

AFROBETIZAR: UMA ANÁLISE DAS RELAÇÕES ÉTNICO-ACIAIS EM LIVROS DIDÁTICOS DE LITERATURA

Fabiana Lima (UFBA)

Resumo: Este artigo pretende investigar os motivos e as conseqüências da quase total ausência, nos livros didáticos de língua materna para o ensino médio, da produção literária em que vozes negras articulem sentidos sobre sua própria condição social. O que se observa, na maioria desses manuais, é a obliteração da problemática racial nos poucos escritores negros que possuem suas literaturas analisadas, além da minimização das representações estereotipadas ou animalizadas dos negros em obras literárias que discutem especificidades das relações entre os diferentes grupos étnico-raciais no Brasil, caso de parte da produção de Machado de Assis, Cruz e Souza, Lima Barreto, Euclides da Cunha, Mário de Andrade, entre tantos outros. Para tanto, o corpus da análise é constituído por seis livros didáticos escolhidos como adequados para a educação literária brasileira, pelo Programa Nacional do Livro para o Ensino Médio (MEC).

Palavras-chave: canonização literária; literatura afro-brasileira; ensino de literatura

Abstract: This article analyzes the motives and consequences of the almost complete absence of Black literature in native language and literature textbooks employed in Brazilian high schools. What we find in most textbooks is the denial of racial issues amongst the few Black authors whose works are analyzed, such as Machado de Assis, Cruz e Sousa, Lima Barreto. To this end, the body of the present article focuses on six textbooks approved for use in Brazilian literature classrooms according to the Programa Nacional do Livro para o Ensino Médio (National Book Program for High School Education), which is responsible for the free distribution of textbooks/didactic materials to Brazilian public schools under the Department of Education.

Keywords: Black literature; teaching literature; racial relations; literary canon

O neologismo presente no título deste artigo se constitui por fios de múltiplas vozes e identidades contemporâneas em fluxo descontínuo. Há sob a escolha da palavra afrobetizar¹ dois movimentos: um individual/existencial e outro contextual. Se por um lado, em minha trajetória profissional, lecionando tanto na Escola Básica quanto no Ensino Superior, sempre me intrigou a ausência de determinadas tradições literárias ao se trabalhar Literatura Brasileira em sala de aula, por outro, discussões contemporâneas em diferentes áreas do conhecimento lidam com identidades

¹ A palavra *afrobetizar* não é criação minha. Tomei conhecimento da interessante palavra em uma oficina sobre cultura e história afro-brasileira dirigida a educadores, no Fórum Social Mundial de 2005, realizado na cidade de Porto Alegre. Uma professora de biologia que atuava no interior de São Paulo chamava a sua prática em sala de aula de afrobetização. Infelizmente, como na hora não tinha a intenção de usar a palavra, acabei não anotando o nome da professora.

construídas sob os mais diferentes parâmetros – classe social, gênero, religião, etnia/raça², geração, entre outros.

Em afrobetizar, uma interessante fusão de palavras acaba por aproximar o prefixo afro do vocábulo que traduz ingresso no mundo das letras – alfabetizar – produzindo significados que traduzem um misto de denúncia e de proposição. Seguindo os desdobramentos de sentido do neologismo, se o ensino formal brasileiro tem construído uma tradição que ignora ou menospreza a episteme afro, aparece como imprescindível a necessidade de se repensar os papéis e os lugares que os afro-descendentes e sua produção cultural/literária ocupam na educação formal. Nas searas de conhecimento que circulam em diferentes campos das Letras, tal revisão mostra-se ainda mais pertinente, já que, de acordo com estudos atuais de literatura e de sociolinguística, o uso da língua, seja para a comunicação cotidiana ou para a produção de efeitos estéticos, implica necessariamente jogos de poder.

Estudos como o do sociolinguista Maurizio Gnerre, em *Linguagem, escrita e poder* (1998), demonstram que a língua possui dupla dinâmica: identificar falantes entre si num dado grupo, mas também discriminar grupos sociais de acordo com a variante linguística, promovendo a separação entre os falantes de maior e de menor prestígio social. Em *Literatura*, por outro lado, desde os Formalistas Russos no início do século XX, discute-se o quanto a linguagem literária é uma construção social de sentido, tanto que a literariedade tão trabalhada por aqueles teóricos é vista em oposição à linguagem de comunicação cotidiana. Antoine Compagnon (2001), entre outros teóricos contemporâneos da literatura, enfatiza que um texto só é literário, de acordo com o uso que uma sociedade faz dele. Sob o uso literário de um texto, inúmeros lugares e papéis sociais estão em jogo. Trata-se de uma disputa política e mercadológica que envolve, pelo menos, autor, consumidor-leitor, mercado editorial, circulação de idéias consideradas socialmente legítimas e, no caso do presente estudo, uso pedagógico da literatura no ensino formal.

