-brasileira são recuperados e podem auxiliar a veiculação de novas representações acerca dos escravizados, contrapondo com aquelas de submissão. A respeito do autor, vale mencionar que suas produções são, principalmente, manuais com finalidades didáticas, sem intencionalidade aparente de privilegiar olhares diferentes de seu lugar de fala. Assim, dentro de nossa perspectiva de análise, Santos registrou na escrita uma versão de uma lenda oral, cuja autoria é coletiva.

O trabalho de interpretação de leitura proposto pelas autoras do material didático é composto por seis questões, sobretudo, valendo-se da estratégia de

verificação. Cabe destacar os dois últimos exercícios, que promovem a reflexão de que a atitude de comprar a própria alforria, em seguida a de sua mulher e de seus “vassalos”, mostra um traço de generosidade da personagem. Assim, as questões finais conduzem os leitores a pensarem em “uma moral” ou “um ensinamento”, segundo a definição adotada sobre lenda. Notamos que as perguntas e as respostas sugeridas pelas autoras para os educadores não abordam aspectos alusivos à tradição oral e ao papel que as narrativas ocupam em comunidades estruturadas pela lógica da oralidade.

Acompanhando a lenda, há uma ilustração, sem créditos ou legenda, representando escravizados em fila cabisbaixos, e à sua frente um de cabeça erguida, conforme o texto descreve. Ao final das atividades referentes à leitura, há um boxe que define personagem lendário como aquele “cujos feitos são engrandecidos e enaltecem a comunidade a que pertencem” (OLIVEIRA *et alli*, 2012, p.169). Tal informação dialoga com os direcionamentos e a fundamentação teórica da abordagem proposta para compreensão da narrativa de Chico Rei. Na sequência, reproduzimos as páginas referentes à proposta de leitura descrita.



Prática de leitura

Texto 3 - Lenda

A história de Chico Rei

Um rei negro da África foi derrotado em combate e feito prisioneiro. O vencedor destruiu as aldeias, as plantações e os rebanhos do vencido. Depois, reuniu o rei, a rainha, os príncipes e os chefes guerreiros da nação derrotada, e os vendeu a todos, como escravos, para o Brasil.

Chegando ao Novo Mundo, o rei negro foi comprado, com sua mulher, filhos e alguns vassalos, por um proprietário de minas de ouro. Marcharam a pé para Minas Gerais. O rei, de calças de algodão, o busto nu, caminhava à frente dos escravos, de cabeça erguida, como se fosse ainda o soberano daquela gente.

Ficaram todos em Vila Rica. O rei negro foi batizado com o nome de Francisco. Mas os outros escravos, que o respeitavam e admiravam, chamavam-no Chico Rei. **Perseverante e obstinado**, o negro trabalhava nas minas, sem pausa nem descanso. A **bateia**, em suas mãos duras e fortes, agitava-se, sem cessar, como se fosse uma máquina. Os outros escravos, seus antigos guerreiros, seguiam o exemplo do rei. De modo que torrentes de pepitas de ouro

167

Figura 3.4.6 Tecendo Linguagens 1

jorravam das mãos daqueles trabalhadores incansáveis, enriquecendo, cada vez mais, o seu senhor.

Anos e anos de trabalho e privações permitiram a Chico Rei juntar o dinheiro necessário para sua alforria e a de sua mulher. Continuando a economizar, Chico Rei libertou seus filhos e, em seguida, os vassallos que o haviam acompanhado na escravidão.

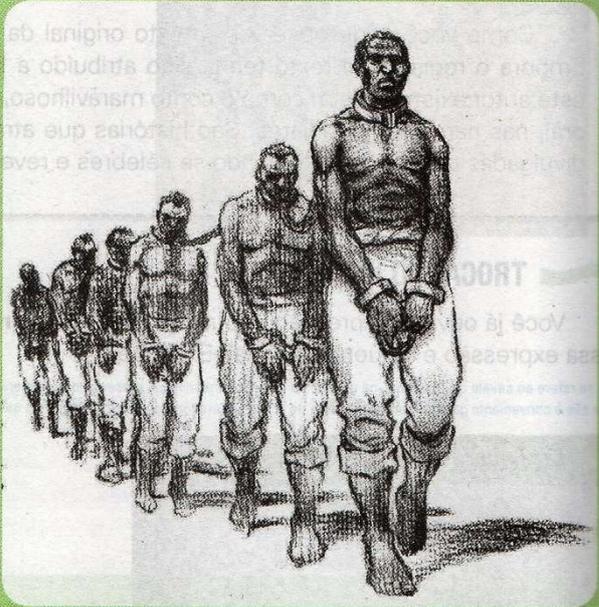
Mais tarde, conseguiu comprar um pedaço de terra na Encardideira. Quando foi revolvê-lo para a plantação, descobriu uma mina de ouro. E Chico Rei ficou rico, aumentando o grupo de escravos libertados que o seguiam e veneravam.

Usando manto de veludo e coroa de ouro, Chico Rei era aclamado nas festas de Nossa Senhora do Rosário, como um verdadeiro soberano. Em sua volta, dançavam, cantavam negros e negras, entusiasmados com o **garbo** e o luxo de seu chefe.

No dia 6 de janeiro de cada ano, saía da Encardideira um cortejo monumental de negros, trajados de seda e enfeitados de ouro, como se fosse um Reino da África, bailando nas ruas de Vila Rica, em louvor da Padroeira dos Escravos. À frente, vinham Chico Rei, a rainha, suas filhas e damas de honra, todas com as **carapinhas** empoadas de ouro.

Quando terminava a festa, a rainha e suas vassalvas banhavam a cabeça na pia de pedra que há no Alto da Cruz. No fundo da pia, ficava, brilhando, todo o ouro que enfeitara os penteados das negras. Esse ouro era utilizado para libertar outros escravos.

Por isso, em Minas Gerais, ninguém esquece Chico Rei, o negro soberano, generoso e heroico, que venceu o destino, conquistou a liberdade e concorreu, com o melhor do seu esforço, para a grandeza e a prosperidade da boa terra que o acolheu.



Rodrigo Rios

Theobaldo Miranda Santos. *Lendas e mitos do Brasil*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2004.

POR DENTRO DO TEXTO

1. Qual é a origem das personagens que foram vendidas como escravas para o Brasil?
As personagens são africanas.
2. Como era a vida de Chico em seu país de origem?
Na África, Chico era rei, vivia com sua mulher e filhos e tinha vários vassallos.
3. Mesmo sem liberdade, qual era a postura de Chico Rei ao marchar a pé para Minas Gerais?
Caminhava à frente dos escravos de cabeça erguida, como se fosse ainda o soberano daquela gente.

4. Qual foi a atitude de Chico Rei para conquistar sua liberdade?
Durante anos e anos Chico trabalhou sem descanso, juntando dinheiro para comprar sua carta de alforria.

5. Podemos dizer que Chico Rei só se preocupou consigo mesmo? Comprove sua resposta transcrevendo trechos do texto.
Não. Ele se preocupou com sua família e com os outros escravos. Os trechos que confirmam a resposta são: "Continuando a economizar, Chico Rei libertou seus filhos e, em seguida, os vassallos que o haviam acompanhado na escravidão"; "E Chico Rei ficou rico, aumentando o grupo de escravos libertados que o seguiam e veneravam".

6. Qual foi a fama que Chico Rei conquistou em Minas Gerais? Por quê?
A fama de um herói generoso e soberano, que conquistou a liberdade e contribuiu para a grandeza e prosperidade da terra que o acolheu.

Importante saber

Chico Rei é uma **personagem lendária**. Personagens lendárias ou mitológicas são aquelas cujos feitos são engrandecidos e enaltecem a comunidade à qual pertencem. Entre as personagens mitológicas mais conhecidas estão Hércules, Sansão, Rei Artur, Alexandre, o Grande, Joana d'Arc, Robin Hood, Ivanhoé, entre outros.

Figura 3.4.6 Tecendo Linguagens 3

No exemplar do 8º ano, a unidade 2, intitulada **Com a palavra, narradores e poetas**, objetiva valorizar a tradição oral, conforme nos é esclarecido no **Manual do Professor**. Para isso, em seu primeiro capítulo, a seleção dos textos de leitura é composta de poema de cordel, de lenda e de mito. A narrativa intitulada "O príncipe infeliz e as abóboras desprezadas", publicada originalmente no livro *Os príncipes do destino: histórias da mitologia afro-brasileira*, de Reginaldo Prandi, é a base para os estudos propostos acerca de mitologia. Sua reprodução é acompanhada de uma imagem de um jogo de búzios, relacionando um elemento da cultura afro-brasileira ao enredo da narrativa. Sobre seu direcionamento interpretativo, ele está concentrado em doze exercícios, na seção **Por dentro do texto**, os quais se valem de estratégias, principalmente, de verificação, de localização e de inferência, dispostas da seguinte maneira:

1. Identificação das personagens;
2. Identificação do espaço;
3. Identificação do aspecto sagrado do mito;
4. Identificação do conflito da narrativa;
5. Verificação sobre o significado do epíteto "príncipe infeliz";
6. Identificação do destino dos afilhados do "príncipe infeliz";
7. Inferência sobre a descrição psicológica das personagens, de acordo com suas ações;
8. Verificação da compreensão de que as descrições feitas do protagonista e

de seus irmãos são opostas;

9. Localização da voz do narrador;

10. Subdividida em *a.* Identificação do narrador e *b.* Inferência a partir de um trecho destacado sobre quem são os “afilhados” do “príncipe infeliz”;

11. Transcrição de trechos que destacam aspectos culturais africanos;

12. Subdividida em *a.* Identificação de tempo e espaço e *b.* Relação desses elementos narrativos com mitologia.

Para nossas análises, cabe destacar as duas últimas questões e as orientações das autoras. Na questão 11, o enunciado pede que se identifique “elementos da cultura africana” (OLIVEIRA *et alli*, 2012, p.78). As autoras elencaram quatro itens: 1. “Acolhimento das visitas”; 2. “Tipo de alimentação usada no banquete”; 3. “Maneira de expressar alegria”; 4. “Seres da mitologia africana”. Parece-nos anacrônico, além de reducionista, tentar apontar aspectos de culturas “vivas” por meio de um texto mitológico. Se pensarmos nos estudos de mitologia greco-romana, tais associações são descabidas, visto que, ao se estudar Grécia e Roma, fica evidenciado que se trata de conteúdos referentes à antiguidade e não à contemporaneidade e de povos pertencentes a impérios extintos. Ao emaranhar tempo, espaço e as especificidades de cada nação africana sob o rótulo “cultura africana”, reforça-se as representações de tradicionalismo e folclorização do continente, como se a cultura e o momento histórico estivessem cristalizados no passado mítico.

Além do anacronismo apontado, vale ressaltar que o trabalho de leitura também pode levar à construção de um imaginário distorcido quanto ao contexto de produção da narrativa. O mito reproduzido tem como subtítulo “histórias da mitologia afro-brasileira”, ou seja, são narrativas pertencentes ao espaço nacional ligadas à diáspora africana. Ao destacar nas questões aspectos da mitologia e dos costumes africanos, as autoras não ponderaram ou deram diretrizes para os professores sobre a origem brasileira da história, unindo assim, no imaginário dos alunos, mitologias distintas.

A última questão busca relacionar a indeterminação do tempo e do espaço narrativos aos mitos fundadores. As autoras orientam os professores a discutir que a indeterminação “remete” a um passado muito distante, por isso a veracidade dos fatos não seria passível de ser verificada. As diretrizes dadas não levam em conta a origem oral de um mito e propõem pensá-lo pelas lentes da tradição escrita, ao destacar aspectos estruturais, notadamente tempo e espaço, e ao justapor valores da tradição

escrita, como a precisão e a veracidade, e os da oralidade, como padrões mnemônicos e a noção de temporalidade das comunidades regidas pela lógica cultural da oralidade.

O questionário de leitura que aqui analisamos está reproduzido integralmente nas páginas subsequentes.

POR DENTRO DO TEXTO

1. Quem são as personagens da história?
Obará, sua mulher, os quinze irmãos de Obará, Ifá e Ejocô.
2. Identifique a morada de Ifá e dos odus.
Ifá morava no Orum, o Céu dos orixás. Os odus viviam perto do Aiê, o mundo dos humanos.
3. Leia o texto a seguir.

