

Escrita de mulheres negras em livro didático: escritas ou proscritas

Black women's writing in textbooks: written or outcast?

Escritura de mujeres negras en libros de textos: ¿escritas o proscritas?

Ana Cláudia Ferreira da Silva¹ , Rita de Cássia Silva Dionísio Santos¹ ,
Flávia Brocchetto Ramos² 

¹ Universidade Estadual de Montes Claros, Montes Claros, Minas Gerais, Brasil.

² Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, Rio Grande do Sul, Brasil.

Autor correspondente:

Rita de Cássia Silva Dionísio Santos

E-mail: cassiadionisio@hotmail.com

Como citar: Silva, A.C. F., Santos, R. C. S.D., & Ramos, F. B. (2024) Escrita de mulheres negras em livro didático: escritas ou proscritas? *Revista Tempos e Espaços em Educação*, 17(36), e21216.

<http://dx.doi.org/10.20952/revtee.v17i36.21216>

ABSTRACT

The aim of this article is to investigate whether and how the textbooks in the collection *Português: Linguagens* (High School, 1, 2 and 3 volumes) by William Roberto Cereja and Thereza Cochar Magalhães (2010, 2013) deal with black female authorship, whether or not they comply with the standards established in the National Common Curriculum Base (BNCC) and the National Education Guidelines and Bases Laws (LDB). The justification for this investigation is due to the lack of black female authorship in textbooks, which disregard the literary productions of these women and, consequently, their importance for the formation of literature readers. The theoretical framework of this study is based on Lobo (2011), Job (2015) and S. R. P. Santos (2014) and the methodological basis is bibliographical and analytical, which made it possible to describe, analyze and criticize the data extracted through exploratory and analytical reading of the literary texts published in the textbooks. The data from the survey of authors in the textbook *Português: Linguagens* showed that there is a discrepancy between the number of male and female authors in the collection, with emphasis on the obvious erasure of female authorship, especially black authors, underlining the relevance of this study.

Keywords: Black female authors. Literature in High School. Textbooks. PNLD Textbook.

RESUMO

O objetivo deste artigo é investigar se e de que maneira os manuais didáticos da coleção *Português: Linguagens* (Ensino Médio volumes 1, 2 e 3), de William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães (2010, 2013) abordam a autoria feminina negra, atendendo (ou não) às normas estabelecidas na

Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e nas Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). A justificativa desta investigação deve-se ao apagamento de autoria feminina negra nos livros didáticos, os quais desconsideram as produções literárias dessas mulheres e, conseqüentemente, sua importância para a formação de leitores da literatura. O arcabouço teórico deste estudo respalda-se em Lobo (2011), Job (2015) e S. R. P. Santos (2014) e a base metodológica é de inspiração bibliográfica e analítica, que possibilitou descrever, analisar e criticar os dados extraídos, por meio de leitura exploratória e analítica dos textos literários veiculados nos manuais. Os dados oriundos do levantamento de autores dos livros da coleção *Português: Linguagens* evidenciaram que existe uma discrepância entre o número de autores e autoras presentes na coleção, com destaque para o evidente apagamento de autoria feminina, em especial, negra, sublinhando a relevância deste estudo.

Palavras-chave: Autoria feminina negra. Literatura no Ensino Médio. Manuais Didáticos. PNLD Didático.

RESUMEN

El objetivo de este artículo es investigar si y de qué manera los manuales didáticos de la colección *Portugués: Lenguajes* (Educación Secundaria volúmenes 1, 2 y 3), de William Roberto Cereja y Thereza Cochar Magalhães (2010, 2013) tratan la autoría femenina negra, cumpliendo (o no) con las normas establecidas en la Base Nacional Común Curricular (BNCC) y en las Leyes de Directrices y Bases de la Educación Nacional (LDB). La justificación de esta investigación se debe al borrado de la autoría femenina negra en los libros de textos, los cuales desconsideran las producciones literarias de estas mujeres y, en consecuencia, su importancia para la formación de lectores de literatura. El marco teórico de este estudio se basa en Lobo (2011), Job (2015) y S. R. P. Santos (2014) y la base metodológica es de inspiración bibliográfica y analítica, lo que permitió describir, analizar y criticar los datos extraídos, mediante la lectura exploratoria y analítica de los textos literarios difundidos en los manuales. Los datos provenientes del levantamiento de autores de los libros de la colección *Portugués: Lenguajes* demostraron que existe una discrepancia entre el número de autores y autoras presentes en la colección, destacándose el evidente borrado de la autoría femenina, en especial, negra, destacando la relevancia de este estudio.

Palabras clave: Autoría femenina negra. Literatura en la Educación Secundaria. Manuales didáticos. PNLD Didático.

INTRODUÇÃO

E a Mãe Preta se encaminhava para os aposentos das crianças para contar histórias, cantar, ninar os futuros senhores e senhoras, que nunca abririam mão de suas heranças e de seus poderes de mando, sobre ela e sua descendência (Conceição Evaristo).

O texto que trazemos como epígrafe é o *incipit* da dissertação da escritora Conceição Evaristo em que ela trata sobre o seu conceito de “escrevivência”. Para Evaristo, em sua concepção inicial, a escrevivência

[...] se realiza como um ato de escrita das mulheres negras, como uma ação que pretende borrar, desfazer uma imagem do passado, em que o corpo-voz de mulheres negras escravizadas tinha sua potência de emissão também sob o controle dos escravocratas, homens, mulheres e até crianças. E se ontem nem a voz pertencia às mulheres escravizadas, hoje a letra, a escrita, nos pertencem também. Pertencem, pois nos apropriamos desses signos gráficos, do valor da

escrita, sem esquecer a pujança da oralidade de nossas e de nossos ancestrais (Evaristo, 2020, p. 30).

Mas, em que medida as afirmações dessa vigorosa escritora e cientista social deste nosso tempo estariam, de fato, concretizadas em práticas sociais? Como os textos de mulheres negras têm circulado? E, no que diz respeito às etapas iniciais da formação leitora – da educação básica, por exemplo – como essas vozes e essas escritas têm se erigido enquanto realização de processos democráticos das diferentes origens que nos compõem?