² Nesta artigo, usar-se-á o conceito de etnia associado ao de raça. Acompanhando o pensamento de Antônio Sérgio Guimarães (2003), raça não é utilizada aqui como categoria biológica consagrada pelo cientificismo do século XIX, mas como categoria analítica que objetiva tratar do caso específico brasileiro, onde a idéia de raça funciona como operador ideológico delimitador de espaços sociais e formulador de atitudes de exclusão. Dentro de tal perspectiva analítica, utilizar uma palavra corrente no contexto social e que carrega em si critérios de discriminação possibilita observar, de maneira crítica, os pilares que fundamentam ideologias racistas. Dessa forma, raça é tanto um operador de análise quanto uma opção política deliberada desta pesquisadora, preocupada em entender e ruir, desde dentro, os fundamentos do racismo, sobretudo, no caso da análise de material didático, do racismo epistemológico.

Dessa forma, a idéia de se afrobetizar material didático de literatura do Ensino Médio provém de três conjunturas que, mescladas, fornecem elementos para a construção da análise que aqui será feita. Primeiramente, a compreensão da ausência de escrita literária afro-brasileira³ nos livros didáticos de literatura destinados ao Ensino Médio denuncia, no mínimo, a exclusão de certo tipo de produção contra-hegemônica em uma tradição construída e reproduzida nessa fase de ensino. Além disso, a intenção de rever materiais didáticos de literatura se relaciona intimamente ao tratamento superficial dado a essa disciplina no fim da Escola Básica. É sabido que a abordagem mais comum da literatura no Ensino Médio – apresentação em seqüência linear das chamadas Escolas Literárias, Estilos de Época ou Períodos Literários – dificilmente tem conseguido despertar o interesse do estudante para a fruição do texto literário e um conseqüente hábito de ler. Esse tipo de abordagem reduz a apresentação da literatura a enfadonhas listas, dentro das quais são arroladas características básicas de cada um dos estilos.

Por fim, uma questão de caráter mais amplo norteia a presente análise e está na base mesmo de sua produção – o momento histórico, tanto global quanto local, de rediscussão dos papéis sociais e políticos de diferentes grupos identitários. No caso da América (do norte e do sul), por exemplo, desde o início da década de 90 do século XX aos dias atuais, a mudança de textos constitucionais, passando a contemplar e a dar proteção legal a grupos minoritários em diversos países; a existência de fóruns mundiais de combate ao racismo e à xenofobia; a implementação de políticas públicas voltadas para as especificidades de minorias étnico-raciais; a chegada a cargos importantes do poder executivo de lideranças políticas pertencentes a grupos étnico-raciais minoritários – indígenas ou afro-descendentes – caso de Hugo Chávez na Venezuela, Evo Morales na Bolívia e de Barack Obama, nos Estados Unidos; demonstram como a discussão étnico-racial tem ocupado a arena política de diferentes nações.

Relacionando-se à atual agenda de discussão, luta política e implementação de políticas públicas direcionadas à população afro-descendente, este artigo propõe elaborar uma revisão crítica do material didático de literatura usado no Ensino Médio,

³ Importante frisar que aqui o signo “afro”, presente nos termos literatura afro-brasileira e escrita literária afro-brasileira, marca um trânsito desigual entre culturas diversas, implicando, no caso da diáspora africana, uma relação ambivalente de inferiorização e troca com a cultura marcadamente eurocêntrica. Nesse sentido, literatura ou escrita afro-brasileira serão utilizados para se referir a textos literários que articulam vozes em torno da condição social do negro no Brasil, como também de matrizes culturais africanas e afro-diaspóricas neste território retrabalhadas.

indagando a ausência/presença da literatura afro-brasileira nos livros didáticos, com o intuito de pensar uma nova concepção metodológica para o ensino de literatura nesse segmento educacional⁴.

No artigo “Racismo em livros didáticos brasileiros e seu combate: uma revisão da literatura” (2003), Fulvia Rosemberg, Chirley Bazilli e Paulo Vinícius Baptista da Silva fazem uma descrição da produção acadêmica e ativista brasileira voltada para a análise de expressões do racismo em livros didáticos. O objetivo da revisão feita é apreender, nos estudos e pesquisas sobre o tema, o contexto geral de produção; o discurso racista enunciado nos livros didáticos e o combate ao discurso racista nesse tipo de material didático. Além da contextualização histórica dos estudos sobre as relações entre racismo e produção de material didático, a reflexão teórica acerca do termo “discurso racista” se mostra pertinente para o que será analisado neste artigo.