Na língua iorubá de nossos dezesesseis príncipes havia uma palavra para se referir a eles. Eles eram chamados de odus, que poderíamos traduzir como portadores do destino. Os príncipes odus colecionavam as histórias dos que viveram em tempos passados, sendo cada um deles responsável por um determinado assunto. Assim, o odu chamado Oxé sabia todas as histórias de amor. Odi sabia as histórias que falavam de viagens, negócios e guerras. Ossá sabia tudo a respeito da vida em família e da maternidade. E assim por diante. As histórias falavam de tudo o que acontece na vida das pessoas, de aspectos positivos e negativos, pois tudo tem o seu lado bom e o seu lado ruim.

Reginaldo Prandi. Os príncipes do destino: histórias da mitologia afro-brasileira. São Paulo: Cosac & Naify, 2001.

- As personagens da história “O príncipe infeliz e as abóboras desprezadas” têm alguma relação com o sagrado ou fazem parte do universo das pessoas comuns, mortais?
Elas têm relação com o sagrado. Os príncipes do destino pertencem ao universo divino; são portadores do destino das pessoas.
4. Qual foi o conflito que desencadeou todos os fatos ocorridos com Obará?
Os irmãos de Obará viajaram carregando abóboras nas costas e, com fome, não queriam comê-las. Então resolveram parar na casa de Obará para comer. Esse fato desencadeia o restante da narrativa.
5. Por que Obará era considerado um príncipe infeliz?
Porque estava sempre endividado e arruinado, além de falar o tempo todo de coisas ruins.
6. Por que os afilhados de Obará também poderiam ser considerados infelizes?
Porque os afilhados viviam a sina correspondente à do seu odu.
7. Explique como você caracteriza a atitude dos irmãos de Obará nos parágrafos indicados a seguir.
 - a) 3 e 4
Resposta possível: como uma atitude egoísta, de excluir o irmão.
 - b) 6 a 10
Resposta possível: foram “interessados”, pois só resolveram visitar Obará por estarem com fome.
8. É possível afirmar que a atitude de Obará se opõe à de seus irmãos? Por quê?
Sim, pois mesmo não tendo sido convidado pelos irmãos para a festa de Ifá, Obará se alegra com a presença deles e se endivida para recebê-los com um banquete.
 - a) Localize no texto um trecho que comprove sua resposta e transcreva-o em seu caderno.
“Obará era pobre e o que tinha de comida em casa nem daria para alimentar ratos que fuçavam a despensa. Mas a alegria de ter os irmãos em casa era incontida.” “Ordenou à esposa que fosse correndo ao mercado, que tomasse dinheiro emprestado, que pedisse fiado, e comprasse tudo o que pudesse agradar ao paladar de um príncipe faminto porém exigente.”
9. Transcreva do texto um trecho em que o narrador interrompe o discurso, expõe suas ideias sobre a desgraça de Obará, e depois retoma a narrativa.
“Coitado de Obará, ia ficar ainda mais pobre, mais endividado, mais enrascado na vida. Era assim o destino de Obará, era essa a sina dos afilhados desse príncipe do destino. Perdiam tudo, mas não aprendiam nunca, sempre se metendo em novos apuros e apertos. E então lá se foi a mulher de Obará ao mercado...”
10. Releia este trecho.

Mas para alcançar tamanho sucesso, além da proteção do padrinho Obará, é preciso ter o coração bom (ou, como dizem alguns, ter o juízo um pouco mole), como tem Obará.

 - a) A opinião acima é de uma das personagens da história ou do narrador?
Do narrador.
 - b) Como você interpreta esse trecho?
Espera-se que o aluno perceba que o destino humano não depende só dos odus (deuses), mas exige certos atributos e atitudes da própria pessoa, como ser bom de coração, ousar para ajudar os outros, doar-se, mesmo em situações difíceis.

77

Figura 3.4.6 Tecendo Linguagens 4

11. Identifique na narrativa os elementos da cultura africana, relacionados aos temas a seguir, transcrevendo do texto os trechos em que aparecem.

a) Acolhimento das visitas.

"Vejo que vindes de longe, estais cansados", disse Obará depois de abraçar cada um dos seus irmãos. "Imagino que estais famintos." Ordenou às mulheres da casa que trouxessem água fresca e panos limpos em grande quantidade. "Lavai-vos, [...] vamos comer, vamos festejar."

b) Tipo de alimentação usada no banquete.

"E então lá se foi a mulher de Obará ao mercado, de onde voltou acompanhada de muitos ajudantes carregados de cabritos, leitões e frangos. Traziam também balaies de inhame, feijão e farinha, potes de azeite-de-dendê, porções de sal, vasilhas de pimenta, postas de peixe e peneiras de camarão, garrafas de vinho, litros de cerveja."

c) Maneira de expressar a alegria da descoberta da fortuna nas abóboras.

"Ele gritava, dançava, gargalhava, abraçava a mulher e ia abrindo as abóboras."

d) Seres da mitologia africana.

"Ifá morava no Orum, o Céu dos orixás, mas os odus viviam perto do Aiê, o mundo dos humanos."

12. Leia este outro trecho retirado do livro *Os príncipes do destino* e responda às questões a seguir.

Há muito tempo, num antigo país da África, dezesseis príncipes negros trabalhavam juntos numa missão da mais alta importância para seu povo, povo que chamamos de iorubá. Seu ofício era colecionar e contar histórias.

a) Que palavras ou expressões localizam o leitor quanto ao tempo e espaço da narrativa?

Tempo: "Há muito tempo". Espaço: "num antigo país da África".

b) Considerando que o texto é um mito e, portanto, narra acontecimentos com base nas explicações do ser humano sobre o mundo, a existência, os seres, explique a intenção do emprego das expressões de tempo e espaço.

Os acontecimentos descritos na lenda são muito antigos, o que dá maior credibilidade aos fatos narrados. A narrativa remete o leitor a um tempo e um espaço que não permitem a verificação da veracidade dos fatos. Esse recurso faz com que o leitor entregue-se à narrativa.

Figura 3.4.6 *Tecendo Linguagens 5*

Ao selecionar, na antologia da coleção, um mito afro-brasileiro recontado por um sociólogo não negro, o material apresenta aspectos que devem ser pensados acerca da autoria em textos da tradição oral.

Quem, afinal, é o autor do conto oral? Fala-se em uma autoria coletiva, ou autor legião, na medida em que os textos são passados anonimamente de uma geração a outra, ainda que cada contador lhes acrescente seu estilo (dicção?) pessoal e as marcas de seu contexto sociocultural. O contador figura sempre como intérprete, e a função da autoria é atribuída a abstrações como a tradição, a coletividade, o povo, não se cogitando a identificação de um autor individual. (ALMEIDA; QUEIROZ, 2004, p.148)

Dentro da lógica cultural da tradição oral, a autoria não seria propriedade individual, mas sim do coletivo, sendo os poemas e as narrativas orais uma herança ancestral, passada entre as gerações. Diante das especificidades dos estudos da literatura oral, retomaremos sucintamente as etapas de recolha de uma narrativa: escuta, transcrição e escrita. Consoante Almeida e Queiroz, a metodologia utilizada para recolher narrativas orais depende, em primeiro lugar, do objetivo da pesquisa.

Se a escuta do pesquisador é direcionada, pode-se concluir que a maneira como transcreve o texto também o é, priorizando alguns aspectos em detrimento de outros, exercendo simultaneamente o papel de coautor e de tradutor. Esta última função ocorre tendo em vista que o coletor faz uma transposição de um código verbal para outro, que pode ou não ser da mesma língua e, simultaneamente, a transposição de um sistema de símbolos para outro, isto é, da cultura oral para a escrita, tradução interssemiótica. Enquanto a função de coautor, esta ocorre uma vez que o transcritor/tradutor vai direcionar os objetivos de seu trabalho, seja de compreensão estética, seja de conhecimento de valores ou crenças, por exemplo. Assim, todo o processo de transcrição será norteado pela etapa anterior, a da escuta, que é seletiva, pois “processará escolhas – algumas ditadas pelo método científico, outras pela estética da época de publicação, outras ainda por afetos, sonoridades que acalantam memórias inconscientes do escriba-escriptor” (ALMEIDA; QUEIRÓZ, 2004, p.167). Dessa maneira, o texto final é uma espécie de releitura da matéria-prima coletada.

Detendo-nos no caso da narrativa reproduzida no material analisado, sem dúvida estamos diante de um mito afro-brasileiro de autoria coletiva e que teve sua disseminação em espaços de religiões negras do Brasil. Em nota na edição original de *Os príncipes do destino*, Prandi explica que:

[Agenor Miranda Rocha, adivinho brasileiro] conta muitas histórias, algumas do seu tempo de menino, outras dos tempos imemoriais dos orixás. Certo dia ele me deu um caderno que tinha escrito em 1928, na flor da idade. Era um caderno com as histórias dos odus, que aprendera com sua mãe-de-santo, Mãe Aninha Obá Bii, filha de africanos, uma das maiores e mais antigas sacerdotisas da religião dos orixás no Brasil. Organizei esses papéis e a editora Pallas os publicou em 1999. [...] Ao escrever *Os príncipes do destino*, meu propósito foi recontar os mesmos mitos para crianças e jovens. Mas os mitos deste livro já não são simples histórias de um povo africano que vivia do outro lado do oceano, são histórias afro-brasileiras, são histórias brasileiras.
(PRANDI, 2001, pp.112-113)

Tal declaração nos interessa, na medida em que permite problematizar que o produto final de narrativas orais compiladas e que circulam no campo editorial nem sempre são recolha direta de fonte primária, seguindo o padrão sugerido por Almeida e Queiróz, ou seja, algumas são recontadas a partir de registros escritos prévios, portanto já foram traduzidas da oralidade para a escrita, tendo ingerências da escuta e da transcrição de seu coletor original. Os desdobramentos dessas questões

transcendem os objetivos desta pesquisa, mas nos servem de exemplo de que, ao traduzir uma narrativa oral para a escrita, muitas vezes, há uma sobreposição da lógica escrita à oralidade, posto que há uma categorização de um público alvo e uma adequação de linguagem, situação que destoa da lógica oral na qual toda comunidade forma o público ouvinte.

Pensar o registro escrito como uma constante releitura do texto base original da tradição oral, com marcas da escuta, do método científico, ou do gosto do coletor, não invalida sua publicação em LDP. Contudo, aponta para necessidade de investir mais tempo de aula e de direcionamento aos educadores de como pensar as interações entre “autor coletivo” e “público”, mediadas pela tradução ou pela adaptação de pesquisadores ou de agentes do campo editorial.

Sobre a literatura afro-brasileira, fizemos um registro da obra *Na cor da pele*, de Júlio Emílio Braz, na seção **Hora do conto**, cujo objetivo, de acordo com o **Manual do Professor**, é “(...) contribuir para o desenvolvimento da capacidade do aluno de concentrar-se, de ouvir, de imaginar, de abstrair e de apreciar um texto literário (OLIVEIRA *et alli*, 2012, p.36). Assim, trata-se de um momento em que os estudantes não têm acesso às cópias das narrativas e a leitura não visa a realização de atividades posteriores, e sim o exercício de escutar contos. A unidade didática em que registramos a publicação de um conto afro-brasileiro é intitulada **Face a Face** e tematiza violência e preconceito. Nela, também há a reprodução de um texto não literário sobre os movimentos culturais periféricos, destacando, entre seus objetivos, a denúncia do racismo e a afirmação étnica negra. O texto “Jovens da periferia: nova mediação” é uma sugestão de leitura para a realização de uma atividade, cujo objetivo é gravar um programa de rádio sobre preconceito.

Sobre as culturas indígenas, localizamos três registros: dois literários e outro do gênero jornalístico: a notícia. Essa foi reproduzida no **Manual do Professor** do 7º ano e não focaliza o campo literário, mas sim o número de indígenas da etnia Pankararu, moradores da área do Real Parque, na capital paulistana, que cursam universidades.

Sobre as obras literárias publicadas no material do 8º ano, tratam-se de um mito e de uma lenda, ambos oriundos da tradição oral, e reproduzidos na unidade 2, que objetiva valorizar as produções literárias da oralidade. As narrativas, recontadas por Valdemar de Andrade e Silva, reproduzidas foram extraídas da mesma obra. A primeira está indicada na seção **Hora do conto** e pertence à tradição kaiapó. Antes

da leitura pelo professor, as autoras sugerem três questões prévias que incitam os alunos a pensar sobre a origem do mundo.

Já a segunda, publicada na seção **Prática de Leitura**, é a lenda do pássaro Irapuru. O trabalho de leitura pode ser dividido em dois momentos: um de verificação e outro de estudo da linguagem. No primeiro, há quatro questões:

1. Identificar a caracterização do protagonista;
2. Identificar as personagens;
3. Identificar o trecho que comprove o aspecto divino da narrativa;
4. Inferir a intenção do texto.

