

A implementação da Lei Nº 10.639/2003 e da Resolução CNE/CP Nº 001/2004 no ensino de Literatura brasileira na perspectiva do *Campus* Maragogi/IFAL

The implementation of law 10.639/2003 and CNE/CP Resolution 001/2004 in the teaching of Brazilian Literature from the perspective of the Maragogi/IFAL Campus

La implementación de la ley 10.639/2003 y de la Resolución CNE/CP 001/2004 en la enseñanza de la Literatura Brasileña desde la perspectiva del Campus Maragogi/IFAL

Adrielle Soares Cunha¹ , Doriele Andrade Duvernoy² 

¹ Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Alagoas, Maragogi, Alagoas, Brasil.

² Universidade de Pernambuco, Nazaré da Mata, Pernambuco, Brasil.

Autor correspondente:

Adrielle Soares Cunha

Email: adrielle.cunha@ifal.edu.br

Como citar: Cunha, A. S., & Duvernoy, D. A. (2024). A implementação da Lei Nº 10.639/2003 e da Resolução CNE/CP Nº 001/2004 no ensino de Literatura brasileira na perspectiva do *Campus* Maragogi/IFAL. *Revista Tempos e Espaços em Educação*, 17(36), e20933. <http://dx.doi.org/10.20952/revtee.v17i36.20933>

RESUMO

Esta pesquisa buscou problematizar o ensino de Literatura brasileira, na implementação da Lei Nº 10.639/2003 e da Resolução CNE/CP Nº 001/2004, considerando os processos de descolonização dos currículos na escola brasileira e o Ensino de Literatura Negro-brasileira (Cuti, 2010). É uma pesquisa qualitativa, apoiada na abordagem da pesquisa-ação (Thiollent, 2009), que utilizou como instrumento de coleta de dados o Grupo Focal, que contou com a participação dos(as) docentes que ministram as aulas do Componente Curricular “Língua Portuguesa”, os discentes dos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio do *Campus* Maragogi/IFAL e os servidores técnicos ligados ao ensino. O Grupo Focal revelou o desconhecimento dos documentos legais base da EREB; e a presença, em poucas disciplinas, a exemplo de História, do ensino de História e Culturas Africanas e Afro-Brasileiras, ensino que conta com a sensibilização do(a) docente, e não necessariamente com uma iniciativa institucional. Reconheceu que o privilégio branco conduz as obras escolhidas para serem mencionadas nas aulas de Literatura Brasileira, com críticas às estratégias de ensino, que se apegam a biografias de autores(as) renomados(as) e a trechos de obras consideradas clássicas. Defendemos a urgência de uma revisão em prol da descolonização do currículo de Língua Portuguesa, através da valorização, da leitura e da análise de obras da Literatura Negro-brasileira,

com práticas pedagógicas que estimulem o letramento literário dos(as) estudantes, permitindo a escolha das obras que desejam ler, com o suporte necessário para a realização de discussões, que permitam um aprofundamento nos poemas e enredos de livros, cujo protagonismo é negro.

Palavras-chave: Currículo. DCNERER. Grupo Focal. Literatura Negro-brasileira.

ABSTRACT

This research sought to problematise the teaching of Brazilian Literature, in the implementation of Law number 10.639/2003 and Resolution CNE/CP number 001/2004, considering the processes of decolonisation of curricula in Brazilian schools and the Teaching of Black-Brazilian Literature (Cuti, 2010). This is a qualitative study, based on the action research approach (Thiollent, 2009), which used a focus group as its data collection tool, with the participation of the teachers who teach the 'Portuguese Language' curricular component, the students of the Integrated High School Technical Courses at the Maragogi/IFAL Campus and the technical staff involved in teaching. The Focus Group revealed a lack of knowledge of the legal documents on which ERER is based; and the presence of African and Afro-Brazilian History and Cultures in a few subjects, such as History, teaching which relies on the awareness of the teacher and not necessarily on an institutional initiative. She recognised that white privilege drives the works chosen to be mentioned in Brazilian Literature classes, criticising teaching strategies that stick to biographies of renowned authors and excerpts from works considered classics. We advocate an urgent review in favour of decolonising the Portuguese language curriculum by valuing, reading and analysing works of Black-Brazilian literature, with teaching practices that encourage literary literacy among students, allowing them to choose the works they want to read, with the necessary support for discussions that allow them to delve deeper into the poems and plots of books whose protagonist is black.

Keywords: Curriculum. DCNERER. Focus Group. Black-Brazilian Literature.

RESUMEN

Esta investigación buscó problematizar la enseñanza de la Literatura Brasileña, en la implementación de la Ley número 10.639/2003 y de la Resolución CNE/CP número 001/2004, considerando los procesos de descolonización de los currículos en las escuelas brasileñas y la Enseñanza de la Literatura Negra-Brasileña (Cuti, 2010). Se trata de un estudio cualitativo, basado en el enfoque de investigación-acción (Thiollent, 2009), que utilizó como instrumento de recolección de datos un grupo focal, con la participación de los profesores que enseñan el componente curricular «Lengua Portuguesa», de los alumnos de los Cursos Técnicos Integrados de Enseñanza Media del Campus Maragogi/IFAL y del personal técnico involucrado en la enseñanza. El Grupo Focal reveló el desconocimiento de los documentos legales en los que se basa la ERER; y la presencia de la Historia y las Culturas Africana y Afrobrasileña en algunas asignaturas, como Historia, enseñanza que depende de la concienciación del profesor y no necesariamente de una iniciativa institucional. Reconoció que el privilegio blanco dirige las obras elegidas para ser mencionadas en las clases de Literatura Brasileña, criticando las estrategias de enseñanza que se ciñen a biografías de autores de renombre y extractos de obras consideradas clásicas. Abogamos por una revisión urgente a favor de la descolonización del currículo de lengua portuguesa mediante la valorización, lectura y análisis de obras de la literatura negro-brasileña, con prácticas pedagógicas que fomenten la alfabetización literaria de los alumnos, permitiéndoles elegir las obras que desean leer, con el apoyo necesario para discusiones que les permitan profundizar en los poemas y tramas de libros cuyo protagonista es negro.

Palabras clave: Curriculum. DCNERER. Focus Group. Literatura Negro-Brasileña.

INTRODUÇÃO

A Literatura torna-se uma ferramenta importante para o docente do componente curricular “Língua Portuguesa” promover a “valorização da diversidade, a fim de superar a desigualdade étnica presente na educação escolar brasileira, nos diferentes níveis de ensino” (Brasil, 2004, p. 12), oportunizando, por meio de obras literárias, o acesso a textos que apresentam as culturas negras e que são escritos por autores(as) negro-brasileiros(as).

No entanto, comumente encontramos docentes que desconhecem esses(as) autores e suas produções literárias. Essa ausência se dá desde a formação inicial acadêmica desses professores, atravessando sua formação continuada, inviabilizando a tomada de consciência da importância dessas obras e desses(as) autores(as).

Partindo da tomada de consciência dessa realidade, sabemos que nossos instrumentos de trabalho na escola e na sala de aula, isto é, os livros e outros materiais didáticos visuais e audiovisuais carregam os mesmos conteúdos viciados, depreciativos e preconceituosos em relação aos povos e culturas não oriundos do mundo ocidental (Munanga, 2005, p. 15).

Nesse contexto, esta pesquisa buscou problematizar o ensino de Literatura brasileira, na implementação da Lei Nº 10.639/2003 e da Resolução CNE/CP Nº 001/2004, considerando os processos de descolonização dos currículos na escola brasileira e o Ensino de Literatura Negro-brasileira (Cutti, 2010). Perpassamos pelas questões em torno do Cânone Literário (Cosson, 2020; 2021a; 2021b; 2021c) e da importância e riqueza da Literatura Negro-brasileira para o resgate do protagonismo negro (Cutti, 2010).