Para os autores, o uso da expressão “discurso racista” implica uma concepção estrutural, ideológica e simbólica de racismo, percebendo-o como uma ideologia que dá forma a conflitos de grupos étnico-raciais por disputa política, cultural ou material. Apesar de operar também por meio de regras individuais, as tensões geradas pelo racismo são sempre de ordem coletiva. Essa concepção de racismo evita, portanto, individualizar a prática racista.

Tal conceito permite que se explicitem expressões de racismo sem que se necessite atribuir o epíteto racista a seus emissores – no caso dos livros didáticos, autores, ilustradores, editores, educadores, especialistas em avaliação. Com efeito, em alguns momentos, a crítica ao racismo produzido e sustentado pelos livros didáticos suscitou intensa reação de defesa, especialmente quando a representação criticada era da lavra de notáveis no panteão literatura infanto-juvenil brasileira. (ROSEMBERG; BAZILLI; SILVA, 2003, PP.128-29)

Assim, depreender discurso racista nos livros didáticos possui o objetivo maior de repensar metodologicamente a produção de material didático de literatura, através de um encaminhamento que evite fugir de uma discussão crítica das relações étnico-raciais na sociedade brasileira.

⁴ Este artigo está relacionado a um trabalho de pesquisa mais amplo – a saber, a tese por mim desenvolvida no Programa Multidisciplinar de Estudos Étnicos e Africanos (CEAO – UFBA). Na tese, analiso a seção destinada ao ensino da Literatura em nove livros que constam no catálogo de 2006 do Programa Nacional de Livro Didático para o Ensino Médio (PNLEM). Por conta do tamanho deste artigo, a análise se restringirá a seis dos nove livros pertencentes ao referido catálogo.

Com o intuito de realizar a contento o propósito principal deste artigo, restringiremos a análise a algumas características teórico-metodológicas dos livros: a concepção de literatura trabalhada nos livros; a concepção historiográfica utilizada; a presença de autores afro-brasileiros e a maneira de apresentar a literatura deles; se o discurso racista ou de branquidade se faz audível na apresentação de autores, movimentos, textos literários, ou mesmo, em exercícios, questionários ou atividades propostas.

Dos seis livros da lista (PNLEM/2006) que sistematizam o conhecimento literário a partir da história da literatura, quatro apresentam uma seção separada, destinada à literatura, com capítulos referentes a cada um dos Períodos Literários e capítulos iniciais que tratam de questões relacionadas à linguagem, ao gênero e à história literária (ABAURRE, 2004; AMARAL, 2003; NICOLA, 2004; SARMENTO, 2004)⁵. Os outros dois livros mesclam, com conteúdos de língua portuguesa, os capítulos destinados à literatura (CEREJA, 2003; INFANTE, 2004). Todavia, ambos os livros do segundo conjunto seguem a mesma seqüência temática de capítulos dos do primeiro conjunto, iniciando o estudo da literatura por questões conceituais relacionadas à definição do que seja literatura, gêneros literários e história literária. Devido ao fato de os livros serem só aparentemente distintos, todo o conjunto desses seis manuais será abordado como um único formato de manual, por sinal, o mais popular e rentável do mercado editorial de didáticos para o Ensino Médio.

A professora Ivanda Martins, no artigo “A literatura no Ensino Médio” (MARTINS, I. IN: BUZEN, C.; MENDONÇA, M., 2006, pp. 83- 102.), ressalta que a perspectiva tradicional da escolarização geralmente concebe literatura como belas letras ou como conjunto de textos sublimes pelo arranjo lingüístico, passível, portanto, de ser admirado. Tal concepção reduz a dimensão histórica da arte literária, além de promover a elitização da literatura, já que a descola das contradições sócio-políticas em que foi produzida. Dentro dessa abordagem, importa mais reconhecer o escritor como gênio da linguagem do que como produtor de um texto capaz de revelar, entre outras questões, conflitos da realidade.

Como será demonstrado a seguir, o modelo de estudo da literatura baseado na história literária possui relação direta com o banimento da produção literária de

⁵ Muitos dos livros que fazem parte do corpus desta tese possuem mais de um autor. A título de simplificação do processo de identificação de cada título, os livros com mais de um autor foram reduzidos a um só. Na referência bibliográfica completa, constam todos os autores de cada livro.

escritores afro-brasileiros, na medida em que uma concepção teórica nacionalizante é o principal fundamento da seleção de autores, das obras e dos textos literários presentes nos livros didáticos.

