
O LIVRO DIDÁTICO PARA O ENSINO MÉDIO E A ESMAECIDA PRESENÇA DE ESCRITORAS BRASILEIRAS NEGRAS

The textbook for high school and the fading presence of black Brazilian
writers

Gislene Aparecida da Silva Barbosa¹

Maria Alzira de Souza Santos²

Marlene Maliko Maeda³

Carla Paes de Camargo⁴

RESUMO: Este artigo apresenta considerações acerca de duas coleções didáticas de Língua Portuguesa do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) para o ensino médio (2021) no que se refere à presença ou à ausência de obras de escritoras negras brasileiras nas aulas de literatura. Trata-se de uma análise documental que reflete sobre três aspectos: o ensino de literatura na perspectiva do letramento literário; o livro didático nas aulas de literatura; as obras de mulheres negras em atividades didáticas de literatura brasileira. Evidencia-se uma presença sutil e incompleta das mencionadas escritoras, uma vez que as obras delas, quando presentes, estão fragmentadas e não oportunizam práticas para ampliação do letramento literário dos estudantes.

PALAVRAS-CHAVE: Livro Didático; Escritoras Brasileiras Negras; Letramento Literário.

ABSTRACT: This article presents considerations about of two Portuguese language teaching collections from the National Book and Teaching Material Program (PNLD) for high school (2021) regarding the presence or absence of books by black Brazilian writers discussed in literature classes. This is a documentary analysis that reflects on three aspects: the teaching of literature from the perspective of literary literacy; the textbook in literature classes; the works of black women in teaching activities on Brazilian literature. A subtle and incomplete presence of the black women writers is evident, since their works, when present, are fragmented and do not provide opportunities for practices to expand students' literary literacy.

KEYWORDS: Textbook; Black Brazilian Writers; Literary Literacy.

¹ Docente no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP) – campus Presidente Epitácio.

² Docente no IFSP - *campus* Presidente Epitácio.

³ Discente do curso de Letras (IFSP – Presidente Epitácio).

⁴ Discente do curso de Letras (IFSP – Presidente Epitácio).

INTRODUÇÃO

O Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) de 2021 disponibilizou para a escolha das instituições escolares públicas brasileiras sete coleções didáticas de Língua Portuguesa para o ensino médio. Todas foram aprovadas pelo referido programa, após trabalho de especialistas em linguagem. Neste artigo, que registra parte dos resultados de uma pesquisa de análise documental (ANDRÉ, 2010) acerca dos materiais do PNLD para ensino médio, estão apresentadas considerações sobre os livros *Práticas de Língua Portuguesa* (FARACO *et al.*, 2020), da editora Saraiva, e *Se liga nas linguagens: português* (ORMUNDO; SINISCALCHI, 2020), da editora Moderna. Eles são compostos por 320 páginas cada um. Trazem, sustentados na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), propostas de atividades para aulas nos eixos de leitura, produção de texto, análise linguística e oralidade.

A escolha das duas coleções didáticas em pauta se sustenta na representatividade que elas têm nas escolas públicas do Oeste Paulista (onde a pesquisa maior se desenvolve com foco nos materiais didáticos adotados pelas instituições escolares da região), visto que diversas delas indicaram e receberam um desses livros para compor o acervo dos materiais didáticos de língua materna. Considerando que, ao todo, o PNLD 2021 liberou sete coleções para a indicação das escolas públicas de todo país, o recorte deste artigo contempla quase trinta por cento do agrupamento e permite uma generalização dos diálogos propostos para pensar também outros materiais a que os professores tenham acesso.

O objetivo da análise aqui tematizada é discutir a presença ou a ausência de obras de escritoras negras brasileiras nos materiais, nas aulas destinadas à literatura, enfatizando quais autoras e quais obras delas aparecem nos livros, quais atividades de leitura literária são propostas aos alunos, passando por uma breve reflexão sobre o livro didático no trabalho docente. Na sustentação da análise estão conceitos fundantes do letramento literário (COSSON, 2009, 2014, 2020, 2023) e reflexões calcadas na singularidade da leitura literária na escola, sobretudo no ensino médio (DALVI *et al.*, 2013).

PARA PENSAR O ENSINO DE LITERATURA

A literatura, nos dizeres de Cosson (2020), deve ser entendida como uma articulação entre três dimensões: a existência do texto, o modo específico de produzir os textos e o modo específico de ler ou interpretar as

obras.

O texto diz respeito à materialidade da literatura, ou seja, o conjunto de obras composto tanto por produções legitimadas como clássicas quanto por obras que repensam e reescrevem simbolicamente uma comunidade e seu legado cultural. “Metonimicamente a literatura é o conjunto de obras, porque, na verdade, a literatura está nessas obras, constituindo-se como um discurso ou ferramenta pela qual elas adquirem forma e existência” (COSSON, 2020, p. 175).

Para o referido autor, tanto o modo de escrever as obras quanto o de interpretá-las funcionam como um repertório identificado e organizado por instâncias variadas, como as academias, as escolas, as editoras, os críticos, os consumidores, os escritores. No caso do modo de produzir as obras, “esse conjunto é mais facilmente reconhecido quando associado a determinados recursos linguísticos ou estilísticos” (COSSON, 2020, p. 175), destacando a linguagem plurissignificativa, e, em muitas situações, dizendo a partir de rupturas do que se considera convencional em uma língua. Além disso, a obra considerada literária é que de fato usa tais recursos expressivos e valida a existência deles.

Já o modo de ler as obras pode envolver variados protocolos de leitura, desde estratégias mentais ao reconhecimento de mecanismos de intertextualidade ou de saberes advindos do arcabouço cultural do leitor crítico. “Em qualquer dessas alternativas, quer tomadas isoladamente ou em conjunto como etapas sequenciais em um espiral de complexidade [...] o que não se pode perder de vista é que esse modo de ler é que institui a obra como literária” (COSSON, 2020, p. 176). Um modo de ler voltado a compreender símbolos, a relacionar textos, a reconhecer um todo por partes ou sutilezas presentes no escrito.