Isso nos permitiu interrogar se e como a Lei Nº 10.639/2003 e a Resolução CNE/CP Nº 001/2004 têm sido observadas nas aulas de Literatura Brasileira das turmas dos cursos de Ensino Médio Integrado ao Técnico do *Campus* Maragogi, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Alagoas (IFAL). Apresentamos nesse artigo as vivências e descobertas do Grupo Focal.

Como fonte de pesquisa, recorreremos aos artigos 26A e 79B da LDB (Brasil, 2013) e às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana - DCNERER (Brasil, 2004), com interesse especial nas orientações para o Ensino das Culturas Negras, já que nosso objeto de pesquisa é o Ensino de Literatura Negro-brasileira, conforme as orientações de Cutti (2010), e os processos de descolonização dos currículos na escola brasileira, entendendo que o debate racial também pertence aos brancos.

Esta é uma pesquisa qualitativa, apoiada na abordagem da pesquisa-ação (Thiollent, 2009), na qual foram convidados(as) a participar os(as) docentes que ministram as aulas do Componente Curricular “Língua Portuguesa”, como também os discentes dos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio e os servidores técnicos ligados ao ensino.

O Grupo Focal contou com 13 participantes, entre representantes dos(as) discentes, docentes e técnicos que foram convidados para participar de quatro encontros, no mês de junho de 2022, com o intuito de participar de debates e reflexões sobre como os docentes, discentes e técnicos do *Campus* Maragogi/IFAL compreendem a História e as Culturas Africanas e Afro-Brasileiras, através dos estudos de Literatura Brasileira.

Com a rotina do campus reorganizada pós-pandemia, tivemos a chance de encontrar espaços para nossos encontros. O recomeço - para boa parte dos estudantes - completamente presencial, apresentou as condições adequadas para os encontros com os componentes do Grupo Focal.

Fizemos o convite às 16 turmas do campus, e, diferente do que imaginávamos, houve turmas que não se manifestaram e outras em que havia uma disputa para definir o(a) estudante que a

representaria. Diante da realidade, os planos foram modificados e o grupo foi ampliado e passou a ser composto por 13 participantes, sendo 2 docentes, 2 técnicos e 9 discentes.

Nos reunimos na Biblioteca, sendo dois encontros matutinos e dois vespertinos, para contemplar todos(as) participantes. A maioria deles(as) veio nos 4 encontros e contribuiu ativamente para os momentos, conforme descreveremos nas próximas seções. Destacamos que, no momento da realização da pesquisa, só havia no *campus* 2 docentes de Língua Portuguesa, já que os outros 2 estavam afastados e sem substituição.

A LEI Nº 10.639/2003 E SUA EFETIVAÇÃO NO CAMPUS MARAGOGI/IFAL

Com o objetivo de provocar o debate acerca do tema da pesquisa, focamos a discussão do primeiro encontro sobre a Lei Nº 10.639/2003, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana - DCNERER (Brasil, 2004), e como o *campus* se encontra nesse cenário, quais suas potências e limitações quanto à efetiva abordagem para a Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER).

Mesmo trazendo, desde o início do encontro, o foco para o *Campus* Maragogi, *locus* de nossa pesquisa, alguns(mas) discentes sentiram necessidade de trazer experiências que vivenciaram no Ensino Fundamental, nas escolas municipais em que estudaram. Percebemos no início do encontro, um receio por parte dos participantes de tratar da realidade do *campus*. Certo medo de tocar em nomes, de serem antiéticos com os(as) docentes.

Eu acho que principalmente esses assuntos, só no Ensino Médio mesmo, porque no Fundamental eu não ouvia muito falar sobre isso... Mas eu acho que é muito importante, porque a gente sabe que tem muita representatividade, principalmente, no Brasil. É, porque tipo, falavam, mas não era algo tão explicado sobre, por exemplo, "A descoberta do Brasil", entendeu? Eles não falavam sobre os indígenas e africanos, falavam mais sobre os portugueses, e quando falavam dos indígenas e africanos era uma coisa rápida, tipo, bem resumida mesmo, mas os portugueses era uma história longa (D. D. da S. S., discente, informação verbal).

A estudante D. D. da S. S. acredita que, considerando a experiência dela, só no Ensino Médio essa abordagem, que tenta quebrar os padrões colonizadores presentes na educação, passa a ter mais espaço, considerando, provavelmente, a autonomia dos(as) docentes nessa etapa da Educação Básica. Em sua análise, o ensino nas etapas anteriores não busca problematizar esses conceitos cristalizados.

A estudante K. K. da S. acrescenta ao debate a identidade étnico-racial do(a) docente, afirmando que há diferenças na condução do conteúdo programático. As escolhas do(a) professor(a) relacionam-se com suas vivências pessoais. Pela sua experiência no Ensino Fundamental – Anos Finais, ter um(a) docente negro(a) se revela uma experiência mais rica e permite ao(à) estudante aprender de um modo mais amplo, com maior complexidade.

Acreditamos que a ERER é papel de todos(as) que compõem as instituições educacionais. O letramento racial e o estudo sobre as contribuições da população negra africana e brasileira nas áreas de conhecimento presentes da Educação Básica ao Ensino Superior são responsabilidade de brancos, negros e indígenas. Apesar dessa constatação, consideramos que profissionais da educação negros(as) que possuam esse letramento racial conseguem um alcance diferenciado.

Além da Lei Nº 10.639/2003 e das DCNERER (Brasil, 2004), uma das políticas afirmativas de maior destaque foi a Lei Nº 12.711/2012, reconhecida como a Lei de Cotas, que garante a reserva de porcentagem das matrículas a estudantes negros(as) e indígenas por curso e turno nas instituições federais. As políticas de ação afirmativa são uma resposta aos conflitos e antagonismos que provocam mudanças institucionais, pois possuem o objetivo de “aumentar a representatividade

de minorias raciais e alterar a lógica discriminatória dos processos institucionais” (Almeida, 2021, p. 42).

É meio vago, no Ensino Médio, ensinar sobre isso. Eu tive uma professora, ela é negra, quem estuda com ela sabe que quando é Dia da Consciência Negra ela faz uma festa na escola, eu acho que tem peso para ela, eu acho que tem a diferença quando você estuda com a professora negra e uma branca, assim, não que ela não ensina, uma professora branca também ensina, é porque a professora Xxx em si, sentiu o peso, então ela ensinava muito bem isso, mesmo ela sendo chata, ela sentiu o peso disso, e todo mundo sabia que ela ia fazer... Ela foi minha diretora quando eu era pequena, então ela sempre falou sobre isso. Outros professores eu nunca senti muito isso não. Acho que os detalhes em si, eu acho que quando eles ensinam, eles só ensinam o necessário, já um professor negro, eu acho que vai botar em mais detalhes (K. K. da S. S., discente, informação verbal).

Reduzir a Educação para as Relações Étnico-Raciais ao 20 de novembro é uma realidade das instituições de Educação Básica do país. O art. 79-B conseguiu uma inserção nas realidades escolares públicas e privadas em diversas regiões. Diante da condução das escolas, podemos afirmar que há um reducionismo da Lei Nº 10.639/2003, quando restringem sua efetivação ao Dia da Consciência Negra, ou à Semana, e, em alguns casos, até ao mês de novembro.

Salientamos que essa redução também é verificada quando se analisa que ações são promovidas em menção a essa data. Apesar do título “consciência”, em diversas instituições temos celebrações que trazem apresentação de capoeira e refeições com feijoada e acarajé, sem a preocupação de promover momentos de reflexão sobre a história do povo negro brasileiro e suas contribuições nas mais variadas áreas de conhecimento.

Constatamos, através dos relatos, que a Educação para as Relações Étnico-raciais tem mais inserção em certas disciplinas, como é o caso do componente curricular História, mas, além desse fator, conta com o interesse e entendimento do(a) docente sobre o assunto. Não há necessariamente uma relação com a etapa de ensino ou com a instituição, mas sim com a relação do docente com essa perspectiva descolonizada do currículo.

