

De volta ao futuro da língua portuguesa.

Atas do X^o Encontro Mundial de Estudos de Língua Portuguesa

Simpósio 7 - Ensinar qual língua? Ler qual literatura? Diversidade linguística, letramento literário e interculturalidade em países de língua portuguesa, 2435-2448

ISBN 978-88-8305-127-2

DOI 10.1285/i9788883051272p2435

<http://siba-ese.unisalento.it>, © 2017 Università del Salento

LIVROS DIDÁTICOS DE LITERATURA E (DES) CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADES: REFLEXÕES ACERCA DAS LEIS FEDERAIS BRASILEIRAS Nº 10.639/2003 E Nº 11.645/2008

Ana Paula dos Santos DE SÁ¹
(CNPq)

RESUMO

O processo que envolve a implementação das Leis Federais Brasileiras nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 chama a atenção para a necessidade de abordagens educacionais que não validem nem reforcem representações identitárias pautadas em concepções redutoras, preconceituosas e/ou estereotipadas da cultura negra e indígena. Com base nessa premissa, este trabalho busca observar a repercussão de tais leis na produção de livros didáticos de literatura para o Ensino Médio, última etapa do sistema de ensino básico do país. A partir de um *corpus* formado por uma coleção de Língua Portuguesa aprovada pelo PNLD 2012 e por uma aprovada pelo PNLD 2015, desenvolve-se uma análise de cunho descritivo-reflexivo, focada tanto na revisão crítica de alguns conteúdos canônicos conhecidos por tematizar índios, escravos e negros, quanto na leitura do repertório recentemente inserido nos materiais em decorrência da nova legislação. O objetivo principal deste trabalho é pensar os significados do ensino de base intercultural postulado por tais medidas, em especial no que tange à construção/desconstrução de identidades e diferenças no ambiente escolar.

PALAVRAS-CHAVE: Interculturalidade; Linguagem e Identidade; Políticas educacionais; Ensino de Literatura.

INTRODUÇÃO

Ao ressaltar o caráter híbrido de grande parte dos atuais estudos em Linguística Aplicada (LA), definindo-a como “a área da INdisciplina”, Moita Lopes (2013a: 97) dá destaque à ideia de uma LA marcada pela inter/transdisciplinaridade, tal como ela vem se (re)afirmando na contemporaneidade, em detrimento de posturas defensoras de um

¹ UNICAMP, Instituto de Estudos da Linguagem, Departamento de Linguística Aplicada. - Campinas-SP, Brasil. *e-mail*: anapss.unicamp@gmail.com.

conceito de “LA normal (ou tradicional)”², marcadas, sobretudo, por uma insistente dependência da Linguística, tida como sua “disciplina mãe”. Embora a concepção de uma LA restrita ao ensino e aprendizagem de línguas, em especial as estrangeiras, fosse compreensível no contexto da ciência moderna, dialogando, assim, com a autonomia científica inerente ao pensamento positivista e estruturalista (Moita Lopes, 2013b: 24), o pesquisador chama a atenção para o cenário de questionamento no qual as Ciências Sociais e Humanas encontram-se inseridas na contemporaneidade. Nele, pesquisas pautadas em um “vácuo social”, em que o sujeito é visto como homogêneo e atemporal e não como sujeito social, tornam-se insustentáveis, sendo preciso, portanto, o que Branca Falabella Fabrício (2013: 49) entende por “reconfiguração da LA como prática interrogadora”.

Politizar o ato de pesquisa e pensar alternativas para a vida social são parte intrínseca dos novos modos de teorizar e fazer LA. Assim, a LA necessita da teorização que considera a centralidade das questões sociopolíticas e da linguagem na constituição da vida social e pessoal (Moita Lopes, 2013b: 22).

Ao encontro da construção “de uma LA como área de pesquisa mestiça e ideológica” (Moita Lopes, 2013b: 25), a LA conta, atualmente, com um número crescente de pesquisas “transgressoras” que, para além de teorias linguísticas, reconhecem a necessidade de diálogo e de uso de produções de outras áreas, como as da Educação, da Literatura e da Psicologia. Tendo em vista seu objetivo implícito de colaborar na “construção de uma agenda anti-hegemônica” (ibid.: 27), emergem da “nova LA” trabalhos voltados a questões ligadas a grupos minoritários ou a maiorias tidas como minoria, que trazem o marginal para o centro, dando espaço aos que são hoje referidos pelos pesquisadores da área como “vozes do Sul”.