A história do nosso país vai nos mostrando que somos um país na origem sem ou de poucas letras. Escritas apenas documentais e redigidas por homens são as localizadas desde a nossa colonização. A escrita literária vem mais tarde e elaborada pela mão de homens. A mão da mulher na composição literária vai abrindo brechas, estreitas brechas. Para Lobo,

[...] a literatura de autoria feminina precisa criar, politicamente, um espaço próprio dentro do universo da literatura mundial mais ampla, em que a mulher expresse a sua sensibilidade a partir de um ponto de vista e de um sujeito de representação próprios, que sempre constituem um olhar da diferença (2011, p. 1).

O universo ficcional tecido pela literatura de autoria feminina colocaria em tela

[...] vivências resultantes não de reclusão ou repressão, mas sim a partir de uma vida de sua livre escolha, com uma temática, por exemplo, que se afaste das atividades tradicionalmente consideradas "domésticas" e "femininas" e ainda de outros estereótipos do "feminino", herdados pela história, voltando-se para outros assuntos habitualmente não associados à mulher até hoje (Lobo, 2011, p. 1).

Nessa linha de pensamento, cabe trazer a literatura de autoria feminina nos contextos de formação do leitor brasileiro, pensar essa literatura nas escolas. Textualmente, S. R. P. Santos argumenta que o “[...] reconhecimento da literatura de autoria feminina é um processo que continua em construção, atingindo, não só novo público produtor e leitor feminino, como também incorporando outras visões de alteridade” (2014, p. 111). No que tange à formação do leitor, entendemos que o livro didático, pelo papel que ocupa nas escolas e nas práticas educativas, tem papel primordial. E dessa posição/consciência nasce a questão que nos leva a compor este estudo: Como o livro didático com o maior número de exemplares distribuídos no país a partir do Edital de 2015 do Programa Nacional do Livro e do Material Didático – PNLD¹ (Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação [FNDE], 2015) apresenta a mulher escritora? Mais pontualmente, como o manual trata as escritoras negras? Então, literatura de autoria feminina negra comparece na coleção *Português: Linguagens*? E como essa literatura é tratada?

Frente ao exposto, neste artigo², primeiramente, tecemos algumas reflexões sobre o livro didático de modo mais amplo e, posteriormente, analisamos, na coleção *Português: linguagens*, a presença de escritoras negras nos capítulos dedicados ao eixo literário.

SOBRE O LIVRO DIDÁTICO

O livro didático, entendido como um recurso pedagógico, pode viabilizar o acesso ao conhecimento e auxiliar o trabalho do professor, configurando-se como um produto de programas

¹ Recuperado em junho 22, 2023, em, <https://x.gd/XqVxf>

² O presente estudo se desenvolveu por meio do projeto de pesquisa: *Ensino de literatura na educação básica: estudo de manuais didáticos (2020/2022)*, na Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes).

e documentos destinados à Educação Básica. Segundo Ferreira (2017), os livros didáticos começaram a existir no Brasil desde a chegada dos jesuítas, no entanto, é no século XX, mais precisamente nos anos de 1938, que o Decreto-lei nº 1.006 marca a primeira regulamentação oficial do livro didático (Brasil, 1939). A partir desse período, com as transformações nas políticas públicas educacionais, a integração/recepção dos livros didáticos vai se adequando aos contextos políticos e socioculturais brasileiros. Dessa forma, direcionando os olhares para o século XXI, “o livro didático se tornou elemento fundamental da transmissão dos saberes da cultura escolar e das políticas públicas de educação” (Ferreira, 2017, p. 30). Para ilustrar esse processo, um dos programas que pode ser citado como exemplo é o PNLD, que avalia e distribui obras didático-pedagógicas às escolas públicas federais, municipais, distritais e estaduais.

Nesse sentido, tomamos como objeto de análise os livros didáticos da coleção *Português: Linguagens* (Ensino Médio volumes 1, 2 e 3), de William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães (2010, 2013), coleção que, conforme dados disponíveis no sítio eletrônico do FNDE, foi a mais distribuída no país pelo PNLD (FNDE, 2015), bem como resultou em um investimento de aproximadamente R\$ 8.000.000,00 (oito milhões de reais) naquele ano por parte do Governo Federal. Ademais, os dados ainda mostram que os valores negociados para os livros impressos na edição 2016 do PNLD (incluindo todos os componentes curriculares) aproximaram-se da ordem de um bilhão de reais. Em vista disso, considerando esses dados, a importância do livro didático e o ensino de literatura, de que maneira a literatura de autoria feminina negra é trabalhada na coleção *Português: Linguagens*? Suas obras são incluídas nesse material? Por que obras de autoria feminina negra são importantes para a formação estética e educação sentimental (humana) de jovens estudantes?

Conforme a LDB (Brasil, 2003) é obrigatório o estudo da história e cultura afrobrasileira e indígena nas escolas. Dessa forma, a lei especifica que o ensino deve priorizar o “estudo da história da África, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e a integração desses grupos étnicos para formação da sociedade nacional” (Brasil, 2003, Art. 26-A: § 1º). Sendo assim, esses conteúdos precisam ser ministrados em todo o currículo escolar, sobretudo nas áreas de educação artística, literatura e história brasileiras. Por sua vez, a BNCC resultado de políticas públicas orientadas pelos princípios éticos, políticos e estéticos, a fim de realizar uma especificação dos conteúdos a serem trabalhados durante toda a Educação Básica, configura-se como o documento normativo dispendo de competências e habilidades que precisam ser desenvolvidas e ampliadas não apenas no âmbito educacional, mas também no social. Desse modo, os fundamentos pedagógicos da BNCC visam a uma Educação Integral, ou seja, uma educação voltada para “a formação e desenvolvimento humano global”, propondo assumir acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno nas diversidades e singularidades das crianças, adolescentes, jovens e adultos. Nessa lógica, “a escola, como espaço de aprendizagem e de democracia inclusiva, deve se fortalecer na prática coercitiva de não discriminação, não preconceito e respeito às diferenças e diversidades” (Brasil, 2018, p. 14).