Continuamos fazendo questionamentos para instigar o debate e perguntamos se, apesar da Lei Nº 10.639/2003 dar destaque as disciplinas História, Artes e Literatura, o grupo acredita ser possível que outras disciplinas também modifiquem as suas ementas, seu currículo, seu percurso para que haja essa mudança de perspectiva, essa descolonização do currículo.

Eu acredito sim, porque por exemplo: a questão da Geografia, (...) eles poderiam adentrar mais em povos, regiões, com povo negro porque a gente às vezes vê, por exemplo, com certeza, a gente vai ter grande quantidade do estudo do povo europeu, entende? Então, eles poderiam estar trazendo essa multiplicidade, né? Essa diversidade na hora de apresentar um conteúdo sobre um povo, fazer esse estudo mesmo sobre a geopolítica (A. V. dos S. S., discente, informação verbal).

Provocando a continuidade do debate, solicitamos uma análise da realidade do campus em relação a obrigatoriedade da Educação para as Relações Étnico-raciais, pedindo aos(as) participantes que pensassem quais são os impedimentos, as barreiras, as dificuldades que, mesmo com os dezenove anos da lei, se fazem presentes para sua efetivação em nossa instituição.

Percebemos o entendimento das estudantes em relação a conceitos importantes para nossa pesquisa, tais como, Racismo, Branquitude, Privilégio Branco e Colonização do saber. Nesse diálogo, entre afirmações e questionamentos, houve um levantamento de hipóteses muito pertinentes, adequadas à discussão, que enriquecem o debate e nos levam ao cerne da questão.

Com o intuito de focar mais na realidade local, insistimos em tratar da situação do nosso *campus*, evidenciando que nenhum nome de docente deveria ser citado, por uma questão ética,

mas que podemos analisar de maneira mais institucional os caminhos que já foram percorridos e as dificuldades que ainda são percebidas.

Reforçamos que os Planos Pedagógicos dos Cursos deveriam, em diversas disciplinas, tratar da História e da Cultura da África, da Relação África/Brasil e da população negra como protagonista de vários episódios históricos e como produtora de conhecimento nas mais diversas áreas. Questionamos se as ementas dos conteúdos curriculares ainda estão muito europeizadas ou se já houve um avanço para essa multiplicidade de fontes.

Diante das ponderações dos estudantes, provocamos os técnicos, servidores do campus há quase uma década, com um entendimento mais amplo sobre o tema, a colaborarem com o debate. D. C. da S. P., assistente social e membro do Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas do *Campus* Maragogi, destaca o papel integrador desse núcleo que está presente em muitos Institutos Federais e Universidades Federais do território nacional.

E de fato que a gente ainda tem essas questões individuais de um professor que faz mais, mas eu acho que é um avanço que a gente tem aqui, e o avanço das instituições do NEABI's, que ainda também tá engatinhando, mas que é um avanço nesse sentido de tirar do indivíduo, daquele professor, e tentar fazer... Eu acho que, apesar, que assim, não sei daqui do Instituto, conhecem ou sabem do NEABI, tenho certeza que muito ainda infelizmente não conhecem, mas eu acho que é um avanço. É pouco, mas é um caminho que está sendo traçado (D. C. da S. P., assistente social, informação verbal).

Destacamos que os Ementários (Instituto Federal de Alagoas, 2019a; 2019b) trazem um avanço significativo dos documentos curriculares do campus na área de Literatura, em relação aos Planos de Ensino do documento anterior (Instituto Federal de Alagoas, 2011a; 2011b). Nas ementas, há os conteúdos programáticos: Literatura Africana, Literatura Marginal, Literatura Negra feminina, havendo até uma comparação entre Castro Alves e Luiz Gama, dando evidência aos dois autores no estudo da poesia da terceira geração romântica. Trazer um autor branco, considerado cânone da Literatura em comparação com o poeta negro, reconhecido recentemente, aproxima nossos documentos dessa obrigatoriedade do ensino.

Constatamos que as mudanças são fruto de diversas e duradouras lutas. A Educação para as Relações Étnico-raciais, desde a abolição da escravização, que ainda é até hoje debatida, até a promulgação da Lei Nº 10.639/ 2003, é objetivo da luta de mais de um século do Movimento Negro brasileiro, passando pelas etapas de Frente Negra Brasileira e do Teatro Experimental do Negro até, no final da década de 70, ao firmar-se como Movimento Negro Unificado (MNU).

A Lei Nº 10.639/2003 é o princípio de uma resposta recente, repleta de documentos relevantes, a demandas do Movimento Negro brasileiro na área da educação. Movimento que luta atualmente contra um cenário de retrocessos, considerando a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018), repleta de apagamentos, com as legislações relevantes da Educação para as Relações Étnico-raciais ocupando apenas notas de rodapé.

Analisando os pressupostos para o Ensino de Literatura, presentes nas orientações da BNCC (Brasil, 2018), vemos menção aos cânones literários da Literatura Portuguesa e Brasileira, obras de autores homens e brancos, exclusivamente. Vivemos uma realidade adversa para o Ensino da História e Culturas Afro-brasileiras e Africanas.

Nessa questão dos avanços, das mudanças da implementação de lei, instituição do NEABI, e assim, muitas vezes a gente fica pensando que isso é feito por quem está lá em cima, que dá a canetada, e assim, 2002, 2003 que teve a ... tudo bem que Lula era o presidente, mas assim, os movimentos negros ali, tinha abertura, ele tinha mais força, ele conseguia pressionar o governo para que implementasse isso, não é que os movimentos tenham perdido a força, estejam mais fracos hoje, mas a co-relação de força acaba que pressiona, mas não tem tanta abertura pra

dialogar com quem tá em cima. Trazendo isso para o IFAL, para o campus... A gente olha quantos servidores, professores, diretores, reitores, negros, né? A gente tem pouquíssimos, mas se a gente for olhar quantos estudantes a gente tem, muitos, então eu fico pensando, ah porque professor tal não implementa o que tá lá no currículo, fica dependendo dessa ações individuais dos professores, quando na verdade se o corpo discente que sofre mais com essa questão de racismo se organiza e vê lá no currículo, tem isso, tem aquilo, o professor não trabalha isso, mas eu tô vendo que isso tá lá, e você se organizando, você consegue pressionar e a correlação de força né?... Acaba que o professor, o servidor, ele se sente obrigado a colocar o que tá no currículo. Às vezes, a gente fica esperando, quando na verdade a gente tem muita força (D. C. da S. P., assistente social, informação verbal).

Dessa forma, o Grupo Focal refletiu acerca do poder do corpo discente, que ainda é pouco reconhecido no ambiente escolar, sobre o papel ativo dos(as) estudantes no processo de ensino e aprendizagem, e nas modificações curriculares e de prática docente. Dialogamos sobre as ações individuais e institucionais, além de reconhecermos a relevância do Movimento Negro brasileiro para a conquista de normativas em prol da Educação para as Relações Étnico-Raciais.

ENSINO DE LITERATURA BRASILEIRA NO CAMPUS MARAGOGI/IFAL

Para dialogar sobre o Ensino de Literatura Brasileira e o papel do(a) negro(a) nesse universo, tanto como escritor(a) da obra estudada quanto como personagem das narrativas e eu-lírico dos poemas, relacionamos, no segundo encontro, o currículo e a prática docente dos(as) professores(as) da disciplina de Língua Portuguesa, no intuito de problematizar os cânones da Literatura Brasileira e a abordagem da disciplina no *campus*.

Com o intuito de problematizar o conceito de cânone da Literatura brasileira, dos livros que são considerados leitura obrigatória, reconhecidos pela crítica como uma Literatura superior, reconhecendo que essa é machista e embranquecida, tanto em autoria quanto em personagens, lançamos a proposta de um diálogo que estabeleça uma ponte entre o cenário nacional e local.