Considerando esse quadro, a LA revela-se um campo produtivo para se pensar a construção de identidades que perpassa o ensino de Língua Materna e de Língua Estrangeira, principalmente em um contexto marcado por políticas de Ação Afirmativa preocupadas em ressaltar os vínculos estabelecidos entre Linguagem e Sociedade, como se observa no Brasil nos últimos anos. Destacam-se entre essas medidas as Leis Federais nº 10.639/03 e nº 11.645/08 que, ao tornarem obrigatório o ensino de História e Cultura afro-brasileira, africana e indígena em todos os ciclos da Educação Básica, passaram a impulsionar maiores reflexões acerca da importância de um currículo

2 Moita Lopes retira o termo “LA normal” de Davies (1999).

intercultural e de práticas pedagógicas que extrapolem os limites do repertório e dos modelos eurocêntricos de ensino.

As questões do multiculturalismo e da diferença tornaram-se, nos últimos anos, centrais na teoria educacional crítica e até mesmo nas pedagogias oficiais. Mesmo que tratadas de forma marginal, como “temas transversais”, essas questões são reconhecidas, inclusive pelo oficialismo, como legítimas questões de *conhecimento*. O que causa estranheza nessas discussões é, entretanto, a ausência de uma teoria da identidade e da diferença (Silva, 2012: 73).

Atentando ao crescente número de políticas centradas na questão da diversidade cultural, Silva (2012) destaca a importância de estratégias que não resumam a diferença a uma questão de tolerância ou de natureza ou que a apresentem como algo distante, induzindo assim a uma identificação com o “exótico”, com o “marginal”. Com base nesse apontamento, tem-se, pois, a questão: como garantir uma abordagem crítica da História, da Cultura e da Literatura de matriz afro-brasileira, africana e indígena nas escolas, semelhante à sugerida por Silva? Ou, em diálogo com o pesquisador, “como desconstruir o texto racial do currículo, como questionar as narrativas hegemônicas de identidade que constituem o currículo?” (Silva, 2010: 102).

Trata-se de perguntas que ilustram os principais desafios a serem enfrentados pelas leis supracitadas ou por propostas de mesmo teor. Muito além de configurar-se um “novo” e obrigatório tema de estudo, trabalhar com esses conteúdos pressupõe uma interferência direta nas construções de identidades e de diferenças dentro das escolas, dada a natureza simbólica e discursiva que marca esses processos.

POR UM “OUTRO” PENSAMENTO

A Lei nº 11.645 de 10 de março de 2008 altera a *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* de 1996 (LDB-96) nos mesmos termos que a Lei nº 10.639 de 09 de janeiro de 2003, somando ao texto original a temática indígena: “Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei n. 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: s/p). Em ambos os casos, é dado destaque, entre outras, à

disciplina de literatura enquanto espaço privilegiado para a abordagem do novo conteúdo.

A distância temporal que separa as duas publicações explica, em parte, a desproporcional repercussão da primeira lei se comparada à segunda. Uma breve pesquisa em Base de Dados nacionais³ coloca em evidência o espaço que a Lei nº 10.639/03 e a temática afro-brasileira e africana têm ocupado, ano após ano, entre os estudiosos das áreas de Educação, Letras, História, entre outras, enquanto as culturas e, sobretudo, as literaturas indígenas pouco são exploradas. Seguindo a tendência da academia, o Ministério da Educação (MEC) ocupou-se, até o momento, de publicar documentos regulatórios⁴ correspondentes apenas à primeira medida, não tendo disponibilizado, portanto, diretrizes e orientações referentes à alteração promovida pela Lei nº 11.645/08. Independentemente das questões burocráticas e/ou institucionais que justifiquem essa lacuna, esses dados indicam qual é a vertente conceitual que mais carece de atenção e de subsídios teórico-metodológicos: a indígena. Nesse sentido, devido à (ainda que mínima) consolidação da Lei 10.639/03, observam-se, com frequência, estudos que destacam a Lei 11.645/08 como um apêndice da primeira lei, e não como sua substituta definitiva – é, pois, o reconhecimento dessa disparidade de repercussão que motivou a distinção legislativa feita também no título deste trabalho.