Ao refletir sobre isso, percebe-se que orientações educacionais legalmente instituídas demoram muito para se tornarem práticas, e a isso se somam diversos impasses da educação brasileira, como, por exemplo, a má administração de recursos, a falta de infraestrutura em escolas, a desvalorização do professor e propostas pedagógicas que pouco favorecem à formação docente e discente. Esses obstáculos impedem, de certo modo, o cumprimento das exigências propostas nas leis educacionais. Em vista disso, a não oferta de literatura de autoria feminina negra na Educação Básica parece tornar-se um exemplo de descompasso que existe na educação, mas também reflexo do racismo estrutural sobre o qual se erigem as nossas sociedade e instituições.

Mas, por que é relevante estudar escritoras negras no ensino básico? Por que voltar os olhares para essas vozes? Por que mulheres? E por que mulheres negras? Haveria alguma perspectiva que somente essas produções poderiam oferecer?

Conforme o panorama geral abordado anteriormente, a história do Brasil aponta que o simples fato de ser mulher, por si só, já é difícil dentro da sociedade machista e patriarcal. Ser uma mulher negra é um desafio ainda mais árduo. Para corroborar a nossa afirmativa, recorreremos aos dados publicados no Atlas da Violência (2023), em que se lê:

Historicamente, o assassinato de homens e mulheres negras lidera os rankings de homicídios no Brasil. A violência cotidiana que atinge a todos os brasileiros explica apenas uma parte da situação, enquanto o racismo, como elemento estruturante e presente em todos os aspectos da sociedade brasileira, agravando no aumento da miséria e do desemprego, impactam o cenário de mortes dessa população.

No mesmo documento, informa-se que, dos 3.858 (três mil, oitocentos e cinquenta e oito) homicídios de mulheres ocorridos no ano de 2021 no Brasil, 2.601 (duas mil e seiscentas e uma) eram negras.

Ser mulher negra e escritora em um país marcado pela desigualdade e discriminação é relativamente mais tortuoso. Nesse contexto:

Uma das formas que o autor negro-brasileiro emprega em seus textos para romper com o preconceito existente na produção textual de autores brancos é fazer do próprio preconceito e da discriminação racial temas de suas obras, apontando-lhes as contradições e as consequências. Ao realizar tal tarefa, demarca o ponto diferenciado de emanação do discurso, o “lugar” de onde fala (Silva & Benedito, 2010, p. 12).

Tendo em vista a formação do cânone, Sandra Maria Job afirma que “na estreita dependência de grupos que detêm o poder dos discursos críticos e das instituições não é de causar admiração a ausência, nos séculos passados, de mulheres, negros e negras, enfim, dos *ex-cêntricos* das listas canônicas” (Job, 2015, p. 61, grifo da autora). Explica que a ocorrência desse fato está ligada à identidade cultural, sendo esta responsável pela dominação das estruturas sociais. Como consequência, quem sempre representa/ mantém/ exclui os que não estão de acordo com o seu reflexo são os homens brancos, que integram uma posição significativa na sociedade. Por esse motivo, que lugar as mulheres ocupam no campo literário canônico? E as mulheres negras? Na visão de Job (2015), mesmo que seja possível observar a presença feminina, a maioria é branca e poucas dessas mulheres não contribuem para a reprodução de discursos com perspectivas eurocêntricas e androcêntricas. No que diz respeito às mulheres negras, a autora revela que “quando existiram mulheres negras escrevendo foram em número *limitadíssimo*” (Job, 2015, p. 64, grifo da autora).

Voltando os olhares para materiais disponibilizados pelo governo para auxiliar as práticas educativas, sabe-se que o livro didático é um instrumento pedagógico que promove aos estudantes acesso a diversos conteúdos, sendo eles, históricos, matemáticos, geográficos e artístico-literários. Além disso, o livro didático corresponde ao resultado de diversos programas voltados à Educação Básica, entre eles, destaca-se o PNLD, no qual, segundo França em sua dissertação, “consolida o livro didático como o objeto mais rentável do mercado editorial e o torna instrumento prioritário/obrigatório no cotidiano escolar” (2017, p. 82). Nessa perspectiva, Melo (2014) concebe o livro didático como um elemento de mídia social presente na escolarização. Dessa forma, a autora defende o reconhecimento das diversidades culturais nos livros didáticos, visto que esse aspecto fomenta a equidade social e também proporciona atividades educativas inclusivas no ambiente escolar e em outros espaços coletivos. Sob essa ótica, Alves ratifica:

A importância de se ter mulheres negras nos livros didáticos, e de se conhecer as histórias delas, promove a iniciação do processo de aceitação identitária, rompendo estereótipos

historicamente construídos que discriminam as mulheres negras e anulam a contribuição histórica delas para a construção do país. (2021, p. 89)

Portanto, além de garantir a visibilidade para a literatura de autoria feminina negra, torna-se importante compreender em que medida essas vozes podem contribuir para o processo de formação cultural dos estudantes, bem como para a sua construção crítica. Dessa maneira, o contato com essa literatura permite exercitar as competências propostas pela BNCC, mais especificamente no que diz respeito à igualdade, à discussão, à resolução de problemas, de modo que a promoção do respeito e a valorização das diversidades/potencialidades desse grupo social contribuam significativamente para a desconstrução dos preconceitos, da cegueira e surdez da sociedade em relação às vozes das minorias, assim como o reconhecimento do papel importante que elas desempenham.