Considerando que as respostas versavam sobre predominância de autoria e personagens brancos, além de leitura e análise de fragmentos em vez de obras completas, para enriquecer o debate, citamos Cuti (2010), ao afirmar, no início de seu livro "Literatura Negro-brasileira", que, nos séculos passados, a primeira barreira que o(a) autor(a) negro(a) tinha era a barreira da recepção do seu texto. Num período em que as pessoas letradas, que tinham acesso à educação, aos livros eram pessoas brancas e que os críticos literários também eram pessoas brancas, assumir a sua negritude, "gritar-se" negro(a), no seu texto, significava a rejeição.

A esse grupo que primeiro assumiu, de forma isolada, a identidade étnico-racial negra, o autor dá o nome de precursores da Literatura Negra: Luiz Gama, romântico de meados do século XIX; Cruz de Sousa, simbolista do final do século XIX; e Lima Barreto, considerado pré-moderno no início do século XX. "Os citados autores, com base em suas experiências de serem racialmente discriminados, desenvolveram textos nos quais deixaram transparecer uma posição diferente pela constituição de um sujeito étnico negro" (Cuti, 2010, p. 63).

Maria Firmina dos Reis é mais uma autora que merece destaque, mesmo que não se tenha, em suas produções literárias, personagens principais negros(as). A autora, contemporânea a Luiz Gama, sofreu um apagamento, um silenciamento, que acarretou mais de um século de desconhecimento do seu talento. Prova disso é que, na vertente trágica de saga da escravidão, apesar de ser tema principal dos livros da autora, Castro Alves é o autor respeitado e estudado, principalmente, pelo seu poema "O Navio Negreiro".

Dessa forma, Maria Firmina dos Reis não poderia fazer parte do grupo de homens autores românticos. Se observarmos, é um grupo de mais de 10 autores que são estudados na escola

literária Romantismo, todos homens brancos de famílias abastadas da época, um padrão que vai se fazer presente nas aulas de Literatura Brasileira até os dias de hoje.

Para estimular ainda mais a participação, fizemos novas provocações: Vocês acham que frases como: “Não se lê mais”, “Os estudantes não gostam de livro”, “Literatura morreu”, “Não adianta, eles não querem, eles não gostam de ler” são verdadeiras? Essas provocações levaram o grupo a falar sobre a crítica relacionada ao uso de celular pelos jovens, defendendo que o celular também oferece possibilidades de leituras de livros em pdf, além do formato *Kindle*.

“Fala ‘Só vive no celular’, mas o livro tá no celular” (D. D. da S. S., discente, informação verbal). Chamaram atenção também para o que é considerado um(a) leitor(a), pela sociedade, reduzindo à leitura aos clássicos nacionais. “Eu acho que muita gente opta por outros gêneros, por outros autores, e não é visto por essas pessoas como leitores, aí essas pessoas falam que a literatura brasileira é abandonada” (A. da S. A. J., discente, informação verbal).

Percebemos, a partir dos relatos, que o livro físico é considerado superior ao digital e que as escolhas de obras dos(as) estudantes não são consideradas, pois estão distantes das leituras clássicas, do estilo de escrita e dos temas presentes nas obras mais famosas e reconhecidas pela crítica.

Podemos afirmar que há um estereótipo do(a) estudante leitor(a), das obras que ele precisa ler para ser considerado um “bom” leitor. Diante dessa constatação, fizemos mais questionamentos: Como é que vocês acreditam que esse contato com a Literatura pode se tornar mais atraente, mais interessante nesse ambiente escolar? Como ela pode se tornar mais estimulante?

Alguns(mas) estudantes defendem que esse rótulo de obrigatoriedade atrapalha no interesse pela obra. A estudante D. D. da S. S. destaca também que o português utilizado na maioria das obras consideradas clássicas é uma versão da língua muito distante do cotidiano dos(as) estudantes e afasta os(as) leitores, pois ninguém se interessa por ler algo que terá dificuldade de compreender. Para a participante, uma boa estratégia seria os(as) docentes de Língua Portuguesa, nas aulas de Literatura, apresentarem aos discentes vários livros, fazendo um resumo de cada obra, e dando a oportunidade de escolha aos(às) estudantes.

Eu acho que é muito isso, o tipo de abordagem que o professor vai fazer dentro da sala de aula, querendo ou não a primeira impressão é a que fica, se um professor chega e já dá aquela aula que é toda... Certinha, regrada e engessada, claro que o aluno não vai ter interesse nas próximas aulas. É bem o que eu tava em mente quando a profa. A S. C. chegou, que ela falou que ia apresentar textos literários e autores que a gente não conhecia, eu falei “Nossa, meu Deus, vai ser difícil”, mas não, ela apresentou os autores e as aulas de uma forma muito leve e dinâmica, não ficou aquele negócio chato. A gente sempre esperava pra chegar na próxima semana e falava “Professora, a senhora salvou a nossa semana”, e era realmente isso porque as aulas delas eram muito leves, e é justamente isso que falta em sala de aula quando se trata desse tema, dessa coisa de ensinar, pra que o aluno se interesse (C. J. B. da S., discente, informação verbal).

A estudante K. K. da S. S. acredita que a relação com a Literatura precisa ser prazerosa. Sendo uma expressão artística, além de oportunizar ao leitor o acesso à informação, ao conhecimento, ler obras literárias deve, acima de tudo, trazer prazer a quem lê. E com sua observação, provoca nos(as) colegas relatos que exemplificam seu posicionamento.

Alguns(mas) participantes compartilharam suas primeiras experiências leitoras, enquanto outros deram sugestões do que promover e do que evitar nas aulas de Literatura, como permitir a escolha da obra, quando for necessário conhecer um determinado gênero literário, ou ter a possibilidade de conhecer a obra no gênero textual História em quadrinhos. “Adoro histórias em quadrinhos, e tem um preconceito enorme com relação a isso, muita gente diz que é negócio de criança”, disse D. C. da S. P, lembrando que há adaptações de obras clássicas.

Diante desses relatos do Grupo Focal, dialogamos sobre a contribuição das obras de Cosson (2020; 2021a; 2021b; 2021c), que estuda o Letramento literário e o Círculo de Leitura. Essa relação do ler/prazer, ler/gostar, ler/sentir-se, ler/perceber-se trazida pelo grupo evidencia o protagonismo do leitor, copartícipe do processo de atribuir significados a um texto, pois, a partir do momento que o(a) leitor(a) abre o livro, esse passa a ter outro significado, porque o(a) leitor(a) participa ativamente da construção e da interpretação do que está sendo escrito.

Apesar de haver vários estudos defendendo essa perspectiva, a escola ainda está enrijecida e continua seguindo os mesmos moldes há décadas. Num paradigma de ensino de Literatura que considera a historicidade e os cânones literários, o que se privilegia é a apresentação das biografias e de obras de determinados(as) autores(as) reconhecidos(as) - fragmentos delas, na verdade.

Na contramão desse entendimento, Cosson (2021a, p. 17), que considera esses paradigmas tradicionais do ensino de Literatura Brasileira retrógrados, afirma que a Literatura nos diz “o que somos e nos incentiva a desejar e a expressar o mundo por nós mesmos. E isso se dá porque a Literatura é uma experiência a ser realizada”. É mais que um conhecimento a ser reelaborado, “ela é a incorporação do outro em mim sem renúncia da minha própria identidade”.

J. de C. R., bibliotecário, afirma que na biblioteca do campus há algumas adaptações de clássicos em quadrinhos e que a instituição sempre busca adquirir mais obras desse gênero literário porque agradam aos estudantes. O servidor acredita que a flexibilização é um caminho acertado, pois a ausência de um hábito de leitura em boa parte dos estudantes, unindo-se à obrigatoriedade, gera o distanciamento. Para ele, iniciar as aulas com um debate para realizar o levantamento dos interesses do grupo e, a partir dessas informações, apresentar obras que se encaixem com os perfis da sala de aula é um caminho para a introdução dessas obras mais robustas.