No território escolar, um desafio ao professor que ministra aulas de literatura está em articular com seus alunos uma comunidade de leitores capaz de lidar com o corpus de textos e com práticas de leitura que deem conta de reconhecer e, sobretudo, interpretar a linguagem literária. Quando se refere ao estudo da literatura, Jouve (2012) enfatiza “Reservar a ideia de uma singularidade do literário e o privilégio concedido à significação só é possível com uma dupla condição: mostrar que o conteúdo de um texto literário tem uma especificidade e que essa especificidade tem um valor” (JOUVE, 2012, p. 55). Decorrem daí duas situações importantes no trabalho escolar: a seleção das obras que serão lidas e o estabelecimento de procedimentos de leitura que permitam a interação entre os leitores e a construção de sentidos possíveis frente ao que o texto literário oferece.

Rouxel (2013) quando se refere à escolha das obras propõe três reflexões: 1. “é importante confrontar os alunos com a diversidade do

literário” (ROUXEL, 2013, p. 23), entendida como a presença de gêneros tradicionais e gêneros novos, valorizando não apenas o canônico, mas também a literatura que lança o olhar para a contemporaneidade e para diversas manifestações culturais. 2. “É importante também propor obras das quais eles [os alunos] extrairão um ganho simultaneamente ético e estético, obras cujo conteúdo existencial deixe marcas” (ROUXEL, 2013, p. 24), valorizando não apenas o estudo formal dos textos, mas também o conteúdo que tende a impactar os jovens quando confrontam temas existenciais, como o amor, o desejo e o sofrimento, por exemplo. Os leitores, ao verbalizarem emoções e vivências, exploram, por meio da literatura, a experiência humana, enriquecem o imaginário, (re)constróem a identidade. 3. “Convém observar o grau de dificuldade da obra proposta” (ROUXEL, 2013, p. 25), favorecendo a presença de obras complexas que ofereçam desafios ao leitor, que o instiguem a completar vazios por meio de inferências lógicas, textos que agucem a imaginação e permitam um desvendar de armadilhas e a construção de sentidos.

A respeito da escolha das obras, Alves (2013) não desqualifica o tradicional, contudo destaca: “em princípio não negamos o cânone, antes achamos que ele necessita ser ampliado, incluindo em seu corpus, entre outras manifestações, parte significativa da literatura de origem popular [...] toda vivência artística, de qualquer grupo, comunica uma experiência peculiar do mundo” (ALVES, 2013, p. 35-36).

Dalvi (2013), ao tratar da importância da literatura em espaços e tempos escolares, acrescenta que:

no ensino médio, supostamente, o adolescente ou jovem deveria ter acesso aos clássicos (nacionais ou não) e, paralelamente, à literatura que corre à margem do cânone, renovando-o ou subvertendo-o, ampliando seu repertório e refinando seu grau de compreensão e seu nível de exigência – e, noutra perspectiva, relativizando-o – como leitor (DALVI, 2013, p. 74-75).

Sobre a escolha de procedimentos que familiarizem os alunos com a linguagem literária e proporcionem oportunidades de interpretações, Cosson (2020) explica que é fundamental acessar a linguagem por meio da compreensão do texto, do contexto e do intertexto. O texto é o conjunto das obras reconhecidas como literárias. O intertexto compreende a construção do texto por meio de diálogos, referências a outros textos lidos no texto. O contexto aponta para as relações que o texto estabelece com um ambiente social e cultural determinado.

Para o autor citado, o “paradigma do letramento literário toma a literatura como uma prática e não como um conteúdo a ser ensinado”, portanto implica lidar com “a linguagem literária, compreendida como um repertório de textos e práticas de ler e produzir obras literárias” Cosson (2020, p. 183). Para que a prática aconteça, é fundamental a presença dos textos nas aulas de literatura e de procedimentos metodológicos que favoreçam a relação dos alunos com a linguagem literária e com a interpretação.

Cosson (2009) cita estratégias de ensino que pressupõem, minimamente, a existência de momentos para preparar a leitura (ativar saberes prévios), ler o texto efetivamente, conversar sobre o texto, desfazendo coletivamente dúvidas que tenham surgido no ato de ler. Nesse sentido, são mencionadas as sequências básicas e as sequências expandidas para ensino de literatura. Cosson (2014) ainda destaca inúmeros recursos para fomentar as práticas de leitura: como o coro falado, a dramatização, a contação de histórias, a leitura protocolada, as estratégias de leitura etc. Tais ações, segundo o pesquisador, impactam sobre o modo de ler, contribuindo para o que ele considera fundamental no processo de compreensão: o contato com o texto literário e o diálogo sobre a obra lida.

A sequência básica (COSSON, 2009), por exemplo, é um protocolo de leitura formado por quatro momentos: motivação; introdução; leitura e interpretação. O objetivo dela é apresentar possibilidades concretas de organização das estratégias a serem usadas nas aulas de literatura do ensino básico. A “motivação” é o momento de ativar saberes do aluno para receber a obra literária preparando-o para o tema, é o momento de criar expectativas que podem auxiliar o processo de leitura. A “introdução” corresponde “à apresentação do autor e da obra”, com informações suficientes para colaborar na relação do leitor e do texto. A etapa da “leitura” é a do acompanhamento no sentido de sanar dificuldades que o leitor venha a ter, favorecendo o diálogo com o texto. A “interpretação” é o momento das interpretações da obra lida. Ela tem como princípio a externalização da leitura, isto é, seu registro.

Outro procedimento de prática literária está nas estratégias de leitura (GIROTTI; SOUZA, 2010) que são uma forma de ler o texto literário, pois se organizam em ações metacognitivas que o leitor usa para dialogar com o texto, a fim de compreender as metáforas, relacionar ideias, inferir significados, chegar à profundidade textual, ou seja, construir sentidos. São procedimentos possíveis de serem ensinados com a mediação de um leitor experiente, no caso, o professor. Além disso, favorecem a interação dos alunos com a leitura ao criar espaços e tempos de falas sobre as leituras, construindo coletivamente os significados e valorizando os saberes e as

experiências dos aprendizes.