A segunda parte das atividades é composta por dois exercícios que enfocam a elaboração da linguagem em uma lenda. A primeira atividade visa à identificação das diferenças entre uma síntese e um texto literário. Já a última é uma comparação entre a linguagem da lenda e a de um verbete enciclopédico. Essa roteirização pode ser observada nos *fac-símiles* seguintes:

Hora do conto

1. Leia esta questão.

Quem nasceu primeiro: o ovo ou a galinha?

Você já tinha ouvido essa pergunta? O que se quer saber com essa indagação?

Resposta pessoal. Normalmente essa pergunta é feita quando a causa e a consequência de um fato se confundem entre si.

2. Imagine que você tenha encontrado uma fonte mágica capaz de responder a todas as suas questões sobre a origem do primeiro grão de vida do universo. Que perguntas você faria a essa fonte? Resposta pessoal.

3. Você conhece alguma explicação científica sobre a origem do mundo e dos seres que o habitam? Conte-a para os colegas. Resposta pessoal.

Você gostaria de saber mais histórias que o povo conta sobre a criação do mundo e dos seres? Então, ouça o que seu professor irá contar. A narrativa acontece numa sala de aula como essa onde você se encontra: cheia de alunos curiosos, interessados nos segredos do universo.

Professor, o texto "Mundo Novo" encontra-se no Manual.

Prática de leitura

Texto 3 - Lenda

Irapuru – o canto que encanta

Certo jovem, não muito belo, era admirado e desejado por todas as moças de sua tribo por tocar flauta maravilhosamente bem. Deram-lhe então o nome de Catuboré, flauta encantada. Entre as moças, a bela Mainá conseguiu o seu amor; casar-se-iam durante a primavera.

Certo dia, já próximo do grande dia, Catuboré foi à pesca e de lá não mais voltou.

Saindo a tribo inteira à sua procura, encontraram-no sem vida, à sombra de uma árvore, mordido por uma cobra venenosa. Sepultaram-no no próprio local.

Mainá, desconsolada, passava várias horas a chorar sua grande perda. A alma de Catuboré, sentindo o sofrimento de sua noiva, lamentava-se profundamente pelo seu infortúnio. Não podendo encontrar a paz, pediu ajuda ao deus Tupá. Este, então, transformou a alma do jovem no pássaro irapuru, que, mesmo com escassa beleza, possui um canto maravilhoso, semelhante ao som da flauta, para alegrar a alma de Mainá.

O cantar do irapuru ainda hoje contagia com seu amor os outros pássaros e todos os seres da natureza.



Waldemar de Andrade e Silva, Lendas e mitos dos índios brasileiros. São Paulo: FTD, 1999.

Figura 3.4.6 Tecendo Linguagens 6

POR DENTRO DO TEXTO

1. Por que o jovem Catuboré era tão admirado pelas moças de sua tribo?
Porque tocava flauta maravilhosamente bem.
2. Quem vive a história de amor contada nessa narrativa?
As personagens envolvidas na história são a bela Mainá e Catuboré, o tocador de flauta. Mas o sentimento não é plenamente realizado, pois Catuboré morre antes de se casar com Mainá.
3. Identifique o trecho que comprova a presença de interferência divina na vida da comunidade em que vivia Catuboré.
O deus Tupã transforma a alma de Catuboré no pássaro irapuru.
4. Podemos dizer que o foco dessa história é explicar a origem de algo. Justifique.
Apesar de a narrativa contar uma história de amor, o desfecho dá uma explicação sobre a origem do pássaro irapuru.

TEXTO E CONSTRUÇÃO

1. O final da história surpreende o leitor com um desfecho trágico. Releia os trechos destacados nos últimos parágrafos e relate o que aconteceu, mencionando os fatos principais.
Resposta possível: A alma do índio sentiu o sofrimento de Mainá e pediu ajuda ao deus Tupã, que o transformou no pássaro irapuru, cujo canto é semelhante ao som da flauta.
 - a) Compare a linguagem que você usou para escrever a resposta anterior com a linguagem da lenda. Qual das duas linguagens é mais poética? Qual delas provocaria mais emoção no leitor?
Professor, espera-se que os alunos percebam que a maneira mais adequada para escrever a lenda é a que emprega linguagem mais expressiva. Provavelmente o aluno não relatará os fatos com a linguagem expressiva da lenda, mas de um jeito mais objetivo. Neste caso, a resposta seria: a linguagem da lenda.
 - b) Caso você escrevesse uma lenda, qual das duas linguagens usaria? Justifique sua resposta.
Resposta pessoal.
2. Leia o texto a seguir.

Nome comum: uirapuru-verdadeiro

Outros nomes: irapuru, corneta ou músico

Nome em inglês: Organ Wren

Nome científico: *Cyphorhinus aradus*

Filo: Chordata

Classe: Aves

Família: Troglodytidae

Plumagem: pardo-avermelhada e bem simples

Características físicas: tem bico forte, pés grandes e, às vezes, nos lados da cabeça, um desenho branco.

Comprimento: 12,5 cm

Distribuição geográfica: presente em quase toda a Amazônia brasileira, com exceção do alto rio Negro e da região a leste do rio Tapajós. Encontrado também em todos os demais países amazônicos – Guianas, Venezuela, Colômbia, Equador, Peru e Bolívia.



Fábio Colombini

Hábitat: é localmente comum no estrato inferior de florestas úmidas, principalmente na terra firme, mas também em florestas de várzea.

[...] Uirapuru, também chamado corneta ou músico, é um pássaro típico da Amazônia, da família dos trogloditídeos, cuja plumagem pardo-avermelhada e bem simples não condiz com a exuberância do canto, de grande beleza. Tem bico forte, pés grandes e, às vezes, nos lados da cabeça, um desenho branco.

O nome aplica-se ainda a outros trogloditídeos amazônicos, como o uirapuru-de-peito-branco (*Henicorhina leucosticta*), o uirapuru-veado (*Microcerculus marginatus*) e o uirapuru-de-asa-branca (*Microcerculus bambla*). Cada um deles com seu canto característico, mas nenhum se iguala ao uirapuru-verdadeiro (*Cyphorhinus aradus*).

Disponível em: <www.saudeanimal.com.br/uirapuru.htm>. Acesso em: 20 fev. 2012.

a) Qual é o assunto do texto lido?

O texto trata das características do pássaro uirapuru (ou irapuru).

b) Releia os seguintes trechos do texto e transcreva três características do pássaro.

Trecho 1

Uirapuru, também chamado corneta ou músico, é um pássaro típico da Amazônia, da família dos trogloditídeos, cuja plumagem pardo-avermelhada e bem simples não condiz com a exuberância do canto, de grande beleza.

Trecho 2

Tem bico forte, pés grandes e, às vezes, nos lados da cabeça, um desenho branco. O nome aplica-se ainda a outros trogloditídeos amazônicos, como o uirapuru-de-peito-branco (*Henicorhina leucosticta*), o uirapuru-veado (*Microcerculus marginatus*) e o uirapuru-de-asa-branca (*Microcerculus bambla*). Cada um deles com seu canto característico, mas nenhum se iguala ao uirapuru-verdadeiro (*Cyphorhinus aradus*).

1- É da família dos trogloditídeos. 2- Tem uma plumagem pardo-avermelhada bem simples, que não condiz com a beleza do canto. 3- Tem bico forte e pés grandes e, às vezes, no lado da cabeça, um desenho branco.

c) As características presentes nos dois trechos são científicas? Como você concluiu isso? Sim, pode-se concluir isso pelo fato de as informações serem baseadas na observação e na comprovação objetiva.

Importante saber

Quando alguém conta uma história em que os fatos são relatados para explicar a origem de algo de seu universo local, utilizando as próprias experiências e a imaginação, temos um texto narrativo do **gênero lenda**. As lendas estão presentes nas mais diferentes culturas e o seu surgimento está ligado à tradição oral do povo.

Quando a definição de algo é dada por meio de informações objetivas, temos um texto do **gênero verbete**. Por exemplo, as enciclopédias e os dicionários são organizados em verbetes.

As análises da coleção *Tecendo Linguagens* apontam para uma representação das literaturas afro-brasileiras e indígenas majoritariamente apresentadas pelos textos da tradição oral. Se, por um lado, a coleção ilumina tais produções, por outro, sua abordagem se dá atrelada aos critérios de apreciação de obras da tradição escrita. Os textos literários reproduzidos, notadamente as lendas e mitos, estão concentrados em unidades didáticas que visam a analisar produções procedentes da tradição oral. Em nossos estudos, verificamos uma ênfase em apresentá-los via teorias dos gêneros do discurso, conforme as diretrizes da coleção, e, sobretudo, uma tentativa de atrelá-los à base teórica de Cascudo, apresentada no **Manual do Professor**, a qual distingue os gêneros orais. Tendo isso em vista, notamos que aspectos importantes como a autoria, a transmissão geracional das narrativas reproduzidas, os papéis que os textos orais desempenham em suas comunidades e o trabalho performático não foram problematizados no projeto autoral da coleção, provocando, assim, sua redução a pontos de intersecção com tramas da tradição escrita.

3. 4. 7 Considerações Parciais sobre as Análises dos LDPs

Por meio de nossas análises, traçamos um panorama de como as seis coleções aprovadas no PNLD 2014 que tiveram maior circulação, representam as produções literárias e os escritores de origem africana, afro-brasileira e indígena, seja pela leitura de fragmentos das obras, seja por outras vias, como resenhas, sinopses ou entrevistas. A partir dos dados coletados, propomos um estreitamento do olhar para os textos literários exclusivamente, como uma maneira de não somente apresentar as produções referentes ao nosso escopo, mas, sobretudo, a possibilidade de refletir sobre o estabelecimento de relações subjetivas entre leitor e texto, aproximando, assim, leitor e agentes do campo. Ao focalizar as produções literárias propriamente ditas, elegemos dois critérios comparativos: 1. Distribuição dos textos literários reproduzidos pelos volumes da coleção; e 2. Uso de tradição oral e/ou escrita nas representações.

Considerando os pontos elencados para nossa comparação, observamos que somente a coleção *Português: Linguagens* (Saraiva) não traz referências às contribuições africanas, afro-brasileiras ou indígenas para o campo literário. Essa

ausência de dados passíveis de cotejo levou à exclusão de tal coleção de nossas apreciações sobre os resultados parciais.

Tendo em vista a distribuição, podemos aproximar *Projeto Teláris* (Ática) (doravante **PT**) e *Jornadas.port* (Saraiva) (doravante **JP**), que apresentam aos seus leitores textos literários de origem africana, afro-brasileira e indígena amplamente distribuídos por seus volumes; a saber, a primeira traz as produções em todos os anos do Ensino Fundamental 2, já a segunda, exceto no material do 8º ano, pois aí o campo literário é representado por textos de outros gêneros do discurso e, vale destacar, encontra-se uma entrevista com Daniel Munduruku como leitura central do capítulo. Ambas mostram projetos autorais que proporcionam espaços nos quais os alunos dos diferentes anos do Ensino Fundamental 2 tenham contato com tais produções literárias. A coleção *Tecendo Linguagens* (IBEP) (doravante **TL**) traz textos literários referentes ao nosso recorte metodológico nos volumes do 7º e 8º anos. Já na coleção *Vontade de Saber Português* (FTD) (doravante **VP**), há uma concentração no volume do 7º ano, semelhante à *Singular e Plural* (Moderna) (doravante **SP**), que apresenta essas produções no material do 9º ano.

No projeto autoral de **PT**, notamos que há uma intercalação no que se refere à origem étnica das obras que compõe a antologia da coleção. No volume do 6º ano, está presente a narrativa tradicional africana; no do 7º, a narrativa contemporânea indígena (como projeto extra de leitura); no do 8º, o poema angolano e as narrativas tradicional e contemporânea africanas e, no do 9º, o Manifesto afro-brasileiro.

É válido enfatizar que no último volume da coleção registramos propostas didáticas baseadas nas produções de Machado de Assis e de Cruz e Sousa, escritores que podem ser considerados afro-brasileiros, de acordo com ferramentas conceituais contemporâneas dos estudos literários. Tais questões teóricas não são abordadas pelo projeto autoral da coleção, que salienta aspectos formais do texto à luz dos estudos sobre gêneros do discurso, o que não contribui para o reconhecimento destes autores como sendo afro-brasileiros pelos professores e alunos.