No capítulo “Periodização das literaturas portuguesa e brasileira” do livro de NICOLA, os autores justificam, a partir da demonstração do objeto da história da literatura, a opção de conceber literatura como belas letras, articulando a sublimidade lingüística com a descrição do contexto social. O fragmento abaixo elucida o posicionamento elitista dos autores do manual, quando, após citarem o historiador literário José Veríssimo⁶, expõem o posicionamento teórico do livro ao apresentar a Literatura Brasileira aos alunos: “Cumpra ao historiador da literatura destacar esses movimentos sérios e conseqüentes, relacionando-os a determinado momento histórico, ou seja, a um momento econômico, político e social.” (NICOLA, 2004, 352).

Dando continuidade à argumentação, torna-se importante observar como os autores do mesmo livro didático justificam, para os profissionais da educação, a opção pela periodização literária tradicional. No livro do professor, o ensino de literatura é assim discutido:

como entender o texto como produto de uma história social e cultural e como entender as especificidades dos textos de cada época sem conhecer a época, o momento histórico, os componentes sociais que o geraram?

Por outro lado, é inadmissível imaginarmos um aluno egresso do Ensino Médio que não tenha um conceito formulado sobre o Renascimento, o Barroco, o Romantismo, etc.; que não tenha noção do significado do processo de ruptura, no campo das idéias e das artes (já que são indissociáveis), que esses movimentos promoveram. (NICOLA, 2004, livro do professor, p. 16)

Na defesa de um ensino literário baseado na apresentação cronológica dos chamados Estilos de Época, se o questionamento inicial relaciona literatura à história social e cultural da qual toda produção literária faz parte, ao reduzir o contexto social aos períodos literários, os autores chegam ao extremo de compreenderem os períodos estéticos como importantes por eles próprios, ou melhor, como um conteúdo escolar legítimo e legitimado pelo meio social, enquanto mera erudição. Daí provém a inadmissibilidade de um aluno terminar o Ensino Médio sem ter conceitos formulados

⁶ A afirmação de José Veríssimo que consta na obra de NICOLA, retirada provavelmente (infelizmente o livro não indica a fonte) de *História da Literatura Brasileira*, diz “Obras e não livros, movimentos e manifestações literárias sérias e conseqüentes, e não modas e rodas literárias são, a meu ver, o imediato objeto da história da literatura.”

sobre cada um desses estilos. A impressão transmitida é a de que, se não houvesse texto literário, ainda assim haveria motivo para se estudar Renascimento, Barroco, Romantismo nas aulas de Literatura. Apesar de popular e rentável, tal perspectiva de abordagem não só diminui o contato do aluno com o texto literário como também torna superficial a historicidade da literatura, já que a resume a uma continuidade temporal por sob a qual determinados autores e textos da Literatura Brasileira se dispõem.

Nesse contexto teórico-metodológico, todos os seis livros acabam por minimizar a escrita literária de grupos étnico-raciais subalternizados, dentre eles o afro-brasileiro. Opta-se, portanto, por fazer referência a culturas brasileiras de matrizes africanas através de textos representativos de uma visão do negro como objeto, personagem geralmente passivo e construído a partir de estereótipos negativos. Nesse sentido, o negro está presente nos livros, a partir de fragmentos de poemas de Jorge de Lima, de “O navio negreiro” de Castro Alves, do romance Macunaíma o herói sem nenhum caráter de Mário de Andrade, de Os Sertões de Euclides da Cunha, entre tantos outros textos que concebem, desde fora, uma realidade (literária ou ficcional) para o negro. Algumas aberrações são construídas nesse percurso.

No livro de NICOLA, por exemplo, essa visão está inscrita em uma franca valorização de uma mestiçagem harmônica na sociedade brasileira, diluidora de todo conflito étnico-racial que, porventura, possa ter tomado força no processo histórico brasileiro. No capítulo “O Romantismo – a prosa em Portugal e no Brasil”, a temática a ser trabalhada é introduzida a partir da relação intertextual existente entre um fragmento de O guarani, de José de Alencar, e um fragmento de Macunaíma, de Mário de Andrade. Na última questão sobre ambos os textos, os autores do livro induzem a resposta do aluno, ao construírem o seguinte enunciado: “Mário de Andrade mistura os mais diferentes traços culturais que influenciaram o homem brasileiro. Na frase “numa pajelança Rei Nagô...”, temos um exemplo de qual tipo de mistura?” (NICOLA, 2004, p. 402)