Em se tratando de momentos de compartilhamento coletivo de interpretações como prática de leitura literária, Colomer (2007, p. 143) aponta que “compartilhar as obras com outras pessoas é importante porque torna possível beneficiar-se da competência dos outros para construir o sentido e obter o prazer de entender mais e melhor os livros”. Petit (2008, p. 83) considera a experiência de compartilhar leituras literárias para construir sentidos coletivamente uma atividade de formação humana essencial ao desenvolvimento dos jovens leitores: “[...] de modo geral, os jovens que leem literatura, por exemplo, são também os que têm mais curiosidade pelo mundo real, pela atualidade e pelas questões sociais”. Além disso, a autora destaca que:

Ao compartilhar a leitura [...] cada pessoa pode experimentar um sentimento de pertencer a alguma coisa, a esta humanidade, de nosso tempo ou de tempos passados, daqui ou de outro lugar, da qual pode sentir-se próxima. Se o fato de ler possibilita abrir-se para o outro, não é somente pelas formas de sociabilidade e pelas conversas que se tecem em torno dos livros. É também pelo fato de que ao experimentar, em um texto, tanto sua verdade mais íntima como a humanidade compartilhada, a relação com o próximo se transforma. Ler não isola do mundo. Ler introduz no mundo de forma diferente. O mais íntimo pode alcançar neste ato o mais universal (PETIT, 2008, p. 43).

Autores como Cosson (2019) e Colomer e Camps (2002) salientam a importância do ensino da literatura na escola e chamam a atenção para alguns aspectos, como o de que é preciso orientar o aluno a “aprender a ler”, e não o contrário: “ler para aprender” (Colomer; Camps, 2002, p. 70). Ensinar, portanto, a ler para além da simples decodificação das palavras ou da oralização (ler em voz alta), ensinar a ler no sentido de interpretar, entender e compreender o que está sendo lido: “o ato de ler consiste, pois, no processamento de informação de um texto escrito com a finalidade de interpretá-lo” (COLOMER; CAMPS, 2002, p. 36).

Corroborando com essa ideia de interpretar e entender o texto, Cosson propõe o letramento literário como fundamental para que os leitores sejam, de fato, capazes de vivenciar a experiência extremamente libertária e humanizadora que é a literária (COSSON, 2020, p. 179). Para tanto, torna-se necessário que haja uma prática sistematizada, planejada, com leitura efetiva de textos literários, ou seja, um planejamento organizado que propicie

ampliação dos conhecimentos dos alunos e desenvolvimento de sua criatividade, com acompanhamento do professor, estimulando a sensibilidade estética e a compreensão dos significados.

No entanto, resultados de exames oficiais de avaliação realizados por órgãos como o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) demonstram um nível insatisfatório dos estudantes na compreensão da leitura. Para Cosson, a questão é que no ensino fundamental, os textos trabalhados são geralmente curtos, contemporâneos e divertidos e os textos literários ficam relegados “às atividades de leitura extraclasse ou atividades especiais de leitura” (COSSON, 2019, p. 21). Já no ensino médio, o ensino da literatura restringe-se ao ensino da história da literatura brasileira, com aulas apenas informativas em que prevalecem dados sobre os autores e as principais características de escolas literárias e de obras. Em outras palavras, faltam as atividades que propiciem o letramento literário.

De acordo com Cosson (2020), a literatura “é uma linguagem que se apresenta como um repertório de textos e práticas de produção e interpretação, pelos quais simbolizamos nas palavras e pelas palavras a nós e ao mundo em que vivemos” (COSSON, 2020, p. 177). Como toda linguagem, a literatura apresenta um modo específico de produção de obras e um modo específico de interpretação de tais obras. Apropriar-se processualmente da literatura, percebendo os sentidos construídos literariamente, é o que se entende por desenvolver o letramento literário.

O professor, segundo Cosson (2020), é quem seleciona as metodologias de trabalho com a literatura, no entanto, muitas vezes, as prescrições dos programas de ensino e de materiais didáticos podem interferir e dificultar o estabelecimento de práticas de leitura literária nas aulas. Nesse sentido, torna-se importante compreender como os livros didáticos de ensino médio tematizam o ensino de literatura, sobretudo como eles dão voz ou silenciam, por exemplo, escritoras negras brasileiras, uma vez que a literatura, por meio de seus temas, amplia repertórios no estudante, possibilita ver o outro e se sentir representado, ampliando o espaço de atuação das mulheres na sociedade. Se há escritoras negras brasileiras, os livros precisam garantir que a obra delas seja lida e conhecida pelos estudantes.

A escolha para o caminho da análise a partir da presença (ou não) da obra de escritoras negras lança luz sobre uma temática importante: a representatividade feminina negra no material didático - uma representatividade da mulher que geralmente vive ou viveu em espaços não elitizados de divulgação do saber, uma vez que no Brasil a pobreza tem cor, segundo dados amplamente divulgados pelo IBGE a partir de censos. Quando o letramento literário propõe que não apenas o cânone seja lido, é importante garantir que diversos segmentos da sociedade tenham vez e voz nos textos

selecionados para a leitura.

Neste artigo, a ênfase está em pensar o espaço dado à literatura de mulheres negras nos livros didáticos. É importante entender que as práticas de literatura nas escolas básicas são um lugar de valorização da diversidade, um espaço de poder, de legitimidade. Ainda que livros didáticos possam apresentar problemas estruturais que limitem a disposição de textos, sempre haverá obras literárias citadas neles, autores valorizados, temáticas destacadas. Que haja espaço digno para as mulheres negras e suas obras nos materiais!

Silenciar mulheres negras da literatura é, sobretudo, uma forma de opressão, deixando a negra restrita a histórias estereotipadas ou a relatos históricos de sofrimento. Dar voz às escritoras negras é reconhecer a diversidade do povo brasileiro, a competência das mulheres na produção artística, a existência de culturas e vivências para além das histórias dos brancos, é compreender e legitimar a potencialidade feminina. Quando obras de mulheres negras estão na aula, estão no material didático, temas da existência humana se fazem presentes no viés de quem geralmente foi cerceado da escrita da história “oficial” registrada em documentos. Quando mulheres negras relatam suas histórias, contam seus contos, constroem poeticamente versos sobre variados temas, mostram que existe literatura além do cânone, explicitam que alunos negros e alunas negras do ensino médio (como todos os outros estudantes) podem produzir arte, resgatar espaços na sociedade e significar na e pela linguagem.