SOBRE O LIVRO *PORTUGUÊS: LINGUAGENS* (2015-2017): A COLEÇÃO MAIS DISTRIBUÍDA PELO PNLD 2015

A coleção *Português: linguagens* (2015-2017) integra o PNLD. O livro didático de Língua Portuguesa que chega à escola pode ser entendido como metonímia de uma série de programas, políticas públicas e documentos destinados à Educação Básica. Configura-se como um dos mais importantes recursos pedagógicos de apoio ao ensino, bem como um instrumento que viabiliza aos estudantes o acesso à literatura e aos estudos da língua materna. De acordo com Oliveira, Santos e Kuabara (2016), devido às diversas dificuldades estruturais, formativas, tecnológicas e administrativas das instituições escolares brasileiras, o material didático também se torna a única ferramenta de ensino para muitos professores do país. Tendo em vista essa perspectiva, do ponto de vista metodológico, a escolha do *corpus* deste estudo se justifica porque a coleção *Português: Linguagens* foi a mais distribuída no país pelo PNLD (FNDE, 2015) conforme as informações disponibilizadas pelo FNDE. Com milhões de livros distribuídos às escolas de Ensino Médio de todo o país, nota-se a abrangência dessa publicação, dos seus textos e narrativas, dos seus protocolos de leitura e atividades propostas para a formação de estudantes nessa fase de ensino.

Figura 1. *Português: linguagens* (Ensino Médio, volumes 1, 2 e 3)



Fonte: Cereja e Magalhães (2010, 2013).

A coleção *Português: Linguagens* (Cereja & Magalhães, 2010, 2013), publicada pela editora Saraiva, dirige-se ao público do Ensino Médio e está dividida em três volumes. O volume um

corresponde à sétima edição reformulada da coleção, contendo 336 páginas, enquanto os volumes dois e três, ambos com 400 páginas, fazem parte da nona edição. No que diz respeito à estrutura, os capítulos desta coleção estão distribuídos sob os eixos da Literatura, Produção de texto, Gramática e Interpretação de texto. Cada volume está orientado em quatro unidades, nas quais os números de capítulos se relacionam aos eixos de trabalho e seus respectivos assuntos. Além disso, os materiais também apresentam sugestões de projetos literários/textuais a serem desenvolvidos pelos estudantes, tal qual um vasto acervo artístico (pinturas, ilustrações, charges, tirinhas, produções cinematográficas, músicas, fotografias, anúncios, cartazes, etc.), que contribui para enriquecer os conhecimentos sobre os assuntos tratados, assim como seções relacionadas a conteúdos de preparação para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

Dado o objetivo deste estudo, que é discutir aspectos referentes ao eixo de Literatura, o enfoque da descrição se orienta pelo viés literário. Nesse sentido, o volume um é composto pela Unidade 1: “Linguagem e Literatura”, contendo sete capítulos; a Unidade 2: “As origens da Literatura Brasileira”, com nove capítulos; Unidade 3: “Barroco: a arte da indisciplina”, com onze capítulos e a Unidade 4: “História social do Arcadismo”, com nove capítulos. De maneira geral, esse volume tem como objetivo discutir concepções acerca do que é literatura, destacar a literatura produzida no período medieval e o surgimento dos movimentos literários Quinhentismo, Barroco e Arcadismo no contexto brasileiro e português.

O volume dois, por sua vez, compreende a Unidade 1: “História social do Romantismo: a poesia”, com treze capítulos; a Unidade 2: “O Romantismo: a prosa”, com onze capítulos; a Unidade 3: “História Social do Realismo, do Naturalismo e do Parnasianismo”, com dez capítulos e a Unidade 4: “História social do Simbolismo”, contendo onze capítulos. Nesse volume, o trabalho com a literatura se relaciona ao período nacionalista, no qual abre espaço para o surgimento do Romantismo e suas fases; o Realismo/Naturalismo/Parnasianismo, apontando para uma ruptura com o idealismo romântico e mostrando as facetas da realidade e, em seguida, o Simbolismo, que surge de forma menos explícita durante o período de transição do século XIX e XX.

Por fim, o volume três, que apresenta a Unidade 1: “História social do Modernismo”, contendo onze capítulos; Unidade 2: “A segunda fase do Modernismo: O Romance de 30”, com dez capítulos; Unidade 3: “A segunda fase do Modernismo: A poesia de 30”, com oito capítulos e, por fim, a Unidade 4: “A Literatura Contemporânea”, com dez capítulos. Esse volume discorre sobre a consolidação do movimento modernista brasileiro e português nos seus respectivos contextos, características e fases durante anos de 1930 a 1945. Logo, também aponta as mudanças que ocorreram nas produções literárias durante o período de 1940 a 1969, destacando a pesquisa sobre a linguagem, o movimento concretista que evidenciava o aspecto formal e a retomada de algumas propostas modernistas. Além disso, a última unidade apresenta um capítulo que discute produções literárias africanas de língua portuguesa.

Outro ponto relevante na estrutura dos livros didáticos é que cada unidade apresenta uma síntese do assunto abordado juntamente à seção “Fique ligado e pesquise!”, contendo sugestões de filmes, leituras, sites para pesquisas na internet, músicas e locais para visitação. J a os capítulos destinados   literatura incluem uma se c o intitulada “Leitura”, que re une fragmentos de obras literárias a serem trabalhadas pelo professor. Conforme os conteúdos abordados, também há fragmentos de textos teóricos que cumprem o papel de complementar as informa es desenvolvidas, seja pelo viés da histografia literária que traz autores como Antonio Candido, Afrânio Coutinho e Alfredo Bosi, seja pela perspectiva histórica e artística, que engloba outros autores. Ademais, tendo como propósito o incentivo   leitura, nesta cole o, Cereja e Magalhães (2010, 2013), além das sugestões presentes na introdu o em cada unidade, apresentam ao longo dos capítulos sugestões de leituras que envolvem o universo das cr nicas, poesias, romances, contos, teatro, teorias, etc.

A fim de cumprir com o objetivo deste trabalho, o direcionamento da descrição se encaminha para a análise comparativa em relação à escolha de autores que constam nos movimentos literários mencionados, assim como nas sugestões de leitura contempladas nos livros didáticos. Dessa forma, visando investigar a presença de autoria feminina negra, foi elaborada uma lista de autoras mencionadas com algum destaque e os trechos de suas obras que estão presentes nos livros, como também as autoras mencionadas nas sugestões de leitura e suas respectivas obras.

