

## **EXISTÊNCIA E REEXISTÊNCIA DAS PÓETICAS NEGRAS BRASILEIRAS NO CONTEXTO DE UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA: EM BUSCA DO LETRAMENTO RACIAL E LITERÁRIO NO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA DO ENSINO MÉDIO.**

Ivan de Pinho Espinheira Filho, FAE-UFMG, Doutorando em Educação e Linguagem do Programa de Pós-Graduação em Educação e Inclusão Social da Faculdade de Educação/ Universidade Federal de Minas Gerais. Bolsista CAPES – e-mail: [ipef31@gmail.com](mailto:ipef31@gmail.com)

### **RESUMO**

O presente estudo, foco da pesquisa de doutorado em processo de desenvolvimento na Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Minas Gerais, na linha de Educação e Linguagem, pretende ampliar discussões sobre o papel do livro didático (LD) como um gênero do discurso (BUNZEN & ROJO, 2010) e um expediente difusor de ideologias, a partir da problemática da presença e o tratamento dispensado à Poética Negra, de autoria negra em Língua Portuguesa, incluindo sua ausência, nos projetos didáticos de duas coleções de Língua Portuguesa do Ensino Médio do PNLD de 2015. Essas coleções foram escolhidas por terem sido as duas mais distribuídas de acordo com os órgãos FNDE/PNLD, responsável pela avaliação, compra e distribuição dos Livros Didáticos nas escolas públicas de Educação Básica, do Ministério da Educação. Neste recorte aqui apresentado, levantar-se-á reflexões teórico-metodológicas sobre letramento racial e literário (FERREIRA, 2015; COSSON, 2016) a partir da abordagem didático-estética e ideológico-discursivo conferida à referida poética nas questões pertinentes a realidade histórico-cultural e de identidade étnico-racial dos alunos usuários. Para a investigação do problema apresentado, optou-se por uma abordagem discursiva, visto ser uma pesquisa qualitativa de orientação sócio-histórica. Os pressupostos de compreensão dos dados são de inspiração na Análise Crítica do Discurso (FAIRCLOUGH, 2001; VAN DIJK, 2008) e na Teoria Social Crítica (THOMPSON, 2007), que objetivam problematizar discursos e ideologias tratadas de forma “naturalizada”, “dissimulada”, e como “forma simbólica” de poder nas abordagens dos LD. Os dados foram analisados levando em consideração o seu contexto de produção, o discurso como prática social, e para tal as relações de poder, domínio, discriminação e controle.

**PALAVRAS-CHAVES:** livro didático; letramento racial e literário; poética negra.

### **ABSTRACT**

The present study, focus of the doctorate research under process of development in the Faculty of Education, at the Federal University of Minas Gerais, on the line of education and language, intends to broaden discussions about the role of the didactic

book as a gender of discourse (BUNZEN & ROJO, 2010) and as a diffusor expedient of ideologies, beginning from the problem of the presence and the treatment given to the Black Poetry, of black authorship in the Portuguese language, including its absence, in the didactic project of two collections of High School Portuguese Language of the PNLD 2015. These collections were chosen for having been the two most distributed according to the FNDE/PNDL organs, responsible for evaluation, purchase and distribution of didactic books for Basic Education Public Schools, of the Ministry of Education. In this selection here presented, theoretical-methodological reflections about racial and literary literacy (FERREIRA, 2015; COSSON, 2016) will be raised, beginning from the didactic-esthetic and ideological-discursive approach applied to the referred poetry on questions pertinent to the cultural-historical and racial-ethnic identity of the users students. To the investigation of the presented problem, a discursive approach will be opted to, given it's a qualitative research of social-historical orientation. The presuppositions of comprehension of the data will be of inspiration from the Critical Analysis of the Discourse (FAIRCLOUGH, 2001; VAN DIJK, 2008) and from the Social Critic Theory (THOMPSON, 2007), which aim on problematizing discourses and ideologies treated on a naturalized, dissimulated form, and as a "symbolic form" of power in the Didactic Books approach. Data will be analyzed taking under consideration their context of production, discourse as a social practice, and for such the relations of power, domain, discrimination and control.

**KEY-WORDS:** didactic book, racial and literary literacy, black poetry.

## I. Introdução: contextos

É fato que o sistema de educação no Brasil vem privando, em muitos casos, jovens estudantes negros ou não do debate sobre identidade e cultura negra, em sua formação escolar, especialmente, do conhecimento da literatura produzida por negros e por negras ao longo da história cultural do Brasil (ESPINHEIRA FILHO, 2013; SOUZA, 2013), ao mesmo tempo, que não se aprofunda nem problematiza os discursos literários do nosso cânone que tematizam, em seus enredos e versos, a população negra como objetos no processo histórico-cultural da formação brasileira ou, simplesmente, ignoram sua importância na formação sociocultural do país, contrariando os pressupostos da Lei 10.639/2013, que alterou Lei nº 9.394, de 20 de novembro de 1996, que obriga o sistema educacional brasileiro a trabalhar criticamente a História e Cultura das populações africanas e afro-brasileiras como um dispositivo contra a discriminação racial vivida por homens e mulheres negras na cena histórico-social brasileira.

A relação leitura e literatura para jovens estudantes do Ensino Médio está associada, quase sempre, a práticas pedagógicas cujo Livro Didático (doravante LD) torna-se principal instrumento de divulgação e interação no processo de formação leitora. O LD torna-se um produto pedagógico muito importante e, muitas vezes, exclusivo para a sistematização e apreciação de conteúdos. O livro didático tornou-se importante dentro da prática de ensino brasileira nestes últimos anos. Isso é notável, principalmente, em países como o Brasil, onde "a precaríssima situação educacional faz com que ele acabe

determinando conteúdos e condicionando estratégias de ensino, pois, de forma decisiva, o que se ensina e como se ensina o que se ensina" (LAJOLO, 2001, p.43). Portanto o LD configura-se como o principal difusor do conhecimento, legitimando específicas culturas, ditas como hegemônicas, que se torna referência como um modelo de cultura que deve ser divulgado, ensinado e valorizado. Muitas pesquisas acadêmicas sobre o livro didático vêm apontando para uma perspectiva ainda monocultural (GOMES, 2010; SILVA, 2004; SILVA, 2005) sobre os discursos produzidos pelos manuais escolares, contradizendo a realidade sociocultural do Brasil que se constitui a partir de uma diversidade étnico-cultural, cujas diferenças já se fazem presentes em muitas produções literárias e artísticas em outras mídias. E o Livro Didático de Língua Portuguesa (doravante, LDLP) já se configura como um gênero do discurso que abraça e valoriza essas diferenças étnico-culturais já tão evidentes dentro do espaço escolar, especificamente a cultura negro-brasileira?