Demarcar, para fins didáticos, os contornos e os significados de uma suposta “Cultura e Literatura Indígena” afirma-se um desafio tão grande ou maior do que o de pensar a dita “Cultura e Literatura Afro-Brasileira e Africana”⁵. Se, por um lado, reconhece-se a necessidade de se estudar com mais atenção as particularidades de cada um desses recortes, por outro, faz-se preciso discutir, em igual medida, os pontos comuns que os aproximam, sendo talvez a promoção da «*descolonização do ensino*» o elo mais sólido a ser observado. Implementar o “novo” é e será sempre um desafio para a Educação, visto que a simples adição de conteúdo não se configura um caminho eficaz

3 Bases de dados consultadas: “Banco de Teses da Capes” <<http://bancodeteses.capes.gov.br/>>, “Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações” (BDTD) <<http://bdttd.ibict.br/>> e as Bibliotecas Digitais da USP, da UNICAMP e da UNESP. Data da consulta: ago/2015.

4 A referência completa dos documentos encontra-se na seção “Referências bibliográficas” deste trabalho.

5 O emprego das aspas indica uma referência literal às expressões contidas na redação das novas medidas. Entretanto, ainda que o texto das leis aqui discutidas faça uso de substantivos e adjetivos no singular, prioriza-se no decorrer deste trabalho o uso de termos no plural (“Culturas e Literaturas indígenas e africanas”), a fim de frisar a pluralidade de comunidades indígenas existentes no Brasil, bem como o grande número de países que compõem o continente africano. No que diz respeito ao recorte afro-brasileiro, entende-se que o uso do singular possa ser mantido, haja vista a inexistência de questões geográficas determinantes e/ou conflitantes envolvendo este repertório.

para se alcançar mudanças substanciais. As leis supracitadas reivindicam uma mudança ideológica que vai além do alcance de medidas restritas ao plano da descrição ou da citação de expressões artísticas e culturais “diversas”. À luz de Walter D. Mignolo (2003), é possível argumentar que ambas as leis abrem espaço à emergência de “um outro pensamento” no ensino ou de um “pensamento liminar”, isto é, um pensamento voltado à “descolonização e transformação da rigidez de *fronteiras* epistêmicas e territoriais estabelecidas e controladas pela colonialidade do poder, durante o processo de construção do sistema mundial colonial/moderno” (Mignolo, 2003: 35).

Pensando a partir do contexto latino-americano, Mignolo propõe uma mudança de perspectiva epistemológica em diálogo com os objetivos das mudanças de currículo aqui discutidas. Em termos gerais, o pesquisador defende (entre [muitos] outros pontos) o reconhecimento das “sociedades subalternas” enquanto espaços de produção de conhecimento e não como objetos de estudo. Sem negar as intersecções existentes entre as “histórias locais” e os “projetos globais”, e entre a colonialidade (de poder) e a modernidade (ibid.:69), Mignolo recorda que não se deve confundir essa “descolonização intelectual” com um simples conjunto de narrativas “revisionistas” ou “que pretendam contar uma verdade”; trata-se, sim, de “narrativas acionadas pela busca de uma lógica diferente” (Mignolo, 2003: 47).

No desenrolar de seus argumentos, o autor faz da própria cultura acadêmica um objeto de reflexão: “as culturas acadêmicas podem tomar o hibridismo como um tópico de estudo interessante, mas o discurso que relata o resultado do estudo não pode, ele próprio, ser híbrido” (ibid.: 306). Com base, sobretudo, na leitura das obras da escritora chicana Gloria Anzaldúa e da jamaicana Michelle Cliff, Mignolo destaca o afastamento da literatura da ideia de objeto como uma das alternativas possíveis rumo à “nova lógica de pensamento” por ele defendida. Nesse sentido, os textos de ambas configuram-se, no ensaio de Mignolo, uma fonte de conhecimentos linguísticos, culturais e políticos e não apenas artefatos artístico-literários. Chegado a este ponto, cabe a pergunta: a exemplo da reflexão de Mignolo, bastaria assumir a literatura afro-brasileira, as literaturas africanas e as literaturas indígenas como um “objeto” entre tantos outros a serem estudados nas escolas?