Devem-se destacar as propostas de leitura do volume do 6º e do 8º anos desta coleção, que apresentam narrativas africanas, de origem oral tradicional e contemporânea, respectivamente, como textos centrais de unidades didáticas. Os trabalhos sugeridos, nos dois volumes, se desdobram pelas seções dos capítulos em que os textos foram reproduzidos, em uma tentativa de propor uma verticalização da compreensão textual, no que se refere ao conteúdo temático, à utilização dos recursos

linguísticos e à composição estrutural dos textos. Esses três aspectos estão relacionados com as teorias bakhtinianas sobre gênero do discurso, as quais indicam que os gêneros têm formas relativamente estáveis e se valem de recursos linguísticos – vocabulário, escolha lexical, estrutura sintática – de acordo com o contexto comunicacional.

No material do 6º ano, ao focalizar narrativas populares, a transmissão oral entre as gerações é um ponto destacado pelas autoras. A falta de registro escrito, segundo as autoras, imprime características às narrativas, como imprecisão de tempo e de espaço. Ao tratar tais marcas do texto oral como consequência de sua divulgação geracional via oralidade, são subtraídas questões relacionadas à memorização dos textos, fator que permite sua permanência na contemporaneidade além de outros aspectos estéticos e culturais que compõem a engenhosidade da tradição oral e a complexidade de suas produções. É válido mencionar que a apresentação da narrativa oral é feita sem especificar sua origem dentro do continente africano. Indiretamente, tal indeterminação suscita generalizações e reduz a percepção da diversidade dos países africanos.

No volume do 8º ano, especificamente, podemos destacar os seguintes aspectos do projeto autoral: 1. No capítulo em que a narrativa de Pepetela foi reproduzida, as autoras atrelaram as análises discursivas e linguísticas a fragmentos da obra e, conseqüentemente, os recursos visuais de todo capítulo retomam cenas do texto, dando assim maior visibilidade à leitura proposta, devido à reiteração das imagens. 2. Na unidade didática supracitada, há outros exemplos da produção literária africana, a saber: um texto da tradição oral sem dados sobre sua origem e um poema angolano, representando a diversidade do repertório literário do continente. O direcionamento do trabalho de leitura do fragmento afro-brasileiro salienta aspectos do gênero manifesto e traz informações extras sobre seu contexto de produção, enfatizando o movimento Cooperifa, assemelhando-se às propostas de análise dos textos africanos. Diferentemente, a sugestão de práticas de leitura com base na narrativa indígena, de autoria de Munduruku, favorece mediações que privilegiem as interações subjetivas entre texto e leitores, ultrapassando o estudo formal do gênero narrativa de memória. Ou seja, nota-se que, no projeto autoral desta coleção, a ampliação das leituras de um texto literário ocorre, em especial, por meio de uma proposta extra, em anexo.

Em **JP**, constatamos nos três volumes que trazem publicações referentes ao

nosso recorte analítico, a presença de mais de um texto no mesmo material. Em síntese, no volume do 6º ano, há um fragmento extraído de *Meus contos africanos*, de Mandela, reproduzido com a finalidade de favorecer estudos morfológicos, e uma narrativa tradicional de Gana, recontada por Badoe e Diakté, publicada em *Histórias de Ananse*. Esta última é base de uma proposta de leitura cujo foco é analisar contos orais. Para isso, as autoras propõem um roteiro de questões que abrange a compreensão do enredo, aproximações com o repertório prévio dos leitores e, também, suas opiniões. Especificamente sobre o trabalho com a tradição oral, podemos destacar a explicitação prévia de que se trata de um conto ganense e a apresentação de dados informacionais, via boxe, sobre a região africana mencionada. Além da precisão geográfica, há uma questão sugerida que enfoca a transmissão geracional, sem ampliar aspectos constituintes da lógica cultural da oralidade. A partir do estudo da narrativa, há uma proposta de que os alunos pesquisem e recontem um conto tradicional.

No volume do 7º ano, há a reprodução de textos africanos que representam tanto a cultural oral, quanto a escrita, sendo apresentados uma narrativa oral bantu, para a realização de uma atividade de escuta, uma morna cabo-verdiana, como exemplo de diversidade linguística, e um trecho de *Aventuras de Ngunga*, de Pepetela, com o intuito principal de favorecer a análise linguística. A antologia desse volume é ainda composta por três narrativas orais indígenas. Dessas, somente uma é publicada integralmente e tem sua origem étnica especificada (bororo); as outras são reproduzidas parcialmente com objetivos distintos, a saber: análise cronológica da narrativa e tema disparador de pesquisa sobre hábitos alimentares. A lenda bororo é a leitura central do capítulo, desdobrando-se em uma sequência didática composta pela compreensão da narrativa, por meio de um roteiro que enfoca aspectos do gênero do discurso lenda, informações extra texto por meio de imagens, legendas, boxes e fragmentos sobre o cotidiano em uma aldeia e sobre a etnia bororo. Por fim, as autoras propõem um produto final, que é uma produção escrita resultante do registro de uma lenda oral. As sugestões de trabalho com as lendas bantu e bororo se destacam no capítulo, ambas por serem o cerne de atividades de escuta e de leitura e escrita, respectivamente. É possível, por um lado, aproximá-las, na medida em que são heranças culturais da tradição oral reproduzidas como exemplo de um gênero do discurso – lenda – e por serem apresentadas como produto cultural de grupos étnicos específicos. Por outro, elas se afastam quando verificamos que, como base de uma

sequência didática para produção escrita, a narrativa oral é analisada, especialmente, por critérios de apreciação do texto escrito. Já a atividade de escuta pode ser interpretada como uma possibilidade de trabalho de convivência e respeito entre grupos, conforme as diretrizes do roteiro sugerem, sem ter como objetivo central analisar o gênero estudado ou características do texto oral. Em suma, notamos que o volume traz representações das narrativas orais e escritas africanas e somente das orais indígenas.

No material do 9º ano, há a representação de produções literárias contemporâneas africanas – angolana e cabo-verdiana – e afro-brasileira. As africanas são representadas por poemas, sendo exemplo para os leitores de uso de recursos da linguagem, e as afro-brasileiras pelo *rap*, leitura central do capítulo. Essa expressão literária do *hip hop* é apresentada como um gênero do discurso que possui uma temática social e se vale da oralidade como recurso da linguagem que, juntamente com sua estrutura, causa um efeito artístico que a aproxima simultaneamente da música e do poema. Para aprofundar tal perspectiva de análise, há, no projeto autoral, ilustrações, textos, boxes informativos sobre a arte de rua e um roteiro de produção de um *rap* pelos alunos.

Para sintetizar, notamos que a coleção representa as produções literárias aqui estudadas, tanto por exemplos tradicionais quanto contemporâneos. Dentro das propostas de leituras centrais do capítulo, há uma estrutura recorrente: dados extras via recursos de diagramação, roteiro de leitura e um produto final. É interessante perceber que, mesmo se referindo a produtos culturais de tradições distintas, a abordagem – em especial o modo como foi elaborado o roteiro de leitura – é semelhante, escamoteando, assim, as diferenças inerentes aos textos e às lógicas culturais às quais são pertencentes.

Na coleção **TL**, as representações estão espalhadas por dois volumes: no do 7º ano, por meio de narrativas afro-brasileiras de origem tradicional e contemporânea, e, no volume do 8º ano, por meio de narrativas tradicionais indígenas. No primeiro caso, a antologia traz como leitura central a lenda de Chico Rei e o mito “O príncipe infeliz e as abóboras desprezadas”, originário do universo das religiões afro-brasileiras. Ambos pertencentes à tradição oral, aspecto destacado no projeto autoral, mas não aprofundado no roteiro de trabalho de leitura sugerido. Nos dois casos, há um roteiro de verificação de leitura, que apresenta uma questão que destaca a intencionalidade do gênero estudado, de acordo com as teorias adotadas pelas

autoras e apontadas no **Manual do Professor**. Ainda neste volume, há a proposta de um exercício de escuta a partir de um conto contemporâneo: “Na cor da pele”, de autoria afro-brasileira. Já no volume do 8º ano, há duas lendas: 1. Uma de herança kaiapó, que é a base de uma atividade de escuta e 2. Outra sem especificação da origem étnica, estudada com enfoque na linguagem adotada em seu registro escrito. Podemos destacar que na coleção **TL** há o predomínio de narrativas da tradição oral, abordadas sem o devido aprofundamento em questões complexas da oralidade e com foco nas estruturas do gênero do discurso analisado.

A coleção **VP** apresenta os textos literários de nosso escopo concentrados no volume do 7º ano, no qual há um fragmento do poeta afro-brasileiro, Luís Gama, como um dos exemplos para analisar ritmo e rima em poemas. É válido destacar que, semelhante à **PT**, este material aborda textos de Machado de Assis e de Cruz e Souza sem problematizar sua origem étnica.

No capítulo referente ao estudo de gêneros narrativos oriundos da oralidade, temos quatro produções indígenas e uma africana. Sobre a última, as autoras explicam que se trata de uma lenda do Congo e sua reprodução objetiva apresentar aos alunos possibilidades e recursos de contação de histórias orais. A abordagem dada pelo projeto autoral cria a possibilidade de aproximação do texto registrado na escrita com sua natureza oral e, também, permite a exploração de recursos estéticos e performáticos típicos da oralidade. Sobre as produções indígenas, podemos sintetizar o trabalho da seguinte maneira: 1. Trecho de uma lenda waiãpi, portanto da tradição oral, com objetivos mais ligados ao estudo da transitividade verbal; 2. Uma narrativa de memória contemporânea de autoria de Daniel Munduruku; 3. Lenda do Juruataí, sem especificação de sua origem étnica; e 4. Lenda do rio Amazonas, sem referências à sua origem. Notamos que a representação da literatura tradicional predomina se o critério for quantitativo. Entretanto, analisando de maneira qualitativa, constatamos que o trabalho mais verticalizado é feito com a literatura contemporânea. A narrativa de Munduruku é um exemplo de relato de memória, a partir do qual as autoras propõem um estudo da linguagem, da estrutura e do tema. Este último é desdobrado em discussões sobre etnocentrismo e preconceito, possibilitando aos leitores levar para o espaço escolar suas vivências.

Já a lenda do Jurataí é pensada por meio do tema, por sua estrutura narrativa e pela presença de elementos fictícios, ou seja, há um norteamento que dialoga com o estudo do gênero lenda. A lenda do rio Amazonas é abordada de maneira

semelhante, mas com o acréscimo de questões comparativas entre os elementos narrativos das duas tramas citadas.

Em **SP**, temos uma única reprodução de texto literário que representa as narrativas contemporâneas moçambicanas. Trata-se de um trecho que tem como intuito favorecer a reflexão sobre processos de formação das palavras e os sentidos poéticos do trabalho de criação de Mia Couto. Apesar do fragmento não ter como finalidade um estudo focado prioritariamente na leitura literária, há um movimento de reconhecimento da produção do escritor e de uma compreensão de seu trabalho criativo.

Diante disso, constatamos que há uma representação bastante desigual das literaturas africanas, afro-brasileira e indígena, nas coleções analisadas. Com relação à abordagem de textos literários contemporâneos, apresentados aos leitores por poemas e narrativas, há uma tendência à verticalização da abordagem, tendo em vista que as propostas de análise extrapolam a estrutura textual e visam também o aspecto artístico e o subjetivo das obras. Já no caso das produções tradicionais, sua presença é restrita às narrativas, cujo tratamento é majoritariamente estrutural, sem levar em conta aspectos complexos inerentes ao texto oral e à cosmovisão dos povos que o produzem.

Considerações Finais

Esses gestos de aproximação e de reconhecimento, eles podem se expressar também numa abertura efetiva e maior dos lugares na mídia, nas universidades, nos centros de estudo, nos investimentos e também no acesso das nossas famílias e do nosso povo àquilo que é bom e àquilo que é considerado conquista da cultura brasileira, da cultura nacional. Se continuarmos sendo vistos como os que estão para serem descobertos e virmos também as cidades e os grandes centros e as tecnologias que são desenvolvidas somente como alguma coisa que nos ameaça e que nos exclui, o encontro continua sendo protelado.
Krenak (Cohn [Org.]), 2015, p.166)

Krenak, no depoimento do qual extraímos essa epígrafe, analisa a necessidade dos povos do Brasil de reverem suas maneiras de se relacionar, visto que estas ainda remontam, em certa medida, um imaginário forjado por vestígios, seja do passado colonial, seja dos anos de escravismo. A mudança sugerida pelo líder indígena implica um reconhecimento tanto das contribuições realizadas quanto daquelas que os diferentes grupos étnicos ainda podem efetivar nos microcosmos sociais.