O volume um, considerando o destaque e os trechos de obras/textos presentes no livro, contempla as autoras Roseana Murray, Heloisa Seixas, Nelly Novaes Coelho, Ely Vieitez Lones, Marina Colasanti, Irene A. Machado, Marisa Lajolo, Jandira (em coautoria com Marcos Caruso), Louise May Alcott, Jane Austen, Clarice Lispector, Lya Lyft, Ana Miranda. Quanto às autoras das sugestões de leitura, notam-se Ana Maria Machado, Martha Rivaís (em coautoria com Julio Silveira), Jandira Martini (em coautoria com Marcos Caruso), Tatiana Belinky, Olga Reverbal, Viola Spolin, Heloisa Seixas, Anne Fidman, Frances Mayes, Célia e Celma, Carla Pernambuco, Maria Stella Libânio Christo, Jeni Wrigth (em coautoria com Eric Treuille), Laura Esquivel.

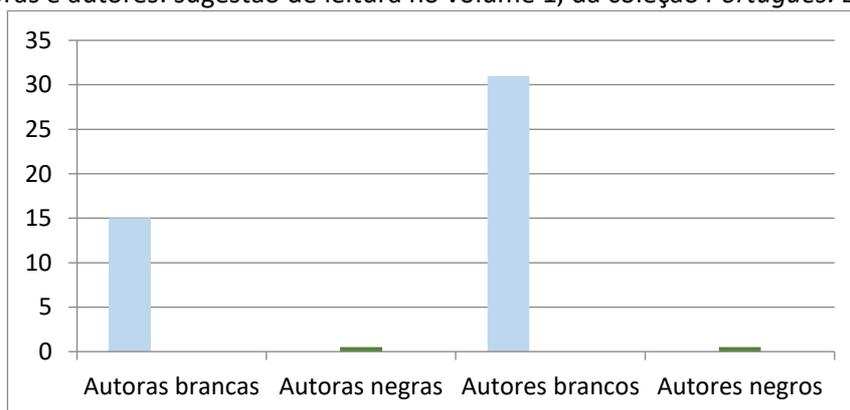
Já no volume dois, as autoras mencionadas são Lygia Fagundes Telles, Mary Shelley, Marina Colassanti, Carolina Maria de Jesus, Rachel de Queiroz, Roseana Murray, Maria Lúcia A. Aranha e Maria Helena P. Martins, Wendy Beckett, Wislawa Szymborsia, Lya Luft. E as autoras que comparecem na sugestão de leitura são Lygia Fagundes Telles e Cecília Meireles.

Por fim, o volume três traz Rachel de Queiroz, Adélia Prado, Cecília Meireles, Maria Adelaide Amaral, Sandra Regina, Clarice Lispector, Filipa Leal, Ana Cristina Cesar como autoras mencionadas e Flora Bender e Ilka Haurito como autoras na seção “Sugestão de leitura”.

Considerando das informações supracitadas, observam-se os seguintes resultados: a partir desses resultados, no volume um, percebe-se que majoritariamente os autores correspondem a um percentual de aproximadamente 83%, enquanto as autoras correspondem apenas a 17%.

Considerando das informações supracitadas, ao se comparar a representação de autores e autoras mencionadas no volume 1 da coleção *Português: Linguagens* (2010), observa-se uma predominância da autoria masculina. Aproximadamente 83% dos autores são homens, enquanto apenas 17% são mulheres. Especificamente, dos 107 autores analisados, 85 são homens brancos, 18 são mulheres brancas, 4 são homens negros, e não há nenhuma mulher negra mencionada.

Gráfico 2. Autoras e autores: sugestão de leitura no volume 1, da coleção *Português: Linguagens* (2010)



Fonte: Cereja e Magalhães (2010).

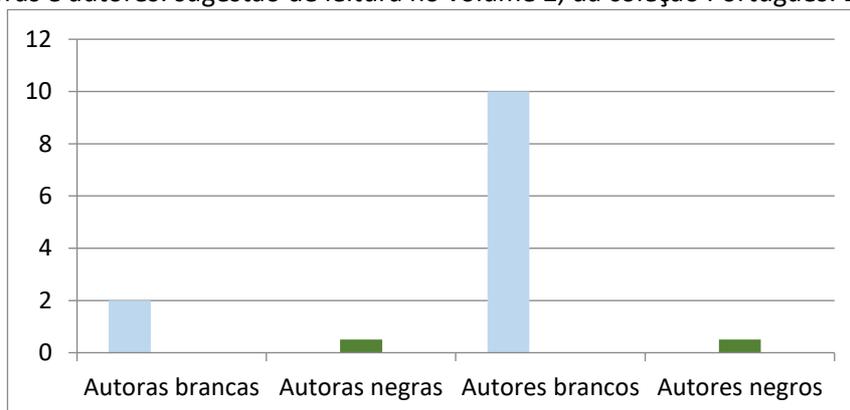
No que se refere ao número de autores das sugestões de leitura, o percentual de autores também se sobressai com aproximadamente 67% em relação às autoras; estas, com apenas 33%.

No volume dois, nota-se que, novamente, o número de autores se sobressai, representando um percentual de aproximadamente 89%, enquanto as autoras correspondem apenas a 11%.

A análise do volume 2 da Coleção em tela revela, novamente, a predominância da autoria masculina, com autores representando aproximadamente 89% do total, enquanto as autoras

correspondem apenas a 11%. Neste volume, dos 100 autores analisados, 88 são homens brancos, 2 são homens negros, 9 são mulheres brancas e somente uma mulher negra é mencionada.