Para o estudante C. J. B. da S., há no Brasil pouca relação da Literatura com outras expressões artísticas, como o cinema, o teatro e as séries. Ele acredita que se houvesse mais adaptações dos livros para linguagens artísticas diversas, o interesse também cresceria, assim como acontece com obras literárias como “Harry Potter” e “Senhor dos Anéis”, cujas longas metragens colaboraram para divulgar os livros. Constatamos que o lugar ocupado pela Literatura vem sendo alterado não só pela razão mercantil, que tende a reduzir todos os campos da atividade humana ao valor econômico, mas também pela interação da escrita com as mais recentes tecnologias disponíveis.

O grande número de textos que circulam pela rede virtual, em sites que disponibilizam obras canônicas ou em endereços mais voltados para a divulgação de escritores iniciantes, demonstra que a Literatura continua a desempenhar um papel na cultura contemporânea, ainda que classificações e paradigmas consagrados possam se tornar obsoletos diante da relação entre o mercado de livros e o de produtos audiovisuais, ou da expansão da multimídia, em que textos, imagens e sons se combinam, entrelaçando-se os diferentes territórios artísticos.

K. K. da S. S. destaca o preço elevado dos livros, mas pondera sobre o fato das editoras terem no país dificuldade em publicar e vendê-los a preço acessível. Ao mesmo tempo, reflete que ser um(a) leitor(a) de livros físicos no Brasil não é algo barato, o que restringe essa aquisição a uma parte da população que possui certo poder aquisitivo, levando outra a recorrer ao formato PDF, com distribuição legal ou ilegal.

O bibliotecário J. de C. R. acrescenta que são necessárias políticas públicas que incentivem todos os envolvidos na escrita, publicação e venda de obras com intuito de disseminar a leitura com a valorização financeira. Acerca desse acesso aos livros, realizando uma comparação entre o acesso às obras consideradas clássicas e às obras de autoria negra, são notórias as barreiras para adquirir, independente do formato, os livros que não fazem parte da seleção do cânone literário.

Não sei se foi a prof. A. S. C., que me ensinou no 1º ano, que colocou pra ler Carolina de Jesus, aí quando eu entrei pra ver o PDF, não era um PDF digitado, eram as fotos das páginas. Aí eu vou no *Facebook*, peço uma obra conhecida, nas páginas com 12 mil pessoas, eu digito que

quero tal livro eles vão lá e postam... Quanta diferença! (K. K. da S. S., discente, informação verbal).

Eu não quero ser o chato da história, mas como a gente tá falando de literatura negra e são autores que geralmente não são valorizados, a disseminação da obra é legal, mas eles também precisam do reconhecimento, da venda, precisam de números pra ter relevância no mercado nacional, então são casos a se pensar (J. de C. R., bibliotecário, informação verbal).

Constatamos, assim, que a discussão sobre Ensino de Literatura na escola fez emergir uma discussão sobre direitos autorais, valor comercial das obras, pirataria, direito ao acesso, com reflexões pertinentes, trazendo o ponto de vista dos(as) estudantes, com poucos recursos financeiros que desejam ler diversos livros, e de servidores que defendem a biblioteca, o mercado editorial, compreendendo que um produto cultural é valorizado quando seus(suas) autores(as) recebem retorno financeiro pela venda de suas obras.

A VISÃO DOS ESTUDANTES DO CAMPUS MARAGOGI/IFAL SOBRE O ENSINO DE LITERATURA BRASILEIRA

Com o objetivo de refletir sobre o currículo e a prática docente de Literatura Brasileira do *Campus Maragogi/IFAL*, no terceiro encontro, apresentamos as análises realizadas pela pesquisadora sobre documentos curriculares nacionais e locais, além de dados obtidos pelo questionário aplicado anteriormente com os estudantes, de todas as turmas da instituição, sobre o ensino de Literatura Brasileira no *campus*.

Essas informações nos permitiram estimular uma discussão sobre o apagamento e/ou silenciamento das obras dos(as) autores(as) negros(as) no currículo e na prática pedagógica, refletindo sobre o peso dessas ausências numa instituição da região Nordeste, de maioria de população negra (entre pretos e pardos).

Informamos ao grupo que, diante dos estudos realizados ao longo desta pesquisa, há um caráter evolutivo na comparação entre os Projetos dos Cursos Técnicos de Nível Médio Integrado em Agroecologia e Hospedagem (Instituto Federal de Alagoas, 2011a; 2011b) e os Planos Pedagógicos dos Cursos Técnicos Integrado ao Ensino Médio em Agroecologia e Hospedagem (Instituto Federal de Alagoas, 2019a; 2019b).

Salientamos que, nos documentos mais antigos, os PPC's de 2011, a Lei Nº 10.639/2003 e as Culturas Afro-brasileiras são elencadas nos Conteúdos Programáticos, juntamente aos assuntos "Discursos silenciados, e o dito e o não-dito nas escolas literárias", estudadas nas 2ª e 3ª séries. Considerando que a promulgação da Lei foi em 2003, o fato de ela ser mencionada nestes documentos apresenta um avanço do *campus* em comparação ao território nacional.

Já nos documentos oficiais de 2019, a Literatura Negro-brasileira está em evidência, através de conteúdos como "Vozes poéticas femininas, afrodescendentes e africanas contemporâneas", nas 1ª série; "Literatura Africana" e "Literatura Marginal", nas 3ª séries; além de uma relação comparativa entre Castro Alves e Luís Gama no Estudo do Romantismo, nas 2ª séries, uma escola literária que, tradicionalmente, no Ensino de Literatura do Paradigma histórico-nacional, conforme teoriza Cosson (2021c), expõe a biografia e a lista de obras de autores brancos, não havendo menção à autoria feminina ou negra.

Quanta às análises das respostas dadas ao questionário, explicamos que cada afirmação traz diversas reflexões e que, numa análise inicial, o que nos chamou atenção foram os resultados à Afirmação 8: "É importante ler mais obras de autores(as) da Literatura Negro-brasileira", em que as respostas estão próximas de um consenso, já que apenas 15 estudantes se manifestam contrários à declaração, pois os outros 359 concordaram total ou parcialmente.

Como passo seguinte, consideramos relevante que o Grupo Focal tivesse a oportunidade de analisar os dados obtidos por meio do questionário com 374 estudantes do *campus*. Explicamos que o questionário continha 10 afirmações, em que os respondentes poderiam optar por “Concordo totalmente”, “Concordo parcialmente”, “Discordo parcialmente”, “Discordo totalmente” ou “Não sei opinar sobre”.

Eu tenho a teoria de que o “Concordo parcialmente” seja porque eles pensam: “Ah, sempre vai ter uma exceção”. Exemplo: A afirmação 2 - Nas aulas de Literatura Brasileira são apresentados(as) mais autores(as) de identidade étnico-racial branca, esse lance de professores trabalharem com Literatura negra na maioria dos casos, não trabalham, mas sempre tem uma professora A. S. C., um professor C. J. de F., entendeu?! Então essa galera deve tá pensando dessa forma (E. L. M. S., discente, informação verbal).

Diante do diálogo, elucidamos que, assim como E. L. M. S. afirmou, a opção “Concordo parcialmente” é interessante e demonstra que os(as) respondentes refletem e percebem que há exceções. Considerando a afirmativa 4, É relevante saber se o(a) autor(a) da obra da Literatura Brasileira em estudo é branco(a), negro(a) ou indígena, que trata da identidade étnico-racial do(a) autor(a), provocamos o grupo a pensar sobre os participantes que escolheram a alternativa “Discordo totalmente”.

É, eu não sei, acho que talvez pela obra, as pessoas pensem tipo: “Ah, o que importa não é o autor, e sim a história”. A obra fala por si, a obra é mais importante, não é importante quem tá por trás dela, né?! Essa talvez seja a justificativa, vamos dizer assim do “discordar totalmente”. Mas não é bem assim... Você sabe que é uma pessoa negra, né?! Escrevendo... (D. D. da S. S., discente, informação verbal).