No cenário para uma política educacional que respeite a diferença, ou seja, para “o reconhecimento daquilo com que cada um, como humano, contribui no trabalho de fazer o mundo” (MBEMBE, 2010, p.165), é necessária uma análise criteriosa do LD, porque ainda é um dos recursos, no âmbito pedagógico, que sacraliza e legitima a cultura do dominante e mantém o controle de delimitação do discurso hegemônico. Conforme Silva & Carvalho (2013), podemos conceber duas possibilidades na condução de seu emprego na prática educativa: como instrumento que pode contribuir no favorecimento de uma conscientização sobre as pluralidades culturais que compõem a realidade social, por meio de uma política cultural comprometida com a difusão dos valores das diversas culturas, ou ainda, sua utilização como instrumento de manutenção de preconceitos e fortalecimento dos valores culturais hegemônicos, através do “silenciamento” sobre determinadas culturas, principalmente aquelas consideradas “minoritárias” e sobre outras realidades diversas, contribuindo, também, para marcar estereótipos.

Importante nesta discussão, apontar como, nos LDLP, essas marcas de exclusão, estereótipos e “silenciamentos” se configuram ou não no processo de formação dos estudantes-leitores no Ensino Médio através da presença ou ausência de uma literatura que, discursiva e ideologicamente, produz sentidos de ressignificação social, histórica e cultural, também considerados “patrimônio intelectual” (BRASIL, 2014, p.8) assim como amplia contradiscursivos que promovem, criticamente, novas compreensões sobre nossa formação sócio-histórica e identitária. No nosso caso, especificamente, como a Literatura Negro-Brasileira, cuja autoria e discursos redefinem sujeitos históricos excluídos e subalternizados, ou seja, autores negros e negras que se autodefinem nesta configuração étnico-racial, e “passam a incluir na sua temática o protesto, desenvolvendo no texto uma consciência crítica” (CUTI, 2010,p.29) e com isso “ a voz e a grafia afro-brasileira insistentemente inscrevem a memória desse saber e dessa experiência, estética e ontológica, nos repertórios da cultura e da literatura”

(MARTINS, 2010, p.108), faz-se presente na escolarização e como seus textos são didático e ideologicamente tratados nas conduções de um letramento literário (COSSON, 2010; PAULINO, 2004). Mas também, consideramos de que forma os textos de autoria não negra, cujo tema ou fatos estejam vinculados ao povo negro, são redimensionados em seus contextos de produção e, com isso, promova uma reflexão crítica sobre a história e a identidade negra no Brasil ou em África dentro do LDLP.

## II. LETRAMENTOS: possibilidades de desconstruções de modelos hegemônicos.

Ao pensarmos epistemologicamente a ideia de Letramento, devemos ampliar seus sentidos e usos nas práticas sociais e educacionais. Devemos considerar o ato de letrar como múltiplas formas de interação, compreensão e realização da leitura, da escrita e da oralidade, isto é, múltiplos atos socioculturais de dimensões particulares e coletivas. No caso específico do Livro Didático de Língua Portuguesa, espaço de letramento legitimado pelo sistema político de educação, nota-se um processo de letramento com base em modelos hegemônicos de cultura, com uma maior visibilidade e influência do que outros (RIOS, 2014; SILVA, 2014). Especificamente, na constituição do LDLP do Ensino Médio, produzido no Brasil, a referência de uma cultura literária e sua compreensão discursivo-ideológica está pautada em um modelo de inspiração europeia, base de um propósito colonizador de saberes, em que os eventos de letramento se formulam em uma perspectiva, quase sempre, monocultural, desconsiderando outras formas de escrita e oralidade presentes na constituição sócio-histórico e étnico-cultural do Brasil. No tocante as representações étnico-raciais, dentro da dinâmica do letramento escolar, a maioria das obras ditas cânones, seja prosa ou poesia, apresenta representações tanto do homem quanto da mulher negra pautadas de uma desumanização perversa e consentida que reverbera em naturalizações da condição de subalternidade, conformismo e inferioridade do povo negro brasileiro.

A proposta do Letramento Racial e Literário, portanto, vem à cena com a finalidade de conscientizar e sensibilizar os atores envolvidos no Letramento Literário sobre as cristalizações de modelos hegemônicos dos discursos de culturas e saberes através dos textos literários autorizados pela crítica e apontar, através de dispositivos teóricos sobre o letramento literário e o tema das relações étnico-raciais, silenciamentos discursivos (GONÇALVES, 2011 ; SILVA, 2012) e configurações de discursos de exclusão e racismo presente nas escritas literárias ditas cânones sobre o negro e a negra ou, especialmente, apresentar contradiscursos literários cuja autoria é negra que nos descortinam posições de resistência contra o discurso hegemônico literário para os estudantes-leitores, professores e todos aqueles envolvidos na formação leitora de jovens e adultos da educação básica. Concebemos o discurso, neste contexto, como “uso da linguagem em práticas sociais, o qual pode ocorrer tanto como parte das atividades nas práticas ou como sua representação” (RIOS, 2014, p. 179).

A concepção de Letramento que aqui abrimos discussão dialoga com Barton e Hamilton (2000), quando esses apontam que o letramento é mais bem entendido como um conjunto de práticas sociais observáveis em eventos mediados por textos, especificamente, textos escritos literários dentro da sala de aula através de uma interação cujos sujeitos estão em tensões identitárias e ideológicas em “uma produção social emergente da interação”(KLEIMAN, 2002, p. 271). Consideramos as práticas de letramento como ações “padronizadas pelas instituições sociais e relações de poder, e alguns letramentos são mais dominantes, visíveis e influentes do que outros” (BARTON e HAMILTON, 2000, p.8)

Antes de aprofundarmos nossa discussão sobre o Letramento Racial e Literário na sua célula epistêmica e metodológica, torna-se importante uma revisão também epistêmica sobre Letramento Racial Crítico, Letramento Intercultural e Letramento Literário nas suas conjunturas particulares, visto que essa nova perspectiva de letramento que trazemos para cena fundamenta-se nestas três acepções.