Inúmeras imprecisões conceituais perpassam pela pergunta aparentemente pensada a partir de um olhar voltado para a diversidade étnico-racial. Antes de mais nada, a presença do negro e do indígena na sociedade brasileira é reduzida à influência de “traços culturais” para a formação do homem brasileiro, concebido de maneira não problematizadora, como mestiço por excelência. Reduzem-se relações étnico-raciais

marcadas pelo conflito a um harmônico encontro de traços culturais distintos, porém complementares. Simplifica-se também a presença de culturas e conhecimentos de matrizes não-européias, mas principalmente há a opção por não problematizar a representação negativa de indígenas e negros construída no romance de Mário de Andrade, tendo em vista que a mestiçagem é legitimada como o traço do brasileiro típico.

A referência a escritores que, de fato, produziram textos literários comprometidos com a condição social subalterna do negro no país acaba por ser escassa, restringindo-se, em todos os 6 livros abordados neste artigo, a três autores – Machado de Assis, Cruz e Sousa e Lima Barreto.

Em linhas gerais, percebe-se que a produção literária de Machado de Assis não aparece relacionada à condição político-social de um escritor afro-brasileiro nos livros didáticos que optam pelo formato tradicional da periodização literária. No máximo, promove-se o enaltecimento da trajetória de “mulato” ou “mestiço” do escritor que, embora tenha passado por infância pobre, conseguiu inserção em uma sociedade escravocrata, devido à genialidade e à universalidade de sua obra.

A abordagem do autor nos livros varia entre uma descrição unicamente dos romances, divididos em fase romântica e fase realista, sem fazer referência a elementos biográficos ou abordar textos de outros gêneros, como crônica e poesia ou, seguindo distinto formato, através da descrição biográfica, conjugando vida e obra. Em ambos os casos, a produção de Machado que faz referência a relações étnico-raciais ou à condição do negro no Brasil do século XIX é ignorada em todos os livros. Os fragmentos abaixo, retirados dos livros didáticos, demonstram uma tentativa de amenizar a questão racial na apresentação do escritor considerado um dos melhores, senão o melhor, entre os canônicos:

Joaquim Maria Machado de Assis nasceu em 1839, no Morro do Livramento, Rio de Janeiro, e faleceu, também no Rio, em 1908, aos 69 anos. Filho de um pintor e de uma lavadeira, ambos muito pobres, ficou órfão muito cedo.

Mulato, tímido, gago e epilético, conseguiu, no entanto, sobreviver, fazendo carreira como funcionário público e escritor. (...)

Aos 30 anos, casou-se com Carolina Xavier de Novais e desde então fez carreira burocrática, na qual ascendeu e permaneceu até a morte. Foi um dos fundadores e presidente da Academia Brasileira de Letras; ao longo de mais de 50 anos de vida literária colaborou em inúmeros jornais e revistas. (AMARAL, 2003, p. 180)

A carreira de Machado como escritor divide-se em duas fases, determinadas a partir da natureza dos romances que criou. A primeira fase, iniciada com a publicação de *Ressurreição* (1872), (...), nos mostra um autor cuja genialidade começa a aparecer. Todas essas obras, apesar de marcadas por traços inequivocamente românticos, traduzem a preocupação do escritor com a ascensão social, que tinha, para ele, grande importância, pois envolve a questão de sua origem e do status conquistado na maturidade. (ABAURRE, 2004, p. 89)

Como se vê, a tônica dos textos de apresentação do autor passa por certa perseguição da ascensão social, seja pela carreira burocrática, seja pelo casamento com uma portuguesa, seja mesmo pela busca de notoriedade pública, através da atividade de escritor. A trajetória do mestiço pobre que ascende socialmente funciona como um discurso ideológico, na medida em que não lida com as tensões étnico-raciais com as quais o escritor de fins do século XIX precisou lidar para conseguir o prestígio social.

“Formas alvas, brancas e claras”; “Em seu vocabulário poético predominam, de modo obsessivo, termos associados à cor branca”; “considerado o maior representante do movimento no país” ; “Essa estrofe, além de enfatizar a temática sexual nos remete a algumas outras características do poeta, como a obsessão pela cor branca e por tudo aquilo que sugere a brancura”, “Filho de ex-escravos e sentindo na pele o estigma do preconceito racial, Cruz e Sousa transformou em poesia seus dramas e angústias”⁷. Os fragmentos retirados dos livros didáticos em análise demonstram o quanto a ambigüidade em relação ao tratamento da questão racial na obra de Cruz e Sousa torna-se, no mínimo, problemática frente ao conhecimento da produção poética do escritor catarinense.