Em diálogo com essa proposição, buscamos aqui focar, em livros didáticos de Ensino Fundamental 2, as representações sociais do campo literário, com destaque às de africanos, de afro-brasileiros e de indígenas na posição de produtores de literatura. A construção de um imaginário em que a atuação desses grupos seja reconhecida mostra-se relevante para iniciar um processo de mudança do *habitus* e uma redistribuição no capital simbólico do campo literário. Para o desenvolvimento desta pesquisa, compreendemos que os textos que formam as antologias dos LDPs são representações do campo literário e sua divulgação no espaço escolar via material didático é um dos elementos formadores do imaginário acerca do próprio campo e da atuação de seus agentes.

Por meio de nossas análises, pudemos notar que a perspectiva - que aponta a convivência da tradição oral e da escrita no campo literário, sobretudo no que se refere às produções literárias referentes ao nosso recorte - não é explicitada adequadamente nos LDPs, na medida em que os textos de ambas as tradições são tratados de maneira similar. Isso posto, coloca-se o desafio de representar e abordar essas

produções nos LDPs de uma maneira que contemple sua diversidade, o que demanda, na análise e apreciação literária dessas obras, a incorporação de uma variedade de ferramentas e mediações que ultrapassem o estudo do texto como gênero do discurso. Dessa forma, a escolarização dessas produções literárias pode ser um recurso pedagógico que contribua para compreender os diferentes papéis que narrativas e poemas desempenham dentro de lógicas culturais distintas de produção.

Se, por um lado, é possível perceber similaridades nas literaturas dos grupos aqui destacados, sobretudo naquelas oriundas da oralidade, marcadas pela cosmovisão de seus povos e consideradas herança ancestral; por outro, é necessário pontuar diferenças em relação ao uso da Língua Portuguesa para a criação de suas produções literárias. Escritores afro-brasileiros, no geral, aprendem o português como língua materna, em decorrência dos processos históricos que provocaram a diáspora africana, ao passo que, no caso dos indígenas e africanos, o português convive com línguas nativas diversas. Assim sendo, apesar da língua portuguesa ser uma imposição histórica que simboliza tentativas de dominação cultural na história de africanos, negros brasileiros e indígenas, ela concorre, ainda hoje, com as línguas autóctones nas comunidades africanas e nas indígenas brasileiras.

Dentro desse contexto, no projeto literário de escritores contemporâneos de tais grupos, é recorrente o trabalho de subversão das normas gramaticais da Língua Portuguesa, o qual reproduz, em maior ou menor grau, marcas de um português falado por seus pares. Nas coleções analisadas, esse aspecto intencional da criação literária e do trabalho estético a partir da língua não nos pareceu adequadamente abordado, limitando-se às sugestões de leitura do gênero *rap*. Nas obras contemporâneas africanas reproduzidas nos LDPs, muitas vezes os textos servem somente de exemplo para o estudo das variantes linguísticas, enquanto o trato artístico da língua é ofuscado. Já nas produções indígenas contemporâneas, as relações entre a língua e a oralidade nem são indicadas como uma forma de abordagem do texto.

Como mencionamos, narrativas e poemas tradicionais preservados pela oralidade expressam uma herança ancestral e uma visão holística dos tempos e dos espaços vivenciados pela comunidade. Ademais, são elaboradas por meio de recursos linguísticos que facilitam a memorização. Essas formas, também chamadas *formas simples*, carregam questões complexas – como a noção de autoria e a cosmovisão de seus povos –, que não aparecem devidamente contempladas nas

propostas de leitura dos LDPs. A ignorância dessas questões acaba gerando, indiretamente, um esvaziamento dos aspectos artísticos e culturais – sobretudo dos padrões mnemônicos e performáticos – e uma apreciação baseada em critérios da tradição escrita, o que tende a levar à folclorização das narrativas tradicionais.

Tal constatação converge com as reflexões de Zumthor, para quem o universo da voz – no qual narrativas e poemas orais se inserem – é tratado com preconceito e inferiorizado em relação à escrita. Segundo esse teórico, “é inútil julgar a oralidade de modo negativo, realçando-lhe os traços que contrastam com a escritura. Oralidade não significa analfabetismo, o qual, despojado dos valores próprios da voz e de qualquer função social positiva, é percebido como uma lacuna” (ZUMTHOR, 1997, p.27). Bosi (1992), ao refletir sobre as culturas brasileiras, faz uma análise similar à de Zumthor e assinala uma tendência evolucionista que estigmatiza as marcas de culturas populares e tradicionais como “fóss[eis] correspondente[s] a estados de primitivismo” (Ibid., p.323).

A partir de ponderações como as de Zumthor e Bosi, e dos resultados de nossas análises, podemos reconhecer a existência de um desprestígio das narrativas tradicionais na sociedade letrada e escolarizada, que pode ser interpretado como uma das forças que ainda as mantém à margem dentro do campo literário. As representações das produções literárias pelos LDPs indicam uma redução das funções culturais e artísticas desses textos orais ao entretenimento.

O tratamento reducionista das produções literárias não é exclusivo das obras da oralidade. Notamos que mesmo a abordagem de textos da tradição escrita tende a ofuscar a dimensão cultural e artística e salientar particularidades estruturais e de comunicação. Tal constatação é feita tendo como base o nosso recorte analítico, mas se mostra em convergência com a de Zilberman (2009), acerca da escolarização da literatura de maneira ampla no Ensino Básico:

Até um certo período da história Ocidental o [leitor] era formado para literatura; hoje é alfabetizado e preparado para entender textos, ainda orais ou já na forma escrita, como querem os PCNs em que se educa para ler, não para literatura. Assim, dificilmente a literatura se apresenta no horizonte do estudante, porque, de um lado, continua ainda sacralizada pelas instituições que a difundem; de outro, dilui-se no difuso conceito de texto ou discurso. (ZILBERMAN, 2009, p.18)

A similaridade nas formas de tratamento das diferentes literaturas – sejam as consagradas, as proscritas ou ainda as de base oral – não surpreende, se pensarmos que todas elas estão submetidas ao mesmo conjunto de decretos e leis que balizam a educação nacional. Nesse contexto, ao confeccionar seus materiais, os produtores de livros didáticos buscam conciliar as demandas das diretrizes educacionais do país, os interesses das editoras e o projeto autoral dos escritores de LDPs.

Com esse cenário em vista, constatamos nos materiais analisados a abordagem das temáticas aqui estudadas por meio de textos não literários. Ou seja, diante das exigências legais e das diretrizes educacionais, há uma tentativa de conciliar as orientações de se trabalhar, de um lado, com literaturas africanas, afro-brasileira e indígenas e, de outro, com gêneros do discurso. Nos projetos autorais das coleções analisadas, as literaturas aqui enfocadas são também representadas por meio de sinopses – em boxes cuja função é dar indicações extras para os leitores dos LDPs sobre os temas estudados nas unidades didáticas – e de entrevistas – na maior parte das vezes como modelos de análise do gênero.

Inferimos daí que o reconhecimento jurídico, de acordo com a concepção de Honneth (2009), expresso na lei 11645/08, estabelece um vetor que pressiona que tais produções literárias estejam presentes e representadas nos materiais inscritos no PNLD, levando os autores de LDPs a se valerem das diretrizes de trabalho com os gêneros para introduzi-las de diferentes formas em seu projeto autoral.

Na seleção das antologias literárias de cinco das seis coleções mais distribuídas, observamos que as literaturas aqui estudadas compõem propostas de leitura, seja por meio de textos da tradição escrita, seja por narrativas da oralidade, sem distinguir as diferenças entre ambas. É interessante ressaltar que, justamente na coleção mais distribuída pelo programa, *Português Linguagens*, há ausência total de quaisquer estratégias autorais para atender à exigência legal de se representar as literaturas mencionadas, visto que não apresenta produções literárias africanas, afro-brasileiras e indígenas nem por meio de texto literário, nem por meio de outro gênero do discurso.

Ao longo da tese, procuramos apontar que a quantificação de textos que representam as produções africanas, afro-brasileiras e indígenas era um instrumento que nos auxiliava a mapear nosso *corpus*, sem excluir a finalidade principal de analisá-lo qualitativamente, ainda que por si só a quantificação tenha nos permitido obter dados muito reveladores, como o caso da coleção citada no parágrafo anterior. O

estudo das sugestões de práticas de leitura e da organização da diagramação que compõem o projeto autoral dos LDPs possibilitou a percepção de elementos para a verificação das representações das literaturas do macrossistema de Língua Portuguesa divulgadas pelos materiais didáticos e, também, algumas inferências acerca do reconhecimento social dos produtores de tais literaturas.

A esse respeito, vale enfatizar que, para Honneth (2009), a estima social está ligada a um código cultural que compartilha valores e objetivos éticos, e que possibilita reconhecer as contribuições individuais para a sociedade. Com tais reflexões em mente, algumas ponderações foram se delineando ao longo das análises:

1. As narrativas tradicionais de base oral são produzidas em uma lógica cultural na qual os valores sociais, sobretudo o papel da coletividade e da ancestralidade, são distintos da lógica escrita, priorizada nos espaços escolares. Em outras palavras, as representações dessas literaturas e suas abordagens não favorecem a construção de um reconhecimento destas produções dentro do campo literário.

2. O tratamento dado às produções literárias da tradição escrita, apesar de ser passível de críticas ao privilegiar a dimensão comunicativa em detrimento da artística, tende a jogar luz em agentes produtores – notadamente Mia Couto, Pepetela, Agualusa, Munduruku e grupos de *rap* – possibilitando o acesso a elementos que podem contribuir para o reconhecimento de alguns produtores de diferentes microssistemas literários dentro do campo literário.

Em nossa perspectiva, as coleções, apesar de serem todas balizadas pelas teorias dos gêneros do discurso, têm projetos autorais que se distinguem quanto à forma de representar as produções literárias aqui estudadas. Diante disso, propusemos, em nossas considerações parciais, critérios que permitam aclarar pontos de aproximação e de afastamento no projeto de cada coleção analisada. Tal síntese comparativa indicou que as antologias dos materiais didáticos tendem a eleger um texto da tradição oral e um da escrita, independente da origem étnica da autoria, com a finalidade de trazer alguma representação das produções de origem africana, afro-brasileira e indígenas para compor a seleção textual. Essa estratégia dificulta que se concretizem avanços significativos na representatividade de autores africanos, afro-brasileiros e indígenas nos LDPs. Ou seja, cada projeto autoral dos materiais didáticos estudados elege um grupo de produtores literários para iluminar sua produção. Em

uma tentativa de exemplificar nossas constatações, sintetizamos as representações das produções literárias aqui estudadas, levando em consideração somente as propostas de leitura centrais das unidades didáticas dos LDPs analisados ao longo desta tese:

PT: Contos tradicionais e contemporâneos africanos;

JP: Lendas bantu e bororo e o *rap*;

TL: Lendas afro-brasileiras e indígenas;

VP: Contos tradicionais e contemporâneos indígenas;

SP: Contos contemporâneos africanos.

Ao focalizarmos nosso olhar nessas literaturas, notamos nelas a existência de fissuras internas, em especial por serem regidas por duas lógicas culturais simultâneas: a da tradição escrita e a da oralidade. Ao uniformizar a abordagem de tais literaturas a partir de formas que se adéquam somente à tradição escrita, não só ocorre perda de apreciação de sua dimensão artística, mas também, indiretamente, provoca-se uma hierarquização em que as narrativas orais, ligadas a parâmetros estéticos distintos, são desvalorizadas.

As dimensões artísticas das tradições oral e escrita podem ainda revelar que a escrita literária, e conseqüentemente sua leitura, descortina visões de mundo de seus produtores – seja individual ou coletivo –, o que ultrapassa a prescrição comunicacional. Mais que isso, ela tem potencial, dentro de seus limites e de seu alcance, de promover processos de humanização, ao apresentar aos seus leitores algumas referências para compreender a diversidade de valores que coexistem em nossa sociedade e, assim, tornando possível o reconhecimento das diferentes contribuições sociais.

Reduzir a arte coletiva ou a individual de produtores literários aos papéis comunicacionais que exercem dentro da sociedade letrada diminui a dimensão humanizadora que a literatura carrega. Além disso, tende a promover um encontro distorcido entre autor e leitor, na medida em que a apresentação de tais produções não instiga os leitores a se deslocarem de seus papéis sociais, nem promovem o conhecimento de outros valores e outras formas de interação comunitárias. Conhecimento este, que possibilitaria a autores africanos, afro-brasileiros e indígenas terem seu reconhecimento social ampliado e, conseqüentemente, faria das escolas, e das aulas de Português, espaços mais diversificados e menos desiguais.

BIBLIOGRAFIA

Obras Consultadas:

ABDALA Jr., Benjamin. *Literatura, história e política: literaturas de língua portuguesa no século XX*. Cotia: Ateliê Editorial, 2007.