Gráfico 2. Autoras e autores: sugestão de leitura no volume 2, da coleção Português: Linguagens (2013)



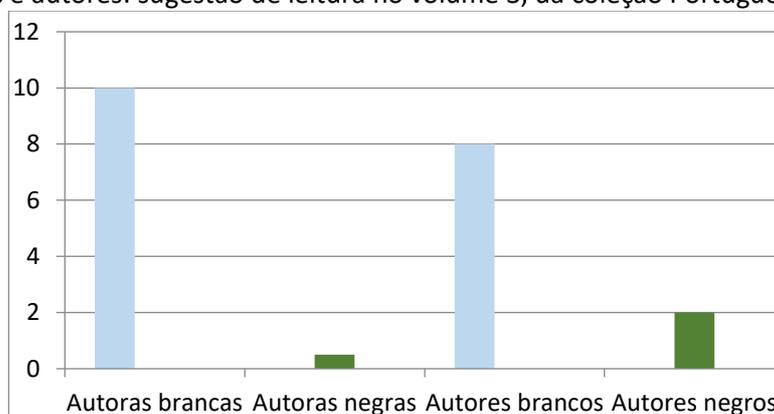
Fonte: Cereja e Magalhães (2013).

No que diz respeito às autoras das sugestões de leitura, somente duas delas são sugeridas em comparação aos dez autores. Diante disso, elas representam 11% do percentual e os autores representam 83%.

No volume três, a discrepância entre autoras e autores é a maior de todas na coleção, uma vez que os autores representam aproximadamente 92% do percentual e as autoras somente 8%.

Por fim, no volume três, a discrepância entre autoras e autores é a maior de todas na coleção, uma vez que os autores representam aproximadamente 92% do percentual e as autoras somente 8%. Acrescenta-se que, dos 96 autores apresentados, 85 são homens brancos, 3 são homens negros, 8 são mulheres brancas e nenhuma mulher negra é mencionada.

Gráfico 3. Autoras e autores: sugestão de leitura no volume 3, da coleção Português: Linguagens (2013)



Fonte: Cereja e Magalhães (2013).

Tendo em vista o número de autores nas indicações de leitura, são apontadas apenas duas autoras que escrevem em conjunto uma única obra, comparadas aos dez autores sugeridos. Nessa lógica, considerando os dados apresentados, conclui-se que há uma diferença exorbitante em relação ao número de autores e autoras. Por outro lado, a divergência torna-se ainda mais evidente quando se trata de autoras negras, já que a análise aponta que o número de autoras brancas se sobressai e, somente no volume dois, é mencionado uma autora negra, neste caso, Carolina Maria de Jesus. No que concerne aos autores negros, o número, ainda que relativamente (muito) menor que o de autores brancos, ganha destaque maior em comparação às autoras negras.

Nesse sentido, tendo em vista a investigação realizada, pode-se dizer que na coleção *Português: Linguagens* há uma prevalência de autores brancos em relação às autoras brancas; autores negros ainda têm maior destaque que autoras negras; bem como as autoras brancas preenchem o restante das lacunas, se comparadas às autoras negras. Além disso, apesar desses dados, autores negros e autoras negras ocupam uma mesma posição de inferioridade nessa seleção.

Nessa perspectiva, considerando os dados supracitados, Oliveira et al. (2016) ao analisarem a predileção do discurso eurocêntrico presente nos livros didáticos de língua portuguesa e literatura, revelam que as imposições da tradição – sendo estas, um conjunto de práticas legitimadas pelas sedes de poder – fazem com que:

[...] as seleções didáticas de literatura valorizem produções canonizadas pela crítica e legitimadas pelas instituições de referência, como as universidades, a Academia Brasileira de Letras e, conseqüentemente, o Ministério da Educação e Cultura. Assim, parte a intelectualidade nacional acaba por fortalecer a rigidez pedagógica ao valorizar, pelo discurso e pela práxis, a história literária e cultural europeia, em detrimento às produções brasileiras contemporâneas ou outros núcleos periféricos (Oliveira et al., 2016, p. 161).

Os autores ainda discutem que o ensino de língua portuguesa e de literatura está diretamente relacionado às influências e práticas tradicionais, nas quais se orientavam a estrutura curricular. Desse modo, são seguidos os modelos que privilegiam os conteúdos canonizados, independentemente das novas propostas didáticas emergentes ou mesmo das mudanças socioculturais que surgem ao longo dos anos, como, por exemplo, a compreensão mais profunda do que seria a cultura brasileira e a identificação das diversidades étnicas, religiosas e sociais dos alunos (Oliveira et al., 2016).

Diante disso, observa-se que a coleção *Português: Linguagens* segue os moldes tradicionais e apresenta uma estrutura canonizada do ponto de vista literário, uma vez que as discrepâncias encontradas nas análises sinalizam não só a desigualdade entre autores e autoras, mas o evidente apagamento de autoria feminina negra no livro didático. Com base nessa constatação, elencamos os seguintes questionamentos: Por que não se abrem espaços nos próprios conteúdos de literatura nesses materiais para relatar sobre Rosa Egipciaca da Vera Cruz, primeira escritora negra produzindo no Brasil? Ou Maria Firmina dos Reis, mulher negra e letrada que lutava pelas causas sociais, e primeira mulher a publicar um livro no país? Ou Ruth Guimarães Botelho, mulher negra que ocupa a cadeira 22 da Academia Paulista de Letras e uma das primeiras escritoras negras a ser valorizada no Brasil? Ou Conceição Evaristo, escritora negra e uma das figuras mais emblemáticas da literatura feminina contemporânea? Ou mesmo tratar de modo abrangente sobre a escritora Carolina Maria de Jesus e sua importância?

É necessário, segundo Alves (2021), criar condições para que novas mudanças emergjam na instituição escolar e irrompam com o silenciamento de mulheres negras na tradição historiográfica.

Importante ressaltar que o material didático, conforme Melo (2014), manifesta-se como ferramenta de auxílio para professores e alunos no processo de ensino e aprendizagem que, não raro, muitas vezes se apresenta como o único objeto de leitura e conhecimento das atividades escolares, também precisa romper com as ideologias dominantes. Sob essa perspectiva, Oliveira et al. (2016) assinala que o desenvolvimento de estudos culturais no Brasil propicia diferentes possibilidades de analisar o cânone literário, uma vez que desconstruir o sistema de ensino direcionado ao etnocentrismo é uma das práticas principais. Dessa forma, a reformulação do livro didático oportunizaria a desconstrução de preconceitos, de modo a contribuir para que a “figura negra possa ser apresentada com o devido valor no processo de construção histórica e social do Brasil” (Alves, 2021, p. 89).