Os apontamentos de Mignolo, bem como os pressupostos dos estudos pós-coloniais, indicam que não. A inclusão por adição não se revela uma estratégia satisfatória para se enfrentar todos os conflitos identitários que envolvem expressões culturais até então silenciadas pelo repertório europeu dominante. Entende-se, neste

trabalho, que a implementação das leis exige um esforço duplo e conjunto: o da “*revisão crítica de conteúdos canônicos*” isto é, uma releitura crítica de viés pós-colonial dos discursos e dos imaginários que há anos compõem o currículo e os livros didáticos; e o da “*construção e desconstrução de identidades e de diferenças*” que requer uma postura pedagógica atenta aos processos de formação de identidade que perpassam a sala de aula, sendo esses, por sua vez, de caráter reconhecidamente discursivo e permeados pela colonialidade de poder. Faz-se necessário, portanto, despender igual atenção tanto às práticas que envolvam o “letramento literário” promovido através do novo recorte, quanto àquelas que permitam o desenvolvimento do «letramento crítico».⁶

IDENTIDADE E DIFERENÇA NO PNLD 2012 E 2015⁷

Para observar a repercussão das leis 10.639/03 e 11.645/08 nos livros didáticos de literatura, este trabalho adota uma metodologia de cunho descritivo-reflexivo, focada na análise dos seguintes recortes do componente curricular Língua Portuguesa no Ensino Médio:

- *Quinhentismo* (século XVI) - Manifestações literárias portuguesas da época do descobrimento (“Literatura Informativa” e “Literatura Jesuítica”).
- *Romantismo no Brasil* (século XIX) - Primeira geração (poesia e prosa): Indianista ou Nacionalista; e Terceira Geração (poesia): Condoreira;
- *Literaturas Africanas de Língua Portuguesa* (séculos XX e XXI).

Com exceção do terceiro recorte, que corresponde a conteúdos recentemente inseridos nos materiais, a primeira e a segunda vertente compõem-se de textos literários canônicos conhecidos por tematizar os índios e/ou os escravos e os negros. O objetivo da análise é observar, em diálogo com os pressupostos teóricos expostos na seção anterior, se e em que medida os livros didáticos selecionados têm promovido uma

6 “O termo *letramento* busca recobrir os usos e práticas sociais de linguagem que envolvem a escrita de uma ou de outra maneira, sejam eles valorizados ou não valorizados, locais ou globais, recobrando contextos sociais diversos (família, igreja, trabalho, mídias, escola, etc.), numa perspectiva sociológica, antropológica e sócio-cultural” (ROJO, 2009: 98).

7 A metodologia, o *corpus* e os resultados de análise apresentados neste trabalho integram o projeto de Doutorado da autora, intitulado “O processo de descolonização da Literatura no Ensino Médio brasileiro”, com previsão de conclusão em 02/2019.

releitura crítica do repertório escolar clássico, bem como de que modo as literaturas africanas têm sido introduzidas aos professores e estudantes. A fim de esboçar um quadro contrastivo, integram o *corpus* deste trabalho a coleção *Português - Literatura, Gramática e Produção de texto* [P] (2010), da Editora Moderna, aprovada pelo Programa Nacional do Livro Didático 2012 (PNLD 2012), e a coleção *Língua Portuguesa* [LP] (2013), da Editora Positivo, aprovada pelo Programa Nacional do Livro Didático 2015 (PNLD 2015).⁸

Registra-se, nas tabelas abaixo, uma síntese das questões e dos pontos observados:⁹

Tabela 1

| COLEÇÃO | LITERATURA/CULTURA AFRO-BRASILEIRA |
|-----------------------|---|
| <i>P</i> (PNLD 2012) | <i>Romantismo (poesia condoreira) - Vol. 2, Cap. 5:</i> para além da usual abordagem dos poemas de Castro Alves, o capítulo apresenta um poema de Tobias Barreto sobre a escravidão. Em seu encerramento, é dado destaque à “Poesia negra – ontem e hoje”, esclarecendo aos alunos que a poesia romântica foi uma poesia <i>sobre</i> o negro e não <i>do</i> negro. Chegado a este ponto, o capítulo apresenta produções de afrodescendentes, como Luís Gama e Solano Trindade. <i>Obs.:</i> A coleção discute aspectos da cultura de matriz afro-brasileira em outros capítulos e volumes. |
| <i>LP</i> (PNLD 2015) | <i>Romantismo (poesia condoreira) - Vol. 2, Unidade 2, Cap. 5:</i> em seguida aos textos abolicionistas e engajados de Castro Alves e Luiz Gama, o capítulo destaca que “a condição subalterna dos negros no Brasil não foi substancialmente alterada com o fim da escravidão” (108), esclarecendo aos estudantes que é possível encontrar ainda hoje produções literárias engajadas produzidas por afrodescendentes. A partir dessa colocação, apresenta-se aos alunos a história dos <i>Cadernos negros</i> , produção literária vinculada ao movimento negro, fundada em 1978, e do grupo paulistano Quilombhoje. Por fim, disponibilizam-se textos da escritora Conceição Evaristo, e dos autores Cuti e Solano Trindade. <i>Obs.:</i> A coleção discute aspectos da cultura de matriz afro-brasileira em outros capítulos e volumes. Merece destaque a breve apresentação |