## II.1 - O LETRAMENTO RACIAL CRÍTICO E A TEORIA RACIAL CRÍTICA: diálogos de fortalecimento.

O Letramento Racial Crítico, no contexto epistemológico e educacional, surge no diálogo com a Teoria Racial Crítica através da voz de Glória Ladson-Billings e William Tate (1999), nos Estados Unidos da América, e, hoje, é um conceito utilizado nas áreas da educação, da linguística aplicada e da sociologia (FERREIRA, 2015). Conforme a professora/pesquisadora Aparecida de Jesus Ferreira, a teoria racial crítica conjugará por meio de estratégias narrativas de ficção ou não uma interação com professores para compreender as experiências de alunos para confirmar ou contra-argumentar as formas de como o espaço social funciona na articulação entre raça, história e cultura. Essas narrativas, autobiografias e narrativas ficcionais contra-hegemônicas, apresentam configurações peculiares e particulares em seus discursos. Conforme citação de Ferreira (2015, p. 132), alguns pensadores desta questão apontam as marcas dessas narrativas:

A história que nós falamos, sobre raça e racismo, utilizam e refletem o que é construído culturalmente e historicamente, temas estes que reconstroem, frequentemente de formas inconsciente, em indivíduos lembranças individuais. (BELL, 2003, p.4)

Historicamente, a narrativa [contar histórias] tem sido uma espécie de remédio para curar as feridas da dor causada pela opressão racial. A história da própria condição conduz à realização de como se chegou a serem oprimidos e subjugados, permitindo assim que uma pessoa pare de infligir violência mental sobre si mesmo. (LADSON-BILLINGS, 1998, p. 14)

Nota-se, a partir dessas conceituações, que a ideia de narrativa como experiência vivenciada sobre raça e racismo pontua as escritas e as reflexões que servirão de base para outras leituras e compreensões sobre exclusão e desigualdades sociais/raciais. A

escola ao acolher essas narrativas e promover uma análise crítica dos seus discursos afasta-se de um modelo de branqueamento intelectual/pedagógico, visto que “o ensino do letramento racial crítico interroga as ideologias que formam o conhecimento” (MOSLEY, 2010, p.453 apud FERREIRA, 2015, p.137).

O Letramento Racial Crítico ao se fundamentar na Teoria Racial Crítica “reconhece o conhecimento experiencial das pessoas de cor” (TATE, 1997, p.235 apud FERREIRA, 2014, p.242) e constrói perspectivas discursivas e metodológicas de combate ao silenciamento racial de negros, de negras e de indígenas proveniente de uma longa e histórica opressão racial. No campo educacional, principalmente diante de uma sociedade que credencia o mito da democracia racial, a Teoria Racial Crítica, como uma diretriz epistêmica e metodológica, conforme Ladson-Billings, “torna-se uma importante ferramenta intelectual e social para a desconstrução, reconstrução e construção: desconstrução das estruturas e discursos opressivos, a reconstrução da agência humana, e construção da equidade e relações de poder socialmente justas.” (1998, p. 9, apud FERREIRA, 2014, p.244)

Logo, o Letramento Racial Crítico nos possibilita, enquanto educadores, encaminhar discussões artístico-sociais sobre racismos explícitos em enunciados diversos assim como silêncio discursivo-ideológico que “opera sistematicamente para manter hierarquias entre brancos(as) e negros(as)” (SILVA, 2012, p. 111), promovendo a solidificação das desigualdades sociais e raciais. Um discurso ideológico que “pode ser usado para se referir às maneiras como o sentido (significado) serve, em circunstâncias particulares, para estabelecer relações de poder que são sistematicamente assimétricas” (THOMPSON, 2002, p. 16). Então, através de práticas de Letramento Racial Crítico, podemos verificar, seja nos discursos escritos ou não, grande parte da dimensão cognitiva do racismo, visto que é adquirido e aprendido “e isso normalmente ocorre através da comunicação, ou seja, através da escrita e da fala” (VAN DIJK, 2008a, p. 135).

## II.2 - LETRAMENTO E INTERCULTURALIDADE: NEGOCIAÇÕES DE FALA E LEITURA.

No cenário que hoje se abre onde as culturas locais e transnacionais se cruzam em ambiente comum, torna-se urgente pensar como essas culturas dialogam nas suas particularidades quando em processo de interação, ou seja, de que forma o processo de letramento atende a essa interação de identidades ou como a hegemonia de uma determinada cultura impõe a leitura e formação de uma única identidade, projetando ideologicamente em práticas de letramento o “lugar de articulação de componentes ideológicos dominantes e subordinados” (Cf. Eagleton, 1990 apud STREET, 2007, p. 467)

A perspectiva do Letramento Intercultural nasce da discussão promovida por Brian Street (2007) a partir do modelo “ideológico” de letramento (1985, 1993, 2007),

“o qual reconhece uma multiplicidade de letramentos; que o significado e os usos das práticas de letramento estão relacionados com contextos culturais específicos” (2007, p.466). Neste modelo, a relação das práticas de letramento está imbricada entre poder e ideologia, sem nenhuma neutralidade na sua interação. As formas de leitura e escrita aprendidas e usadas estão tecidas de modelos identitários e sociais que instituem “modelos de comportamento e papéis a desempenhar” (STREET, 2007, p. 466), isto é, as identidades são construídas e impostas a partir de valores culturais que validam *status* sociais, logo validam o que deveria ser e não o que realmente somos (cf. JOHNSON, 1997, p.204). Nesta vertente, nota-se que as diferentes concepções de cultura que circulam em diferentes contextos não são respeitadas nem consideradas importantes na formação de uma sociedade. O letramento, em uma perspectiva intercultural, respeita sua constituição nas dimensões individual e social. Conforme evidencia Barton e Hamilton (2000), as práticas de letramento devem levar em consideração histórias de vidas particulares através de interações em contextos complexos cujo poder e ideologia tornam-se presentes e se tensionam, logo os letramentos podem ser “lugares de negociação” (STREET, 2007, p.470), indo em contra aos propósitos de segmentos dominantes ideologicamente fundados diante de outros segmentos passivos ou relutantes:

[...] essa perspectiva foi substituída por outra que dá maior reconhecimento ao *agenciamento*, ao modo como as pessoas em diferentes posições rejeitam e negociam as posições que aparentemente lhe são atribuídas. As implicações disso para os estudos do letramento são consideráveis: a aquisição de um conjunto particular de práticas de letramento, enquanto claramente associada a identidade culturais particulares, pode de fato ser um foco para transformação e desafio. (STREET, 2007, p. 471, grifo do autor)

Mas a tensão entre o Letramento Dominante ou colonizador (STREET, 2007), praticado como padrão, igualmente associado à questão de poder, exclui e marginaliza outras formas de leitura e escrita que estão fora de uma variedade da língua e contexto cultural; e o Letramento Intercultural, que questiona e redefine o modelo dominante de letramento, ainda está em passos lentos de negociação para uma forma de ler e escrever de acordo com o mundo social em que o discurso foi gerado através de práticas de resistência à dominação, logo os estudos com letramento devem centrar-se no trabalho de percepção de como as pessoas conseguem reconstruir, manter, negociar, resistir a identidades ou situações impostas, conforme pontuou Gee (2000). No contexto escolar, o Letramento Intercultural se tornaria um espaço de tensões ideológicas e de negociações discursivas através de lutas de poder “no sentido de que em todos esses casos os usos e significados de letramento envolvem lutas em prol de identidades particulares contra outras identidades, frequentemente impostas” (STREET, 2014, p. 149).