Se por um lado, alguns autores enfatizam uma obsessão pela brancura, simplificando deveras a questão étnico-racial na trajetória do poeta, vista somente como uma espécie de recalque da condição afro-descendente do autor; por outro lado, quando se faz menção à discriminação racial e social, através de uma ou no máximo duas frases, não são selecionados textos literários cujos temas se relacionem às experiências vividas por um descendente de africano letrado no período pré e pós-abolição.

Duas tendências básicas são notadas na apresentação do poeta Cruz e Sousa dos livros didáticos: uma de obliterar ou menosprezar a problemática étnico-racial da

⁷ Em seqüência consecutiva, os dois primeiros fragmentos foram retirados de ABAURRE, (2004), p. 105; o terceiro fragmento consta em AMARAL, (2003), p. 205; o quarto aparece em NICOLA, (2004), p. 439 ; o último foi retirado de SARMENTO, (2004), p. 116.

biografia e da descrição da obra literária do autor e outra de fazer referência à questão étnico-racial na trajetória biográfica do escritor, nesse caso, suas poesias são vistas como frutos dos dramas e angústias vividos pelo poeta. No livro de Emília Amaral, por exemplo, dessa forma o poeta é apresentado.

Conhecido como o “Cisne Negro” de nosso Simbolismo, seu “arcanjo rebelde”, seu “esteta sofredor”, seu “divino mestre” procurou na arte a transfiguração da dor de viver e de enfrentar os duros problemas decorrentes da discriminação racial e social.

[...]

Com o passar do tempo, foi considerado como grande mestre de nosso Simbolismo, pela dimensão cósmica de sua obra, pela presença nela dos pobres e deserdados, pela grandeza da visão transcendental com que procura poeticamente redimir as limitações da condição humana, transfigurando para uma dimensão metafísica a Dor, a Morte, o Mistério, o Inferno e o Infinito, alguns dos grandes temas aos quais se dedicou. (AMARAL, 2003, p. 206)

Após essa apresentação, são transcritas quatro estrofes do poema “Violões que choram” (do livro “Faróis”), bastante explorado em livros didáticos, sobretudo pelo fato de enfatizar a musicalidade vista como própria da obra de Cruz e Sousa, elemento tomado como uma das principais características da poesia simbolista. Dessa forma, o poeta catarinense, apesar de ter sido considerado, segundo o livro, o grande mestre do Simbolismo, merece somente um fragmento de um poema, postura didático-crítica que não traduz a diversidade de temáticas anteriormente apresentadas pelo livro.

Acerca do grupo de livros que ignora ou menospreza a questão étnico-racial, há uma ênfase em aspectos formais da obra de Cruz e Sousa (vocabulário, musicalidade, força das imagens, dos símbolos), como se a produção poética do autor fosse distanciada da experiência de ser um descendente de africano vivendo em uma sociedade preconceituosa e discriminadora. Dentro dessa tendência, o livro Português de olho no mundo do trabalho se destaca, pois, na apresentação da obra do poeta, torna-se explícito um discurso racista que parece estar implícito em todos os manuais de literatura analisados: a questão de a textualidade negra como resistência frente à discriminação racial não ser vista de maneira positiva pelos autores de didáticos. Dessa forma, o comentário à obra literária de Sousa torna-se revelador da tendência de rejeitar a exposição do conflito racial na apresentação da Literatura Brasileira para o Ensino Médio:

Sua obra apresenta uma evolução importante, uma vez que abandona o subjetivismo e a angústia iniciais em nome de posições mais universalizantes. De fato, sua produção inicial fala da dor e do sofrimento do homem negro (evidentes colocações pessoais), mas evolui para o sofrimento e a angústia do ser humano. (NICOLA, 2004, P. 439)

No fragmento, o substantivo “evolução” e o verbo “evolui” denotam a concepção evolucionista de julgamento dos autores, que lêem a obra do poeta catarinense como em um crescendo, em termos de melhoria estética baseada na perfeição ideal do universalismo⁸ do ser humano (branco), o qual é contraposto ao particularismo do sofrimento próprio ao ser humano (negro). O incômodo torna-se explícito e acaba por revelar quão necessária se torna a análise de como as relações étnico-raciais no Brasil são concebidas na apresentação da Literatura Brasileira em livros didáticos para o Ensino Médio.