8 Trata-se da segunda e da sétima coleções de Língua Portuguesa mais adotadas no Brasil em seus respectivos anos de distribuição.

9 É importante ressaltar que a análise exposta neste trabalho limita-se aos capítulos mencionados e às respectivas seções a eles reservadas no Manual do Professor. Não se trata, portanto, de um estudo das coleções em sua totalidade, de modo que as conclusões obtidas devem ser reconhecidas como resultado de uma leitura parcial das obras.

| | |
|--|--|
| | do movimento “Teatro Experimental do Negro” (TEN), feita na unidade 4 do terceiro volume da coleção. |
|--|--|

Tabela 2

| COLEÇÃO | LITERATURAS/CULTURAS AFRICANAS |
|----------------|---|
| P (PNLD 2012) | <p><i>Literaturas africanas - Vol. 3, Cap. 7</i>: capítulo dedicado exclusivamente à “Literatura africana em língua portuguesa”, introduzido a partir de um poema do brasileiro Solano Trindade, de modo a estabelecer um diálogo entre a cultura brasileira e as culturas africanas. A seção destaca as literaturas africanas de Língua Portuguesa como “literatura de resistência”, e apresenta poemas dos cabo-verdianos Agualdo Fonseca e Ovídio Martins, do moçambicano Reinaldo Ferreira, da angolana Alda Lara, de Helder Proença, poeta de Guiné-Bissau, e das poetisas de São Tomé e Príncipe Conceição Lima e Alda do Espírito Santo. O capítulo introduz, portanto, representantes de cada um dos cinco países lusófonos africanos. No que tange à prosa, são fornecidas análises de excertos do moçambicano Mia Couto e do angolano Pepetela.</p> <p><i>Obs.:</i> A coleção discute aspectos da cultura de matriz africana em outros capítulos e volumes.</p> |
| LP (PNLD 2015) | <p><i>Literaturas africanas - Vol. 1, Unidade 3, Cap. 9</i>: capítulo reservado, sobretudo, à introdução geral das literaturas africanas (contextualização da língua portuguesa no mundo, o papel da oralidade nas culturas africanas, breve panorama histórico das produções). Nele, esclarece-se aos estudantes que a coleção adota, simultaneamente, uma “abordagem histórica” e uma “abordagem comparativa” das literaturas de língua portuguesa estudadas nos três volumes.</p> <p><i>Literaturas africanas - Vol. 3, Unidade 3, Cap. 10</i>: intitulado “A literatura brasileira e a formação das literaturas africanas de língua portuguesa”, o capítulo busca explorar a influência da cultura brasileira nos países africanos, com destaque ao diálogo literário estabelecido entre os autores nacionais e alguns dos autores de países lusófonos da África. Por fim, a seção volta-se à discussão da representação dos negros na poesia e na música brasileira contemporânea, sobretudo a partir de produções de autores afrodescendentes. No que tange às atividades propostas aos alunos, observam-se: análises de depoimentos do escritor angolano Costa Andrade e do moçambicano José Craveirinha, e de excertos literários</p> |