_____. (Org.). *Margens da cultura: mestiçagens, hibridismo & -outras misturas*. São Paulo: Boitempo, 2004.

_____. *De vôos e ilhas: literatura e comunitarismo*. Cotia: Ateliê Editorial, 2003.

ABREU, Márcia. *Cultura letrada: literatura e leitura*. São Paulo: Editora UNESP, 2006.

ABUD, Kátia Maria. "Formação da alma e do caráter nacional: ensino de história na Era Vargas." *Rev. bras. Hist.* [online]. vol.18, n.36, pp.103-11, 1998.

ALMEIDA, Maria Inês de.; QUEIROZ, Sônia. *Na captura da voz: as edições da narrativa oral no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica; FALE/UFMG, 2004.

BÂ, Amadou Hampâté. *Amkoullel, o menino fula*. Trad. Xina Smith Vasconcellos. São Paulo: Casa das Áfricas/Palas Athena, 2003.

_____. "A palavra: memória viva na África" (1973). In: *Correio da UNESCO: África e sua história*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1979.

BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1981.

_____. "O problema do texto na linguística, na filologia e em outras ciências humanas." In: *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BELMIRO, Célia Abicalil. "A imagem e suas formas de visualidade nos livros didáticos de português." *Educ. Soc.* [online]. vol.21, n.72, pp.11-31, 2000.

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

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*: promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>, (Acesso em 9/6/2017.)

BRASIL. Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBs). Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais. Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental. Língua Portuguesa (PCNs). Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Lei 10.639/2003. Brasília: MEC, 2003.

BRASIL. Parecer CNE/CP 003/2004. Relatores: Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (Relatora), Carlos Roberto Jamil Cury, Francisca Novantino, Marília Ancona-Lopez. Brasília: MEC, 2004.

BRASIL. Diretrizes curriculares nacionais para educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. Brasília: MEC, 2004.

BRASIL. Parecer CNE/CP 003/2004. Relatores: Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (Relatora), Carlos Roberto Jamil Cury, Francisca Novantino, Marília Ancona-Lopez. Brasília: MEC, 2004.

BRASIL, Lei 11.645/2008. Brasília: MEC, 2008.

BRASIL. Edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de coleções didáticas para o programa nacional do livro didático PNLD 2014. Brasília: MEC, 2011.

BRASIL. Diretrizes curriculares nacionais da Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. Guia de livros didáticos: PNLD 2014 Língua Portuguesa: Ensino Fundamental Anos Finais. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2013.

BICALHO, Charles A. *Koxuk: a imagem do yâmîy na poética maxakali*. 2010. 229f. Tese (Doutorado). Faculdade de Letras da UFMG, Belo Horizonte.

BITTENCOURT, Circe. *Livro didático e conhecimento histórico: uma história do saber escolar*. 1993. Tese (Doutorado). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da USP, São Paulo.

BONIN, Iara Tatiana. "Literatura infantil de autoria indígena: diálogos, mesclas, deslocamentos." *Currículo sem Fronteiras*. [online]. v.12, n.1, pp.36-52, jan/abr.2012. Disponível em www.curriculosemfronteiras.org (Acesso em 16 de fevereiro de 2016).

BORGES, Dean. "Inchado, feio, preguiçoso e inerente". In: *Teoria & Pesquisa*. jul/dez de 2005.

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

BOURDIEU, Pierre. *Questões de sociologia*. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.

_____. *O poder simbólico*. Lisboa: Difel; Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

_____. *As regras da arte: gênese e estrutura do campo literário*. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

_____. *Dominação masculina*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

_____. *Coisas ditas*. São Paulo: Brasiliense, 2004a.

_____. *Os usos sociais da ciência: por uma sociologia clínica do campo científico*. São Paulo: Editora UNESP, 2004b.

_____. *Das trocas simbólicas*. São Paulo: Perspectiva, 2007.

BUNZEN Jr., Clécio dos Santos. *Livro didático de língua portuguesa: um gênero do discurso*. 2005. 168 f. Dissertação (Mestrado em Linguística aplicada). UNICAMP, Campinas.

_____. “O livro didático de português como um gênero do discurso: implicações teóricas e metodológicas.” In: *Anais do I Simpósio sobre o Livro Didático de Língua Materna e Estrangeira I SILID*. Rio de Janeiro: Edições Entrelugar, 2008. pp.1-16.

_____. *Dinâmicas discursivas nas aulas de português: os usos do livro didático e projetos didáticos autorais*. 2009. 225f. Tese (Doutorado). UNICAMP, Campinas.

CANDIDO, Antonio. *Literatura e sociedade: estudos de teoria e história literária*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1965.

_____. “A literatura e a formação do homem.” In: *Textos de Intervenção*. São Paulo: Duas Cidades/Editora 34, 2002.

_____. “O direito à literatura.” In: *Vários Escritos*. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011.

CARVALHO, Francismar Alex Lopes. “O conceito de representação coletiva segundo Roger Chartier”. *Diálogos*. Maringá, v.9, n.1, pp.143-165, 2005.

CHARTIER, Roger. *A história cultural: entre práticas e representações*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990.

_____. “Escutar os mortos com os olhos”. *Estudos Avançados*. São Paulo, v.24, n.69, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br> (Acesso em 27 de julho de 2014).

_____. “O mundo como representação”. *Estudos Avançados*. São Paulo, v.5, n.11, 1991. Disponível em: <http://www.scielo.br> (Acesso em 20 de junho de 2014).

CHOPPIN, Allan. *História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte*. Educação e PesqRio de Janeiro: Bertrand Brasil. São Paulo, v.30, n.3, pp.549-566, set./dez. 2004.

COELHO, Nelly Novaes. *Literatura infantil*. São Paulo: Moderna, 2000.

_____. *Panorama histórico da literatura infantil e juvenil*. São Paulo: Amariyls, 2010.

COHN, Sérgio (Org). *Poesia.br: cantos ameríndios*. Rio de Janeiro: Beco do Azogue, 2012.

COSTA, Jurandir Freire. *A história da psiquiatria no Brasil*. Rio de Janeiro: Garamond, 2007.

COUTO, MIA. *O outro pé da sereia*. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

_____. *E se Obama fosse africano?*. São Paulo: Companhia das Letras, 2011

COUTINHO, Eduardo F. “Literatura comparada hoje.” In: *Estudos Comparados: teoria, crítica e metodologia*. Cotia: Ateliê Editorial, 2014.

CURY, Carlos Roberto Jamil. "O livro didático como assistência ao estudante". In: *Rev. Diálogo Educ.* Curitiba, v.9, n.26, pp.119-130, jan/abr. 2009. Disponível em: <http://www2.pucpr.br/reol/pb/index.php/dialogo?dd99=issue&dd0=154>, (Acesso em 12 de junho de 2014).

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

_____. *Negroesia: antologia poética*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2007.

DUARTE, Eduardo de Assis. "Por um conceito de literatura afro-brasileira". In: *Literatura e afrodescendência no Brasil: antologia crítica*. v.4 – História, teoria, polêmica. Belo Horizonte: UFMG, 2011.

DARNTON, Robert. "O que é a história do livro? Revisitado". *Art Cultura*. Uberlândia, v.10, n.16 pp.155-169 jan/jun. 2008.

DONDIS, Donis A. *Sintaxe da linguagem visual*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

ECO, Umberto; BONAZZI, Marisa. *Mentiras que parecem verdades*. São Paulo: Summus, 1972.

FANON, Frantz. *Os condenados da Terra*. Trad. José Lourênio de Melo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

FARBIARZ, Jackeline Lima; CAVALCANTE, Nathália Sá. "O livro didático em uma sociedade educacional". *Revista Pesquisas em discursos pedagógicos*. n.1, Rio de Janeiro: PUC/RJ, 2008.

FARIA, Ana Lúcia G. *Ideologia no livro didático*. São Paulo: Cortez, 1996.

FARIA, Maria Alice. *Como usar a literatura infantil na sala de aula*. 3.ed. São Paulo: Contexto, 2004.

FERNANDES, Florestan. *A integração do negro na sociedade de classes*. São Paulo, Cia. Editora Nacional, 1965.

FILGUERAS, Juliana Miranda. "FENAME e COLTED: diferentes políticas para o livro didático durante a ditadura militar no Brasil." Disponível em: <http://sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe7/pdf/07> (Acesso em 11 de junho de 2014).

FONSECA, Maria Nazareth. *Brasil afro-brasileiro*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

FRANCISCO, Damir. "Comunicação, identidade cultural e racismo". In: FONSECA, M.N. *Brasil afro-brasileiro*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

FREIRE, Paulo. *Cartas à Guiné-Bissau: registros de uma experiência em processo*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

_____. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREITAG, Bárbara.; COSTA, Wanderly; MOTTA, Valéria. *O livro didático em questão*. São Paulo: Cortez, 1997.

GARFIELD, Seth. "As raízes de uma planta que hoje é o Brasil: os índios e o Estado-Nação na Era Vargas." *Revista Brasileira de História*. São Paulo, v.20, n.39, pp.15-42, 2000.

GATTI Jr, Décio. et alii. *A escrita escolar da história: livro didático e ensino no Brasil*. Bauru: EDUSC; Uberlândia: Edufu, 2004.

GOLDIN, Daniel. "En torno a las políticas públicas del libro y la lectura". In: *Pasajes de la edición: hablan los profesionales*. Guadalajara: Cerlalc: Universidad de Guadalajara, pp.162-168, 2003.

GONÇALVES, Luis Alberto Oliveira; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. "Movimento negro e educação". In: *Revista Brasileira de Educação*, n.15, 2000.

GUESSE, Érika Bergamasco. *Shenipabu Miyui: literatura e mito*. 2014. 426f. Tese (Doutorado em Estudos Literários). Faculdade de Ciências e Letras da UNESP. Araraquara, 2014.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. "A questão racial na política brasileira." In: *Rev. Tempo Social*. v.13, São Paulo, 2001.

_____. "Depois da democracia racial." In: *Rev. Tempo Social*. v.18. São Paulo, 2006.

HALSENBALG, Carlos. "Entre o mito e os fatos: o racismo e as relações raciais no Brasil." In: MAIO, M.C. SANTOS, R.V. *Raça, ciência e sociedade*. Rio: Fiocruz, 1996.

_____. *Entre o mito e os fatos*. Rio de Janeiro: Fiocruz, 1996.

HERNANDEZ, Fernando. *Cultura visual, mudança educativa e projeto de trabalho*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

_____. *Catadores da cultura visual*. Porto Alegre. Mediação, 2007.

HÖFLING, Eloisa de Mattos. Notas para discussão quanto à implementação de programas de governo: em foco o Programa Nacional do Livro Didático. *Rev Educação & Sociedade*, ano XXI, nº 70, Abril/00.

HONNETH, Axel. *Luta por reconhecimento*. São Paulo: Editora 34, 2003.

HOOKER, Juliet. "Inclusão indígena e exclusão afrodescendente na América Latina". In: *Rev. Tempo Social*. v.10. São Paulo 2006.

IANNI, Otavio. "Literatura e consciência". In: *Revista do Instituto de Estudos Brasileiros*. São Paulo: 1988.

JOLLES, André. *Formas simples*. São Paulo: Cultrix, 1976.

KANT, Immanuel. *A metafísica dos costumes*. São Paulo: EDIPRO, 2003.

KRENAK, Ailton; COHN, Sérgio. (Org.). *Encontros*. Rio de Janeiro: Azougue, 2015.

LIENHARD, Martin. *La voz y su huella*. La Habana: Casa de las Américas, 1990.

LIMA, Marcus Eugênio Oliveira; VALA, Jorge. “As novas formas de expressão do preconceito e do racismo”. In: *Estud. psicol.* v.9, n.3, pp.401-11, 2004.

LIMA, Nísia Trindade; HOCHMAN, Gilberto G. “Pouca saúde, muita saúva, os males do Brasil...”. In: *Ciência & Saúde Coletiva*. 5(2): pp.313-32, 2000.

MANTOVANI, Kátia Paulilo. O Programa Nacional do Livro Didático–PNLD Impactos na qualidade do ensino público. 126f. Dissertação def. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas/USP, São Paulo, 2009.

MARTIN, Vima Lia. “Algumas propostas para o ensino das literaturas africanas e afro-brasileira no Ensino Médio”. In: *Revista do Núcleo de Estudos de Literatura Portuguesa e Africana da UFF*, v.8, n.17, pp.125-36, 2016.

_____ ; SARTESCHI, Rosângela. “Estudos comparados de literaturas de língua portuguesa e ensino.” In: Benjamin Abdala Jr. (Org.). *Estudos Comparados: teoria, crítica e metodologia*. São Paulo: Ateliê, 2014. v.1, pp.405-30.