Dessa forma, a obra de Sousa tem sido apresentada fora de uma contextualização do processo de produção e de recepção literária de fins do século XIX no Brasil. Segundo o poeta e crítico Luiz Silva (Cuti), o parco público leitor da época era “educado para banir de seu imaginário a humanidade de negros e mulatos” (SILVA, 2005, p..221), por isso o escritor não branco precisava lidar com as contradições de construir o próprio discurso a partir de um outro lócus. Esse processo de marginalização acontecia porque o conceito biológico de raça era dominante no período, concepção cuja premissa básica inferiorizava o escritor afro-descendente como uma espécie de aberração diante da lógica logocêntrica de superioridade branco-européia. Dentro dessa concepção, portanto, a questionável obsessão pela cor branca em Sousa ganha diferentes significados, propiciando outras leituras, para além da espécie de latência do desejo de embranquecer. Aliás, o fundamento teórico da prosa poética “O emparedado” questionava uma ciência despótica de fins do século XIX, que hierarquizava raças e povos. O fragmento a seguir demonstra a parede da ciência da época fechando o caminho do Dante Negro:

⁸ Interessante que o chamado “universalismo” é enfatizado, na maioria dos livros didáticos, como critério de qualificação das obras literárias. Como esse termo é naturalizado nas análises críticas dos livros didáticos, não merecendo explicações acerca do que vem a ser universal, cabe a investigação rigorosa dos aspectos semânticos e ideológicos que envolvem o uso dessa palavra, questionando se esse “universalismo” não seria, na verdade, condicionado por valores muito particulares propagados pela concepção de narrativa de nação brasileira una e coesa.

Se caminhares para a direita baterás e esbarrarás, ansioso, aflito, numa parede horrendamente incomensurável de Egoísmos e Preconceitos! Se caminhares para a esquerda, outra parede, de Ciências e Críticas, mais alta do que a primeira, te mergulhará profundamente no espanto! Se caminhares para a frente, ainda nova parede, feita de Despeitos e Impotências, tremenda, de granito, brancamente se elevará ao alto! Se caminhares, enfim, para trás, ah! ainda, uma derradeira parede, fechando tudo, fechando tudo - horrível - parede de Imbecilidade e Ignorância, te deixará num frio espasmo de terror absoluto...

Na verdade, em meio a um Brasil culto que concebia como verdade inquestionável a degenerescência da população de origem africana, o poeta afro-descendente Cruz e Sousa produz uma obra poética que se erige contra essa máxima científica violentamente opressora.

Produtor de um projeto literário radicalmente diferente de Sousa, o fim do século XIX também é o contexto político social no qual estava inserido outro escritor afro-brasileiro canonizado como clássico nos livros didáticos de literatura para o Ensino Médio – o carioca Afonso Henriques de Lima Barreto.

Todos os seis livros analisados caracterizam a literatura de Lima como militante ou engajada, na medida em que é vista como comprometida com os pobres e negros dos subúrbios da cidade do Rio de Janeiro, através da denúncia de discriminações racial e social. Além disso, também é enfatizada a linguagem, para a época, fora de moda do escritor, que escolheu rejeitar todo diletantismo literário, optando pela linguagem simples das ruas.

Todavia, apesar da aparente consideração da questão étnico-racial, o discurso racista aparece a partir da exclusão de textos que abordem diretamente a relação desigual entre brancos e negros na sociedade brasileira. Dessa forma, é privilegiada, nos seis livros didáticos, a abordagem de fragmentos do romance “Triste fim de Policarpo Quaresma”, no intuito de enfatizar a loucura patriótica do protagonista. Por sob tal escolha, (re)aparece, como latente a toda tradição literária que circula no Ensino Médio, a perspectiva nacionalizante e excludente. O fragmento abaixo demonstra como a maneira de apresentar Lima Barreto está em desacordo com a escolha da leitura de um único romance para representar a múltipla produção literária do autor:

Lima Barreto (1881-1922) foi um dos poucos escritores em nossa literatura que combateram o preconceito racial e a discriminação social do negro e do mulato. Essa abordagem está presente, por

exemplo, nos romances *Clara dos Anjos*, *Vida e Morte* de M. J. Gonzaga de Sá e no quase autobiográfico *Recordações do escravo Isaiás Caminha*. Escreveu ainda um curioso romance, inacabado, resultado de suas observações e reflexões nas duas vezes em que esteve num hospício, por alcoolismo: *Cemitério dos vivos*. (CEREJA, 2003, p. 350)

A discussão de romances de Lima que lidam com a representação do negro, presente no 2º. fragmento, indica não só uma visão enciclopédica do estudo literário, dentro da qual a literatura é apresentada, porém não experimentada pelo educando, através da leitura, mas também demonstra o silenciamento da escrita literária afro-brasileira, pois há descrição dela, porém não são selecionados textos literários, para que o aluno perceba, na prática da leitura, como a discriminação racial foi representada ficionalmente por esse escritor de fins do século XIX e início do século XX.