| | |
|--|---|
| | <p>dos angolanos Agostinho Neto, Henrique Guerra e Maurício Gomes, dos cabo-verdianos Jorge Barbosa e Ovídio Martins e, também, de José Craveirinha. Da produção nacional, são apresentadas produções de Solano Trindade, Míriam Alves, Oswaldo de Camargo e Márcio Barbosa.</p> <p><i>Literaturas Africanas – Vol. 3, Unidade 5, Cap. 16:</i> capítulo dedicado aos “Caminhos da ficção contemporânea em língua portuguesa”. Destaca as tendências da prosa e da poesia produzidas atualmente no Brasil, em Portugal e nos países africanos. Na subseção reservada às literaturas africanas, são explorados os diálogos entre literatura, música e artes plásticas em alguns países do continente, além de ser dada ênfase à produção literária feminina. Apresentam-se aos estudantes textos dos escritores e poetas angolanos Pepetela, Agualusa, Arlindo Barbeitos, João Melo e João Tala, dos moçambicanos Eduardo White e Paulina Chiziane, do cabo-verdiano Germano Almeida e da autora de Guiné-Bissau Odete Semedo.</p> <p><i>Obs.:</i> A coleção apresenta textos de escritores africanos em outras unidades da coleção, para além das unidades temáticas supracitadas.</p> |
|--|---|

Tabela 3

| COLEÇÃO | LITERATURAS/CULTURAS INDÍGENAS |
|---------------|---|
| P (PNLD 2012) | <p><i>Quinhentismo – Vol. 1, Cap. 8:</i> intitulado “Brasil: leitura informativa e jesuítica”, o capítulo sugere, após a clássica abordagem de textos de Caminha e de Padre José de Anchieta, uma atividade complementar que, a partir do destaque à violência da colonização, propõe aos alunos a montagem de um painel ilustrativo “das presenças indígena e africana na cultura brasileira” (157).</p> <p><i>Romantismo (poesia/prosa indianista) – Vol. 2, Caps. 3, 4 e 5:</i> o indianismo é descrito no livro como um movimento marcado pela idealização do indígena, cujo comportamento “reflete os modelos heroicos consagrados pela civilização europeia” (60). Logo após a apresentação dos excertos clássicos de José de Alencar e de Gonçalves Dias, apresentam-se aos estudantes, em um grande <i>box</i>, trechos de análises críticas sobre essas produções, chamando a atenção para os estereótipos e interesses burgueses que perpassam os textos.</p> |

| | |
|------------------------------|---|
| <p><i>LP (PNLD 2015)</i></p> | <p><i>Quinhentismo – Vol. 1, Unidade 5, Cap. 18:</i> o capítulo alterna leituras de textos clássicos (Caminha, Padre José de Anchieta) com leituras de textos contemporâneos de diversos autores e gêneros (notícia, letra de música, textos literários críticos), induzindo os estudantes a pensarem a colonização e suas consequências a partir da perspectiva indígena, e não apenas do colonizador/dos escritos portugueses. Ainda nesse capítulo, são esclarecidos alguns equívocos a respeito dos supostos rituais antropofágicos praticados pelos indígenas nesse contexto.</p> <p><i>Romantismo (poesia/prosa indianista) – Vol. 2, Unidade 2, Caps. 5 e 6:</i> é dado destaque aos estereótipos e aos preconceitos que regem textos indianistas como os de José de Alencar, para então disponibilizar aos estudantes narrativas do escritor indígena Daniel Munduruku, a fim de explicar que o índio passou “de objeto de estudo a sujeito de produção de suas histórias” (126). Porém, ao contrário da abordagem dada à prosa, a poesia indianista é discutida sem significativas ressalvas quanto a possíveis estereótipos e preconceitos.</p> <p><i>Obs.:</i> Os capítulos que precedem e que antecedem o <i>Capítulo 18</i> também abordam a questão indígena, evidenciando a presença das línguas indígenas (e africanas) na formação do Português e reforçando a promoção de uma leitura crítica do projeto colonial português (no Brasil e nos países africanos).</p> |
|------------------------------|---|

Tabela 4

| COLEÇÃO | MANUAL DO PROFESSOR |
|------------------------------|--|
| <p><i>P (PNLD 2012)</i></p> | <p>O Manual limita-se à exposição das respostas às atividades. A introdução e a apresentação dos pressupostos teórico-metodológicos não fazem menção às temáticas indígena, afro-brasileira e africana.</p> |
| <p><i>LP (PNLD 2015)</i></p> | <p>O Manual faz referência explícita à lei 10.639/03 em sua introdução e, ao longo da seção de respostas, lembra frequentemente ao professor que a coleção explora a questão afro-brasileira, africana e indígena em diferentes capítulos, fornecendo as referências completas quando pertinente. Desse modo, as instruções fornecidas ao professor dão margem a uma prática dialógica envolvendo diferentes capítulos e atividades.</p> |