MATOS, Cláudia Neiva. “Textualidades indígenas no Brasil”. In: FIGUEIREDO, Eurídice. (Org.). *Conceitos de literatura e cultura*. Juiz de Fora: UFJF, 2005.

MATTOS, Patrícia. “Axel Honneth: Formas de desrespeito social”. In: *Mente e Cérebro*. v.8. São Paulo: Editorial Duetto, 2010.

MIRANDA, Sonia Regina; LUCA, Tânia Regina de. O livro didático de história hoje: um panorama a partir do PNLD. In: *Rev. Bras. Hist.* [online]. 2004, vol.24, n.48, pp. 123-44, (Acesso em 10 de junho de 2014).

MOSCOVICI, Serge. *Representações sociais: investigações em psicologia social*. Rio de Janeiro: Vozes, 2007.

MONTEIRO, Fabiano Dias. “Velhas e novas representações dos negros nos livros didáticos brasileiros: convergências e divergências da ciência e da política na produção de discursos raciais”. In: *Anais XI Reunión de Antropologia del Mercosur*. Montevideo/ Uruguay, 2015.

MUNANGA, Kabenguele. *Rediscutindo a mestiçagem no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 1999.

_____. “Uma abordagem conceitual das noções de raça e racismo, identidade e etnia.” Disponível em: <https://www.ufmg.br/inclusaosocial/?p=59> (Acesso em 03 de março de 2013).

_____. “Facetas de um racismo silenciado”. In: SCHWARCZ, Lilia Moritz. *Raça e diversidade*. São Paulo: EDUSP, 1996.

MUNAKATA, Kazumi. *Produzindo livros didáticos e paradidáticos*. 1997. 223f. Tese (Doutorado em História e Filosofia da Educação). PUC/SP.

_____. “Livro didático: alguns temas de pesquisa”. In: *Rev. bras. hist. educ.* Campinas, v.12, n.3 (30), pp.179-97, set/dez 2012.

MUNDURUKU, Daniel. *Mundurukando*. São Paulo: UK’A editorial, 2010.

_____. “Literatura indígena e o tênue fio entre escrita e oralidade”. 2008. Disponível em: <http://www.overmundo.com.br/overblog/literatura-indigena> (Acesso em: 08 de novembro de 2016).

_____. “A escrita e a autoria fortalecendo a identidade”. [s.d.]. Disponível em: <http://pib.socioambiental.org/pt/c/iniciativas-indigenas/autoria-indigena/a-escrita-e-a-autoria-fortalecendo-a-identidade> (Acesso em: 8 de julho de 2016).

OLIVEIRA, João Batista Araújo; GUIMARÃES, Sonia Dantas Pinto; BOMENY, Helena Maria Bousquet. *A política do livro didático*. Campinas: Summus, 1984.

OLIVEN, Ruben George. “Identidade nacional: construindo a brasilidade”. In: SCHWARCZ, L.M; BOTELHO, A. *Agenda brasileira*. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

ONG, Walter. *Oralidade e cultura escrita: a tecnologização da palavra escrita*. Campinas: Papyrus, 1998.

ORTIZ, Renato. *Cultura brasileira e identidade nacional*. São Paulo: Brasiliense, [s/d].

PADILHA, Laura Cavalcante. “O ensino e a crítica das literaturas africanas no Brasil: um caso de neocolonialidade e enfrentamento.” In: *Revista Magistro*, v.1, n.1, Rio de Janeiro, 2010.

PERISSÉ, Gabriel. *Literatura & educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

PESAVENTO, Sandra Jatamy. *História & história cultural*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

PETIT, Michèle. *Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva*. São Paulo: Editora 34, 2008.

POTIGUARA, Eliane. “Participação dos povos indígenas na Conferência em Durban”. In: *Rev. Estud. Fem.*, Florianópolis, v.10, n.1, jan/2002.

PRANDI, Reginaldo. *Os príncipes do destino: histórias da mitologia afro-brasileira*. São Paulo: Cosac Naify, 2001.

RISÉRIO, Antônio. *Textos e tribos: poéticas extraocidentais nos trópicos brasileiros*. Rio de Janeiro: Imago, 1993. (Série: Diversos).

ROJO, Roxane. “Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas.” In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (Org.). *Gêneros: teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola, 2005. pp.184-207.

ROSEMBERG, Fúlvia. “Da intimidade aos quiprocós: uma discussão em torno da análise de conteúdos”. In: *Cadernos CERU*. São Paulo pp.69-80, 1981.

RUI, Manuel. “Eu e o outro: o invasor ou em poucas três linhas uma maneira de pensar o texto”. In MEDINA, Cremilda. *Sonha Mama África*. São Paulo: Epopéia, 1987.

SAID, Edward W. *Cultura e imperialismo*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

SARDELICH, Maria Emilia. "Leitura de imagens, cultura visual e prática educativa". In: *Cadernos de Pesquisa*, v.36, n.128, pp.451-72, mai/ago. 2006.

SARTESCHI, Rosangela. "A lei 11.645/08 e suas implicações no ensino de literatura: novas vozes no sistema literário brasileiro". In: *I Colóquio Interestadual: Histórias e cultural africanas e afro-brasileiras na escola*. Disponível em: <http://ensinomedio.net/documents/ISBN-978-85-99697-13-9.pdf> (Acesso em 20 de fevereiro de 2013).

SCHWARCZ, Lilia Moritz. *Nem preto nem branco, muito pelo contrário*. São Paulo: Claro Enigma, 2012.

_____. "Usos e abusos da mestiçagem e da raça no Brasil". In: *Afro-Asia*, v.18, 1996.

_____. "Racismo no Brasil". In: SCHWARCZ, L.M; BOTELHO, A. *Agenda brasileira*. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

SETTON, Maria da Graça, Jacintho. "A teoria do habitus em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea." *Rev. Bras. Educ.* [online]. 2002, n.20, pp.60-70.

SOARES, Magda. "A escolarização da literatura infantil e juvenil." In: EVANGELISTA, A.A.M; BRANDÃO, H. M. B; MACHADO, M.Z.V. (Orgs.). *A escolarização da literatura literária: o jogo do livro infantil e juvenil*. 2ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SILVA, Ana Célia da. *A representação social do negro no livro didático. O que mudou? Por que mudou?* Salvador: EDUFBA, 2011a.

SILVA, Mario Augusto Medeiros da. *A descoberta do insólito: a literatura negra e periférica no Brasil*. 448f. Tese do departamento de Sociologia. Campinas, 2011b.

SILVA, Paulo Vinicius Baptista. *Racismo em livros didáticos: estudo sobre negros e brancos em livros de língua portuguesa*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. *O ato de ler: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura*. São Paulo: Cortez, 2002.

SILVÉRIO, V.R. "A (re)confirmação do nacional e a questão da diversidade." In:

ABRAMOWICZ, A.; SILVÉRIO, V.R. (Org.). *Afirmando diferenças: montando o quebra-cabeça da diversidade na escola*. Campinas: Papyrus, 2005. p.108.

SOUZA, Lynn Mario T. Menezes de. "Uma outra história, a escrita indígena no Brasil". [s.d.] Disponível em: <<http://pib.socioambiental.org/pt/c/iniciativas-indigenas/autoriaindigena/uma-outra-historia,-a-escrita-indigena-no-brasil>>. (Acesso em: 5 de nov. 2016).

SPOSITO, Maria Encarnação Beltrão. (Org.). *Livro didático de geografia e história: avaliação e pesquisa*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2005.

TASSINARI, Antonella Maria Imperatriz; GOBBI, Isabel. "Políticas públicas e educação para e sobre indígenas". In: *Educação (UFSM)*, v. 34, pp.95-112, 2009.

THIÉI, Janice. *Pele silenciosa, pele sonora: a literatura indígena em destaque*. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

VAZ, Sérgio. *Magia negra*, 2012. Disponível em: <http://coleccionadordepedras1.blogspot.com.br/2012/07/magia-negra-magia-negra-era-o-pele.html> (Acesso em 15 de janeiro de 2017).

VIANNA, Cintia Camargo. "A literatura afro-brasileira: o rap como possibilidade." In: *IPTESI*, v.15, n.2 - Especial, pp.123-31: Juiz de Fora: jul/dez. 2001.

ZILBERMAN, Regina. "Que literatura para a escola? Que escola para a literatura?". Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo - v. 5 - n. 1 – pp.9-20 - jan./jun. 2009.

ZUMTHOR, Paul. *Introdução à poesia oral*. São Paulo: Hucitec, 1997.

_____. *Performance, recepção, leitura*. São Paulo: Cosac Naify, 2014.

WERLE, Denilson Luis. "Reconhecimento e emancipação". In: *Mente e Cérebro*. v.8 São Paulo: Editorial Duetto, 2010.

WELLEK, René. "A crise da literatura comparada". Trad. Maria Lúcia Rocha-Coutinho. In: COUTINHO, Eduardo e CARVALHAL, Tânia Franco (organização). *Literatura comparada: textos fundadores*. Rio de Janeiro: Rocco, 1994. pp.108-19.

WITZEL, Denise Gabriel. *Identidade e livro didático*. 181f. Dissertação em Língua Aplicada. 2002, Maringá, PR.

Coleções Didáticas:

BRUGNEROTTO, Tatiane; ALVES, Rosemeire. *Vontade de saber português*. São Paulo: FTD, 2012.

COSTA, Cibele Lopresti; MARCHETTI, Greta; SOARES, Jairo J. Batista; TAKEUCHI, Márcia. *Para Viver Juntos*. São Paulo: Edições SM, 2012.

DELMANTO, Dileta Antonieta; CARVALHO, Laiz Barbosa de. *Jornadas.port – Língua Portuguesa*. São Paulo: Saraiva, 2012.

DISCINI, Norma; TEIXEIRA, Lúcia. *Perspectiva: língua portuguesa*. São Paulo: Editora do Brasil, 2012.

FARACO, Carlos Emílio; MOURA, Francisco Marto de. *Português nos dias de hoje*. São Paulo: Ed. LeYa, 2012.

FIGUEIREDO, Laura de; BALTHASAR, Marisa; GOULART, Shirley. *Singular e Plural: leitura, produção e estudos da linguagem*. São Paulo: Moderna, 2012.

HORTA, Regina Figueiredo; MENNA, Lígia; PROENÇA, Graça. *Português: uma língua brasileira*. São Paulo: Ed. LeYa, 2012.

OLIVEIRA, Tania Amaral; SILVA, Elizabeth Gavioli de Oliveira; SILVA, Cícero de Oliveira; ARAÚJO, Lucy Aparecida Melo. *Tecendo linguagens*. São Paulo: IBEP, 2012.

RAMOS, Rogério de Araújo; TAKEUCHI, Márcia. *Universos: língua portuguesa*. São Paulo: Edições SM, 2012.

MAGALHÃES, Thereza Anália Cochar; CEREJA, William Roberto. *Português” linguagens*. São Paulo: Saraiva, 2012.

MARCHEZI, Vera Lúcia de Carvalho; BERTIN, Terezinha Costa H.; BORGATTO, Ana Maria Trinconi. *Projeto Teláris: português*. São Paulo: Ática, 2012.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos; Fernandes, Vania Maria B. A.; ROCHA, Maura Alves de Freitas. *A aventura da linguagem*. Belo Horizonte: Dimensão, 2012.

Sites Consultados:

Conferência de revisão de Durban. Disponível em:
<http://www.seppir.gov.br/publicacoes/conferencia_durban>

(Acesso em 5 ago. 2014).

<http://www.indioeduca.org/?p=13>, (Acesso em 3 de set de 2014).

<http://coleccionadordepedras1.blogspot.com.br/2012/07/magia-negra-magia-negra-era-o-pele.html>, (Acesso em 15 de dez. 2016).

<http://pib.socioambiental.org>, (Acesso em 20 de jul. 2016).

<https://oestrangeiro.org/2013/01/19/imigracao-arabe-para-criancas/>, (Acesso em 10 de out. 2016).

<http://www.geledes.org.br/a-cor-do-preconceito-resenha-do-livro/#gs.3cNUFGY>, (Acesso 10 de out. 2016).

<http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico>, (Acesso em 27 de nov de 2016).