### II.3 - LETRAMENTO LITERÁRIO: LER E COMPREENDER AS FORMAS DE CONSTRUÇÃO DA ESCRITA LITERÁRIA.

O Letramento Literário está associado à escolarização da escrita literária, ou seja, práticas de leitura que apresentam a literatura, principalmente, canônica produzida pelo país e conduzam ao leitor-estudante a compreender esteticamente e tecnicamente uma obra literária e seu impacto de recepção na constituição sociocultural do seu receptor, permitindo “que a leitura literária seja exercida sem o abandono do prazer, mas com o compromisso de conhecimento que todo saber exige” (COSSON, 2016, p.23), portanto uma prática social, dentro do contexto escolar, que exercite e reflita a humanização dos seus interlocutores (autores e leitores), “o que é que a obra exprime sobre o humano, assinalando o que era esperado na época, inédito à época e novo ainda hoje” (JOUVE, 2012, p. 137).

É sabido que a linguagem de uma escrita literária está numa acepção de modalização, logo revela a individualidade de uma determinada realidade, mas uma real-ficcionalidade. Conforme Hansen (2005, p. 14), “um enunciado é fictício quando ele não pode ser corrigido pela realidade, mas criticado e interpretado”. Logo a prática de leitura literária torna-se uma atualização de sentido que o leitor extrai do próprio texto. Nessa interação de leitura, cabe à escola formar leitores capazes de reconhecer os procedimentos formais e estilísticos a partir das quais as escritas literárias foram/são produzidas a fim de que possam adentrar naquele mundo ficcional e ocupar a posição do leitor ideal pretendido para àquela obra.

Para que uma leitura se especifique com leitura literária é consensual que o leitor deva ser capaz de ocupar a posição semiótica de destinatário do texto, refazendo os processos autorais de invenção que produzem o efeito de fingimento, o leitor deve coincidir com o destinatário do texto para receber a informação de modo adequado. (HANSEN, 2005, p.19-20).

O Letramento Literário e a Escola tornam-se elementos intrínsecos na formação e gosto para a leitura de escritas literárias de crianças e jovens em processo escolar que o estimulem a ser um leitor autônomo, crítico e diverso em seu futuro. Cabe à escola promover práticas de leitura que configurem estratégias de compreensão e abstração de uma escrita literária:

A formação de um leitor literário significa a formação de um leitor que saiba escolher suas leituras, que aprecie construções e significações verbais de cunho artístico, que faça disso parte de seus fazeres e prazeres. Esse leitor tem de saber usar estratégias de leitura adequadas aos textos literários, aceitando o pacto ficcional proposto, com reconhecimento de marcas linguísticas de subjetividade, intertextualidade, interdiscursividade, recuperando a criação de linguagem realizada, em aspectos fonológicos, sintáticos, semânticos e situando adequadamente o texto em seu momento histórico de produção. (PAULINO, 2004, p. 56)

Então, conforme Paulino (2004), a leitura literária na escola torna-se um procedimento metodológico capaz de aproximar leitor, autor e texto em uma interação



de múltiplos saberes que possam promover ressignificações do texto literário. Em uma reflexão próxima, Cosson nos posiciona:

Na escola, a leitura literária tem a função de nos ajudar a ler melhor, não apenas porque possibilita a criação do hábito de leitura ou porque seja prazerosa, mas sim, e sobretudo, porque nos fornece, como nenhum outro tipo de leitura faz, os instrumentos necessários para conhecer e articular com proficiência o mundo feito linguagem. (2016, p. 30)

Através do Letramento Literário, podemos conceber a escrita literária como um objeto cultural que se comunica e interage com seus leitores, mas é preciso entender como essa comunicação se efetiva na construção da escrita e, conseqüentemente, na aquisição de saberes que promoverá ou não, dependendo de sua mediação, conhecimento ao estudante-leitor. De acordo com Jouve (2012), na leitura literária:

[...] o leitor percebe certo número de *informações* veiculadas pelo texto; o comentador identifica ou constrói *saberes* a partir dessas informações; o professor transforma esses saberes em *conhecimentos*. Um *saber* não se torna efetivamente *conhecimento*, a não ser que seja objeto de uma reapropriação pessoal que passa pela tomada de consciência. (p. 137)

Essa relação entre “saberes” e “conhecimento” precisa estar sintonizada em ações e estratégias pedagógicas que possibilitem escutas e posicionamentos de todos envolvidos nesta prática e possam contribuir para a formação de leitores competentes. Cosson (2007) chama atenção de que o letramento literário deve ser acompanhado pelas as três etapas do processo de leitura (antecipação, decifração e interpretação) como também o saber literário, sendo a escrita literária uma expressão da linguagem que compreende três tipos de aprendizagem: da literatura (experenciar o mundo por meio da palavra); sobre literatura (conhecimentos da história, teoria e crítica); por meio da literatura (saberes e habilidades que a prática da literatura proporciona aos seus usuários). Tais etapas propostas por Cosson (2007) mostram essa escolarização da literatura voltada especialmente para o ensino médio, campo proposto neste estudo.