O LIVRO DIDÁTICO NO ENSINO DE LITERATURA

A BNCC afirma que cabe ao componente Língua Portuguesa “proporcionar aos estudantes experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens” (Brasil, 2018, p. 67). O documento destaca a centralidade do texto como unidade de trabalho e, no eixo leitura, “as práticas de linguagem que decorrem da interação ativa do leitor/ouvinte/espectador com os textos escritos, orais e multissemióticos e de sua interpretação [...]” (BRASIL, 2018, p. 71).

Assinala ainda que a literatura deve ocupar o centro do trabalho, tanto no ensino fundamental como no ensino médio, uma vez que “Como linguagem artisticamente organizada, a literatura enriquece nossa percepção e nossa visão de mundo” (BRASIL, 2018, p. 499). Pode-se dizer que a aula de Língua Portuguesa tem o compromisso de proporcionar a leitura de textos

literários de forma a contribuir para as práticas de letramento literário.

O professor de língua materna e, portanto, de literatura, sobretudo o que atua integralmente nas escolas públicas, costuma lidar com uma longa jornada de trabalho e com um extenuante acúmulo de tarefas. Assim, muitas vezes, recorre ao livro didático para apoio ao seu trabalho. Dessa maneira, não há como omitir a significativa presença dos livros didáticos nas aulas, muitas vezes, eles direcionam os conteúdos a serem trabalhados e, por meio das atividades propostas, ditam caminhos pedagógicos para o processo de ensino. Além disso, por meio do que apresentam podem lançar luz ou ofuscar reflexões, culturas, diversidades. Para Bittencourt (2004):

Pode-se constatar que o livro didático assume ou pode assumir funções diferentes, dependendo das condições, do lugar e do momento em que é produzido e utilizado nas diferentes situações escolares. Por ser um objeto de “múltiplas facetas”, o livro didático é pesquisado enquanto produto cultural; como mercadoria ligada ao mundo editorial e dentro da lógica de mercado capitalista; como suporte de conhecimentos e de métodos de ensino das diversas disciplinas e matérias escolares; e, ainda, como veículo de valores, ideológicos ou culturais (BITTENCOURT, 2004, p. 1).

No livro didático, é importante que haja pluralidade e diversidade de temas, conteúdos e autores nos textos literários. Além de esses elementos serem plenamente significativos para a comunidade de leitores, Cosson salienta que “o que se busca na pluralidade é que os alunos entrem em contato com vários e diferentes tipos de obras” (COSSON, 2020, p. 196). Afinal, o aluno vive em um mundo plural e diverso e precisa aprender a lidar com isso, respeitar as diferenças do outro ao mesmo tempo em que reconhece e valoriza as suas.

Voltando à BNCC, ao referir-se à questão do multiletramento, o documento propõe a diversidade cultural como uma de suas premissas:

[...] Sem aderir a um raciocínio classificatório reducionista, que desconsidera as hibridizações, apropriações e mesclas, é importante contemplar o cânone, o marginal, o culto, o popular, a cultura de massa, a cultura das mídias, a cultura digital, as culturas infantis e juvenis, de forma a garantir uma ampliação de repertório e uma interação e trato com o diferente (BRASIL, 2018, p. 70).

Quando há falta de diversidade no livro didático, certamente existirão prejuízos ao letramento literário do aluno. Muitas vezes, e por fatores diversos, o livro didático usado na escola acaba sendo uma quase exclusiva fonte de contato do aluno com o texto literário no ensino médio. Cosson (2020) critica a estrutura de livros didáticos que apenas trazem um resumo histórico com as características de cada movimento literário e seus autores, depois, para exemplificar, trechos de suas obras, que por sua vez já vêm comentados/analísados e com perguntas de interpretação que induzem os alunos a respostas específicas. Tematizar a estrutura dos livros didáticos é também um assunto relevante e essencial em pesquisas educacionais, uma vez que o debate teoricamente sustentado pode abrir espaços para que as editoras e os autores de livros ressignifiquem esse fazer.

Sobre a predominância de trechos de obras no livro didático, ao tratar de alguns princípios para o trabalho com a literatura na escola, Dalvi (2013) considera fundamental “evitar mutilar os textos e as obras: procurar sempre trabalhar com textos integrais e, se possível, em seus diferentes modos de publicação” (DALVI, 2013, p. 83). Quando o texto literário não ocupa o espaço central da aula de literatura, fica comprometido o espaço para a fruição estética e para o estabelecimento das relações entre autor-texto-leitor necessárias tanto para o encontro e a descoberta de si, do outro e do mundo, por meio da linguagem, como para um posicionamento crítico frente ao texto lido. Por conseguinte, a aula de Língua Portuguesa não se torna uma aula de leitura de texto literário que parta de um projeto com estratégias de ensino voltados para uma aprendizagem colaborativa (COSSON, 2019, p. 189).

Quando o material didático não favorece a diversidade e o encontro com o texto literário, há prejuízos à aprendizagem dos alunos, uma vez que muitos deles chegam ao ensino médio com poucas ou inexistentes leituras literárias, portanto a “aprendizagem engessada das ‘escolas literárias’, o pouco tempo dedicado à leitura literária e à constituição do sujeito-leitor, a fragmentação da disciplina de língua portuguesa em gramática-literatura-produção de texto, [...] vem coroar uma história de ‘fracasso’ ou ‘insucesso’” (DALVI, 2013, p. 75).

Em que medida os livros do PNLD 2021 trazem essa diversidade? Qual o espaço que as autoras brasileiras negras efetivamente ocupam? Dada a relevância que adquire o livro didático no trabalho do professor e na formação do aluno, assim como a essa necessidade de pluralidade e diversidade, cabe a análise de como a obra da mulher negra da literatura brasileira contemporânea aparece em dois livros didáticos do PNLD 2021: *Práticas de Língua Portuguesa* (FARACO *et al.*, 2020), da editora Saraiva, e *Se liga nas linguagens: português* (ORMUNDO; SINISCALCHI, 2020), da

editora Moderna.

COMO AS ESCRITORAS NEGRAS BRASILEIRAS E SUAS OBRAS APARECEM NOS LIVROS DIDÁTICOS?

Maria Firmina dos Reis, Carolina Maria de Jesus, Elizandra Souza, Jenyffer Nascimento, Jarid Arraes, Ana Maria Gonçalves, Conceição Evaristo, Alzira Rufino, Geni Guimarães, Miriam Alves, Lia Vieira, Cristiane Sobral, Esmeralda Ribeiro. O Brasil, a partir do século XIX, registra uma significativa lista de mulheres negras que produzem (ou produziram) literatura. Contudo, elas aparecem nos materiais didáticos? Quais aparecem? De que maneira?

