



Revista de Estudos Linguísticos, Literários, Culturais e da Contemporaneidade -
Associada ao programa de mestrado Proletras-UPE-Garanhuns -
aos grupos de pesquisa ARGILEA e DISCENS
ISSN: 2236-1499 - registro na Crossref, d.o.i.: 10.13115/2236-1499

Número Especial 18b – 03/2016 – Com artigos, resumos e comunicações do CONEAB-2015

(RE)PENSANDO O LUGAR DA LITERATURA AFRICANA E INDÍGENA NO LIVRO DIDÁTICO DO ENSINO MÉDIO

Josefa Maria dos Santos¹ (UPE)
Maria Alcione Gonçalves da Costa² (UPE)

Introdução

O estudo da literatura constitui um espaço de reflexão e de ação que apresenta implicações sociais, culturais e políticas bastante significativas e, nesse sentido, Antônio Cândido (1995) afirma ser a literatura um meio poderoso de instrução principalmente porque manifesta, através da ficção, da poesia ou da ação dramática, os valores que a sociedade preconiza e aqueles que considera prejudiciais. Dessa forma, a literatura pode confirmar e negar, propor e denunciar, apoiar e combater, possibilitando ao leitor viver em uma constante dialética ante os problemas sociais e humanos. Isso é possível porque, de acordo com o autor, não há povo e não há homem que possa viver sem literatura, isto é, sem a possibilidade de entrar em contato com alguma espécie de “fabulação”.

Se, como afirma Cândido (1995), não há povo e não há homem que possa viver sem a literatura, consideramos a escola como um dos responsáveis por aproximar esse homem do encantamento proporcionado pelo texto literário. E, nesse contexto, o livro didático passa a ter papel importante no espaço escolar, uma vez que, enquanto ferramenta pedagógica, pode representar questões de poder, tanto na forma como apresenta e produz as discussões, quanto na forma de silenciamento perante temas que precisam fazer parte das reflexões sociais. Quanto a isso, Oliveira (2002, p. 29) reflete que os livros didáticos não são instrumentos “inocentes” quando se pensa no modo como eles representam o “outro”, pois essas representações envolvem questões de poder, visto que, “quando se fala no ‘outro’, o discurso vem sempre carregado de generalizações e, por ser construído por quem tem o poder, esse discurso é considerado seguro, estável e inquestionável.”

Partindo das reflexões suscitadas por Oliveira (2002), buscamos refletir sobre o lugar da literatura africana e indígena no livro didático do ensino médio, principalmente, após a promulgação das Leis 10.639/2003 e 11.645/08 que tornaram obrigatória a inserção da

¹ Mestre em Letras pela UPE - Garanhuns. Especialista no ensino de Língua Portuguesa. É professora de Língua Portuguesa e coordenadora pedagógica da secretaria de Educação de Pernambuco. Email: josefasanttos@hotmail.com

² Mestre em Letras pela UPE - Garanhuns. Especialista no ensino de Língua Portuguesa. É professora de Língua Portuguesa do Instituto Federal do Sertão Pernambucano. Email: alcionecostacaruaru@gmail.com

história e cultura afro-brasileira e indígena no currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística, literatura e história. Nosso objetivo consiste em analisar as propostas do livro didático para o ensino dessas literaturas após a Lei. Partimos de uma abordagem qualitativa em que analisamos duas coleções de livros didáticos do ensino médio, português e linguagens, dos autores Cereja e Cochar (2003, 2013) e usamos como aporte teórico os estudos de Cândido (2004) e Filho (2009).

Consideramos essa discussão pertinente, uma vez que o Brasil se caracteriza por uma grande diversidade de grupos étnicos existentes em seu território em que cada grupo tem sua especificidade cultural: crenças, língua, costumes e valores. Assim sendo, o livro didático não pode se furtar do trabalho de proporcionar aos estudantes um painel diversificado dessas culturas principalmente porque, como nos informa Rojo (2006), esse é um dos poucos materiais escritos, base de práticas letradas, que os estudantes têm em casa.