Conforme buscou-se demonstrar no decorrer da análise desse grupo de 6 livros didáticos que organizam o conhecimento literário a partir da periodização literária, o discurso racista raramente aparece de maneira explícita e não está presente somente nos textos dos autores dos livros didáticos, mas também em concepções teóricas que condicionam a escolha de escritores e obras a serem abordadas ou silenciadas nos livros didáticos.

Do nó teórico-metodológico produzido pela apresentação da Literatura Brasileira em didáticos, provém a necessidade de se afrobetizar a excludente tradição literária brasileira sistematizada em livros didáticos do Ensino Médio. A minha preocupação específica é compreender por que, apesar da vasta produção e da indiscutível importância artístico-cultural, a escrita literária produzida por afro-brasileiros tem sido sistematicamente ignorada nos programas curriculares brasileiros e, conseqüentemente, nos livros didáticos e nas salas de aula. Se essa ausência é regra atualmente, impôs-se, mapear esse monstruoso silêncio, com o intuito de se criar uma outra perspectiva de historicidade de escritores e obras, mais próxima das discussões identitárias contemporâneas, as quais sugerem “correções” ao sistema de representação e valor instituídos, além de recusarem, em estudos literários, a proposta de um cânone único e universal.

REFERÊNCIAS

ABAURRE, Maria Luiza et. al. **Português: língua, literatura, produção de texto**. São Paulo: Moderna, 2004. (volume único)

- AMARAL, Emília et. al. **Novas palavras: português**. São Paulo: FTD, 2003. (volume único)
- ANDERSON, Benedict. **Nação e consciência nacional**. São Paulo: Ática, 1989.
- BALIBAR, Etienne.; WALLERSTEIN, Immanuel. **Race, nation, class: ambiguous identities**. London, New York: Verso, 1991. pp. 37-68.
- BHABHA, Homi. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.
- BOSI, Alfredo. **Poesia versus racismo**. Estudos Avançados. v. 16, nº 44, pp. 235-273, 2002.
- _____. **História Concisa da Literatura Brasileira**. São Paulo: Cultrix, 1996.
- BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Catálogo do Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio: PNLEM/2006: Língua Portuguesa**. Brasília: MEC, SEMTEC, FNDE, 2004a.
- CEREJA, William Roberto, MAGALHÃES, Thereza Cochar. **Português: linguagens**. São Paulo: Atual, 2003. (volume único)
- COMPAGNON, Antoine. **O demônio da teoria: literatura e senso comum**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2001.
- DALCASTAGNÈ, Regina. **Entre silêncios e estereótipos: relações raciais na Literatura brasileira contemporânea**. Revista Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea, Brasília, no. 31, pp. 87-110, 2008.
- GNERRE, Maurizio. **Linguagem, escrita e poder**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. **Como trabalhar com “raça” em sociologia. Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.29. n.1, 2003, pp. 93-107.
- HALL, Stuart. **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: Ed. UFMG; Brasília: Representação da UNESCO no Brasil, 2003.
- INFANTE, Ulisses. **Textos: leituras e escritas**. São Paulo: Scipione, 2003.(volume único)
- MARTINS, Ivanda. **A literatura o ensino médio: quais os desafios do professor?** In: BUZEN, C.; MENDONÇA, M (org.) **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, pp. 83-102.
- NICOLA, José de, TERRA, Ernani. **Português: de olho no mundo do trabalho**. São Paulo: Scipione, 2004. (volume único)
- PROENÇA FILHO, Domício. **A trajetória do negro na Literatura Brasileira**. Estudos Avançados. São Paulo vol.18 nº.50 p. 161-193, 2004.
- ROSEMBERG, Fluvia; BAZILLI, Chirley ; SILVA, Vinícius Baptista da. **Racismo nos livros didáticos brasileiros e seu combate: uma revisão da literatura**. Educação e Pesquisa, v. 29, n. 1, p. 125-146, 2003.
- SARMENTO, Leila Lauar, TUFANO, Douglas. **Português: literatura, gramática, produção de texto**. São Paulo: Moderna, 2004. (volume único)
- SILVA, Paulo Vinícius Batista da. **Racismo em livros didáticos: estudo sobre negros e brancos em livros de Língua Portuguesa**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.