A escolarização do texto literário precisa ser cuidadosamente pensada e estrategicamente conduzida pelos seus principais mediadores (professores e bibliotecários) para que a literatura não perca o encanto e a essência de revelar humanizações possíveis através da palavra e suas construções estéticas. Assegura Cosson:

[...] o letramento literário é uma prática social e, como tal, responsabilidade da escola. A questão a ser enfrentada não é se a escola deve ou não escolarizar a literatura, (...) mas sim como fazer essa escolarização sem descaracterizá-la, sem transformá-la em um simulacro de si mesma que mais nega do que confirma seu poder de humanização. (COSSON, 2007, p. 23)

### III - LETRAMENTO RACIAL E LITERÁRIO: EVENTO CRÍTICO SOBRE ESTRATÉGIAS DE RELAÇÃO DE PODER.

O foco de discussão sobre o Letramento Racial e Literário (doravante LRL) estará na atenção e tratamento dado à Literatura Negro-Brasileira<sup>1</sup> (LNB) em eventos discursivos, em especial, dentro do Livro Didático ou fora dele e suas possíveis reverberações asseverativas ou não na formação de estudantes leitores do Ensino Médio. Compreendemos a LNB como escritas literárias que possam ressignificar e promover discussões estético-ideológicas sobre o homem/a mulher negro(a) nas suas experiências pessoais e coletiva assim como na sua contribuição positiva na formação cultural e histórica do Brasil. Conforme CUTI:

A literatura negro-brasileira nasce na e da população negra que se formou fora da África, e de sua experiência no Brasil. A singularidade negra e, ao mesmo tempo, brasileira, pois a palavra “negro” aponta para um processo de luta participativa nos destinos da nação e não se presta ao reducionismo contribucionista a uma pretensa branca englobaria como um todo a receber, daqui e dali, elementos negros e indígenas par se fortalecer. [...] O que há de manifestação reivindicatória apoia-se na palavra “negro”. (2010, p. 45)

Uma literatura brasileira que reivindica novos contornos estéticos e discursivos que vão além de um modelo eurocentrado ou brancocentrado (CUTI, 2010) e camufladamente diverso na sua constituição lítero-identitária. Uma literatura brasileira com narrativas que esboçam um percurso discursivo não autorizado pela crítica literária canônica, que pressupõe o cânone como um conjunto de autores e obras “consideradas representativas para uma determinada nação ou idioma” (COSSON, 2006, p.32), portanto desconsidera as escritas literárias que fogem de um modelo instituído europeu e com temáticas que desestabilizam a história oficial, indo contrariamente a uma “norma” ou um “valor” preestabelecido por uma elite intelectual dominante. Afinal a “formação de um cânone tem uma função específica: preservar uma estrutura de valores que seja considerada como fundamental seja para o indivíduo ou para o grupo; esses valores constituem uma norma, sob a qual este ou aquele se guia” (CORRÊA, 1995, p. 324).

Nesta disputa sobre o que se deve considerar cânone em nossa literatura brasileira e divulgá-la como referência de uma produção de qualidade, como bem assinalou Walter Benjamin (1994), estará o dominador que evita o desenvolvimento intelectual e crítico do dominado – o povo – para assim cada vez mais deixá-lo com uma visão distorcida da realidade. Com isso não deve ser usada para promover uma cultura de massa atrelada ao modo de produção capitalista, privando assim o estudante-

---

<sup>1</sup> Expressão trabalhada pelo poeta e professor Cuti para conceituar uma literatura produzida por autoria negra, na busca de recursos formais próprios e sugerindo a necessidade de mudança de paradigmas estético-ideológicos.

leitor da experiência da potencialidade da literatura, que pode propiciar a difusão de saberes e conhecimentos significativos e condizentes com a realidade humana.

Não é raro que a literatura brasileira canônica tome o negro e a negra como temas de muitas escritas literárias e esses textos, considerados canônicos, por padrões de legitimidades, assumem simbolicamente os valores aceitáveis da construção identitária do país, especificando, nas suas obras, uma hierarquia racial e cultural que padroniza e delimita as estruturas sociais do Brasil. Esses textos nos interessam também para refletirmos sobre discursos literários que naturalizaram e, ainda, naturalizam (THOMPSON, 2010; VAN DIJK, 2015) representações negativas sobre o povo negro brasileiro, que aqui chamaremos de literatura brasileira sobre o negro(a) brasileiro(a), objeto de uma criação de dominação. A condução discursiva produzida por essas obras literárias, quase sempre, desumaniza o povo negro como estratégia ideológica da manutenção de poder e de dominação ou quando não os colocam como figuras resignadas ao seu destino e contra a resistência de dominação. São obras que refletem seu tempo e marcam ideologicamente o racismo estrutural, estruturante e normatizado, que constitui as relações nos seus padrões de normalidade (ALMEIDA, 2014) que ecoam até hoje na nossa produção artístico-cultural, além da literatura.

A ideia do LRL percorre também o caminho proposto por Brian Street (1994) de um modelo alternativo, chamado por ele de ideológico de letramento. Esse modelo ideológico concebe todas as práticas sociais que utilizam a leitura e a escrita como um processo de socialização e construção de significado do letramento e “investiga o papel de tal ensino no controle social e na hegemonia de uma classe dominante”(STREET, 2014, p.44) considerando os contextos de produção e de recepção, pois, segundo o autor, uma leitura poderá estar sujeita à deformações e variações. Mesmo compreendendo que o Letramento Literário, dentro da escola, estaria ainda na perspectiva de “modelo autônomo” (STREET, 1994), através de habilidades “neutras”, técnicas, sem vínculo ao contexto social cuja escrita literária poderia ser tratada como um produto de contornos completamente definidos, no qual, o sentido está preso ao texto e independente dos contextos de produção e recepção. A interpretação de um texto se limitaria apenas na descodificação textual, contrariamente o que pensa Jouve (2012) soube o ato de interpretar que equivaleria “vincular a coerência da obra à coerência das representações que existem fora da obra” (p. 155). Com modelo autônomo, o estudante-leitor teria uma perda no contato com todas as nuances da linguagem literária, ou seja, toda a literalidade e contexto de produção se perderiam.

Acreditamos que o modelo ideológico, na proposta da LRL, permitirá flexibilidade no que se refere à leitura e compreensão de um texto, ampliando a percepção da construção discursiva do texto, pois reconhecerá “a natureza ideológica e, portanto, culturalmente incrustada dessas práticas” (STREET, 2014, p.44). Portanto, o Letramento Racial e Literário que nos propomos aqui em estudo “vê as práticas de letramento como indissolivelmente ligadas às estruturas culturais e de poder da

sociedade e reconhece a variedade de práticas culturais associadas à leitura e a escrita em diferentes contextos” (STREET, 1993, apud ROJO, 2009, p. 99).