Aporte teórico

A obrigatoriedade do ensino da história e da cultura africana, afro-brasileira e indígena na educação básica das escolas públicas e privadas é realidade no Brasil há quase uma década, após a promulgação das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 que alteraram a Lei 9.394/1996, a qual estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Fato este que, de certa forma, configura-se como um importante passo para a superação da formação eurocêntrica à qual estivemos subordinados ao longo do tempo, assim como se torna um importante instrumento para que a história e a cultura dos povos indígena e africano possam ser valorizadas e vistas sem distorções e sem preconceitos.

No entanto, essa não é uma tarefa fácil, visto que a literatura em sua gênese acabou servindo ao propósito de solidificação da colonização portuguesa e, para tanto, priorizou a cultura europeia em detrimento das culturas indígena e africana que, segundo Cândido (2009), passaram a ser vistas apenas como alegorias folclóricas. Vejamos o que o autor afirma a respeito do processo de constituição de nossa literatura:

[...] a nossa crítica naturalista, prolongando sugestões românticas, transmitiu por vezes a idéia enganadora de que a literatura foi aqui produto do encontro de três tradições culturais: a do português, a do índio e a do africano. Ora, as influências dos dois últimos grupos só se exerceram (e aí intensamente) no plano folclórico; na literatura escrita atuaram de maneira remota, na medida em que influíram na transformação da sensibilidade portuguesa, favorecendo um modo de ser que, por sua vez, foi influir na criação literária. Portanto, o que houve não foi fusão prévia para formar uma literatura, mas modificação do universo de uma literatura já existente, importada com a conquista e submetida ao processo geral de colonização e ajustamento ao Novo Mundo. (2009, p. 1-2).

Como reflexo da marginalização da cultura indígena, Cândido aponta a distorção da imagem do índio que, no romantismo, por exemplo, apresenta traços do europeu, fenômeno definido pelo autor como tendência genealógica que “consiste em escolher no passado local os elementos adequados a uma visão que de certo modo é nativista, mas procura se aproximar o mais possível dos ideais e normas europeias.”(2009, P. 10).

Diante disso, é importante ressaltar que a lei em si não é suficiente para que, de fato, a história e a cultura dos povos africano e indígena deixem de ser marginalizadas em nossas salas de aulas ou até mesmo silenciadas. Na verdade, é preciso um conjunto de ações, no âmbito social e educacional, que possam garantir a inserção das diferentes manifestações culturais de nosso povo no currículo escolar e, sobretudo, que possam reconhecer a importância e a contribuição dessas manifestações na construção da identidade de nosso país. No que se refere ao âmbito educacional, é preciso investir mais na formação de nossos

professores e na melhoria dos nossos livros didáticos que, como já dissemos anteriormente, ainda continuam sendo a principal fonte de leitura dos nossos alunos, além de continuar sendo uma das principais ferramentas didáticas usadas pelos docentes.

Assim sendo, reafirmamos a importância do desenvolvimento de uma análise crítica sobre o lugar que é dado às diferentes manifestações culturais nos livros didáticos que circulam em nossas escolas, sendo que nosso interesse é ainda mais pontual: identificar o lugar que é dado aos textos literários Indígenas e Africanos, produzidos por indígenas e africanos, nos livros de Língua Portuguesa. Esse desejo não é apenas nosso nem tão pouco recente, conforme podemos ver nas palavras da escritora indígena Darlene Taukane que, em sua autohistória, afirma que:

Foram vários os momentos em que me vi diante dos outros e senti necessidade de auto-afirmação. Senti necessidade de ser ouvida, de que acreditassem e conhecessem a riqueza tão vasta de uma cultura indígena. Talvez tenha sido a minha meta, de que os povos indígenas falem por eles mesmos (TAUKANE, 1999, p. 18).