E. L. M. S., ao tratar de representatividade, compartilhou que a primeira vez que leu um livro em que havia uma protagonista negra se sentiu muito bem, afirmou que aquela personagem trouxe um impacto para a história. Partilhou que, para alguém que passou a infância assistindo Barbie, com todos(as) personagens presentes na trama sendo brancos(as) e que, quando uma personagem negra tinha espaço, era para ser alvo de racismo, ter personagens negras protagonistas é valioso demais.

Para ilustrar o racismo a que se referiu, ela contou que num episódio de “*Life in the dreamhouse*”, Barbie e as amigas vão à praia e uma delas tem o cabelo crespo e, quando ela sai do mar, o cabelo dela sai cheio de peixes, algas, com bastante frizz e a reação dos demais é de que o cabelo dela estava desarrumado, enquanto o cabelo liso da Barbie sai do mesmo jeito que entrou.

Gomes (2020, p. 138) salienta que a maneira como a imagem do negro é veiculada na mídia e como as pessoas negras de destaque “comportam-se diante da questão racial ou expressam a negritude através de seu corpo”, interferem no aprendizado do espectador. Não é apenas “possuírem um corpo negro e aparecerem com destaque na mídia”, mais importante é a maneira como esse corpo é representado, “se ele expressa ou não orgulho ao seu pertencimento étnico-racial, por meio da valorização dos sinais diacríticos”.

Esse conflito não é caracterizado apenas pela “construção de um sentimento de rejeição ao corpo, ao cabelo e aos aspectos culturais negros”. Há uma tensão, uma percepção ambígua, que rejeita e ao mesmo tempo aceita esse corpo, esse cabelo, essa cultura. O processo tenso e conflituoso de rejeição/aceitação do ser negro “é construído social e historicamente e permeia a vida desse sujeito em todos os ciclos de desenvolvimento humano” (Gomes, 2020, p. 138).

Perguntamos que outra afirmativa tinha chamado mais atenção das duplas, para estimular a análise das respostas dadas ao questionário. “Pronto! A questão 8, e tipo foram um total de 318 pessoas, é bom saber que tem pessoas que acham que deveria ter mais [leitura de obras de autoria

negra], sabe?!” (M. A. V. do N., discente, informação verbal). Um dos participantes, acerca da mesma afirmação 8, lança um olhar sobre as séries e os cursos, percebendo um perfil diferente, dando início a uma discussão mais geral sobre as respostas a outras afirmativas.

“Bom, falando de séries e cursos, a minha pergunta: veja, o total daqueles que não sabem opinar, também é significativo! Aí o perfil é só uma turma de ‘Hosp’ e as outras três turmas de ‘Agro’”. O participante levanta questões acerca do comportamento diverso dos cursos, apontando o fato dos(as) estudantes do Curso de Agroecologia demonstrarem menos conhecimento acerca do tema. “A gente percebe aqui, um certo perfil, menos... que menos compreende a importância, então há algo a se pensar; a gente tava aqui pensando, confabulando...” (C. J. de F., docente, informação verbal).

C. J. de F. afirmou que a opção “Não sei opinar sobre” se destaca e se torna preocupante. Para o servidor, a turma ter um professor negro permite ao estudante se posicionar favorável ou contrário, mas não se abster. Ele acredita que quando um docente negro traz as obras da Literatura Negro-brasileira ela não é só lida, mas também vivenciada. O docente informou que quem é seu estudante, já no 1º ano, tem contato com esses(as) autores(as) e a oportunidade de gostar ou não gostar. Disse sentir bastante por estar apenas nas turmas do Curso de Hospedagem, pois as de Agroecologia perdem a chance de ter contato com a sua prática.

Sim! Eu achei mais chamativo o “não saber opinar”, o “não ter uma ideia sobre”. Tem algumas que são assim: “Nossa quanta gente, assim!” É um número bem assim, expressivo... A número 7, por exemplo, A Lei Nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, solicita a inclusão no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-brasileira. Completados dezenove anos de aprovação da lei, as aulas de Literatura Brasileira ainda não cumprem o que regem as orientações curriculares provenientes desse dispositivo legal, são 139 pessoas que não sabiam opinar sobre (E. L. M. S., discente, informação verbal).

Sobre essa comparação entre turmas ingressantes e concluintes, e essa expectativa que os(as) estudantes que estão nas 3ª séries se posicionem concordando ou discordando das afirmações, em vez de optarem pelo “Não sei opinar sobre”, C. J. de F. destacou que quem se identificou como do 3º ano no início do ano letivo de 2022, estudou em 2020 e 2021 remotamente, apontando os prejuízos que o ensino remoto trouxe para o ensino de Literatura.

Considerando o questionamento de um dos participantes que está tentando compreender junto ao coletivo o que leva os estudantes das turmas concluintes a escolherem a alternativa “Não sei opinar sobre”, nós acreditamos que o não destaque por parte dos docentes da identidade étnico-racial do(a) autor(a) da obra lida e o excesso da presença de obras de autores(as) da identidade étnico-racial branca sejam fatores determinantes.

O assistente social D. C. da S. P. afirmou que é possível haver um desconhecimento do vocabulário. Para ele, os 87 estudantes que não souberam opinar sobre a primeira afirmação são um exemplo de que talvez haja um desconhecimento do significado de alguns termos utilizados nas afirmativas. Os estudantes K. K. da S. S e E. C. S. S. também destacaram o mesmo motivo. Acrescentamos que, para o levantamento de dados da pesquisa, precisávamos utilizar uma linguagem técnica, atrelada ao referencial teórico que embasou nossos estudos.

A discente K. K. da S. S., com o intuito de questionar os estudantes que responderam “Discordo totalmente” a quinta afirmação A identidade étnico-racial do(a) autor(a) interfere em sua produção literária, na mensagem que a obra transmite para os(as) leitores(as), trouxe o exemplo do autor das obras que dão origem ao Programa de TV “Sítio do Pica-Pau Amarelo”, Monteiro Lobato. Afirmou que parou de assistir ao programa e passou a não ter interesse por suas obras quando descobriu que o autor defendia uma sociedade dividida em castas e percebeu que suas obras, mesmo as infantis, possuem vários trechos racistas.

É que Monteiro Lobato, vou defender Monteiro Lobato... Vou acusar os outros... É que Monteiro Lobato... Ele é um gênio na escrita... (cantarola a música: Sítio do Pica Pau Amarelo) Todo mundo conhece, né? O sítio que foi pra tv, mas o Lobato ele consegue inserir frases racistas em personagens infantis, né? A Anastácia, que tá todo mundo falando: "A cozinha da Dona Benta", mas a chefe da cozinha era Anastácia, a Emília o tempo inteiro, né?! E diz: "Não, Emília!", Dona Benta corrigindo a Emília: "Não, Emília! A Anastácia... Ela é preta, mas tem alma branca!". Então, existem chavões ali do Monteiro Lobato... (C. J. de F., docente, informação verbal).

O docente C. J. de F. comentou que essa postura de não assistir e nem ler obras de autores(as) racistas talvez não seja a melhor saída porque boa parte desses(as) escritores(as) são como Monteiro Lobato, já que, no Brasil, a maioria dos(as) escritores(as) possuíram uma estrutura familiar abastada que lhes deram condições de produzir suas obras.

Destacou que quando um(a) preto(a) senta e cria uma história é uma revolução, como se deu com Carolina Maria de Jesus, que em seu diário ao dizer "Olha hoje, eu acordei e tô com fome, e desde ontem", se destacou dos(as) demais autores(as) contemporâneos(as). Acrescentou que o reconhecimento da escritora é recente e que ainda há um debate que questiona se suas obras estão enquadradas na Literatura.

Concluiu sua observação reconhecendo que o racismo presente nas obras de Monteiro Lobato é mais evidente, mas ele não está sozinho enquanto escritor racista. Concordamos que as obras devem ser lidas e analisadas, destacando o racismo presente na obra e estabelecendo pontes com o período histórico de publicação do livro.

O debate sobre a relação entre o(a) autor(a) e sua obra foi intenso e suscitou visões distintas sobre o tema. Entre os teóricos também há uma divisão de percepções acerca do tema. Para alguns(mas) estudiosos(as), o texto é o mais importante e as concepções de seu(sua) autor(a) não devem ser consideradas.