O LRL, além de se inspirar no modelo de letramento ideológico, aproxima-se das discussões epistêmicas do Letramento Racial Crítico, pois, através dele, “interroga as ideologias que formam o conhecimento” (MOSLEY, 2010, p. 453 apud FERREIRA, 2015, p.137) assim como nos oportuniza a entender como o sentido de raça e racismo impinge nas identidades sociais dentro e fora da escola através de discursos que solidificam relevantes marcas de exclusão e desigualdade (FERREIRA, 2015). O LRL, por meio de contranarrativas, proporá uma reflexão sobre o efeito da Literatura Negro-Brasileira como uma estética de resistência e de alteridade para o conhecimento de como o mundo se articula e como ele age frente às diferenças étnicas centrado no conhecimento que liberta da omissão, da ignorância e do preconceito.

O LRL articulará estratégias de compreensão crítica e estética para oportunizar leituras aos jovens e adultos estudantes que os convidem “a penetrar na obra de diferentes maneiras, a explorá-la sob os mais variados aspectos” (COSSON, 2006, p.29). Importante, nesta perspectiva de letramento, mobilizar o aprendizado de se ler um texto literário, apontando a importância de se identificar os discursos literários formulados racistas e/ou antirracistas como uma oportunidade de se reparar demandas socioculturais e identitárias de silenciamento, quando essa se constitui como “estratégia para ocultar desigualdades” (SILVA, 2012, p. 114). Além de apontar o descaso sobre a contribuição positiva e importante do negro e da negra na formação histórica e civilizatória da sociedade brasileira, outra face do silenciamento “sobre particularidades culturais do negro brasileiro” (SILVA, 2012, p. 114) e universalmente para o ser humano, no momento que a humanidade era privilégio do homem branco.

#### IV – Letramento Racial e Literário no contexto dos Livros Didáticos de Língua Portuguesa: por onde?

Para este artigo, fizemos um recorte, no processo de compreensão do LRL, inicialmente sobre a presença ou ausência da Literatura Negro-Brasileira nas duas coleções mais distribuídas, segundo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), no ano de 2015. De acordo com dados disponibilizados pelo MEC, no portal do PNLD (Brasil, 2014), em 1º lugar, “Português Linguagens”, de Willian Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães, Editora Saraiva (C1), com 2.313.339 exemplares distribuídos em escolas públicas de todo o Brasil; 2º lugar – “Novas Palavras”, de Emília Amaral, Mauro Ferreira, Ricardo Silva Leite e Severino Antônio, Editora FTD (C2), com 1.548.498 exemplares distribuídos em escolas públicas de todo o país. Ainda levamos em consideração aspectos relevantes presentes nas resenhas publicadas pelo MEC (Ministério da Educação) para orientação de professores e da escola no PNLD 2015 para escolha dos livros e que nos nortearam na análise.

No tocante à escolha das duas coleções mais distribuídas pelo PNLD, pretendemos observar comparativamente como os autores (idealizadores e editores) das respectivas coleções interpretam e conduzem didaticamente os conteúdos literários brasileiros, obedecendo aos critérios de aprovação do PNLD, conforme documentado pelo Guia de Livros Didático 2015:

Considerando-se, ainda, tanto a relevância cultural da literatura, quanto o papel específico da literatura brasileira na cultura e na vida social do País, acrescente-se, a esse *patrimônio intelectual* a ser construído, a familiaridade com a produção literária de língua portuguesa e os conhecimentos especializados decorrentes dessa experiência. (Brasil, MEC, 2014, p. 8 – grifo nosso)

Enfatizamos a literatura como “patrimônio intelectual”, para observamos a divulgação da Literatura Negro-Brasileira nas conduções de estudo da Literatura Brasileira pelas coleções, conforme a Lei 10.639/2003<sup>2</sup>, com finalidade de transferir e romper ideologias e razões discriminatórias e preconceituosas, ao tencionar o reconhecimento da participação do povo negro na cultura nacional, abandonando a folclorização e os estereótipos.

Apresentamos, aqui, os resultados obtidos na coleta das duas coleções já citadas, em três volumes cada. Apuramos, através da identificação e/ou da pontuação, a apropriação de textos que estejam vinculados à natureza da Literatura Negro-Brasileira, ou seja, apresentem como foco de discussão e apreciação a cultura, a história e as subjetividades do povo negro no Brasil e em África como também sua autoria.

**CATEGORIA: AUTORIA NEGRA LITERÁRIA COM ESCRITAS SOBRE IDENTIDADE, CULTURA e HISTÓRIA DO POVO NEGRO.**

2.1: Textos de autoria negra que redimensiona esteticamente a identidade, cultura e história do homem/mulher negra no contexto das literaturas de língua portuguesa.

2.2: Textos de autoria negra brasileira – produção literária de homens e mulheres negras que evidenciam em suas escritas a subjetividade e a identidade de ser negro e suas reverberações na interação social e histórica dentro de um contexto cultural, político e estético.

2.3 : Textos de autoria negra africana – produção literária de homens e mulheres negras dos países africanos de língua portuguesa que subjetivam em

---

<sup>2</sup> Lei nº. 10.639, aprovada em nove de janeiro de 2003, pelo Presidente Luís Inácio Lula da Silva, que altera a Lei nº. 9.394 de 20 de dezembro de 1996 e estabeleceu as Diretrizes e Bases da Educação nacional. Essa lei incluiu no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares.

suas escritas traços identitários, políticos e culturais do(a) negro(a) no percurso da sua história social e cultural.

2.4: Citação de autores negros brasileiros – apresentação dos(as) autores e autoras negras no contexto histórico-literário e a importância de sua representatividade no debate pedagógico.

2.5: Citação de autores negros africanos – divulgação de autorias negras (homens e mulheres) no contexto histórico-literário e no cenário cultural dos países africanos de língua portuguesa.

**Coleção 1** : *Português Linguagens, PNLD 2015, 9ª edição, 2013, Ensino Médio*

Volume	Categoria 2.1	Categoria 2.2	Categoria 2.3	Categoria 2.4	Categoria 2.5
01	02	00	02	00	00
02	01	00	01	01	00
03	04	00	04	01	05
<b>Total</b>	<b>07</b>	<b>00</b>	<b>07</b>	<b>02</b>	<b>05</b>

**Coleção 2**: *Novas Palavras, PNLD 2015, 2ª edição, 2013, Ensino Médio.*

Volume	Categoria 2.1	Categoria 2.2	Categoria 2.3	Categoria 2.4	Categoria 2.5
01	00	00	00	00	00
02	01	01	00	02	00
03	01	01	00	01	00
<b>Total</b>	<b>02</b>	<b>02</b>	<b>00</b>	<b>03</b>	<b>00</b>

#### IV- UMA BREVE ANÁLISE SOBRE OS DADOS

O corpus apresenta semelhanças no que se refere ao estudo da literatura pautada na historicidade e sua linearidade, dando atenção aos textos e autores cânones do cenário literário brasileiro e português. Percebe-se também, nas resenhas, que as coleções não atendem satisfatoriamente as Literaturas Africanas, sem especificar suas autorias e língua de origem. Notamos que a importância ao estudo da Literatura Africana ainda não é significativa e o não reconhecimento e aceitação contradiz a legislação vigente nos “discursos autorias” dos LD. Importante salientar que, em nenhuma passagem do texto das resenhas, observamos menção à nomenclatura Literatura Negro-Brasileira (CUTI, 2010) como também ao termo Literatura Afro-Brasileira, também bastante usado em pesquisas. Ou seja, escritas literárias de autoria negra que esteticamente redimensiona aspectos subjetivos, culturais e históricos da população negra no Brasil e na Diáspora. A Literatura Negro-Brasileira, como um bem simbólico (BOURDIEU, 1998), vem se consolidando em significativas pesquisas acadêmicas pela discussão sobre novas epistemes, autorias, textos e valores étnico-culturais que fazem parte da História da Cultura e da Literatura Brasileira (cf. Cuti, 2010; Duarte, 2008; Souza, 2006), contudo sua invisibilidade, na recepção editorial-

pedagógica, continua fortalecida no contexto educacional através de uma dissimulada hierarquia racializada (Thompson, 2007).

Diante do corpus coletado, ponderaremos, ideologicamente, a categoria Hegemonia, proposta por Fairclough (2001), como um processo de liderança e dominação nos controles cultural e ideológico de uma sociedade, enquanto um elemento presente e significativo no resultado dos dados. Dos três volumes da **coleção 1**, não foi encontrado nenhuma inscrição de textos da categoria Literatura Negro-Brasileira nas atividades de leitura e nos referenciais da história da literatura brasileira. Nos três volumes da **coleção 2**, registram-se **02** textos vinculados à natureza da categoria já citada diante da **preponderância de textos literários** de artista vinculados à estética europeia e branca. Esses dados confirmam o aspecto *legitimador* (Thompson, 2007), através do exercício de poder e de autoridade do “discurso autoral” dos LDLP, pela seleção e apresentação de textos de autoria branca/europeia ou de inspiração; assim como a invisibilidade de textos literário de autoria negra no contexto didático, o que reforça a ideia de que a hegemonia de uma literatura não negra colabora para a reafirmação do discurso da branquidade (Giroux, 1999), visto que define as práticas, no nosso caso, de grupos de autores brancos que assumem e reafirmam a condição ideal e única de ser humano, portanto, o direito pela preservação do privilégio cultural perenizado socialmente.

Diante dos dados, verifica-se que, no campo ideológico, as tradições aparecem conforme mecanismo de regulação da vida social (Thompson, 2007): as Literaturas, Brasileira e Portuguesa de autoria branca, com temáticas e subjetividades que notabilizam sua história e sua cultura, predominam expressivamente nas coleções. Logo, esboça-se que, através da forma simbólica de “dissimulação” (Thompson, 2007), isto é, por meio do silenciamento de autorias e produções literárias negras, constrói-se o discurso simbólico da supremacia da branquidade (Giroux, 1999). O “discurso autoral” da branquidade dos LDLP atua, implicitamente, para fundar a produção literária de autoria branca como norma de humanidade, de estética e de referência cultural.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A existência de Poéticas Negras, especificamente a Literatura Negro-Brasileira, no cenário sociocultural brasileiro, não a autoriza a participar de espaços de letramento tradicional e importante na formação leitora de jovens estudantes, especialmente, da rede pública. A reexistência das Poéticas Negras no cenário de uma educação antirracista se processa fora dos cenários hegemônicos de letramento literário: o Livro Didático nega e silencia essas práticas socioculturais, mesmo que essas poéticas estejam presentes em outras mídias, através do mercado musical, dos coletivos literários e a internet.

As poucas evidências de Poéticas Negras, destacando a literatura, no circuito da produção editorial-didática apenas confirma o descrédito dado às produções literárias e artísticas de autoria negra, mesmo essas já estarem presentes em pesquisas e estudos acadêmicos há mais de 20 anos. Em outras palavras, ou o campo editorial-didático não se aproxima das novas tendências de produção literária por desinformação ora por descrédito às pesquisas acadêmicas ou, por está introjetado, ideologicamente, nesta instância, o racismo estrutural e sistêmico, que além de negar a sua existência, não reconhece como legítimo a produção cultural negra no Brasil. Logo produz consciente ou inconscientemente injustiças no campo epistêmico e consolida bens simbólicos forjados pelos modos de produção do conhecimento.

O tratamento dado aos poucos textos presentes nas coleções estudadas repercute em superficialidades discursivas sobre os sujeitos negros, suas subjetividades, sua história e seu pertencimento sociocultural, contrariando a Lei 10.639/2013 e sua aplicabilidade no contexto escolar. Depreende-se, diante do notório, que a ignorância cultural e epistêmica, por parte do “discurso autoral” do LDLP, sobre as relações étnico-raciais, no Brasil, se fazem patentes e embaraçosas diante de uma vasta produção acadêmica e artística já legitimada no circuito científico que, no debate sobre as relações raciais, questiona e apresenta conclusões dos direitos e privilégios enraizados na cultura política e educacional no Brasil, refletindo diretamente na escola.

## BIBLIOGRAFIA

- ALMEIDA, S. Racismo faz parte do modo com que se estruturam as relações sociais no Brasil”, 2014. Disponível em [www.revistaforum.com.br/2014/11/13/silvio-de-almeida-racismo-faz-parte-do-modo-com-que-se-estruturam-as-relacoes-sociais-no-brasil/](http://www.revistaforum.com.br/2014/11/13/silvio-de-almeida-racismo-faz-parte-do-modo-com-que-se-estruturam-as-relacoes-sociais-no-brasil/)
- BARTON, D. & HAMILTON, M. LiteracyPractice. In: BARTON, David, HAMILTON, Mary and IVANIC, Roz. (orgs.). Situated Literacies : Reading and writing in context. London: Routledge, 2000.
- BENJAMIN, W. Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura/Walter Benjamin. 7.ed. Trad. Sérgio Paulo Rouanet; prefácio de Jeanne Marie Gagnebin. São Paulo: Brasiliense, 1994. (Obras escolhidas, v.1)
- Brasil. Ministério da Educação. Programa Nacional do Livro Didático. Guia de livros didáticos: Ensino Médio – PNLD 2015. Brasília: Ministério da Educação, 2014.
- CORRÊA, A. A. Historiografia, cânone e autoridade. In: CELLIP-CONGRESSO DE ESTUDOS LINGUÍSTICOS E LITERÁRIOS DO PARANÁ, 8., 1995. Anais... Umarama, p. 323-328, 1995.
- COSSON, R. *Letramento literário: educação para vida*. Vida e Educação, Fortaleza, v. 10, p. 14-16, 2006.
- COSSON, R. *Letramento Literário – teoria e prática*. 2ed., 6ª impressão. – São Paulo: Contexto, 2016.
- Cuti, L.S. *Literatura negro-brasileira*. São Paulo: Selo Negro, 2010.



- ESPINHEIRA FILHO, I. P. “*Eu sou negão, meu coração é a liberdade*” : diálogo sobre literatura negra ou afro-brasileira em escolas de ensino médio da Bahia / Ivan de Pinho Espinheira Filho. – 2013. 193 f. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2013.
- FAIRCLOUGH, N. *Discurso e Mudança Social*. (Coordenação da trad.) Izabel Magalhães. Brasília: UNB, 2001.
- FERREIRA, A. J. *Letramento Racial Crítico Através de Narrativas Autobiográficas: Com atividades Reflexivas*. Ponta Grossa, PR: Editora Estúdio Texto, 2015.
- GIROUX, H. A. Por uma Pedagogia e política da branquidade. In *Cadernos de Pesquisa*, n. 107, p. 97-132. 1999
- GOMES, N. L. A questão racial na escola: desafios colocados pela implementação da Lei 10.639/03. In MOREIRA, A. F.; CANDAU, V. M. (Orgs). *Multiculturalismo – diferenças culturais e práticas pedagógicas*. 4. Ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.
- GONÇALVES, L. A. Pensar a educação, pensar o racismo no Brasil. In: FONSECA, M. V.; SILVA, C.M.N.; FERNANDES, A. B. (Orgs.) *Relações Étnico-Raciais e Educação no Brasil*, Belo Horizonte: Mazza Edições, 2011.
- \_\_\_\_\_; GONÇALVES E SILVA, P. B. *O Jogo das Diferenças: o multiculturalismo e seus contextos*. 3. ed. 2ª reimp. Belo Horizonte: Autentica, 2004.
- HANSEN, J. A. Reorientações no campo da leitura literária. In: ABREU, M.; SCHAPOCHNIK, N. *Cultura letrada no Brasil: objetos e práticas*. Campinas: Mercado de Letras, ALB; São Paulo: Fapesp, 2005.
- JOUBE, V. *Por que estudar literatura?* Marcos Bagno e Marcos Marcionilo (tradução). – São Paulo: Parábola, 2012.
- LAJOLO, M. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. São Paulo: Ática, 2001.
- LADSON-BILLINGS, G. Just what is critical race theory and what’s it doing in a nice field like education? *Qualitative Studies in Education*, v. 11, n. 1, p. 7-24, 1998.
- MARTINS, L. Lavrar a palavra: uma breve reflexão sobre a literatura afro-brasileira. In *Um tigre na floresta de signos: estudos sobre poesia e demandas sociais no Brasil/ Edimilson de Almeida Pereira (org.)* – Belo Horizonte: Mazza Edições, 2010.
- MBEMBE, A. *A crítica da razão negra; tradução Marta Lança*. 1ª Ed. – Lisboa: Editora Antígona, 2014.
- MOSLEY, M. ‘That really hit me hard’: moving beyond passive anti-racism to engage with critical race literacy pedagogy, *Race Ethnicity and Education*, v.13, n.4, 449-471, 2010.
- PAULINO, G. e PINHEIRO, M. *Ler e entender: entre a alfabetização e o letramento*. Revista Estudos, v. 2, n. 2. Belo Horizonte: Uni-BH, 2004.
- PAULINO, G; COSSON, R. Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola. In: ZILBERMAN, R.; RÖSING, T. (Orgs.). *Escola e leitura: velha crise, novas alternativas*. São Paulo: Global, 2009.
- RIOS, G. V. Ensino de língua materna, letramento e identidades no campo da Educação. In *Discursos, Identidades e Letramento – abordagens da análise de Discurso*

- Crítica*. / Maria Aparecida Resende Ottoni, Maria Cecília de Lima (Orgs.) – São Paulo: Cortez, 2014.
- SILVA, A. C. da. Desconstruindo a discriminação do negro no livro didático. Salvador: EDUFBA, 2004.
- SILVA, P. V. B. Relações raciais em livros didáticos de língua portuguesa. Tese. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2005.
- SILVA, P. V. B. O Silêncio como estratégia ideológica no discurso racista brasileiro. In *Currículo sem Fronteiras*, v.12, n.1, pp. 110-129, Jan/Abr, 2012.
- SILVA, R. C.; CARVALHO, M. A. O livro didático como instrumento de difusão de ideologias e o papel do professor intelectual transformador. Disponível em [http://www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/eventos/evento2004/GT.2/GT2\\_24\\_2004.pdf](http://www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/eventos/evento2004/GT.2/GT2_24_2004.pdf), acesso em 20/02/2013.
- SILVA, L. R. Aulas de Língua Portuguesa: quais as práticas de letramento? In *Discursos, Identidades e Letramento – abordagens da análise de Discurso Crítica*. / Maria Aparecida Resende Ottoni, Maria Cecília de Lima (Orgs.) – São Paulo: Cortez, 2014.
- SOUZA, A. M. **A LEI 10.639/2003 e a Literatura Luso-Africana e Afro-Brasileira na escola**. Dissertação de Mestrado. UFRGS, 2013.
- STREET, B. Perspectivas interculturais sobre o letramento. *Revista Filologia e Linguística Portuguesa*. São Paulo, v. 8, 2007.
- THOMPSON, J. B. *Ideologia e cultura moderna: teoria social e crítica na era dos meios de comunicação de massa*. 7 ed. Petrópolis, RJ: Vozes. 2007.
- VAN DIJK, T. A. (org.). *Racismo e discurso na América Latina*. São Paulo: Editora Contexto, 2008.