Com base nisso, entendemos que a história desses povos não pode mais ser vista apenas a partir da ótica do “europeu” ou do “Branco”, precisamos dar voz aos sujeitos de suas histórias para que possamos, inclusive, desconstruir imagens estereotipadas e preconceituosas que ainda povoam o imaginário social. Os povos africanos e indígenas precisam assumir, na literatura, o papel de sujeito-autor de suas histórias e dar voz a suas experiências e formas de ver o mundo, conforme afirma SARTESCHI (2011, p. 14) “É nessa medida que o ensino dessas literaturas explicita um compromisso ético que busca contribuir para a produção de novas subjetividades e identidades e de suas imagens [...]”.

No entanto, é importante destacar que a questão da produção literária engajada com a temática étnico-racial não é tão simples de ser analisada, visto que durante muito tempo o africano e o indígena participaram apenas como meros coadjuvantes da literatura nacional. Inclusive, segundo Filho (2004), posicionamentos mais engajados a respeito do papel do negro como sujeito nos textos literários surgiram apenas nas décadas de 30 e 40 e vêm ganhando força até o século atual, sendo que, para o autor:

Essa tomada de posição literária relaciona-se com os movimentos de conscientização dos negros brasileiros que marcam o início do século atual e vem ganhando contornos mais nítidos e definidos ao longo desse período histórico, com maior ou menor evidência. (2004, p. 174)

Na verdade, ao analisarmos a produção literária, com foco nas questões étnico-raciais, com mais profundidade, percebemos duas questões centrais. A primeira é que não basta apenas dar voz ao indígena e ao africano; é preciso, sobretudo, que esses africanos e indígenas sejam sujeitos engajados e comprometidos com a etnia, ou seja, que defendam uma posição de resistência e de luta pela afirmação e pelo reconhecimento social, pois do contrário teremos uma literatura produzida por africanos e indígenas, porém marcadas pelo “branqueamento ideológico”. A segunda é que não se deve separar as produções literárias de indígenas e africanos por meio de adjetivações específicas (literatura negra e literatura indígena) como se estas não pertencessem à literatura brasileira, visto que:

Admitir o isolamento no espaço de uma especificidade identificadora é, na realidade brasileira, aceitar o jogo do preconceito. Outra deve ser a estratégia. Há que assumir a igualdade na co-participação da construção da nacionalidade. Há que reivindicar o direito à plenitude da cidadania. (FILHO, 2004, p. 186)

Nesse sentido, percebemos que aceitar tal divisão na literatura pode contribuir para a permanência do preconceito, pois é uma forma de marginalizar tais literaturas, atribuindo-lhes escalas de valores. Na verdade, o que acreditamos é que a literatura pode ser um importante instrumento de legitimação e singularização das diferentes culturas que compõem a nação brasileira, sendo que para isso:

É preciso, entretanto, ter sempre em mente que a arte literária compromissada precisa ser arte literária antes de ser compromissada, sob pena de descaracterizar-se e perder seu poder de repercussão mobilizadora. Essa posição benjaminiana não pode ser desprezada, quando consideramos a contribuição literária dos negros e dos descendentes de negros que trazem para seus textos a preocupação com a etnia. Há que considerar a literatura como lugar de afirmação e singularização de identidades múltiplas e várias, mas integradas no tecido da arte literária brasileira e universal. (FILHO, 2004, p. 187).

Portanto, fica claro que a criação da lei foi um importante passo para o redimensionamento do papel da história e da cultura dos povos indígena e africano no espaço escolar, no entanto percebemos que ainda estamos distante de sua efetivação. Isso porque ainda nos deparamos com entraves ainda preliminares, tais como o desconhecimento e a desvalorização da literatura produzida por escritores indígenas e africanos. Entraves estes que precisam ser superados urgentemente para que possamos contribuir para a formação de leitores multiculturais, já que a literatura é um importante instrumento de construção de identidades, conforme afirma Abreu:

[...] pode ter muito interesse ler e estudar literatura, pois ela pode favorecer o encontro com a Alteridade (alteridade de temas, alteridade de modos de se expressar, alteridade de critérios de avaliação). Não se encontrou, até hoje, nenhum povo que não contasse histórias ou que não cantasse, mas cada povo, ou cada grupo, tem um jeito próprio de fazer isso e uma maneira peculiar de apreciar estas produções. (2006, p. 111).

Precisamos, pois, inserir a literatura produzida por indígenas e por africanos em nossas salas de aulas para que possamos permitir que crianças e jovens não indígenas e não africanos possam (re)conhecer o valor da história e da cultura do Outro, desconstruindo preconceitos e estereótipos e dando espaço, assim, ao multiculturalismo.

Descrição e análise da coleção Português e Linguagens

O livro Português e Linguagens, 9ª edição, de William Roberto Cereja e Thereza Anália Cochar Magalhães é o livro para o Ensino médio com o maior número de distribuição. Só em 2015 foram distribuídas, em todo o país, 2.313.339 coleções, sendo esse um dos motivos que nos levou a investigar a obra, a partir de uma análise comparativa com a coleção de 2003. Nosso interesse não é observar, nesse espaço de 10 anos, a evolução do material didático, mas, como já citamos, observar o que muda na obra após a lei que institui o ensino das literaturas africana e indígena como componente curricular obrigatório. Para tanto, faremos inicialmente uma breve descrição da coleção de 2003 e 2013, a fim de um melhor reconhecimento dos aspectos formais das coleções, em seguida analisaremos a presença das citadas literaturas no livro e, por fim, uma análise de como os autores aprofundam as discussões acerca da cultura africana e indígena.

Quanto à organização formal, observamos que as duas coleções apresentam-se muito similares, divididas em eixos de ensino, a saber: leitura, literatura, produção escrita, oralidade e conhecimentos linguísticos. Como nosso interesse recai sobre a abordagem da literatura, faremos um recorte desse único eixo para análise. À primeira vista, já percebemos que, nas duas coleções, o ensino de literatura apresenta-se pautado pela sequência cronológica de textos, imagens, considerações sobre o movimento literário a ser explorado. A linha de evolução é demarcada pelos títulos das unidades e dos capítulos, os quais são constituídos por textos teóricos, textos literários, atividades com questões discursivas e boxes contendo informações sobre o estilo de época estudado, seus principais representantes e obras. De acordo com o guia de livros didáticos, PNLD 2015, o critério de organização das 4 (quatro)

unidades é dado pela literatura, numa ordem cronológica, isto é, baseia-se na periodização das literaturas portuguesa e brasileira, considerando os estilos de época tradicionalmente propostos. Enfatiza-se o ensino de teoria e história literária (p. 55). Pela análise do PNLD, já vemos claramente que o foco do livro é literatura portuguesa e brasileira, assim como era também o foco da coleção 2003.

Quanto aos textos literários e suas recorrências apresentamos um quadro síntese que demonstra claramente a inexistência da literatura africana e indígena no livro didático da coleção de 2003.

Quadro 1 – Análise do livro Português e Linguagens - 2003

Gêneros	Literatura Brasileira	Literatura Portuguesa	Literatura Africana	Literatura Indígena
Poemas, contos, crônicas, trecho de romance, gênero dramático,	94 recorrências	28 recorrências	-----	-----

Como vemos, a partir do quadro acima, as literaturas africana e indígena não eram contempladas no livro didático enquanto manifestação cultural de parte significativa de povos que constituem o povo brasileiro. É importante pontuar que estamos tomando como literatura africana e indígena, expressões culturais e textos produzidos por esses povos, e não textos que abordem a temática do negro e índio. Isso porque, se tomarmos os textos produzidos no século XIX por Gonçalves Dias ou José de Alencar, incorreríamos em textos que estereotipa o índio, além de não abordar problemas étnicos raciais vivenciados por esse povo ao longo de sua história. Posto isso, passamos para análise do livro português e linguagens do ensino médio 2013.