Ao analisar o contexto brasileiro – embora haja documentos como a LDB e a Lei de nº 10.639/03 que orientem a educação básica, nos quais se estabelece o ensino de cultura afrobrasileira

para formação dos discentes – Oliveira et al. (2016) refletem que a matriz europeia apresenta domínio nos conteúdos artísticos e literários, especialmente em livros didáticos de qualidade, como consideramos ser o caso da coleção *Português: Linguagens*, foco deste nosso estudo. Nessa medida, pode-se compreender que a herança cultural brasileira marcada pelo preconceito, racismo e machismo extrapola para todas as nossas práticas sociais e está presente nos recursos educacionais, como os livros didáticos desta coleção, especialmente no tratamento conferido à autoria feminina negra, reforçando, portanto, o seu apagamento na educação, na literatura e no imaginário coletivo.

Importante, nesse sentido, convocar J. S. Santos (2014), que mostra que estudos sobre categorias de gênero social e etnia recebem notoriedade no âmbito acadêmico e escolar, no entanto, essas discussões são tratadas como inexistentes. Sob essa lógica, a autora aponta o mito da democracia racial como uma das principais causas para essa inexistência, pois no imaginário coletivo brasileiro, criado por mecanismos discursivos, o Brasil é visto como um paraíso racial e, portanto, na esfera política, escolar e acadêmica, os debates sobre esses assuntos acabam sendo silenciados. Refletindo sobre isso, pensamos na necessidade de construir caminhos que possibilitem uma discussão ampla sobre todos esses fatores, a fim de promover movimentos de desconstrução, principalmente em espaços escolares e objetos de conhecimento, como o livro didático.

Em diferentes contextos escolares no cenário brasileiro, o livro didático pode ser o instrumento central de ensino, então, se não há vozes de autoria feminina negra, como os discentes poderão (re)conhecê-las? Como poderão refletir sobre as representações da mulher negra, emoldurados por olhares de autorias (masculinas ou femininas) brancas e dos estereótipos que as cercam? Quando não há aproximação entre os discentes e a literatura de mulheres negras por meio de materiais didáticos e, até mesmo, práticas pedagógicas, a reprodução do silenciamento e do apagamento aumenta cada vez mais.

Portanto, é necessário resgatar as vozes de autoria feminina negra e inseri-las em materiais didáticos, pois, conforme destaca Evaristo (2020), a produção de autoria feminina negra apresenta textos marcantes, que fogem dos padrões tradicionais pela autoria masculina e feminina branca, proporcionando uma inovação no projeto literário nacional, bem como um aumento no leque de possibilidades para se discutir sobre origem, identidade, experiências, ancestralidade, representatividade, subjetividade e universalidade humana. Ademais, Evaristo (2009), também salienta que mulheres como Carolina Maria de Jesus, as quais acreditam e inventam para si uma posição de escritora, são capazes de romper com o lugar de subalternidade determinado pelos contextos políticos e socioculturais, inaugurando um audacioso movimento.

Como materiais didáticos, os livros em tela, “[...] pressupõem a figura do professor para serem utilizados, predominantemente, durante as aulas” (Ramos, 2018, p. 53), de modo que frente ao silenciamento posto na obra, é necessário contar ainda mais com o grito do docente que poderá ajudar o aluno perceber a matriz cultural (não)veiculada no manual em uso – mas cientes de que isso não é suficiente para romper com o silenciamento imposto às minorias.

CONCLUSÃO

Pensar na legislação brasileira e na imprescindibilidade de narrativas de autoria feminina negra estarem presentes em materiais didáticos aponta para a formação cidadã de jovens leitores. Assim, a partir das análises dos livros didáticos realizadas nesta pesquisa, confirma-se que a coleção *Português: Linguagens* segue perspectiva eurocêntrica, no que diz respeito à seleção de autores, uma vez que essas escolhas se assemelham a construção da historiografia literária.

Nessa lógica, vale salientar que a historiografia literária acompanha os períodos históricos relacionados à formação do Brasil e sobre raízes pelas quais os meios culturais se desenvolveram, entre elas, pode-se destacar: i) o poderio social marcado pela população masculina branca burguesa e elitista (especialmente sobre homens e mulheres analfabetos e semialfabetizados de classes

sociais subalternizadas); ii) os critérios de avaliação das obras que dependiam de um “padrão estético”; iii) um público leitor pertencente à classe dominante, bem como o descaso, a discriminação e o preconceito destinado à população negra.

Esses fatores contribuíram para o apagamento de mulheres negras na literatura, visto que, ao serem colocadas em posição de inferioridade pela classe dominante, não puderam ocupar um lugar de destaque na sociedade ou mesmo escreverem livremente sem o controle cultural e a discriminação exercida pelo poderio social. Dessa forma, considerando as escolhas de autores presentes na coleção *Português: Linguagens*, bem como a formação do cânone e as heranças culturais brasileiras, nota-se que esses materiais didáticos reforçaram o apagamento de grande parte da autoria feminina negra, pois as análises indicaram apenas a presença de Carolina Maria de Jesus (única autora negra) em toda a coleção. Além disso, se comparada a presença de autoria feminina negra à de autores negros, observa-se também uma enorme discrepância, já que o número de autores negros presentes na coleção apresenta maior destaque, mesmo que eles ainda sejam um número muito menor do que os autores brancos.

Nesse sentido, publicizar vozes de mulheres que, por muito tempo, foram silenciadas, se torna ação relevante, não somente com o intuito de valorizar suas produções literárias, mas como forma de inseri-las na memória coletiva, a fim de que elas possam ocupar o espaço que por muito tempo lhes foi renegado. Sob esse ponto de vista, estudar autoria feminina negra permite compreender a construção da sociedade brasileira, garantir visibilidade para a minoria e fortalecer o letramento racial.

Ademais, promover esse movimento no contexto da Educação Básica aproxima os estudantes de uma educação antirracista, favorecendo a conscientização das diversidades étnico-raciais, dos direitos políticos e socioculturais, das ações de combate ao racismo e do posicionamento em relação ao respeito, à identidade e à tolerância.

Entendemos, pois, que um manual didático cujo elenco apresente mulheres negras — tendo em vista a importância de materiais como esse para fomentar discussões sobre os contextos socioculturais brasileiro — contribui para romper com o apagamento dessas mulheres e se alinha às leis que priorizam o estudo da história e da cultura dessa população. Assim, potencializar, por meio de materiais didáticos, uma educação que forme mais cidadãos críticos e conscientes pode colaborar para a dissolução de preconceitos e a (re)construção de uma sociedade mais democrática, que saiba reconhecer, valorizar e respeitar as diversidades – e isso se fará, cremos, na medida em que outras vozes e outras escritas violenta e sistematicamente proscritas, de outros gêneros, de mulheres indígenas, pardas e pretas, por exemplo, puderem colocar em operação a sua “escrivência” e, dessa forma, acordar dos seus sonos injustos os da casa grande, como diz Evaristo (2020, p. 30).

Contribuições dos Autores: Matos, F. S.: concepção e desenho, aquisição de dados, análise e interpretação dos dados, redação do artigo, revisão crítica relevante do conteúdo intelectual; Dias, A. F.: concepção e desenho, aquisição de dados, análise e interpretação dos dados, redação do artigo, revisão crítica relevante do conteúdo intelectual; da Silva, I. P.: concepção e desenho, aquisição de dados, análise e interpretação dos dados, redação do artigo, revisão crítica relevante do conteúdo intelectual. Todos os autores leram e aprovaram a versão final do manuscrito.

Aprovação Ética: “Não aplicável”.

Agradecimentos: “Não aplicável”.

REFERÊNCIAS

- Alves, L. T. de Q. (2021). A mulher negra no livro didático. In: Rocha, F. R. L. da, Costa, R. S. da & F. J. S. (orgs). *Coletânea Uniafro: práticas pedagógicas em educação para relações étnico-raciais na educação básica*. Rio Branco: Educaf, p. 87-90.
- Atlas da Violência. (2023). Violência contra pessoas negras. <https://x.gd/OwLAr>

- Brasil. (2018). Base Nacional Comum Curricular. Ministério da Educação. <http://download.basenacionalcomum.mec.gov.br/>
- Brasil. (1939). Decreto-lei nº 1.006, de 30 de dezembro de 1938. Diário Oficial da União. Recuperado em junho 22, 2023, de <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-1006-30-dezembro-1938-350741-publicacaooriginal-1-pe.html>
- Brasil. (2003). Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Diário Oficial da União. Recuperado em outubro 13, 2021, de <https://x.gd/EbuF9>
- Cereja, W. R. & Magalhães, T. C. (2010). Português Linguagens: volume 1 (7a ed. reform.). São Paulo: Saraiva.
- Cereja, W. R. & Magalhães, T. C. (2013). Português Linguagens, 3 (9a ed.). São Paulo: Saraiva.
- Evaristo, C. (2020). A escrevivência e seus subtextos. In: Duarte, C. L., & Nunes, I. R. Escrevivência: a escrita de nós: reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo. Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte, p. 26-46.
- Evaristo, C. (2009). Literatura negra: uma poética de nossa afro-brasilidade. *SCRIPTA*, 13 (25), 17-31.
- Ferreira, S. N. (2017). A trajetória do livro didático no Brasil: um olhar sócio histórico. *Visão Universitária*, 2(1), 18-36.
- França, A. C. A. de. (2017). As relações raciais: uma avaliação da efetividade do Programa Nacional do Livro Didático – PNLD 2015 [Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Rio Grande do Norte]. Biblioteca Digital. <https://x.gd/xJAyA>
- Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. (2015). *PNLD 2015 – Coleções mais distribuídas por componente curricular*. <https://x.gd/9qdD6>
- Job, S. M. (2015). Canône, feminismo, literatura: relações e implicações. *Falas Breves, Literatura & Sociedade*, 2, 59-71.
- Lobo, L. (2011). A literatura de autoria feminina na América Latina. *Revista Brasileira de Literatura*. <https://filipe.tripod.com/LLobo.html>
- Melo, V. de L. B. e. (2014). Mídias e materiais didáticos no espaço escolar: a abordagem dos direitos humanos e diversidade no livro didático. In: Flores, E. C., Ferreira, L. de F. G., & Melo, V. de L. B. e (orgs). *Educação em direitos humanos & educação para os direitos humanos*. João Pessoa: Editora da UFPB, p. 141-152.
- Oliveira, A. V., Santos, L. S. C. dos & Kuabara, S. Y. (2016). Transformando o ensino de literatura: uma reflexão sobre tradição e eurocentrismo. *Diálogo das Letras*, 05(01), 160-174.
- Ramos, F. B. (2018). Breves reflexões sobre o livro didático de Língua Portuguesa para o Ensino Médio. In: Silva, S. B. B. da & Pereira, J. N. (org.). *Língua Portuguesa e Literatura no livro didático: desafios e perspectivas*. Campinas: Pontes, p. 45-60.
- Santos, J. S. (2014). Representações da mulher negra em livros didáticos de Português. *Cadernos CESPUC de Pesquisa Série Ensaio*, 1(25), 48-68.
- Santos, S. R. P. dos. (2014). Autoria feminina, memória e subjetividade: relações possíveis. *Antares: Letras e Humanidades*, 6(11), 109-122.
- Silva, L. & Benedito, V. L. (2010). *Literatura Negro-Brasileira*. São Paulo: Selo Negro.

Recebido: 3 de junho de 2024 | **Aceito:** 6 de setembro de 2024 | **Publicado:** 14 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.