ANEXOS

Parte 1/3		Textos/ trechos Literários					Textos/ Trechos Não Literários			
		Africanos	AfroBrasil	Indígenas	Não N/I	TOTAL	Afro	Indígenas	Não N/I	TOTAL
		TOTAIS	24 (1,2%)	13 (0,6%)	22 (1,1%)	1961 (97,1%)	2020	100 (1,7%)	77 (1,3%)	5547 (96,9%)
Faraco; Moura (Ed. Leya)	TOTAL	2 (3,2%)	0 (0,0%)	1 (1,6%)	60 (95,2%)	63	3 (1,2%)	2 (0,8%)	238 (97,9%)	243
	FM6o	0 (0,0%)	0 (0,0%)	1 (5,6%)	17 (94,4%)	18	0 (0,0%)	2 (2,3%)	86 (97,7%)	88
	FM7o	1 (9,1%)	0 (0,0%)	0 (0,0%)	10 (90,9%)	11	0 (0,0%)	0 (0,0%)	69 (100,0%)	69
	FM8o	0 (0,0%)	0 (0,0%)	0 (0,0%)	8 (100,0%)	8	0 (0,0%)	0 (0,0%)	45 (100,0%)	45
	FM9o	1 (3,8%)	0 (0,0%)	0 (0,0%)	25 (96,2%)	26	3 (7,3%)	0 (0,0%)	38 (92,7%)	41
Ramos, R (org.) (Ed S.M)	TOTAL	2 (2,3%)	0 (0,0%)	1 (1,2%)	83 (96,5%)	86	7 (1,6%)	10 (2,3%)	416 (96,1%)	433
	Ramos, R 6o	0 (0,0%)	0 (0,0%)	1 (5,6%)	17 (94,4%)	18	1 (1,0%)	4 (4,0%)	96 (95,0%)	101
	Ramos, R 7o	0 (0,0%)	0 (0,0%)	0 (0,0%)	21 (100,0%)	21	0 (0,0%)	0 (0,0%)	88 (100,0%)	88
	Ramos, R 8o	2 (10,0%)	0 (0,0%)	0 (0,0%)	18 (90,0%)	20	3 (2,1%)	0 (0,0%)	137 (97,9%)	140
	Ramos, R 9o	0 (0,0%)	0 (0,0%)	0 (0,0%)	27 (100,0%)	27	3 (2,9%)	6 (5,8%)	95 (91,3%)	104
Cereja; Magalhães (Ed. Saraiva)	TOTAL	0 (0,0%)	0 (0,0%)	0 (0,0%)	195 (100,0%)	195	10 (1,9%)	3 (0,6%)	522 (97,6%)	535
	CM6o	0 (0,0%)	0 (0,0%)	0 (0,0%)	30 (100,0%)	30	2 (1,5%)	2 (1,5%)	130 (97,0%)	134
	CM7o	0 (0,0%)	0 (0,0%)	0 (0,0%)	69 (100,0%)	69	1 (0,8%)	1 (0,8%)	120 (98,4%)	122
	CM8o	0 (0,0%)	0 (0,0%)	0 (0,0%)	40 (100,0%)	40	3 (2,1%)	0 (0,0%)	140 (97,9%)	143
	CM9o	0 (0,0%)	0 (0,0%)	0 (0,0%)	56 (100,0%)	56	4 (2,9%)	0 (0,0%)	132 (97,1%)	136
Menna; Figueiredo; Vieira (Ed. Leya)	TOTAL	2 (1,4%)	1 (0,7%)	2 (1,4%)	133 (96,4%)	138	16 (3,0%)	6 (1,1%)	520 (95,9%)	542
	MFV 6o	1 (3,7%)	0 (0,0%)	2 (7,4%)	24 (88,9%)	27	2 (1,2%)	6 (3,7%)	154 (95,1%)	162
	MFV 7o	1 (2,4%)	1 (2,4%)	0 (0,0%)	40 (95,2%)	42	9 (8,1%)	0 (0,0%)	102 (91,9%)	111
	MFV 8o	0 (0,0%)	0 (0,0%)	0 (0,0%)	17 (100,0%)	17	0 (0,0%)	0 (0,0%)	131 (100,0%)	131
	MFV 9o	0 (0,0%)	0 (0,0%)	0 (0,0%)	52 (100,0%)	52	5 (3,6%)	0 (0,0%)	133 (96,4%)	138

Parte 2/3		Textos/ trechos Literários					Textos/ Trechos Não Literários			
		Africanos	AfroBrasil	Indígenas	Não N/I	TOTAL	Afro	Indígenas	Não N/I	TOTAL
		TOTAIS	24 (1,2%)	13 (0,6%)	22 (1,1%)	1961 (97,1%)	2020	100 (1,7%)	77 (1,3%)	5547 (96,9%)
Alves; Brugnerotto (Ed. FTD)	TOTAL	1 (0,4%)	1 (0,4%)	4 (1,6%)	241 (97,6%)	247	6 (1,2%)	4 (0,8%)	484 (98,0%)	494
	AB6o.	0 (0,0%)	0 (0,0%)	0 (0,0%)	62 (100,0%)	62	2 (1,4%)	0 (0,0%)	138 (98,6%)	140
	AB7o.	1 (1,2%)	1 (1,2%)	4 (4,9%)	75 (92,6%)	81	2 (1,4%)	4 (2,8%)	135 (95,7%)	141
	AB 8o.	0 (0,0%)	0 (0,0%)	0 (0,0%)	62 (100,0%)	62	0 (0,0%)	0 (0,0%)	102 (100,0%)	102
	AB 9o.	0 (0,0%)	0 (0,0%)	0 (0,0%)	42 (100,0%)	42	2 (1,8%)	0 (0,0%)	109 (98,2%)	111
Costa et alii (Ed. SM)	TOTAL	1 (0,4%)	0 (0,0%)	2 (0,8%)	234 (98,7%)	237	1 (0,2%)	6 (0,9%)	649 (98,9%)	656
	PVJ 6o.	1 (1,2%)	0 (0,0%)	1 (1,2%)	82 (97,6%)	84	0 (0,0%)	2 (1,3%)	152 (98,7%)	154
	PVJ 7o.	0 (0,0%)	0 (0,0%)	1 (1,7%)	57 (98,3%)	58	0 (0,0%)	3 (2,0%)	144 (98,0%)	147
	PVJ 8o.	0 (0,0%)	0 (0,0%)	0 (0,0%)	66 (100,0%)	66	0 (0,0%)	0 (0,0%)	160 (100,0%)	160
	PVJ 9o.	0 (0,0%)	0 (0,0%)	0 (0,0%)	29 (100,0%)	29	1 (0,5%)	1 (0,5%)	193 (99,0%)	195
Oliveira et alii (ED. IBEP)	TOTAL	0 (0,0%)	3 (2,0%)	2 (1,4%)	143 (96,6%)	148	1 (0,4%)	1 (0,4%)	249 (99,2%)	251
	OSSA 6o.	0 (0,0%)	0 (0,0%)	0 (0,0%)	51 (100,0%)	51	0 (0,0%)	0 (0,0%)	72 (100,0%)	72
	OSSA 7o.	0 (0,0%)	1 (3,3%)	0 (0,0%)	29 (96,7%)	30	0 (0,0%)	1 (1,3%)	74 (98,7%)	75
	OSSA8o.	0 (0,0%)	1 (3,2%)	2 (6,5%)	28 (90,3%)	31	0 (0,0%)	0 (0,0%)	46 (100,0%)	46
	OSSA9o.	0 (0,0%)	1 (2,8%)	0 (0,0%)	35 (97,2%)	36	1 (1,7%)	0 (0,0%)	57 (98,3%)	58
Travaglia; Rocha; Arruda-Fernandes (Ed. Dimensão)	TOTAL	2 (1,6%)	5 (4,0%)	5 (4,0%)	114 (90,5%)	126	17 (6,0%)	15 (5,3%)	251 (88,7%)	283
	TRAF 6o.	0 (0,0%)	0 (0,0%)	0 (0,0%)	35 (100,0%)	35	1 (1,4%)	0 (0,0%)	73 (98,6%)	74
	TRAF 7o.	0 (0,0%)	1 (3,2%)	1 (3,2%)	29 (93,5%)	31	1 (1,4%)	1 (1,4%)	69 (97,2%)	71
	TRAF 8o.	2 (6,1%)	3 (9,1%)	0 (0,0%)	28 (84,8%)	33	14 (23,3%)	0 (0,0%)	46 (76,7%)	60
	TRAF 9o.	0 (0,0%)	1 (3,7%)	4 (14,8%)	22 (81,5%)	27	1 (1,3%)	14 (17,9%)	63 (80,8%)	78

Parte 3/3		Textos/ trechos Literários					Textos/ Trechos Não Literários			
		Africanos	AfroBrasil	Indígenas	Não N/I	TOTAL	Afro	Indígenas	Não N/I	TOTAL
		TOTAIS	24 (1,2%)	13 (0,6%)	22 (1,1%)	1961 (97,1%)	2020	100 (1,7%)	77 (1,3%)	5547 (96,9%)
Delmanto; Carvalho (Ed. Saraiva)	TOTAL	8 (3,7%)	2 (0,9%)	3 (1,4%)	204 (94,0%)	217	19 (2,4%)	11 (1,4%)	769 (96,2%)	799
	DC 6o.	3 (5,8%)	0 (0,0%)	0 (0,0%)	49 (94,2%)	52	3 (1,7%)	1 (0,6%)	169 (97,7%)	173
	DC7o.	3 (7,1%)	0 (0,0%)	3 (7,1%)	36 (85,7%)	42	7 (3,3%)	6 (2,8%)	198 (93,8%)	211
	DC8o.	0 (0,0%)	0 (0,0%)	0 (0,0%)	61 (100,0%)	61	4 (2,0%)	3 (1,5%)	191 (96,5%)	198
	DC9o.	2 (3,2%)	2 (3,2%)	0 (0,0%)	58 (93,5%)	62	5 (2,3%)	1 (0,5%)	211 (97,2%)	217
Discini; Teixeira (Ed. Do Brasil)	TOTAL	1 (0,5%)	0 (0,0%)	1 (0,5%)	195 (99,0%)	197	7 (1,6%)	14 (3,2%)	411 (95,1%)	432
	DT 6o.	0 (0,0%)	0 (0,0%)	0 (0,0%)	54 (100,0%)	54	0 (0,0%)	0 (0,0%)	105 (100,0%)	105
	DT7o.	0 (0,0%)	0 (0,0%)	0 (0,0%)	47 (100,0%)	47	3 (3,1%)	2 (2,1%)	91 (94,8%)	96
	DT8o.	0 (0,0%)	0 (0,0%)	1 (2,8%)	35 (97,2%)	36	1 (0,8%)	12 (9,8%)	110 (89,4%)	123
	DT9o.	1 (1,7%)	0 (0,0%)	0 (0,0%)	59 (98,3%)	60	3 (2,8%)	0 (0,0%)	105 (97,2%)	108
Borgatto; Bertin; Marchezi (Ed. Ática)	TOTAL	4 (2,0%)	1 (0,5%)	1 (0,5%)	193 (97,0%)	199	7 (1,4%)	2 (0,4%)	479 (98,2%)	488
	BBM 6o.	1 (3,0%)	0 (0,0%)	0 (0,0%)	32 (97,0%)	33	3 (2,9%)	0 (0,0%)	101 (97,1%)	104
	BBM 7o.	0 (0,0%)	0 (0,0%)	1 (2,0%)	49 (98,0%)	50	2 (1,5%)	2 (1,5%)	127 (96,9%)	131
	BBM8o.	3 (6,4%)	0 (0,0%)	0 (0,0%)	44 (93,6%)	47	2 (1,7%)	0 (0,0%)	118 (98,3%)	120
	BBM9o.	0 (0,0%)	1 (1,4%)	0 (0,0%)	68 (98,6%)	69	0 (0,0%)	0 (0,0%)	133 (100,0%)	133
Figueiredo; Balthazar; Goulart (Ed. Moderna)	TOTAL	1 (0,6%)	0 (0,0%)	0 (0,0%)	166 (99,4%)	167	6 (1,1%)	3 (0,5%)	559 (98,4%)	568
	FBG6o.	0 (0,0%)	0 (0,0%)	0 (0,0%)	42 (100,0%)	42	1 (0,7%)	2 (1,5%)	131 (97,8%)	134
	FBG7o.	0 (0,0%)	0 (0,0%)	0 (0,0%)	55 (100,0%)	55	0 (0,0%)	0 (0,0%)	171 (100,0%)	171
	FBG8o.	0 (0,0%)	0 (0,0%)	0 (0,0%)	42 (100,0%)	42	2 (1,6%)	0 (0,0%)	123 (98,4%)	125
	FBG9o.	1 (3,6%)	0 (0,0%)	0 (0,0%)	27 (96,4%)	28	3 (2,2%)	1 (0,7%)	134 (97,1%)	138