Quadro 2 – Análise do livro Português e Linguagens - 2013

Gêneros	Literatura Brasileira	Literatura Portuguesa	Literatura Africana	Literatura Indígena
Poemas, contos, crônicas, trecho de romance, gênero dramático,	203 recorrências	53 recorrências	14 recorrências	-----

Fica evidente, a partir da análise do quadro acima, que o livro didático vem tentando se adequar ao que orienta a Lei 11.645/08, trazendo, inclusive, um capítulo dedicado a textos e autores de Angola, Moçambique e Cabo Verde. Nesse sentido, é possível, ao aluno, conhecer um pouco de escritores como Mia Couto, Antônio Jacinto, Ovídio Martins entre outros. No entanto é visível a discrepância quando comparamos a recorrência de produções de chamada “literatura brasileira” com as produções literárias africanas, sendo importante destacar que o espaço dado a essa literatura ainda é muito pequeno, restrito e isolado.

Além disso, fica evidente outro dado bastante significativo exposto no quadro 2: a literatura indígena, quase 10 anos após a promulgação da Lei, ainda não está presente no livro didático, não há sequer um poema, conto, ou crônica produzidos por escritores indígenas. Isso nos leva a refletir sobre a total ausência da literatura indígena no livro didático e sua

contribuição para a formação/reprodução de uma cultura histórica, segundo a qual às populações indígenas são estereotipadas, ora como vítimas, ora como guerreiros, mas não como escritores de textos literários. Se no livro didático de 2003, “índios” e “negros” eram enfocados no passado, como se ainda estivessem dentro dos navios ou nas matas, em 2013 a literatura indígena ainda é silenciada, apresentada de uma forma estanque e marcada por visões europeias.

Considerações finais

A investigação realizada no corpus permite-nos afirmar que a orientação das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 sobre o ensino da cultura indígena e africana ainda não se faz de forma efetiva no livro didático, visto que, como vimos na obra analisada, o espaço dado à literatura africana ainda é muito pequeno, além disso, a literatura indígena se quer aparece. É fato que não há livros didáticos completos, que não careçam da intervenção do professor, e provavelmente os autores esperam do mediador uma atuação que complemente o material didático, contudo, diante do que já está posto sobre os problemas na formação, a alta carga horária e falta de formações contínuas para os professores da rede pública, talvez essa intervenção não se dê de forma fácil ou de forma a suscitar um ensino com vistas à efetiva compreensão dessas literaturas por parte dos estudantes. Por isso, se faz necessário que o lugar dessas literaturas no livro didático seja (re)pensado, ganhando, assim, a visibilidade necessária para que, de fato, possamos desconstruir os preconceitos e os estereótipos acerca dos povos indígenas e africanos.

Referências

ABREU, Márcia. **Cultura Letrada**: literatura e leitura. São Paulo: UNESP, 2006

CÂNDIDO, Antônio. Literatura de dois gumes in: **A Educação pela noite e outros ensaios**. Ed. Ática, São Paulo: 2009.

CÂNDIDO, Antonio. **O direito à literatura**. In: Vários Escritos..Rio de Janeiro: Duas cidades, 2004.

FILHO, Domício Proença. **A trajetória do negro na literatura brasileira**. Revista Estudos Avançados. V. 18, p. 161-193, 2004.

OLIVEIRA, Juliana Pires de; GOULART, Treyce Ellen. E. História e cultura frobrasileira e indígena em sala de aula: a implementação da Lei 11.645/08 nas escolas. **Aedos**, nº11, vol.4 – set.2012.

ROJO, R. H. R. (Org.) ; BATISTA, A. A. G. (Org.). **Livro Didático de Língua Portuguesa, Letramento e Cultura da Escrita**. 1. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2003. v. 1. 320 p.

SARTESCHI, Rosângela. **A lei 11.645/08 e o ensino de literatura afro-brasileira em perspectiva: cuti e sua poética do confronto.** Comunicação apresentada no XI congresso Luso Afro Brasileiro de Ciências sociais (CONLAB). Salvador, 2011.

TAUKANE, Darlene. **A história da Educação escolar entre os Kurâ-Bakairi.** Cuiabá: Darlene Taukane, 1999.