Apontamentos sobre a coleção *Se liga nas linguagens: português*:

O livro didático *Se liga nas linguagens: português* (ORMUNDO; SINISCALCHI, 2020), da editora Moderna está organizado em duas grandes frentes: unidades exclusivas para literatura, que priorizam a leitura-oralidade e unidades focadas na análise linguística-semiótica, que priorizam a escrita e a análise linguística. Organizado em um volume único de 320 páginas, possui 15 capítulos para tratar de literatura e 17 capítulos para análise linguística-semiótica. A seguir está a capa do livro:

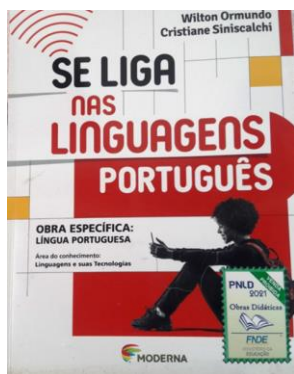


Figura 1. Capa do livro (ORMUNDO; SINISCALCHI, 2020)

A abordagem da literatura nessa coleção é feita a partir de uma cronologia que começa no Trovadorismo e passa pelos principais movimentos literários até chegar ao Modernismo e à literatura contemporânea (incluindo a literatura africana e a lusófona). Além das principais características de cada movimento literário, o livro fornece uma

breve contextualização histórica e biografias dos principais autores, assim como trechos de algumas obras.

Possui várias seções: *Pra Começar* (que em literatura introduz o aluno no universo do movimento que será estudado); *Ação/Na Prática* (atividades que ampliam o conhecimento sobre o que foi exposto, propondo relações com textos contemporâneos); *Desafio de linguagem* (produção textual em diversos gêneros para expressar opiniões, expor interesses, analisar textos etc.); *Bate-papo de respeito* (atividade oral que discute criticamente uma ideia lançada por um especialista); *A língua nas ruas* (atividade de pesquisa de dados para discutir o “uso real” da língua pelos falantes); *É lógico!* (conscientização sobre o pensamento computacional que é desenvolvido em várias partes do livro); *Investigue* (pesquisa e ampliação de conhecimentos sobre os temas em estudo); *Fala aí!* (relato de experiências e debate sobre aspectos éticos, sociais, estéticos etc.); *Sabia?* (complementação de estudos com informações adicionais); *Lembra?* (retomada de conceitos já estudados); *Dica de professor* (conselhos breves para melhorar as produções propostas) e *Biblioteca cultural* (convite para visitar sites que ampliam os estudos e indicação de museus e obras impressas, entre outros).

A maior parte das atividades propostas para literatura focaliza obras e escritores canônicos e há várias propostas voltadas a preparar os alunos para os principais exames vestibulares do país. Embora a literatura contemporânea seja um tema bastante abordado nos últimos exames, ela ocupa pouco espaço na coleção. Para se ter uma ideia, são apenas onze páginas para traçar um panorama histórico e levantar os principais nomes da literatura brasileira contemporânea.

O capítulo dedicado à literatura contemporânea brasileira destaca o regionalismo, com apontamentos para João Cabral de Melo Neto e Guimarães Rosa. Clarice Lispector também é contemplada, com trechos das obras *A paixão segundo G.H.* e *Uma aprendizagem ou o livro dos prazeres*. A presença das mulheres neste livro é pouco destacada, tanto que os autores sugerem na seção *Desafio de Linguagem*, a produção de um verbete com o nome de autoras que não constam no livro, a fim de apresentá-las aos leitores. A seção *Fala aí!* propõe ainda um levantamento de todas as autoras citadas no livro e os séculos em que produziram suas obras, a fim de que os alunos “visualizem” o apagamento das mulheres em certos contextos históricos.

Conceição Evaristo é a única escritora negra mencionada na parte da literatura. Mineira, a autora de *Ponciá Vicêncio* (2003), *Becos da Memória* (2006) e *Canção para ninar menino grande* (2022), tem sua foto e nome citado em uma linha do tempo na introdução do capítulo 14 (p. 141-152),

cujo título é *Produção pós-modernista: novas palavras*, ao lado de nomes da literatura contemporânea como Hilda Hilst, Lygia Fagundes Telles, Waly Salomão, Paulo Leminski, Fernando Bonassi, Maria Valeria Rezende e Antonio Carlos Sechin. As páginas 142 e 143 do livro ilustram diversos autores, sendo que Conceição está no canto superior direito:



Figura 2. Páginas 142 e 143 (ORMUNDO; SINISCALCHI, 2020)

Esse capítulo do livro começa tratando da poesia objetiva de João Cabral de Melo Neto, com fragmentos dos poemas *Catar feijão* e *O retirante explica ao leitor quem é e a que vai* (trecho de *Morte e vida severina*); passando pela poesia verbovisual *Psu* de Augusto dos Campos; pela prosa literária de Clarice Lispector com trechos de *A paixão segundo G.H.*, *A hora da estrela* e *Uma aprendizagem ou o livro dos prazeres*; até chegar ao regionalismo de Guimarães Rosa com *Grande sertão: veredas*. No final do capítulo, há um fragmento do romance *Americanah*, da escritora nigeriana Chimamanda Ngozi Adichie, estabelecendo uma conexão com um trecho de *Uma aprendizagem ou o livro dos prazeres*, de Clarice Lispector, focado na autopercepção de um personagem.

O poema de Conceição Evaristo *Fêmea-Fênix* só aparece no capítulo seguinte, capítulo 15 (p. 153-165), intitulado *Portugal, Angola e Moçambique: expressões em língua portuguesa*, como exemplo de poema contemporâneo ao lado do poema *Um homem nunca chora*, do moçambicano José Craveirinha. Na seção *Biblioteca cultural*, que indica visitas a museus, obras impressas e sites para a ampliação dos estudos, consta uma breve nota sobre a autora: “A obra de Conceição Evaristo, marcada pelo realismo e pela sensibilidade dialoga fortemente com os movimentos de valorização da cultura negra” (p. 163). Em seguida, está a indicação de um *link* no qual o

aluno poderá pesquisar mais sobre a escritora.