Os dados expostos indicam que ambas as coleções não se limitam à adição de conteúdos. Observam-se muitas propostas em diálogo com a promoção de um

letramento crítico, em especial no que concerne às releituras conduzidas nos capítulos dedicados às escolas literárias Quinhentismo e Romantismo, conforme ilustra a Tabela 1 e a Tabela 3. Verifica-se, do mesmo modo, uma repetição da estratégia utilizada para incluir a cultura e a literatura afro-brasileira nos livros didáticos: assume-se, nas duas coleções, a necessidade de disponibilizar e discutir textos de autores afrodescendentes. A autoria indígena, por sua vez, faz-se presente apenas em *LP*. Em relação às literaturas africanas, tanto *P* quanto *LP* apresentam capítulos temáticos exclusivos no terceiro volume das coleções, com a diferença de que *LP* soma, para além dessa seção final, dois outros capítulos: um de introdução geral do recorte (panorama histórico, justificativas metodológicas) e um capítulo comparativo entre produções nacionais e africanas. *LP* também fornece um Manual do Professor mais crítico se comparado ao de *P*, que não fornece nenhuma informação específica acerca do novo conteúdo imposto pelas leis.

A TÍTULO DE CONCLUSÃO: QUAIS SÃO OS CAMINHOS APONTADOS PELAS COLEÇÕES ANALISADAS?

A análise das duas coleções permite notar tanto uma “*revisão crítica de conteúdos canônicos*” quanto um movimento de “*construção e desconstrução de identidades e de diferenças*”. O tom crítico adotado pelos materiais dialoga com as premissas das teorias pós-coloniais, visto que os estudantes são convidados a uma releitura crítica de narrativas e de imaginários, bem como promove o acesso a novas vozes e perspectivas (afrodescendentes e indígenas). A partir de tais propostas, os livros analisados induzem os alunos a uma reflexão acerca da alteridade, de modo a contribuir com a construção, descoberta e/ou aceitação valorativa de suas identidades, e com a desconstrução de possíveis estereótipos ou concepções cristalizadas de cultura.

É preciso ressaltar, porém, que as produções de autoria afrodescendente e indígena ainda ocupam um espaço muito reduzido e pontual nesses e em outros livros didáticos do Ensino Médio. A questão torna-se mais problemática no caso das literaturas indígenas, inexistente em quase todas as coleções aprovadas pelo PNLD 2015, sendo *LP* uma exceção. Junto a esses empecilhos, percebe-se que a falta de atenção ao papel da oralidade nas culturas afro-brasileira, africanas e indígenas torna a abordagem do tema insuficiente ou até mesmo incompleta. Esse “esquecimento” parece

decorrer de uma tentativa de adequação de tais recortes ao modelo e à estrutura didática canônica (historiográfica, dividida por escolas literárias bem definidas), que desconsidera a “outra lógica” – recuperando as palavras de Mignolo – narrativa, temporal e espacial que perpassa essas expressões artísticas. Pode-se concluir, portanto, que coexistem nas coleções diferentes perspectivas de multiculturalismo, uma vez que ora se procura integrar rapidamente as culturas afro-brasileira, africanas e indígenas ao modelo clássico de ensino, ora são explorados os seus contornos a partir, exclusivamente, de suas particularidades. De modo geral, as coleções introduzem a questão da oralidade a título de introdução dos temas, e não de forma integrada à produção cultural desses grupos. Por fim, cabe mencionar que, apesar do conteúdo específico trazido por **LP** aos docentes, o Manual do Professor não recebe, em nenhuma das coleções, uma atenção proporcional à despendida no Caderno do Aluno, deixando de ser reconhecido como um espaço privilegiado para a consolidação das leis. Também merece atenção o fato de a lei 11.645 de 2008 não ser explicitamente recordada por coleções publicadas em 2010 e em 2013.