Para outros(as), há uma identidade que está presente nos textos literários que reflete as convicções e fantasias pessoais dessa autoria. Assim como em nosso Grupo Focal, é uma visão que não possui consenso, apesar dos teóricos brancos, em sua maioria, acreditarem que o texto é a única categoria importante a ser analisada e focar na autoria traz prejuízos ao ensino de Literatura.

Cosson (2021c) afirma que existem 6 paradigmas do ensino da literatura e que um deles é o Paradigma social-identitário, cujo objetivo é "desenvolver a consciência crítica do aluno para que ele possa se posicionar política e eticamente em relação à sociedade" (2021c, p. 105), crendo que nesse paradigma "há o risco permanente de anacronismo quando se julgam as obras e os autores com a perspectiva política do presente" (2021c, p. 104).

O autor aponta que "o engajamento político não é mais só uma posição assumida pelo autor, mas também e sobretudo pelo leitor", já que o leitor do paradigma social-identitário "participa ativamente do discurso literário, seja recusando obras que considere socialmente inadequadas, seja demandando e compartilhando com o autor a construção identitária que é representada na obra". Posturas que, para o teórico, trazem "ônus diversos para a concepção de literatura, a leitura e a formação literária" (2021c, p. 103).

Fazendo a comparação entre autores(as) brancos(as) e negros(as), Cuti (2010) salienta que "o sujeito étnico do discurso bloqueia a humanidade da personagem negra, seja promovendo sua invisibilização, seja tornando-a mero adereço das personagens brancas ou apetrecho do cenário natural ou de interior" (2010, p. 88), enquanto "o sujeito étnico do discurso enraíza-se, geralmente, no arsenal de memória do escritor negro. E a memória nos oferece não apenas cenas do passado, mas formas de pensar e sentir, além de experiências emocionais" (2010, p. 89).

Cuti (2010, p. 89) discorda de que é possível separar autor e obra. Para o estudioso, "mais vale a inexistência de obras racistas, sejam elas sutis ou grosseiras em sua discriminação, do que a existência delas". Apesar de reconhecer que "o prejuízo psicológico de uma obra literária pode ser arrasador para um leitor desavisado, ingênuo, que se emocionará e passará a dar crédito afetivo e

efetivo ao que leu”, o teórico reconhece que “nem sempre se tem a alternativa de não se ler um livro. As escolas com seus currículos e os concursos pré-vestibulares são exemplo da obrigatoriedade de certas leituras”.

Acreditamos que ignorar a autoria e sua identidade étnico-racial beneficia os(as) autores(as) brancos(as), já que camufla as desigualdades raciais presentes na Literatura Brasileira. Evidenciar a identidade étnico-racial do(a) autor(a) é uma postura política que marca as diferenças quanto ao valor dado às obras escritas por autores(as) brancos(as) e negros(as) no espaço escolar.

CAMINHOS PARA AS MUDANÇAS DO CURRÍCULO E DA PRÁTICA DOCENTE

Outro debate importante no Grupo focal foi sobre os caminhos que precisam ser percorridos para alcançar mudanças efetivas nos documentos curriculares e no cotidiano de sala de aula do Campus Maragogi, permitindo que o Protagonismo Negro no ensino de Literatura Brasileira possua ainda mais espaço.

Elaboramos alguns questionamentos para provocar o debate: Considerando a realidade do *campus*, quais caminhos e possibilidades já possuímos para que o Protagonismo Negro no ensino de Literatura Brasileira seja ampliado e fortalecido? O que ainda se pode fazer? E mais ainda: o que desejamos fazer?

Há a obrigação que garante, de uma certa forma, só que no teórico, a incrementação da literatura, da cultura, tudo que envolva o povo negro, mas a gente sabe que isso não acontece na prática, eu acho que aí há falhas, porque ninguém segue essa orientação, essa garantia que deram, a forma é ótima, mas muito difícil de se pôr em prática e é realmente seguir essa implementação e aí que tá a dificuldade porque como a senhora falou e como muitas pessoas falaram, por enquanto ainda é individual, não é do instituto por completo e eu não sei realmente a maneira que poderia trazer essa garantia real e não só teórica, mas é um caminho óbvio e o mais difícil a se seguir, porque nem todo mundo tá interessado nisso... (A. V. dos S. S., discente, informação verbal).

A estudante A. V. dos S. S. acredita que somos uma sociedade constituída de várias parcelas, como homens, mulheres, homens negros, homens brancos, mulheres negras, mulheres brancas, mulheres trans, homens trans, e cada parcela foca muito em suas necessidades, ignorando as demandas das demais. Apesar de vivermos em conjunto, ela crê que cada pessoa trabalha por interesses próprios, o que enfraquece tais lutas.

A participante acredita que o egoísmo e o individualismo do ser humano se colocam como barreiras, citando que a maioria das pessoas que se preocupam em reconhecer e fortalecer a cultura negra são pessoas negras, causando uma escassez da pauta, até porque as pessoas negras ainda são minorias em certos espaços. A estudante citou o *Campus* Maragogi, quantificando os servidores brancos e negros com o intuito de comprovar que aquele espaço de poder, que é o instituto federal, ainda é muito embranquecido.

“Acredito que a gente precisa conversar mais sobre isso com adolescentes, porque dificilmente a gente consegue mudar a opinião de um adulto, por ele já ter uma opinião formada sobre aquilo, e já vir de um tempo que era rigidamente racista”. Para a estudante, o caminho é um diálogo com a juventude. “A gente consegue levantar uma nova sociedade que seja contra isso, conversando sobre isso com crianças e adolescentes, que são pessoas que ainda estão formando suas próprias opiniões, seus próprios pensamentos” (D. D. DA S. S., discente, informação verbal).

Há uma dissociação entre cultura e educação. A LDB (Brasil, 1996) interrompe o silenciamento em relação à tradição cultural afro-brasileira no sistema educacional brasileiro ao tratar da diversidade, mas tal postura se mostra insuficiente, já que a superficialidade com a qual é

tratada, transforma em produtos a capoeira, a música, as comidas típicas e as danças de matrizes africana.

Diante dos processos seculares de exclusão sociorracial no Brasil – principalmente, a da pessoa negra -, urge que a escola assuma o papel de revisora - não mais de mantenedora - da série histórica que explica o fato de o segundo maior país negro do mundo ainda preservar práticas racistas no cotidiano de suas relações sociais.

Considerando a escassa disponibilidade de material didático adequado no mercado editorial e a demanda de profissionais especializados para o tratamento das histórias e culturas africanas e afro-brasileiras, reforçamos os questionamentos desse encontro: “O que fazer diante dessas lacunas que comprometem a implantação da Lei Nº 10.639? Como conduzir a prática pedagógica, de forma que o dito na Lei corresponda, de fato, a um fazer em diferença?”

O racismo, enquanto “tentativa de estigmatizar a diferença com o propósito de justificar vantagens injustas ou abusos de poder, sejam eles de natureza econômica, política, cultural ou psicológica” (Shohat & Stam, 2006), é destacado pelo Grupo Focal como maior impedimento dos avanços legais.

O discente J. A. da S. comentou que quando se trata de pessoas adultas e idosas, assim como D. D. da S. S. observou, é muito difícil fazê-las perceber seus preconceitos e mudar sua concepção sobre o assunto. Para o estudante, isso se deve à educação da época, tanto escolar quanto familiar, na rigidez presente nas relações. O participante sugeriu que a juventude seja protagonista nessa mudança, que é preciso agregar aliados em prol da diminuição do racismo.

Explanamos que a LDB (Brasil, 1996), cujos artigos 26-A e 79-B foram alterados através da homologação da Lei Nº 10.639/2003, é responsável por normatizar os currículos de toda a Educação Básica, da Educação Infantil ao Ensino Médio. Dessa forma, perceber as crianças e adolescentes como agentes de mudança é algo previsto na lei.