Há sete questões relacionadas ao poema: cinco tratam de compreender o texto por meio do reconhecimento de vocábulos e atribuição de sentido ao analisar versos; duas questões focam na análise linguística, destacando a singularidade de certas escolhas vocabulares na construção do sentido. A atividade não pressupõe complexo processo interpretativo, há questões acerca da identificação do eu-lírico com o eu-mulher e a discussão breve sobre o lugar do masculino e do feminino na contemporaneidade.

As questões propostas na página 164 para a interpretação do poema de Conceição Evaristo estão a seguir:

- O que pretende o eu lírico ao se identificar como “eu-mulher”?
- As três primeiras estrofes apresentam paralelismo. O que é comum aos primeiros versos de cada uma?
- Observe, agora, as últimas palavras dos três versos finais de cada uma dessas estrofes. Anote os trios de palavras associadas e explique o sentido comum a elas.
- Nessas três estrofes, o eu lírico declara que não teme o medo. O que lhe dá segurança para enfrentá-lo?
- Na última estrofe, a poeta recorre à imagem da Fênix. Quais formas verbais empregadas traduzem ideia semelhante à da imagem?
- No último verso, “Eu fecundo.” promove uma mudança em relação ao que normalmente se diz da condição feminina. Explique por quê.
- Os poemas de Craveirinha e de Conceição Evaristo discutem um tema central na contemporaneidade: o lugar do masculino e do feminino. Os poetas seguem concepções tradicionais? Justifique sua resposta (ORMUNDO; SINISCALCHI, 2020, p. 164).

É possível notar que há questões com a potencialidade de relacionar textos, promovendo a reflexão do aluno sobre questões sociais relevantes, especialmente sobre a visão acerca do feminino e do masculino. Nesse sentido, existe certo engajamento com questões do letramento literário, pois interpretar o texto a partir do seu contexto e do intertexto é significativo no processo de ensino. Além disso, há questões que amarram a análise linguística à leitura para favorecer a construção do sentido textual a partir de identificações de elementos constitutivos da língua materna. No entanto, considerando os pressupostos do letramento literário, ler apenas um poema

de uma autora negra, entrar aligeiramente em contato com a biografia dela e responder a sete perguntas não dá espaço para que exista o movimento de ampliar o repertório e conhecer a linguagem literária de Conceição Evaristo. Vale ressaltar que o livro de volume único se destina aos três anos de estudo dos alunos de ensino médio.

No capítulo 24 de *Se liga nas linguagens: português* (ORMUNDO; SINISCALCHI, 2020), há referência a outra escritora negra brasileira em uma atividade que trata dos verbos. Um poema da escritora mato-grossense Ryane Leão é citado como exemplo de texto contemporâneo que não recebe uma pontuação tradicional. Desse modo, a escritora é citada, uma pequena biografia dela ocupa o lado esquerdo da página 236 do material, mas as três questões propostas servem apenas para sustentar estudos linguísticos.

O movimento metodológico a ser garantido em qualquer prática de letramento literário é o manuseio do texto literário e o compartilhamento da experiência literária pelos alunos (COSSON, 2020, p. 185). Assim, práticas de leitura literária devem garantir o compartilhar experiências de leitura com outros membros da comunidade de leitores, já que isso favorece a construção e a ampliação dos sentidos do texto. Para Chambers (2007), leitores que conversam sobre as obras que leram, compartilhando entre si entusiasmos com a obra lida ou expressando as dificuldades com alguma parte do texto, ou, ainda, socializando os padrões encontrados no texto (em relação a outros textos), constroem reflexões capazes de favorecer uma compreensão mais profunda dos textos, alargando repertórios de leitura, obras, gêneros e autores literários. Com o comparecimento de apenas um texto de cada autora citada (Conceição Evaristo e Ryane Leão) e com as poucas questões propostas, não se estabeleceu pelo livro didático qualquer tipo de compartilhamento de compreensões.

APONTAMENTOS SOBRE A COLEÇÃO PRÁTICAS DE LÍNGUA PORTUGUESA:

Já o livro didático *Práticas de Língua Portuguesa* (FARACO *et al.*, 2020), da editora Saraiva, está organizado em seis unidades didáticas nomeadas: *Viagens, Relações, Natureza humana, Olhares para o futuro e Arte e vida*. Cada unidade tem um caráter autônomo a partir da sequência: *Abertura* – para conhecer o tema a ser desenvolvido; *Perspectivas* – introdução ao recorte temático; *capítulos 1 e 2* – estudo de um gênero escrito e de um oral; *Palavras em liberdade* – reunião dos estudantes com a escola, com os pais/responsáveis, com a comunidade para fazer um fechamento do que foi discutido, usando metodologias ativas e fazendo o encerramento da

temática proposta; *Meu portfólio* – autoavaliação dos estudantes.

Os capítulos, por sua vez, estão organizados a partir da sequência didática: *Situação inicial*; *Práticas de leitura*; *Práticas de análise linguística*; *Práticas de leitura e análise literária*; *Práticas de produção de texto*. Em cada capítulo, há também um conjunto de boxes que podem ser trabalhados pelo professor quando ele julgar mais oportuno: *Clube de leitura*; *Cultura digital*; *Fica a dica*; *Para fazer pensar*; *Pra ir mais longe*; *Para recordar*; *Temas contemporâneos*. A seguir está a capa do livro:



Figura 3. Capa do livro (FARACO at al., 2020)

Nesse livro, o box denominado *Clube de leitura* é o local mais apropriado para o professor trabalhar a formação do leitor, nele são sugeridas atividades para leitura de livros as quais podem ser curriculares ou extracurriculares e, nesse caso, é preciso organizar com os alunos local, data e hora para os encontros acontecerem. Propõe-se a leitura, apresentação da obra e do autor, discussão e outras atividades, como convidar escritores para participarem dos encontros. O protagonismo deve ser dos alunos sob a orientação do professor. O livro, portanto, fomenta o que Cosson (2014) chama de comunidade de leitores.

Ao final do capítulo 2, *Diário Pessoal*, da unidade *Viagens*, como mote para a produção escrita do gênero diário, há um excerto do livro *Quarto de despejo: diário de uma favelada*, da escritora brasileira Carolina Maria de Jesus. Além do trecho do livro, há uma nota dos editores chamando a atenção para o fato de terem mantido “fielmente a linguagem da autora” que, segundo eles, “muitas vezes contraria a gramática, mas que por isso mesmo traduz com realismo a forma de o povo enxergar e expressar seu mundo.” (Faraco et

al., 2020, p. 80). Há também uma introdução feita por uma jornalista, que é estudiosa da obra, e ainda um breve resumo sobre a vida da autora e as condições em que escreveu o livro, além de uma pequena foto de Carolina.

Na página seguinte (p. 81), há questões para interpretação que envolvem: identificação de termos usados pela autora e de trechos que remetem a reflexões sobre como a fome é personificada e sobre os sentidos do título da obra (questões 36 a 39). A questão 40 aborda acerca da linguagem informal, própria do gênero diário, retoma um trecho do texto do capítulo inicial do livro *Diário de Bridget Jones* e a nota dos editores sobre o texto de Carolina de Jesus para tratar do preconceito linguístico. A questão 41 trata de análise de formas verbais e a 42 orienta o aluno para uma prática de escrita.

Logo abaixo, no box *Clube da leitura*, o livro de Carolina Maria de Jesus é (apenas) citado como exemplo da temática da exclusão social e são sugeridos para leitura outros autores e livros que tratam da mesma temática, como: Paulo Lins (com *Cidade de Deus*), Esmeralda do Carmo Ortiz (com *Por que não dancei?*), Sérgio Vaz (com *A poesia dos deuses inferiores*), Ferréz (com *Capão Pecado*).

Na unidade intitulada *Relações*, no capítulo 1, *Manifestos*, em Práticas de leitura e análise literária, há um texto que define o que é *Slam* e *Poetry Slam*, que cita Roberta Estrela D’Alva como a poetisa “slammer” brasileira (mulher negra) mais conhecida da mídia. A página 99 está a seguir:

Práticas de leitura e análise literária INFO ESCOLA

O gênero lírico em vozes contemporâneas

Nesta seção, você terá a oportunidade de ler formas literárias associadas à temática *Relações* e à cultura juvenil e jovem para ser lido em voz alta em competições de poetry slam. Essa manifestação poética é uma das que mais têm se expandido nos últimos tempos e está profundamente ligada à ideia de “resistência”.

Para dar início a esse estudo, leia o trecho de uma matéria jornalística a respeito da poesia slam e, depois, converse com os colegas e o professor sobre as questões propostas.

“Slam” é voz de identidade e resistência dos poetas contemporâneos

segunda-feira

A poesia falada e apresentada para grandes platéias não é um fato novo, porém, a grande diferença é que hoje a poesia falada se apresenta para o povo e não para uma elite – estamos falando da poesia slam. Essa palavra surgiu em Chicago, em 1981, e hoje o poetry slam, como é chamado, é uma competição de poesia falada que tem ganhado da atualidade.

Além de para White, slam é uma expressão inglesa cujo significado se assemelha ao nome de uma “batida”, ou seja, ao jargão, “algo próximo do nosso ‘jargão’ em língua portuguesa”, explica Críslia Aguiar de Brito Neves, em artigo recém-publicado na revista *Índica*. Nas apresentações de slam o poeta é performático e só conta com o recurso de sua voz e de seu corpo.

O poetry slam também é chamado “batida das letras”, porque se, além de um contestador-poeta, um movimento social, cultural e artístico no mundo todo, um novo fenômeno de poesia oral em que o poeta da periferia abandona criticamente temas como sistema, violência, drogas, entre outros, desparado a plateia para a reflexão, tomada de consciência e atitude política em relação a essa realidade.

Os competidores de poesia slam participam de eventos ao longo do ano de fevereiro a novembro, são compostos de três modalidades e o vencedor, escolhido por cinco jurados da plateia, é premiado com honra e participa do Campeonato Brasileiro de Slam (Slam BR). O poeta vencedor desta etapa competiu na Copa do Mundo de Slam, realizada todo ano em dezembro, na França.

O competidor de slam no Brasil foram introduzidos por Roberta Estrela D’Alva, a slammer (poetisa) brasileira mais conhecida pela mídia e que conquistou o nono lugar na Copa do Mundo de Poeta Slam 2011, em Paris. [1]

[1] O fundamental o papel da escola na disseminação dos “slams”, pois por meio deles os alunos expressam “nosso modo de existir” e suas reivindicações por “uma cultura jovem, popular (negra e pobre, de moças) e de periferia”. [2]

Alvira, Margaret. Slam: é voz de identidade e resistência dos poetas contemporâneos. *Jornal da USP*, 29 nov. 2011. Disponível em: <http://www.jornal.usp.br/2011/11/29/slam-vozes-de-identidade-e-resistencia-dos-poetas-contemporaneos/>. Acesso em: 20 de maio de 2020.

[2] O termo “slam” é usado para designar uma competição de poesia falada, também conhecida como poetry slam, que surgiu nos Estados Unidos em meados dos anos 1980. O termo “slam” é usado para designar uma competição de poesia falada, também conhecida como poetry slam, que surgiu nos Estados Unidos em meados dos anos 1980.

1. Você já tentou ouvir Slam de poetry slam? Em caso afirmativo, de que sabe sobre esse movimento? *Insira aqui sua resposta.*

2. Alguma vez você já participou (como poeta ou ouvinte) de um encontro de slam? *Insira aqui sua resposta.*

3. Para você, que aspecto do slam, de acordo com o texto, parece ser o mais interessante? Por quê? *Insira aqui sua resposta.*

99

Figura 3. Página 99 (FARACO at al., 2020)

Ainda no capítulo 1, aparecem trechos de poemas de autoras negras brasileiras – páginas 100, 101, 102, com propostas de atividades de leitura e de escrita que remetem a questões a respeito da condição feminina, ou seja, as vozes femininas que se depreendem dos poemas e representam a mulher negra, pobre, da periferia das grandes cidades. A questão 27, na letra “a”, pede ao aluno para que pesquise sobre personalidades citadas nos poemas lidos anteriormente, entre elas, a escritora e filósofa brasileira, negra, Djamilia Ribeiro - há uma foto dela na página 103, mas nenhum texto de sua autoria.

No capítulo 2, *Discurso político e carta de solicitação*, em *Práticas de leitura e análise literária*, para falar sobre a literatura nas redes sociais, o livro traz trechos de uma entrevista da escritora, professora, mulher negra brasileira Ryane Leão a uma revista feminina. Nas páginas 119 e 120, há poemas da autora, em seguida, questões de interpretação dos poemas e de reflexões a partir dos trechos da entrevista. Nas páginas 118 e 119, o livro didático traz ainda fotos da autora e da capa de um de seus livros, assim como breve texto sobre ela.

Embora existam algumas manifestações de textos de autoras negras no livro didático em questão, elas ainda são tímidas e insuficientes para colocar a comunidade de leitores para debater as obras femininas. Muitas vezes, “a seleção de textos veiculada pelo livro didático não passa de uma colcha de retalhos mal cerzida [...] um enquadramento ou reducionismo dos autores e de suas obras e esvazia a produção de textos e de leituras de sua dimensão de atividade: na plenitude de sua marcação temporal e, portanto, histórica.” (DALVI, 2013, p. 91). Repensar a estrutura dos livros didáticos e garantir a presença integral (ou significativa) de textos de mulheres negras nos materiais é fundamental para que práticas de leitura literária aconteçam. Assim, é importante ressaltar que, embora o livro didático seja o ponto de partida para o trabalho docente, torna-se fundamental a exploração de outros recursos, porque a voz das autoras femininas não canônicas está abafada nos materiais didáticos. A literatura, sendo fundamental para a construção simbólica do mundo e da pessoa humana pela linguagem, deve participar do processo de formação integral que foi confiado à escola, ocupando um lugar próprio na formalização dos saberes e competências da educação escolar (COSSON, 2020).

A partir da análise das duas coleções, pode-se dizer que ensinar literatura apenas com base no livro didático não dá condições, no que se refere aos textos das mulheres negras, de desenvolver práticas de letramento literário, pois processos de ensino que zelem pela leitura e discussão sobre as obras não se manifestam nos materiais, assim como não estão presentes no material, de forma robusta, exemplares literários que permitam ampliação e

repertório sobre os textos, o modo de produção deles e o modo de eles serem lidos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As obras das escritoras negras da literatura brasileira aparecem de maneira muito tímida em duas coleções didáticas do PNLD 2021. Embora haja referência a algumas delas, como Conceição Evaristo, Carolina Maria de Jesus, Ryane Leão, os livros ainda dedicam grande parte das aulas de literatura aos textos e autores canônicos. Além disso, as atividades que são propostas para compreensão do texto estão, em geral, longe de favorecerem o letramento literário, uma vez que não há aprofundamento acerca das obras, do modo de escrevê-las e do modo de interpretá-las, com reflexões sobre o texto, o contexto e o intertexto e sem promoção de compartilhamento de espaços coletivos de discussão sobre os textos lidos.

Os materiais didáticos tendem a trazer textos fragmentados e a propor atividades mais próximas de estudos linguísticos a partir do texto literário. Não se mostram fortalecidas nos materiais didáticos abordagens interacionais para as práticas de leitura literária, como as sequências básicas, as sequências expandidas, as estratégias de leitura etc. A representatividade da escritora brasileira negra se faz por meio de pequenas biografias e por um ou outro poema ou trecho de texto. Estudos sistematizados e alongados não existem.

Dessa forma, segue a constatação de que o livro didático não se confirma como um instrumento de apoio real quando se preza pela qualidade da aula de literatura e quando se deseja ampliar o letramento literário dos estudantes do ensino médio. Mais uma vez fica a constatação de que cabe ao docente subverter o uso de determinados materiais e o desenvolvimento de práticas tradicionais, a fim de promover espaços e tempos de pensar o outro, experimentar outras culturas, identificar-se com a diversidade brasileira e legitimar a produção escrita literária das mulheres negras.

REFERÊNCIAS

ALVES, José Hélder Pinheiro. O que ler? Por quê? A literatura e seu ensino. In: DALVI, Maria Amélia et al. (org.). *Leitura de literatura na escola*. São Paulo: Parábola, 2013, p. 35-49.

ANDRÉ, Marli. A pesquisa no cotidiano escolar. In: FAZENDA, Ivani (org.). *Metodologia da pesquisa educacional*. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2010. p. 39-50.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Em foco: história, produção e memória do livro didático. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 30, n. 3, p. 471-473, set./dez. 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2018.

CHAMBERS, Aidan. *Dime: los niños, la lectura y la conversación*. México: FCE, 2007.

COLOMER, Teresa. *Andar entre livros: a leitura literária na escola*. São Paulo: Global, 2007.

COLOMER, Teresa; CAMPS, Anna. *Ensinar a ler, ensinar a compreender*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

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

COSSON, Rildo. *Como criar círculos de leitura na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2023.

COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2009.

COSSON, Rildo. *Paradigmas do ensino da literatura*. São Paulo: Contexto, 2020.

DALVI, Maria Amélia. Literatura na escola: propostas didático-metodológicas. In: *Leitura de literatura na escola*. São Paulo: Parábola, 2013, p. 67-97.

FARACO, Carlos Emílio et al. *Práticas de Língua Portuguesa*. São Paulo: Saraiva Educação, 2020.

GIROTTTO, Cyntia Graziella Guizelim Simões; SOUZA, Renata Junqueira

de. Estratégias de leitura: para ensinar alunos a compreender o que leem. In: SOUZA, Renata Junqueira et al. (org.). *Ler e compreender: estratégias de leitura*. Campinas: Mercado de Letras, 2010. p. 45-114.

JOUVE, Vincent. *Por que estudar literatura?* São Paulo: Parábola, 2012.

ORMUNDO, Wilton; SINISCALCHI, Cristiane. *Se liga nas linguagens: português*. São Paulo: Moderna, 2020.

PETIT, Michele. *Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva*. São Paulo: Editora 34, 2008.

ROUXEL, Annie. Aspectos metodológicos do ensino da literatura. In: DALVI, Maria Amélia et al. (org.). *Leitura de literatura na escola*. São Paulo: Parábola, 2013, p. 17-33.

Data de recebimento: 10 abr. 2024

Data de aprovação: 10 ago. 2024