Se, por um lado, é possível afirmar que o desafio de implementação do “novo” ocupa seu espaço, não apenas nos livros didáticos, mas também nas práticas pedagógicas e nas medidas burocráticas e políticas que circundam as escolas, por outro, verifica-se, igualmente, a presença de “velhos” desafios do ensino de literatura, como a superação da “literatura de exemplificação”, reivindicada para comprovar hipóteses e modelos. A seleção de textos feita por *P* no capítulo sobre literaturas africanas ilustra os resquícios desses vínculos com as “velhas” estruturas didáticas, haja vista tratar-se de uma coletânea guiada fundamentalmente pela ideia de uma “literatura de resistência”, responsável por estabelecer um elo homogeneizante similar aos presentes nos capítulos das escolas literárias convencionais. Nesse sentido, o caráter dialógico adotado por *LP* em seus três volumes afirma-se mais inovador em termos estruturais (e, possivelmente, mais “desnaturalizador” em termos de conteúdo/rompimento de paradigmas). Isso não significa que o conteúdo e a proposta de **P** estejam fadados ao equívoco devido à adoção de um modelo pré-concebido, nem que a tematização escolhida careça de sentido - pelo contrário, é consenso entre os pesquisadores da área que a questão da “resistência” configura-se um ponto constitutivo dessas produções. O que não deve ser desconsiderado, entretanto, é que tal inclinação ao que entendemos por “ensino padrão” de literatura (“tematizante”, linear etc.) possa se tornar, afinal, o maior obstáculo a ser superado pelas leis.

A exemplo do que sugere Mignolo, a literatura escrita por afrodescendentes, africanos e indígenas impõe-se hoje mais como uma fonte de conhecimento, dotada de uma “outra lógica”, e menos como um objeto de estudo. Nesse sentido, a implementação das leis 10.639/03 e 11.645/08 desafia editores e educadores a aprender mais que ensinar, a transgredir mais que adequar. O espaço alcançado pelos pressupostos da Literatura Comparada e das Teorias Pós-coloniais nas coleções aqui analisadas parece indicar o início desse deslocamento.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Coleções analisadas

Hernandes, Roberta; Martin, Vima Lia. 2013. *Língua Portuguesa* (1, 2 e 3). Curitiba: Editora Positivo.

Sarmento, Leila Lauar; Tufano, Douglas. 2010. *Português – Literatura, Gramática e Produção de Texto* (1, 2 e 3). São Paulo: Moderna.

Legislação e documentos oficiais

Brasil. 2008. Lei n. 11.645 de 10 de março de 2008. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei n. 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”. D.O.U. de 11 de mar. de 2008.

_____. 2003. Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, 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 dá outras providências. D.O.U. de 10 de jan. de 2003.

_____. 1996. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. D.O.U. de 23 dez. 1996.

Brasil-MEC/SEB. 2014. *Guia de livros didáticos PNLD 2015 (Ensino Médio) – Língua Portuguesa*. Brasília: MEC/SEB.

Brasil-MEC/SECAD. 2008. *Contribuições para Implementação da Lei 10.639/2003*. Brasília: MEC/SECAD.

_____. 2004a. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Brasília: MEC/SECAD.

_____. 2004b. *Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana*. Brasília: MEC/SECAD.

Bibliografia Geral

Fabrcio, B. F. 2013. "Linguística Aplicada como espaço de 'desaprendizagem': redescrições em curso". In: Moita Lopes, L. P. (Org.) *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*, 3ª ed., São Paulo: Parábola Editorial, 2013, pp. 45-66.

Mignolo, Walter. 2003. *Histórias locais / Projetos globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar*. Trad. de Solange Ribeiro de Oliveira. Belo Horizonte: Editora da UFMG.

Moita Lopes, Luiz Paulo. 2013a. "Linguística Aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa". In: _____. (Org.) *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*, 3ª ed., São Paulo: Parábola Editorial, 2013, pp. 85-108.

Moita Lopes, Luiz Paulo. 2013b. "Introdução: Uma Linguística Aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo como linguista aplicado". In: _____. (Org.) *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*, 3ª ed., São Paulo: Parábola Editorial, 2013, pp. 13-44.

Rojo, Roxane. 2009. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola.

Silva, Tomaz Tadeu. 2012. "A produção social da identidade e da diferença". In: _____. (Org.) *Identidade e diferença - a perspectiva dos Estudos Culturais*, Tradução Tomaz Tadeu Silva, 12ª edição, Petrópolis, Editora Vozes, 2012, pp. 73-102.

Silva, Tomaz Tadeu. 2010. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*, 3ª edição, 1ª reimpressão, Belo Horizonte: Autêntica.