Citando o assassinato de George Floyd e do menino Miguel, C. J. de F chamou atenção para o fato de que confundimos “modismo com mudança”. Para ele, os momentos de comoção são temporários, pois, quando a Luiza Trajano, da Magazine Luiza, fez uma seleção para *trainee* negros, as pessoas que haviam colocado no seu *Instagram* o quadradinho preto de “Somos todos antirracistas”, criticaram a atitude da presidente da empresa.

Questionamos se, enquanto indivíduos, pertencentes a esse coletivo escolar, os participantes conseguem se sentir parte da solução, dos caminhos, das mudanças, das revoluções. D. D. da S. S. afirmou: “Acho que só da gente ter noção disso tudo e já querer fazer, já é um grande avanço...”, sendo complementada por M. A. V. do N., “Eu acho que se todo mundo pensasse assim mudaria muita coisa lá no futuro. Não assim, melhorar de uma forma absurda, porque poucas pessoas não fazem grande diferença, mas aos poucos vai crescendo um movimento” (informação verbal).

“Acho que ela quis dizer assim, que aos poucos a gente vai passando tanto pra nossa geração, tanto a nossa família, nossos amigos e isso, né? De pouco a pouco vai crescendo, vai virar multidão”. O estudante complementa a frase da colega. “Então, é isso, a gente falando com os amigos, com a família, fazendo “publi” no *Instagram*, nas redes sociais também, ajuda muito e vai juntando de pouco a pouco e vai nascendo uma geração sabe realmente o que é o racismo e é isso” (J. A. da S., discente, informação verbal).

Ponderamos sobre as questões acerca do papel do individual e do coletivo nas revoluções. Nos primeiros encontros, os discentes mostraram muita preocupação com o fato da implementação da Lei Nº 10.639/2003 depender em excesso das iniciativas pessoais e não institucionais, mas os servidores trouxeram desde o início o contraponto de que o individual é relevante, transformador, revolucionário.

Com isso, reforça-se a importância do comprometimento individual dos participantes em contextos de coletividade, como o citado NEABI – Núcleo de Estudos Afrobrasileiros e Indígenas do *Campus Maragogi*.

CONCLUSÃO

Ao nos debruçarmos sobre o Ensino de Literatura Brasileira nos documentos curriculares da Educação Básica, e nos ementários do Componente curricular “Língua Portuguesa” dos Cursos Técnicos Integrados ao Médio do *Campus Maragogi/IFAL*, constatamos que a versão mais recente (Instituto Federal de Alagoas, 2019a; 2019b), em comparação com os primeiros documentos do *campus*, apresentam uma adequação aos documentos da ERER que norteiam essa pesquisa, com a limitação de mencionar a Literatura Negro-brasileira em blocos distintos, como em “Literatura negra feminina”, “Literatura africana” e “Literatura marginal”, apartando dos conteúdos programáticos que, tradicionalmente, compõem o currículo de Literatura Brasileira no Ensino Médio.

Tratando-se de uma pesquisa aplicada, foi necessário saber como os docentes, discentes e técnicos do *Campus Maragogi/IFAL* compreendem a História e as Culturas Africanas e Afro-Brasileiras, nos estudos de Literatura Brasileira. A partir dos dados coletados por questionário, constatamos que, apesar dos avanços nos documentos curriculares institucionais, o ensino de Literatura Brasileira ainda privilegia obras de autores(as) brancos(as) e, em contrapartida, que os(as) estudantes desejam conhecer mais obras de autoria negra, por acreditar na importância da diversidade de vozes literárias.

O Grupo Focal, com 9 estudantes do Ensino Médio e 4 servidores – entre docentes e técnicos –, revelou o desconhecimento dos documentos legais base da ERER; e a presença, em poucas disciplinas, a exemplo de História, do ensino de História e Culturas Africanas e Afro-Brasileiras, ensino que conta com a sensibilização do(a) docente, e não necessariamente com uma iniciativa institucional. Assim, o privilégio branco conduz as obras escolhidas para serem mencionadas nas aulas de Literatura Brasileira, aqui, com críticas às estratégias de ensino, que se apegam a biografias de autores(as) renomados(as) e a trechos de obras consideradas clássicas.

Defendemos com essa pesquisa a urgência de uma revisão em prol da descolonização do currículo de Língua Portuguesa, através da valorização, da leitura e da análise de obras da Literatura Negro-brasileira, com práticas pedagógicas que estimulem o letramento literário dos(as) estudantes, permitindo a escolha das obras que desejam ler, com o suporte necessário para a realização de discussões, que permitam um aprofundamento nos poemas e enredos de livros, cujo protagonismo é negro.

Contribuições das Autoras: Cunha, A. S.: concepção e desenho, aquisição de dados, análise e interpretação dos dados, redação do artigo, revisão crítica relevante do conteúdo intelectual; Duvernoy, D. A.: concepção e desenho, aquisição de dados, análise e interpretação dos dados, redação do artigo, revisão crítica relevante do conteúdo intelectual. Todas as autoras leram e aprovaram a versão final do manuscrito.

Aprovação Ética: Não aplicável.

Agradecimentos: Não aplicável.

REFERÊNCIAS

Almeida, S. L. (2021). *Racismo Estrutural*. São Paulo, SP: Editora Jandaíra.

Brasil. (2018). Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução - Câmara Plena (CNE/CP) nº 2/2018, de 04 de dezembro de 2018. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada

obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Brasília: Distrito Federal. <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>.

Brasil. (1996). Presidência da República. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, Distrito Federal. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm.

Brasil. (2003). Presidência da República. Lei nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 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. Brasília, Distrito Federal. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm.

Brasil. (2004). Resolução CNE/CP nº 1, de 17 de junho de 2004. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília, Distrito Federal. <http://mecsrv125.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf>.

Cosson, R. (2020). *Círculos de Leitura e Letramento Literário*. São Paulo: Contexto.

Cosson, R. (2021a). *Como criar Círculos de Leitura em sala de aula*. São Paulo: Contexto.

Cosson, R. (2021b). *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto.

Cosson, R. (2021c). *Paradigmas do Ensino da Literatura*. São Paulo: Contexto.

Cuti. (2010). *Literatura Negro-brasileira*. São Paulo: Selo Negro.

Gomes, N. L. (2020). *Sem perder a raiz: corpo e cabelo como símbolos da identidade negra*. Belo Horizonte, MG: Autêntica Editora.

Instituto Federal de Alagoas (2019a). *Plano Pedagógico do Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio em Agroecologia*. Maragogi. <https://www2.ifal.edu.br/campus/maragogi/ensino/cursos/tecnicos-integrados/agroecologia>.

Instituto Federal de Alagoas. (2019b). *Plano Pedagógico do Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio em Hospedagem*. Maragogi, 2019b. <https://www2.ifal.edu.br/campus/maragogi/ensino/cursos/tecnicos-integrados/hospedagem>.

Instituto Federal de Alagoas. (2011a). *Projeto do Curso Técnico de Nível Médio Integrado em Agroecologia*. Maragogi, 2011a. https://drive.google.com/drive/folders/1WlpweoJWxrGAYQ-04jGQonC8RjrT9J_C.

Instituto Federal de Alagoas. (2011b). *Projeto do Curso Técnico de Nível Médio Integrado em Hospedagem*. Maragogi, 2011b. https://drive.google.com/drive/folders/1WlpweoJWxrGAYQ-04jGQonC8RjrT9J_C.

Munanga, K. (2005). *Superando o Racismo na escola*. 2ª edição revisada. Organizador. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade.

Shohat, E., & Stam, R. (2006). *Crítica da imagem eurocêntrica: multiculturalismo e representação*. São Paulo: Cosacnaify.

Thiollent, M. (2009). *Metodologia da Pesquisa-Ação*. São Paulo: Cortez.

Recebido: 27 de abril de 2024 | **Aceito:** 19 de setembro de 2024 | **Publicado:** 30 de dezembro de 2024



This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited.