

## O BRANQUEAMENTO SOCIAL TAMBÉM PRECISA SER DISCUTIDO: DIÁLOGOS URGENTES NAS AULAS DE LITERATURA BRASILEIRA<sup>1</sup>

Jhonatan Thiago Beniquio Perotto\*

Lucy Ferreira Azevedo\*\*

**Resumo:** Este artigo resulta de uma pesquisa de mestrado cujo objetivo consistiu em observar de que forma o branqueamento social e seus reflexos foram representados na literatura brasileira, e se isso contribuiu para a naturalização do racismo estrutural. Para tanto, analisamos a percepção de alunos de 3ª série do Ensino Médio, de uma escola estadual de Cuiabá-MT, a respeito dessa representação. Nesta pesquisa, com natureza quali-quantitativa, foi utilizada, como procedimento metodológico, a pesquisa-ação e, para alcançar os objetivos do trabalho, o material didático de Língua Portuguesa adotado pela escola foi analisado, um questionário foi aplicado e oficinas foram realizadas. Com base na Análise Crítica de Discurso foram observadas as concepções dos indivíduos participantes, e os resultados salientaram a crença dos sujeitos no mito de democracia racial e a falta de conhecimento sobre literatura negra brasileira.

**Palavras-chave:** 1. Ensino. 2. Literatura brasileira. 3. Branqueamento social. 4. Racismo estrutural.

### SOCIAL WHITENING ALSO MUST BE DISCUSSED: URGENT DIALOGUES IN BRASILIAN LITERATURE CLASSES

**Abstract:** This paper results from a master's degrees' research that aimed to observe how social whitening and its consequences were represented in Brazilian literature, and whether this contributed to the naturalization of structural racism. To conduct this aim, we analysed some junior students' perceptions, from a public school in Cuiabá-MT, about this representation. In this research, the action-research method from a quali-quantitative perspective was chosen as the methodological procedure and, to reach the aims, the didactic material for Portuguese, adopted by the school, was analysed, a questionnaire was applied, and workshops were promoted. Based on Critical Discourse Analysis, the participants' conceptions were analysed, and the results underline the subjects' belief in the myth of racial democracy and the lack of knowledge about Afro-Brazilian literature.

**Keywords:** 1. Teaching. 2. Brazilian literature. 3. Social whitening. 4. Structural racism.

### Introdução

O ensino de literatura tem, de alguma forma, negligenciado a reflexão crítica sobre o lugar de fala do negro e do branco dentro dos gêneros literários. Lugar de fala é aqui entendido, como explica Ribeiro (2019), como a localização dos grupos nas relações de poder, levando em conta os marcadores sociais de raça, gênero, classe, geração e sexualidade como elementos dentro de construções múltiplas na estrutura social. Portanto, o conceito parte das múltiplas condições que resultam as

desigualdades e hierarquias que localizam grupos subalternizados.

A percepção frente a essa negligência vem, com mais força, quando se entra em algumas discussões sobre o racismo, enquanto proposta de redação a ser produzida ou ainda enquanto momento de reflexão sobre algumas personagens negras da literatura. Dos alunos, há pouco – ou nenhum – conhecimento acerca da temática, porém eles já deveriam ter algum conhecimento sobre a História da África e dos africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil, previsto pela Lei 10.639, promulgada em janeiro de 2003, a qual foi alterada pela Lei 11.645, em 2008, incluindo, a partir de então, os indígenas.

Dessa maneira, a pergunta de pesquisa foi: *os alunos do Ensino Médio teriam percebido que a literatura brasileira representou o processo de branqueamento social, ocorrido no Brasil desde o final do século XIX?* Pensando nisso, o objetivo geral desse estudo foi o de observar como o branqueamento social e seus reflexos foram representados na literatura brasileira, e se isso contribuiu para a naturalização do racismo estrutural.

Para compreender as percepções individuais e coletivas dos estudantes, baseamo-nos na ADC, proposta por Norman Fairclough (2001), e foram considerados fatores culturais, sentimentais, ideológicos e preconceituosos, relacionados ao contexto do branqueamento social representado na literatura ao longo da formação dos discentes e em seu convívio social e escolar.

Desse modo, chamamos a atenção para a necessidade de uma abordagem mais significativa sobre o tema dentro dos cursos de licenciatura em Letras e Literaturas e de uma reestruturação do currículo para o Ensino de Literatura nas escolas de ensino básico, a fim de promover maior proporcionalidade em relação à representatividade de personagens brancas e negras. Ademais, espera-se, com as discussões ocorridas neste estudo, levantar algumas reflexões que possam amadurecer possivelmente a comunidade envolvida com as escolas.

## **1 A função da literatura e seu ensino na Educação Básica**

A leitura de um texto literário, para o professor, é sempre um amálgama de guerra e paz: paz proporcionada pelo deleite da obra de arte e guerra para penetrar

na arquitetura construída pelo autor. Já, para o aluno, esta leitura deve ser conduzida de maneira que seja uma situação de prazer. Situação que o motive a continuar crescendo em suas escolhas prazerosas/motivadoras e adquirindo novas experiências.

Além disso, a literatura oportuniza a visão do aluno do próprio horizonte histórico, uma vez que um texto pode diferenciar-se do horizonte que o leitor possui, surgindo, assim, a necessidade de se determinarem os horizontes de expectativas – intervenção necessária do mestre.

Nesse sentido, o processo de formação do leitor é contínuo e, pensando na complexidade que envolve a leitura, a escolha de uma estratégia que sirva de suporte para a prática escolar favorece a interação e as discussões acerca dos encontros entre alunos e a obra literária, as quais se originam dos mesmos rumos da sociedade brasileira e do contraponto da obra em foco (MACEDO, 2021). Isso porque, conforme Dalvi (2013), devemos instituir a pesquisa e o conhecimento como inerentes à atividade de leitura literária. Entre eles, seus contextos, seus mecanismos, seus diálogos intertextuais, suas alusões à história.

Uma dessas estratégias é pensar na *função humanizadora da literatura*, proposta por Antônio Candido (1989). Nesse sentido, o autor ressalta a importância da literatura na sociedade, mostrando como ela é capaz de confirmar e ampliar a noção que o leitor tem sobre a humanidade dos indivíduos. Pensar sobre tal assunto, para ele, pressupõe reconhecer que aquilo que consideramos indispensável para nós é também indispensável para o próximo.

Dessa forma, os valores que a sociedade preconiza, ou os que consideram prejudiciais, estão presentes nas diversas manifestações da ficção, da poesia e da ação dramática. A literatura confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas. Portanto, ela se torna indispensável na formação de personalidade, emoções, expressões, reflexão, aquisição do saber, percepção da complexidade do mundo, criatividade e criticidade de um indivíduo.

Dessa maneira, o trabalho pela perspectiva da função humanizadora deve focar, para além de um momento analítico, ou científico, da obra, em um momento crítico, que proporcionará indagações sobre a validade da obra e sua função como síntese e projeção da experiência humana.

Nesse sentido, quando se pensa em literaturas africana e negra brasileira, o que se percebe é que a sociedade moralista brasileira, desde o século XIX, buscou silenciar, ou praticamente banir dos círculos de fruição literária, autores e autoras negros, bem como narrativas afro-centradas que considerassem sua cultura, suas narrativas e sua ancestralidade. Havia, na verdade, algumas obras de autores canonizados que usavam o negro como tema para suas obras, como Castro Alves (1847-1871), Machado de Assis (1839-1908), Aluísio Azevedo (1857-1913) entre outros.

Nesse contexto, percebemos como o silenciamento acerca do racismo, que foi imputado à sociedade brasileira, vivente sob a égide da democracia racial e da plena igualdade perante a lei, alijou de grandes autores e autoras negros o direito de contribuição para o conhecimento sobre a formação do Brasil. Muitos deles e delas, a exemplo de Luiz Gama (1830-1882), Maria Firmina dos Reis (1822-1917), Solano Trindade (1908-1974), Carolina Maria de Jesus (1914-1977), Cuti, Conceição Evaristo, dentre tantos outros nomes da literatura negra brasileira, ainda estão pouco presentes nos currículos, nos livros didáticos, nas abordagens de docentes e na recepção dos mais variados leitores.

Em sala de aula, é importante proporcionar aos alunos realidades que eles não vivem, para que a função humanizadora possa, de fato, cumprir o seu papel. Obviamente, é necessário, também, trazer obras sobre o contexto deles, mas é preciso apresentar outras perspectivas. É a partir do contato com o diferente que se pode aprender a respeitar a diferença, até que se entenda a diferença como algo natural, não como negativo. E essa possibilidade pode e deve ocorrer nas aulas de literatura, enquanto, em outras disciplinas do currículo escolar, essa abordagem dificilmente teria espaço para ocorrer, salvo quando ocorrem nas aulas referentes à área de Ciências Humanas e suas Tecnologias.

Diante desse contexto, ensinar, dentro do universo da função humanizadora, exige do professor a exata percepção da condição do aluno como leitor e sua inteligência de mestre em selecionar as habilidades e competências para a leitura proposta, além de escolher uma linha teórica para uma sequência didática.

Ademais, se o estudante é capaz de fazer leitura de textos mais complexos, o professor poderá desenvolver habilidades e competências que estão na Base Nacional Curricular Comum (BNCC) para o Ensino Médio (2018) e, considerando os

campos de atuação definidos para área de Linguagens e suas Tecnologias no Ensino Médio, espera-se que esse estudante desenvolva competências específicas, que possuem habilidades, também específicas, a serem alcançadas. Assim, dentre as sete competências para a área de Linguagens e suas Tecnologias, as de número 2 e 6<sup>2</sup>, interagindo-se, trazem abertura para se discutirem questões étnico-raciais no Ensino de Literatura.

Nessa perspectiva, Tzvetan Todorov (2009), em “A literatura em perigo”, ambiciona ver a literatura proporcionando uma mudança substancial para além do texto, no qual ela pode ganhar delineações muito mais amplas, alargando o universo do autor, estimulando-o “a imaginar outras maneiras de concebê-lo e organizá-lo” (TODOROV, 2009, p.23).

## **2 Raça, racismo e branqueamento social: uma perspectiva histórica**

Para podermos estabelecer conexões entre literatura, ensino de literatura e racismo, é necessário perpassarmos por alguns momentos históricos, sem os quais seria impossível compreender raça, racismo e o próprio processo de branqueamento social.

A princípio, é importante destacar que o conceito de raça, assim como vários outros conceitos, tem seu início em tempo e sociedade determinados historicamente. Logo, será necessário discorrer sobre como esse conceito foi sendo delineado.

Silvio Almeida (2019), em seu livro “Racismo Estrutural”, apresenta um breve percurso histórico de como as grandes viagens e descobertas ocorridas a partir do século XV propiciaram encontros entre a “civilização” europeia e os índios americanos, os negros africanos e os asiáticos, fazendo surgir a necessidade de classificar o que e quem constituiria a humanidade. Nesse sentido, com a expansão mercantilista e a descoberta do novo mundo, a cultura renascentista preparava-se para refletir sobre a unidade e a multiplicidade da existência humana.

Se antes desse período o homem fazia parte de uma comunidade política ou religiosa, o contexto da expansão comercial da burguesia e da cultura renascentista favoreceu a construção do moderno ideário filosófico que, mais tarde, entenderia o europeu como o homem universal e os outros povos e culturas como variações menos evoluídas no que se refere à cultura europeia, isto é, o outro. Assim, falar, inicialmente, sobre raça demanda compreender como o homem foi forjado pela filosofia moderna.

Entretanto, é preciso saber como a ideia de raça surge antes da modernidade, uma vez que, segundo Aníbal Quijano (2005), em “Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina”, o conceito de raça só ganhou delineações mais específicas após a constituição das Américas. Antes disso, não havia uma ideia de raça, mas sim de diferença, principalmente as diferenças religiosas. Consoante Quijano (2005), foi com o tempo que os colonizadores codificaram como cor os traços fenotípicos dos colonizados e a assumiram como a característica emblemática da categoria racial. Dessa forma, raça e identidade racial estabeleceram-se como instrumentos de classificação social básica da população em um cenário constituído como o primeiro espaço/tempo de um padrão de poder de caráter mundial. Nesse contexto, a América tornou-se “a primeira id-entidade da modernidade” (QUIJANO, 2005, p. 107).

Segundo o autor, na América, a ideia de raça foi uma maneira de outorgar legitimidade às relações de dominação impostas pela conquista. Com a constituição da Europa como nova identidade depois da América e a expansão do colonialismo europeu ao resto do mundo, conduziu-se a formação da “perspectiva eurocêntrica do conhecimento e, com ela, a elaboração teórica da ideia de raça como naturalização dessas relações coloniais de dominação entre europeus e não europeus” (QUIJANO, 2005, p. 107). Então, partindo desse raciocínio, quando espanhóis e portugueses tiveram, nesse momento, contato com povos de outras culturas, surge essa ideia de raça e, em consequência, os dominantes chamaram a si mesmos de brancos.

Além disso, Lia Vainer Schucman (2020), em “Entre o ‘encardido’, o ‘branco’ e o ‘branquíssimo’: Raça, hierarquia e poder na construção da branquitude paulistana”, em que a autora discorre a respeito dos estudos críticos sobre branquitude, chama atenção para o fato de que a teologia, dentre os séculos XV e XVIII, responsabilizou-se pelo processo de teorização sobre o que é a humanidade. Assim, os que eram da descendência de Adão eram tidos como parte da humanidade. Esse panorama teológico foi chamado de *monogenista*, influência que perdurou até meados do século XIX, com a ideia de que a espécie humana era apenas uma, com apenas uma origem, pressupondo que quem possuía diferenças humanas seria classificado com uma maior ou menor aproximação à perfeição do Éden (SCHWARCZ, 1993, p. 48).

Com base nessa perspectiva, esse grau de perfeição influenciou os pressupostos de que existia um processo de aperfeiçoamento em que homens

evoluíam do “natural” (estado próximo à natureza) ao “civil” (estado próximo à noção de civilização). Nessa perspectiva, aqueles que não eram vistos dentro da noção de homem universal, isto é, “os outros”, eram interpretados de duas maneiras: a primeira referia-se a noção idílica do “bom selvagem”, refletida por Rousseau, em que povos não ocidentais eram moralmente não corrompidos frente à hostilidade da civilização europeia; a segunda interpretação, que predominava desde meados do século XVIII até a contemporaneidade, através da teoria evolucionista, comportava “os outros” como inferiores à cultura ocidental em relação à moral, à intelectualidade, à cultura e à beleza, passando de bons selvagens a emblemas de degeneração humana. Ocorre que, mesmo havendo um salto da teologia para a ciência, a ideia monogenista ainda conservava a ideia de origem única.

Além dessa perspectiva, surge, com o advento das ciências modernas, a visão *poligenista*. Na segunda metade do século XIX, esta visão, influenciada pelas ciências biológicas e pela resistência de muitos frente aos dogmas do cristianismo, defendia, na contramão da ideia de um único ancestral, que existiam diferentes origens e criações dos seres humanos, o que explicaria as diferenças raciais observadas cultural e fenotipicamente (SCHWARCZ, 1993, p. 49). Por consequência, o poligenismo foi o precursor da ideia de raças biologicamente distintas.

Partindo desse contexto, o conceito de raça favoreceu o desenvolvimento da racialização humana, legitimada pela ideologia cientificista europeia do século XIX. Dessa forma, esse conceito trouxe suporte para que o que se conhece por “racismo moderno” ou “racismo científico”, considerado uma pseudociência, justificasse a permanência da submissão de alguns indivíduos e povos frente a um outro grupo em posição de poder.

Assim, pode-se entender que, por sua formação histórica, o conceito de raça cria suportes para mecanismos especificamente científicos de se entender como indivíduos constituem-se racialmente. Para esse entendimento, Guimarães (1999) defende que a noção de raça perpassa pela ideia de que um fenótipo dará continuidade moral, intelectual, cultural, psíquica e estética a futuras gerações. É neste contexto que emanam discursos racistas das ciências biológicas sobre a degeneração da humanidade.

No contexto dessa degeneração, surge o conceito de eugenia, entendido como a ciência que utilizaria o conhecimento sobre a hereditariedade humana para o

aprimoramento do gênero humano. Um dos representantes mais lidos dessa teoria, que influenciou grande parte das políticas raciais do século XX, foi o Conde Artur de Gobineau, com o “Ensaio sobre a desigualdade das raças humanas”, publicado em 1853, um dos trabalhos pioneiros sobre eugenia em sua época. Para ele, a mistura de raças era inevitável e levaria a humanidade a graus sempre maiores de degenerescência física e intelectual (SCHUCMAN, 2020, p. 82).

No Brasil, entretanto, ao ser introduzida por João Baptista de Lacerda, um dos maiores expoentes da teoria eugenista no Brasil, a proposta era de tentar resolver o problema das más condições de vida dos negros no país. Logo, Lacerda apresentou, em 1911, no Congresso Universal das Raças, em Londres, o tema do racialismo e da relação das raças com o progresso das civilizações (temas de interesse corrente à época). Lacerda defendia o fator da miscigenação como algo positivo, e que, em torno de 100 anos, o Brasil já estaria bem miscigenado e, portanto, com a raça melhorada, como previa a proposta eugênica. Nesse contexto, uma vez que as correntes de migração europeia aumentavam no início do século XX, a elite brasileira propôs que imigrantes europeus e asiáticos, assolados pelas guerras e crises, viessem para o Brasil a fim de reconstruírem suas vidas, mas também seria a oportunidade de prover a miscigenação, bem como a substituição da mão de obra ex-escravizada.

No caso brasileiro, isso se deu juntamente com a construção de uma ideologia que visasse ao desenvolvimento de uma nação moderna, que tinha o branco como modelo universal.

### **3 A nação brasileira na Literatura: diálogos entre a formação da Literatura e a Lei 10.639/03**

Pensando nessa complementaridade, a teoria das representações sociais pode auxiliar na compreensão dos fenômenos sociais complexos de sociedades contemporâneas. Nesse sentido, essa compreensão pode ser estimulada pelo texto literário que, conforme Leenhardt (1998), teria sua significância social devido ao fato de estar inserido em um importante meio de que dispõe o indivíduo, o qual pode estabelecer suas relações imaginárias com outros integrantes do grupo no qual está inserido. Dessa forma, a literatura, ao ser compreendida como um discurso que ocorre na e pela sociedade, não deve ser observada isoladamente da cultura em que se insere.

Moscovici (1990) afirma que um sujeito pode influenciar outrem ou um grupo por meio da representação e da crença na força expressa por suas ideias e na sua comunicação. A sociedade, assim, possui valores, visões e representações instituídas. Todavia, segundo Moscovici (1990), mediante um dinamismo, os indivíduos, suas crenças e as novas ocorrências da realidade que lhes são impostas fazem com que este corpo social seja e esteja, na sequência do movimento do tempo e da história, instituinte, o que significa dizer, em processo de (re)construção. No contexto dessa abordagem acerca das representações sociais, convém, neste momento, a compreensão sobre o modo como essa representação se deu no contexto literário brasileiro, sobretudo no Romantismo.

Nas primeiras páginas de “Formação da literatura brasileira”, Antônio Candido (1997), ao discorrer sobre a transição entre o Arcadismo e o Romantismo, diz que, desde os autores neoclássicos, já nascia um “desejo de construir uma literatura como prova de que os brasileiros eram tão capazes quanto os europeus” (CANDIDO, 1997, p. 26). Com o advento da Independência, em 1822, a atividade literária passou a contribuir com o processo de construção do ideal de um país livre, mediante diferenciações e particularizações de temas brasileiros, visando exprimi-los com espírito nacional.

Com isso, ainda que houvesse algumas correspondências temáticas aos padrões culturais europeus, segundo Bosi (2017), coube a alguns escritores a introdução do Romantismo como programa literário no Brasil. Houve todo um engajamento do imperador Pedro II para a construção de um momento literário sob a égide de seu reinado, e as contribuições de Gonçalves de Magalhães (1811-1882), este considerado instrumento político cultural do imperador, com seus estudos históricos sobre literatura e a criação do primeiro grupo dramático brasileiro, a Companhia Dramática Nacional, fornecem os primeiros passos para a formação de uma literatura nacional (BOSI, 2017, p. 102-103).

Diante do exposto, a idealização de uma pátria livre e nacionalista, porém ainda permeada por padrões europeus, tem, então, seu marco na primeira geração do Romantismo, que, centrado na condição de antagonista ou coadjuvante do invasor e no protagonismo do invadido, contribuiu para construir não apenas um ideário nacional, mas também serviu de estratégia para influências na política, na economia e na sociedade.

Tanto Candido (1997), quanto Bosi (2017) afirmam que a formação de uma literatura brasileira, com traços de nacionalidade a serem bem marcadas pela figura do índio, perpassa, indiscutivelmente, pelas influências da literatura Portuguesa. Um ponto importante para refletirmos sobre o modo como pessoas não brancas, especificamente indígenas e negros, foram representadas na literatura. Apesar de o índio e todo um arquipélago brasileiro passarem a ser símbolos que representaram nossa literatura nesse momento, a história foi contada pela visão do colonizador europeu, que, empenhado em erigir uma representação nacionalista para a sociedade brasileira, moldou, criou e delineou a relação índio-português de forma pacífica e produtiva para a constituição de uma nação. Dessa forma, com o tempo, as crenças e as representações sociais criadas, nesse contexto de nacionalidade, passam a ser instituídas pela sociedade instituinte.

A respeito dessa questão, o pensador francês Dominique Maingueneau (2006, p. 291), em sua obra “Discurso Literário”, diz que a obra literária “tem a seu cargo não apenas construir um mundo, mas também gerir a relação entre esse mundo e o evento enunciativo que o apresenta”. Nesse contexto, os textos que advêm de um discurso constituinte, “a obra tematiza, ora de maneira oblíqua, ora de maneira direta, suas próprias condições de possibilidade”.

A partir desse entendimento, poderíamos refletir sobre o papel dos autores românticos imbricados em um sentido de *ethos* vinculado ao contexto histórico-social pré-determinado pelo Império, o qual foi se formulando na interação socio-discursiva e histórica, apregoando-se mediante uma situação comunicativa, isto é, em meio a um processo de trocas e influências sociais entre os sujeitos discursivos.

Logo, ao entendermos o projeto do Romantismo brasileiro como uma representação social ligada aos interesses de um grupo dominante, com intenções específicas de gerar um sentimento nacionalista para o Brasil, definindo, a partir de então, o que seria literatura brasileira, pode-se observar um *ethos* sendo estimulado e, posteriormente, ganhando consistência no decorrer do tempo e sendo construído a partir de uma representação social, em que indivíduos, em sua maioria brancos, passarão a escrever sobre não brancos.

A discussão sobre indivíduos brancos escrevendo sobre não brancos encontra ressonância no que conhecemos por Lugar de Fala, conceito formulado pela filósofa Djamila Ribeiro (2019). Para ela, o Lugar de Fala é a localização dos grupos nas

relações de poder, levando em conta os marcadores sociais de raça, gênero, classe, geração e sexualidade como elementos dentro de construções múltiplas na estrutura social. Portanto, o conceito parte das várias condições que resultam as desigualdades e hierarquias que localizam grupos subalternizados.

Entretanto, Ribeiro (2019) não contesta, como muitos pensam, o fato de pessoas brancas escreverem sobre pessoas não brancas, ou de pessoas não brancas escreverem sobre pessoas brancas. Na verdade, o conceito referido trata de o indivíduo, ao escrever sobre alguém, compreender que o local de fala de quem escreve pode não ser o mesmo de quem vai ler, e esse pensamento precisa ser levado em consideração em qualquer processo comunicativo, seja ele em discurso oral, seja em escrito. Ao voltarmos para a reflexão literária que acompanhávamos com Candido (1997) e Bosi (2017), percebemos que o Lugar de Fala do invadido (indígenas) e, anos mais tarde, do sequestrado (africanos) não foi uma questão considerada. Obviamente, o contexto de dominação colonial, pautado em iniciativas mercantis e capitalistas, não daria voz alguma a essas pessoas, entretanto, hoje, esse direito de contar a sua própria história e de ser ouvido vem sendo exigido, sobretudo, pelo povo negro na contemporaneidade. Não se trata de reescrever ou apagar de nossa memória literária as grandes obras cânones do repertório da literatura brasileira; é preciso, na verdade, trazer à tona várias outras vozes que, devido à ideologia de branqueamento, foram – e em sua maioria ainda permanecem – tolhidas em todo este percurso literário: Romantismo à Literatura contemporânea, sobretudo, em relação ao ensino nas escolas brasileiras.

Vale ressaltar que, embora alguns acreditem que não havia muitos autores e autoras negras no Brasil e que, talvez, seja esse o motivo de muitos alunos e alunas não os terem conhecido, vários pesquisadores têm provado o contrário frente ao *status quo*. Há pesquisas, como a de Nei Lopes (2011), em “Enciclopédia Brasileira da Diáspora Africana”, que desvelam autoras e autores negros pouco – ou nada – conhecidos no contexto escolar, a exemplo de Domingos Caldas Barbosa (1749-1800), Francisco de Paula Brito (1809-1861), Maria Firmina dos Reis (1825-1917), Luiz Gama (1830-1882), José do Patrocínio (1854-1905), Auta de Souza (1876-1901), Antonieta de Barros (1901-1952), Solano Trindade (1908-1974), Carolina Maria de Jesus (1914-1977), Conceição Evaristo, Cuti, entre tantos outros; e autores que foram embranquecidos nos livros didáticos – ou não tiveram sua ascendência revelada –,

como Padre Antônio Vieira (1608-1697), Basílio da Gama (1741-1795), Silva Alvarenga (1749-1814), Teixeira e Souza (1812-1861), Machado de Assis (1839-1908), Mário de Andrade (1893-1945), entre outros.

Todo esse repertório literário foi alijado de várias gerações de estudantes desde os primeiros anos de ensino público brasileiro – que se inicia no Estado Novo (1937-1945) de Getúlio Vargas. Nesse contexto, Santos, Nunes e Meneses (2007), ao tratarem sobre o epistemicídio, têm notificado como a dominação ocidental, ligada às grandes potências, marginalizou o conhecimento e a sabedoria dos indivíduos não ocidentais, menosprezando diversos saberes construídos fora do capitalismo hegemônico. No caso dos povos indígenas das Américas e dos escravizados africanos, os autores enfatizam que o epistemicídio forjou-se como uma das faces do genocídio, que equivale em não reconhecer as diferentes formas de saber que constroem significado e sentido para milhões de pessoas.

Pensando nessa proposição, destacamos a Lei 10.639/03, alterada pela Lei 11.645/08, que estabelece as diretrizes e as bases da educação nacional, para incluir, no currículo oficial da Rede de Ensino, a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", o que desconstruiria o pensar dos grupos em situações reacionárias. Na referida Lei, consta que a temática deve ser ministrada em todo o currículo escolar, em especial, nas disciplinas de Arte, Literatura e História brasileiras. Entretanto, é sabido que ainda existe grande morosidade em se articularem projetos que tratem, substancialmente, desses conteúdos nas instituições escolares.

Esse desafio ganha ainda mais tonicidade quando acompanhado do ideário de democracia racial, assim chamado por Gilberto Freyre (2006), em sua obra *Casa-grande & senzala*, ideário já denunciado como mito por Florestan Fernandes (1978) e transformado em um dos principais alvos de ataques do movimento negro nos anos de 1980, como sendo uma ideologia racista, conforme Guimarães (2006). Para este autor, a democracia racial, no caso da população negra, condensou-se em duas vertentes: uma material e outra simbólica.

A fim de observarmos como essas vertentes foram mais vantajosas para os brancos, dentro dessa democracia racial, Schucman (2020) destaca os privilégios materiais e simbólicos que os brancos têm em relação aos não brancos. Em relação aos privilégios materiais, podem ser assim enumerados:

1. Mais facilidades no acesso à habitação, à hipoteca, à educação, à oportunidade de emprego e à transferência de riqueza herdada entre as gerações;
2. Vantagens no que diz respeito aos índices de mortalidade da população brasileira; no acesso ao sistema de ensino; na dinâmica do mercado de trabalho; nas condições materiais de vida e no acesso ao poder institucional, políticas públicas e marcos legais;
3. O sentimento e a constituição de identidades como honra, *status*, dignidade e direito à autodeterminação;
4. O quesito cor/raça opera nas decisões tomadas pelo sistema judicial no Brasil (SCHUCMAN, 2020, p. 63-67).

Em relação aos privilégios simbólicos, Schucman (2020) destaca que aos “brancos recaem atributos e significados positivos ligados à identidade racial à qual pertencem, tais como inteligência, beleza, educação, progresso etc.” (SCHUCMAN, 2020, p. 68).

Contudo, importa destacar que a discussão aqui promovida não tem a intenção de afirmar que todos os indivíduos brancos sentem-se superiores aos não brancos; na verdade é uma crítica direcionada à significação da branquitude enquanto um lugar racial de superioridade (SCHUCMAN, 2020, p. 68). Logo, entenda-se aqui que brancos obtêm privilégios simbólicos em razão desse pertencimento, ainda que, em alguma medida, involuntariamente.

Todas essas reflexões que travamos aqui sobre a criação de uma literatura nacional, sobre o Lugar de Fala, sobre autores da literatura brasileira que foram tolhidos dos currículos de formação escolar, sobre a branquitude e a manutenção de seus privilégios, foram úteis para o nosso entendimento sobre o lugar do Ensino de Literatura no que concerne à aplicação da Lei 10.639/03. Urgem, portanto, estratégias que possam contribuir para a reflexão dos privilégios oriundos da branquitude, bem como dos estereótipos das interdições e do silenciamento dos mais variados saberes da população não branca.

Diante desse contexto conflituoso que é o combate ao racismo, pensamos em como a literatura pode se tornar um importante instrumento para esse letramento racial, já que, como considera Candido (2010), a literatura é uma garantia do equilíbrio social. Ela organiza a vida dos seres humanos e da sociedade que a utiliza como um instrumento de instrução e educação e, por isso, entra nos currículos escolares como equipamento intelectual e afetivo, a fim de servir de lazer e de sensibilização sobre questões a respeito dos indivíduos e seus comportamentos e das questões políticas e sociais.

#### **4 O percurso metodológico**

A abordagem metodológica aplicada ao estudo é quali-quantitativa e o procedimento utilizado foi a pesquisa-ação, uma vez que se trata de um tipo de pesquisa centrada na questão do agir e supõe uma participação dos interessados na própria pesquisa organizada em torno de uma determinada ação planejada para intervenção com mudanças dentro da situação investigada. Assim, baseamo-nos em Thiollent (2011, p. 20), que aponta esse procedimento como um tipo de investigação social com base empírica, concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo.

A escolha desse procedimento se deu após a percepção de que, para que todos os envolvidos nesta pesquisa (professor e alunos) compreendessem as ideologias do branqueamento social, bem como ideologias racistas que permeiam as relações entre indivíduos e nas produções literárias, seriam precisos não só embasamento teórico, como também ações interventivas sobre as temáticas, uma vez que a discussão dessas questões, que são complexas, exige comprometimento dos envolvidos.

Enquanto instrumentos de coleta, foram utilizados, além da pesquisa bibliográfica, a análise documental, para analisar o livro didático de Língua Portuguesa – adotado pela instituição; um questionário semiestruturado impresso com perguntas específicas as quais possibilitaram compreender a percepção de 62 estudantes de 3ª série do Ensino Médio em relação ao processo de branqueamento social, ao racismo e à abordagem de personagens brancas e negras na literatura; e duas oficinas com a utilização de textos literários (contos e poemas) – que compreendiam os períodos de produção literária entre o Romantismo e a Literatura Contemporânea –, e de alguns vídeos<sup>3</sup> que tratavam sobre História do Brasil, no século XIX, e sobre temas étnicos, na contemporaneidade.

Em relação à análise das respostas dos estudantes, buscamos suporte na Análise Crítica de Discurso (ADC), proposta por Norman Fairclough (2001), uma vez que, ao estudar as diferentes formas de expressão linguística e problematizar o processo de construção de significado, admite-se a possibilidade de configurações plurais, mediante contextualização sócio-histórica e, por sua vez, reverbera na construção e na representação discursiva das realidades sociais, assim como na constituição de identidades.

Além de sua preocupação com o desempenho da linguagem, tanto referente à perpetuação, quanto à transformação criativa e ideológica das práticas sociais, a ADC implica uma relação dialética entre o discurso e a estrutura social, tendo seu foco não só nas relações de poder exercidas no e através do discurso, mas também nos modos como essas relações moldam e transformam as práticas discursivas, sociais e institucionais. Assim, o intuito da ADC tende a desnaturalizar e tornar transparentes as relações opacas de dominação e controle, exercidas, ideologicamente, no e através do discurso.

Além disso, o autor destaca que o discurso possui efeitos construtivos, contribuindo para a construção de identidades sociais, relações sociais e sistemas de conhecimento e crença. Esses três efeitos correspondem, respectivamente, a três funções da linguagem e a dimensões de sentido que coexistem e interagem em todo discurso, o que Fairclough (2001) denomina de funções da linguagem identitária, relacional e ideacional.

A primeira delas molda as posições dos sujeitos na ordem social, operando como função identitária da linguagem. No âmbito dos discursos que criaram a ideia de superioridade racial, tal função pode ser percebida na forma como brancos e negros foram construídos. Também o ambiente, seja natural, seja cultural, foi construído de acordo com as identidades raciais, como nos casos de bairros elitizados ou centrais, ou ainda periféricos, por exemplo.

A segunda diz respeito à negociação das relações sociais. A fim de ilustrar, as relações do encontro entre indivíduos brancos e não brancos passaram por várias transformações na história. Entendendo as relações raciais como uma relação social, podemos compreender que tal relação é igualmente criada, mantida ou transformada por meio de diversos discursos.

A terceira refere-se à função ideacional da linguagem. É a maneira como o discurso significa o mundo. Nesse contexto, a ideia do que pode ser considerado racismo e as construções das significações deste como: o racismo já foi superado; o racismo ocorre em situações específicas/ isoladas; o maior racista é o próprio negro; o racismo é um problema para o negro resolver; ou mesmo, o racismo como campo de estudos científicos. Nessa perspectiva, observaremos, nas respostas dos participantes, como é construída a ideia de um Brasil miscigenado em que não há

confrontos raciais, ou melhor, em que esses confrontos são abstraídos mediante o discurso.

Diante do exposto, com o intuito de tornar evidente como se deu esse percurso, apresentamos, nas subseções a seguir, algumas informações sobre o ambiente da pesquisa e o trajeto metodológico desenvolvido.

#### **4.1 O local e os sujeitos da pesquisa**

A instituição escolar onde se desenvolveu a pesquisa foi uma escola estadual de Ensino Médio, localizada em Cuiabá – MT, a qual foi escolhida por conta de o pesquisador, que desenvolve a pesquisa-ação, ser, também, professor dessa instituição de ensino.

A escola, além dos espaços convencionais, como secretaria, salas de coordenação e direção, oferece uma ótima estrutura física e de recursos humanos. O ambiente é organizado, climatizado, aconchegante e possui salas de aula com projetores instalados, laboratórios de informática, Ciências da Natureza e Exatas, auditório, biblioteca, cozinha, refeitório, quadra poliesportiva coberta, pátio coberto e estacionamento.

A população entrevistada situava-se no final de sua formação básica e, em tese, já deveria, devido à homologação da Lei 10.639/03, ter tido contato com conteúdos de História, Arte e Literatura, tanto da África quanto do povo negro brasileiro, os quais contribuem para a formação de indivíduos mais sensíveis a histórias antes silenciadas e, por sua vez, mais igualitários.

Houve três grupos de estudantes (um de cada período) com idades entre 17 e 21 anos, em que o número total foi de 62 participantes, sendo que a maior parte (51,57%) era de 17 anos, caracterizando uma amostra predominante de menores de idade. Em relação aos maiores de idade, predominam os com 18 anos (35,94%). Cinco deles tinham 19 anos (7,81%) e um, 21 anos (1,56%).

#### **4.2 O material didático**

Na instituição onde ocorreu este estudo, os professores de Língua Portuguesa do Ensino Médio escolheram<sup>4</sup>, como primeira opção, “Português Contemporâneo: Diálogo, Reflexão e Uso” (2016), de Carolina Dias Vianna, Christiane Damien e William Cereja, da editora Saraiva, considerando o determinado na Lei de Diretrizes e

Bases da Educação Nacional 9394/96 (2017) e nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio (2006), uma vez que a BNCC para o Ensino Médio, nesse período, ainda estava em processo de discussão e elaboração.

Para analisar o livro didático, usamos, como procedimento metodológico, a análise documental, segundo as orientações de Cellard (2008) sobre a avaliação preliminar de documentos, levando em consideração cinco aspectos:

**1. O contexto de produção** – a coleção didática, em análise, delimitou o ensino de Língua Portuguesa no contexto do Ensino Médio, bem como os critérios de avaliação das obras didáticas elencados pelo Guia do Livro Didático de Língua Portuguesa do Ensino Médio (2017), o qual está de acordo com as diretrizes educacionais do EM anteriores à homologação da BNCC (2018);

**2. Os autores** – todos os autores possuem formação acadêmica em Letras com Habilitação em Língua Portuguesa e Literaturas e/ou cursos específicos nessa área;

**3. A autenticidade e a confiabilidade do texto** – a obra didática foi certificada pelas universidades brasileiras, sob o comando da SEB/MEC;

**4. A natureza do texto** – a coleção possui abordagem didática de textos literários nas três etapas do EM; e

**5. Os conceitos-chave e a lógica interna do texto** – há ocorrência de uma abordagem historiográfica dos movimentos literários, pautada no estudo de obras e autores canônicos, com a predominância de gêneros literários da modalidade escrita, como poemas, romances, contos e crônicas. Vale registrar a limitada inserção de textos de autoria feminina, indígena, africana, afro-brasileira, estrangeira e contemporânea, além de textos não canonizados e gêneros literários orais, como cordéis, contos folclóricos, canções, cirandas, lendas, parlendas.

Para o trabalho com o eixo literatura, percebemos uma considerável ênfase, em que são apresentados diversos textos que servem de caracterização dos movimentos literários. Cada momento literário é apresentado por meio de textos de autores considerados representativos, conhecidos como cânones, de modo cronológico, com destaque ao estudo de textos poéticos e fragmentos de romances, crônicas e contos da literatura brasileira. Ao priorizar obras canonizadas, a coleção didática acaba por marginalizar outras obras literárias, limitando o repertório do aluno, que deixa de ter acesso a outros tipos de literatura, tanto no que diz respeito aos

aspectos estilísticos quanto aos estéticos.

Quanto à abordagem de conteúdos, temas e textos literários, visando à formação do leitor, o material encontra-se limitado a um ensino de literatura baseado na historiografia literária, e as atividades propostas exploram a compreensão e a interpretação textual dos textos; dando não só pouca importância aos processos de intertextualidade e interdiscursividade, como também à apresentação de textos de autoria feminina. Nos três volumes, há destaque a apenas três escritoras brasileiras: Cecília Meireles (1901-1964), Raquel de Queiroz (1910-2003) e Clarice Lispector (1920-1977). No volume 3, destinado aos alunos da terceira série do Ensino Médio, aparecem apenas citação dos nomes de autoras contemporâneas, como Lygia Fagundes Telles e Marina Colasanti; sem, entretanto, apresentação de seus textos para serem lidos e interpretados.

Não há, nem como menção, textos de autoria indígena e, em relação a textos de autoria africana, a coleção traz uma sucinta e pontual apresentação das literaturas africanas e negro-brasileiras, apenas no último capítulo do volume 3. Nele, os autores propõem, diferenças conceituais e ideológicas entre literatura africana, negro-brasileira, afro-brasileira e afrodescendente. A respeito do trabalho com a História e a Cultura africana e afro-brasileira, ressalta-se que, de acordo com a lei 10.639/03, “os conteúdos referentes à História e à Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras”.

### **4.3 As oficinas**

Em relação às oficinas, foi proposta a leitura de alguns gêneros literários, como poemas e contos. Assim, as leituras foram feitas tanto pelo professor-pesquisador, de forma dramatizada, quanto pelos alunos que se sentissem à vontade em compartilhar a leitura.

Em cada período (matutino, vespertino e noturno), foram realizadas duas oficinas. Na primeira, foram trabalhados os clássicos escolhidos, bem como um retrospectivo contexto histórico do século XIX e do início do século XX. Para tanto, foram lidos os textos “O Navio negreiro” de Castro Alves, “Pai contra mãe” de Machado de Assis e “Negrinha” de Monteiro Lobato.

Com esse primeiro encontro, foi possível mostrar aos alunos como os negros

eram representados na época. Foi um momento muito reflexivo e apreensivo ao mesmo tempo, pois eles não haviam tido contato com esses textos antes, os quais transmitem duras realidades sobre o povo negro nesse período.

Um dos momentos em que eles conseguiram compreender, no texto literário, uma referência ao processo de branqueamento foi no conto *Negrinha*, de Monteiro Lobato. No enredo, há um momento em que as duas sobrinhas louras e ricas de Dona Inácia chegaram para passar as férias. *Negrinha*, frequentemente tratada com violência pela Sinhá, acreditou que as crianças, também, seriam castigadas. Assim, foi perguntado aos alunos o porquê de *Negrinha* ter achado que a Sinhá castigaria suas sobrinhas, uma vez que as meninas pulavam e gritavam dentro da sala – uma prática que sempre fora proibida à *Negrinha*. Logo, responderam que *Negrinha* percebeu que as meninas brancas tinham o privilégio que ela não tinha, o de não sofrer castigos. Além disso, na sequência deste momento, a personagem consegue ter a primeira percepção da diferença no tratamento dado a pessoas de cor preta, a percepção da tomada de consciência sobre o estigma dado à cor da pele.

Um outro momento significativo, neste dia, foi a apresentação de poemas de Luiz Gama, que, em relação a Castro Alves, possui muito mais representatividade enquanto poeta dos escravizados. Os estudantes ficaram muito animados com a história dele e com seus poemas. De fato, concordaram que a literariedade de Gama transmitia muito mais o sentimento de resistência. Enquanto jovens poetas manifestavam seus estilos românticos, Luiz Gama destacava-se pela bandeira abolicionista e, em particular, transformou-se na figura central da luta contra a escravidão. Consoante Santos (2010), Luiz Gama enxergava além de seu tempo, não separando o social do racial e, dessa maneira, combateu tanto a escravidão quanto a monarquia por meio do jornalismo, da literatura, do direito e da política. Essas foram as armas que Luiz Gama usou de maneira eficiente na luta pela igualdade racial e social.

Com o intuito de facilitar o entendimento sobre como ocorreu o desenvolvimento das leituras, descreveremos, com mais detalhes, a oficina 2, que teve o conto “O tapete voador” de Cristiane Sobral (2016) como discussão central.

A condução das oficinas teve, como direcionamento, uma sequência didática com base no Letramento Literário de Rildo Cosson (2006), uma estratégia que pode proporcionar a transformação positiva do aluno-leitor e, automaticamente, de todos os

que fazem parte de seu círculo social, numa evolução que pode se perpetuar na medida em que se aumenta o seu horizonte cultural.

Para o Ensino Médio, Cosson (2006) orienta a sequência expandida: (i) *Motivação, Introdução e Leitura* – o primeiro contato com o tema, a obra, o autor; (ii) *Interpretação* – a primeira (apreensão global da obra; a impressão produzida pelo título; registrar o impacto na sensibilidade do leitor; contextualização da obra - teórica, histórica, estilística, poética, crítica, presentificadora e temática) e a segunda interpretação (um trabalho do professor que elegerá um tema, um traço estilístico, uma personagem, enfim, vários caminhos que se apresentarem conforme a contextualização revelada); e (iii) *Expansão* – o diálogo em que o leitor estabelece entre duas ou mais obras. Cosson (2006) previne que o letramento literário em sala de aula não seja uma fórmula rígida e que o texto não seja aproveitado para o ensino da estrutura da língua – aulas de português.

Para desenvolver este esquema de Letramento Literário, cabe ao professor, portanto, a função de mediador, com a criação de estratégias de ensino prazerosas e eficazes, fortalecendo a disposição crítica dos alunos, de maneira que eles ultrapassem o simples consumo do texto literário e sejam capazes de identificar seu mundo e seu cotidiano mesmo em obras canônicas.

A sequência didática expandida, desenvolvida com alunos da 3ª série do Ensino Médio, pode ser executada com as ferramentas que o professor escolher. Em nosso caso, usamos um *data-show*, para projetar alguns vídeos, e fotocópias dos gêneros literários utilizados. Seguem abaixo as etapas da sequência:

Na primeira etapa, conhecida como *motivação*, coube ao professor elaborar questões desafiadoras aos alunos a fim de que eles se posicionassem com relação ao tema abordado na obra lida. O que importava nesse momento era despertar a curiosidade dos alunos. Dessa forma, foram abordados a realidade da questão da empregabilidade de indivíduos negros na sociedade brasileira, a inclusão nos diferentes espaços sociais dos quais fazemos parte e os conflitos de identidades provocado pelo branqueamento social. Como estamos imersos na era digital, cumprimos esse passo do trajeto com o auxílio de vídeos de mulheres negras ou entrevistas com elas, para que os alunos escutassem sobre o racismo pela perspectiva da mulher negra<sup>5</sup>.

Na segunda etapa, conhecida como *introdução*, apresentamos a autora

Cristiane Sobral, dialogando sobre a importância dela na literatura contemporânea, e a obra, destacando a importância de sua escrita para a literatura contemporânea. Neste momento, estimulamos a observação do livro físico “O tapete voador”, cujo conto tem título homônimo ao do livro. Como o professor tinha o exemplar, foi possível explorar a leitura da capa, dados biográficos e a contracapa.

Na terceira etapa, chamada de *leitura*, foi importante o acompanhamento do professor, auxiliando os estudantes nas dificuldades que surgiram com a leitura, como vocabulário, ritmo, linguagem metafórica, entre outras especificidades. Nessa etapa, o professor precisa estar atento à captação dos leitores sobre o texto, uma vez que as indagações destes sinalizarão ao professor quais outros gêneros poderão servir de suporte para a última etapa, chamada de *expansão*. Essa proposta de expandir é importante, pois, à medida em que se aumenta o horizonte de expectativas do leitor, como defendia Jauss (1994), a possibilidade de sucesso entre leitor e obra passa a ser maior.

Na quarta etapa, nomeada *interpretação*, houve dois momentos: no primeiro, o professor pediu aos alunos que eles apresentassem uma visão global da obra, suas impressões sobre o título, suas reações diante da leitura; no segundo momento da interpretação, foi feito um aprofundamento de alguns aspectos do texto que eram mais relevantes para o cumprimento dos objetivos do professor.

Por fim, na última etapa, conhecida como *expansão*, que oportuniza o diálogo entre duas ou mais obras, foram inseridos dois contos (Boneca e Incidente na Raiz) do Cuti (2016) e um poema (Periférica) de Luciene Carvalho (2018), o que proporcionou um trabalho comparativo.

## **5 Resultados e discussões**

A fim de conhecer melhor os sujeitos da pesquisa, utilizamos um questionário semiestruturado impresso com perguntas específicas que possibilitaram compreender a percepção dos estudantes de 3ª série do Ensino Médio em relação ao processo de branqueamento social, ao racismo e à abordagem de personagens brancas e negras na literatura, já que, neste estudo, esse recorte possui sua especificidade baseada na Lei 10.639/03, alterada, em 2008, pela Lei 11.645.

O questionário foi ordenado em uma série, compreendendo três quesitos: dados pessoais dos participantes; assuntos que cerceiam as questões raciais (raça,

racismo, preconceito e discriminação raciais, branqueamento social); e convívio com a literatura.

Em relação à cor de pele dos participantes, 15 autodeclararam ter cor branca (23,44%); 35, parda (54,69%); 11, preta (17,19%) e 1 autodeclarou ter amarela (1,56%). Após a aplicação do questionário, pôde-se averiguar que, no caso dos pardos, alguns eufemismos foram utilizados para definir a própria cor, como “moreno claro”, “moreno escuro”, “mestiço normal”. No matutino, houve um estudante que observou que era branco “normal”, como se não ser branco mostrasse anormalidade.

Partindo desse pressuposto, percebe-se que há uma dificuldade para os “morenos” assumirem sua afroascendência, o que revela alguma aversão. Em contrapartida, vê-se muita facilidade em um branco considerar-se adequado à normalidade. Convém, nesse contexto, observar que essa aversão e essa facilidade podem encontrar explicações no próprio processo de branqueamento social, que, ancorado nas ciências biológicas, foi capaz de dar sustentação científica e, por sua vez, ideológica sobre a superioridade branca.

Ao se observar esse contexto, por consequência, o que se percebe é a existência da negação de alguns jovens em se considerarem parte da população negra, tentando forjar-se dentro de padrões disseminados cotidianamente, os quais ditam, implícita e explicitamente, modos e costumes aceitáveis, considerados “normais” dentro de uma sociedade. Nesse sentido, países que foram colonizados foram forjados em ideologias, costumes, cultura, língua e identidades pelos seus colonizadores, ao passo que se nutriam economicamente de trabalho escravo.

Esse contexto pode ser relacionado à função da linguagem identitária, anunciada por Fairclough (2001), já que se pode perceber as posições dos sujeitos na ordem social, operando como função identitária da linguagem. Assim, levando em consideração que as identidades são sempre plurais e atribuídas nas interações sociais, a ideia de superioridade racial torna evidente a forma como brancos e negros foram construídos.

Após a abolição, no caso brasileiro, esse pensamento colonial forjado continua (colonialidade), mas com aparatos científicos justificando a inferioridade intelectual, estética e moral de pessoas negras. Ocorre que essa configuração social, apesar de muitos negarem seus preconceitos atualmente, ou até acreditarem que vivamos sob uma democracia racial, foi, e continua, sendo fortalecida pelos meios de comunicação,

pelas instituições jurídicas, médicas, escolares, dentre outras, seja pelo silenciamento no enfrentamento ao racismo, seja pelas representações estereotipadas do povo negro.

Outras perguntas mais específicas, sobre a percepção dos estudantes acerca do racismo e do branqueamento social, também foram realizadas, e 62,50% declararam não ter observado que o processo do branqueamento acontece. Mas a observação principal é que essa maioria não quis comentar sobre isso. O preconceito, por parte deles, é velado, então; ou o que se pode compreender é que “refletir sobre ser branco” não é uma questão trazida no contexto de organizações educativas (igrejas, clubes, empresas, escolas). Diante de comentários como “ouvi dizer...” ou “nunca ouvi falar de branqueamento social”, esta omissão fica bem nítida.

A função relacional da linguagem (FAIRCLOUGH, 2001), ou a negociação das relações sociais, está mostrada pelo advérbio “nunca” ou pela expressão “ouvi dizer” – tempo e negação de que, nas relações sociais, o entrevistado jamais ouvira considerações sobre um sim ou um não em relação à convivência com negros.

Por outro lado, dentre os 34,38% que responderam já ter ouvido falar em branqueamento social, algumas respostas entraram em consenso sobre a vinda de imigrantes para o Brasil, sobre a proposta de miscigenação e a noção de superioridade branca. Todavia, destacamos uma resposta que foi além desse entendimento, a qual documentou que há uma imposição de branqueamento cultural, em que pessoas negras devem mudar sua cultura, sendo levadas a vestirem-se, falarem e agirem como “brancos civilizados já que, para estes, os negros não passam de primatas”, segundo as palavras do estudante.

Por trás dessa resposta, pode-se perceber um discurso alimentado por um pensamento hegemônico, o qual, segundo Fairclough (2001), configura a função ideacional da linguagem. Se, nesta função, o discurso significa o mundo, o pressuposto, na resposta do estudante, é de padronização e generalização de indivíduos, como se o foco a ser atingido é o branco.

Foi perguntado, também, aos participantes a respeito dos autores que eles já conheceram ou ouviram falar durante sua formação escolar. No questionário, havia nomes de 42 autores da Literatura brasileira. Dentre os 25 mais lembrados, estão dispostos no quadro 1:

#### **Quadro 1** – Autores da Literatura brasileira mais conhecidos pelos alunos

	AUTOR/ AUTORA	N (%)
1º	Machado de Assis	58 (90,62%)
2º	Monteiro Lobato	56 (87,50%)
3º	Carlos Drummond de Andrade	50 (78,12%)
4º	José de Alencar	42 (65,62%)
5º	Álvares de Azevedo	38 (59,37%)
6º	Clarice Lispector	38 (59,37%)
7º	Castro Alves	30 (46,87%)
8º	Lima Barreto	27 (42,18%)
9º	Euclides da Cunha	25 (39,06%)
10º	Gonçalves Dias	24 (37,50%)
11º	Olavo Bilac	24 (37,50%)
12º	Aluísio Azevedo	22 (34,37%)
13º	Manuel Bandeira	20 (31,25%)
14º	Jorge Amado	19 (29,68%)
15º	Mário de Andrade	19 (29,68%)
16º	Mário Quintana	18 (28,12%)
17º	Manoel de Barros	17 (26,56%)
18º	Cecília Meireles	13 (20,31%)
19º	Mia Couto	13 (20,31%)
20º	Gregório de Matos Guerra	10 (15,62%)
21º	Padre Antônio Vieira	8 (12,50%)
22º	Cruz e Souza	8 (12,50%)
23º	Graciliano Ramos	6 (9,37%)
24º	Márcio Barbosa	6 (9,37%)
25º	José Craveirinha	5 (7,81%)

Fonte: Dados da pesquisa (2021)

Fica evidente que é ocasional a presença de autores e autoras negros nas indicações de livros na escola. Destacam-se Machado de Assis (90,62%), Castro Alves (46,87%) e Lima Barreto (42,18%) apenas. Entretanto, é preciso ressaltar que, quando os dados foram apresentados aos alunos, a fim de que pudéssemos dialogar sobre eles antes das oficinas, a maioria disse “ter ouvido falar” dos autores, e não propriamente lido suas obras. As justificativas ora pendiam para uma certa “preguiça de ler”, ora, para a falta de mais aulas de literatura que envolvessem essas reflexões.

Perguntamos, então, por qual motivo eles conheciam os seis primeiros autores mais votados, dentre os quais estão Machado de Assis (90,62%), Monteiro Lobato (87,50%), Carlos Drummond de Andrade (78,12%), José de Alencar (65,62%), Álvares de Azevedo (59,37%) e Clarice Lispector (59,37%). A explicação baseou-se (1) no fato de os professores que eles tiveram desde a primeira série do Ensino Médio terem centralizado suas aulas nesses autores e (2) no fato de o livro didático, utilizado na escola, trazer esses autores. Ademais, destacaram que Clarice Lispector tornou-se conhecida entre eles devido à escola ter feito a aquisição do livro de contos “A Legião Estrangeira”, o qual passou a ser trabalhado nas aulas.

Em relação às oficinas, ao se trabalhar com as estratégias de Cosson (2006), foi possível perceber o amadurecimento dos leitores à medida que se aproximavam do processo de apropriação da linguagem literária.

Também, ao passo que a oficina se desenvolvia, a interação, que inicialmente foi bem limitada, entre eles e os textos, foi ganhando proporção e demonstrando a mobilização de conhecimentos, de habilidades, de atitudes e de valores. Nesse contexto, vale ressaltar que as escolas precisam de um trabalho maior para que o discente consiga apreender e aprender a fazer leituras com profundidade.

Pensando nisso, a escolha do tema racismo, dentro da literatura, escolhido para esta atividade, obteve seu propósito, uma vez que foi possível conduzir os leitores a uma leitura que investigasse, por meio das estratégias linguísticas dos textos, como ocorre o processo do racismo estrutural, do preconceito e das discriminações raciais. Percepções perfeitamente possíveis como resultado do Letramento Literário. Entretanto, salienta-se a necessidade de o professor estar preparado para a leitura, bem como para sanar dúvidas históricas, ainda mais quando os textos escolhidos representam épocas distintas.

A partir da aplicação da proposta, na sala do Ensino Médio, pôde-se captar os resultados de um trabalho com fundamentação teórica sólida e bem articulada às estratégias da BNCC para o desenvolvimento de habilidades e de competências, bem como à palavra articulada, criada por Cosson (2006), ao explicar o Letramento Literário como a necessidade de perceber o amálgama da “palavra articulada à literatura”.

Por fim, acredita-se que essa proposta de leitura tem muito a contribuir para os professores que queiram se utilizar de mais estratégias de leitura para tornarem a relação leitor-texto mais profunda e significativa.

### **Considerações finais**

Os dados da pesquisa demonstram que há uma necessidade crescente de se estudar o racismo estrutural e o institucional, bem como o processo de branqueamento social, pois muitos ainda demonstraram uma visão mais voltada ao racismo individual apenas, não pensando sobre os desdobramentos que o projeto de branqueamento social ocasionou (danos humanitários). Ademais, para alguns participantes, o racismo existe; para outros, talvez exista; para alguns impera o silenciamento, e pode-se dizer

o mesmo sobre o branqueamento social. Dessa forma, o entendimento sobre o racismo e o branqueamento social se dá nas relações interpessoais.

Isso corrobora que, embora a Lei nº 10.639, sancionada em 2003, torne obrigatória a abordagem sobre a História, a Arte, a Literatura e a Cultura dos povos africanos e negro-brasileiros, dezessete anos se passaram e a maior parte dos estudantes ainda não possui educação voltada para o que, verdadeiramente, o racismo representa para a sociedade brasileira, sobretudo para a maioria da população, que compreende pessoas pretas e pardas, ou seja, o povo negro.

O estudo revela que, nos livros didáticos analisados, ainda é insuficiente a abordagem de literaturas africana e negra brasileira e que é importante que se observem as alterações curriculares, realizando os reparos precisos quanto à utilização do livro didático em sala de aula, bem como a produção das próximas coleções didáticas, a fim de atender às novas orientações.

Por sua vez, o fato de o conhecimento dos estudantes, acerca de literaturas africanas e negra brasileira, ainda ser ínfimo revela que falta um maior empenho dos professores de Língua Portuguesa e de Literatura em relação à abordagem dessas literaturas. Ressaltamos que parte desse empenho também deve vir das instituições educacionais, que devem proporcionar formações continuadas para que os docentes possam antes aprender o que não foi aprendido nos cursos de graduação em Letras e Literaturas. Caso contrário, o conhecimento da maioria ainda residirá nos autores brancos e canonizados.

## **Notas**

\* Doutorando em Estudos Literários (UFMT) e Mestre em Ensino pela Universidade de Cuiabá (UNIC). Graduado em Letras pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) e em Ciências Biológicas pelo Centro Universitário Cândido Rondon. Professor da Educação Básica da rede pública de ensino do estado de Mato Grosso, e-mail: jhonatanperotto@gmail.com

\*\* Doutora pela Pontifícia Universidade Católica-SP. Mestrado em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso. Cursos de Especialização: Língua Portuguesa (OMEC) e Metodologia e Didática do Ensino Superior (UFMT). Professora do Programa de Pós-Graduação em Ensino (PPGEn) da Universidade de Cuiabá (UNIC), e-mail: lucyfazevedo@gmail.com

<sup>1</sup> Texto elaborado a partir da dissertação de mestrado intitulada “O racismo nos reflexos do branqueamento social no ensino de literatura brasileira”. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino, fomentado, em ampla associação, por UFMT e UNIC, em janeiro de 2021, sob a orientação da professora Dra. Lucy Ferreira Azevedo. Disponível em: <https://repositorio.pgsskroton.com/handle/123456789/30634>.

<sup>2</sup> A competência 2 diz respeito à compreensão e análise das situações e contextos de produção de sentidos nas práticas sociais de linguagem, na recepção ou na produção de discursos, percebendo conflitos e relações de poder que as caracterizam. A competência 6 diz respeito ao fato de que, ao final do Ensino Médio, os jovens devem ser capazes de fruir manifestações artísticas e culturais,

compreendendo o papel das diferentes linguagens e de suas relações em uma obra e apreciando-as com base em critérios estéticos.

<sup>3</sup> O primeiro vídeo chama-se “Os Principais Acontecimentos do Brasil no Século XIX”, o qual pode ser acessado pelo seguinte endereço: <https://www.youtube.com/watch?v=yNzul0os5mE>; o segundo chama-se “Respondendo a comentários racistas”, disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=JgtpEJ3ZvZE>; e o terceiro apresenta o TED realizado pela escritora nigeriana Chimamanda Ngozi Adichie sobre o perigo da história única, disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=qDovHZVdyVQ>.

<sup>4</sup> Em 2017, houve o processo de seleção de coleções didáticas para o período de 2018 a 2020, organizado pelo Plano Nacional do Livro Didático (PNLD).

<sup>5</sup> Além dos vídeos já mencionados no segundo rodapé deste artigo, foram exibidos: “5 coisas que todo mundo precisava saber sobre racismo”, feito pela youtuber Xan Ravelli, do canal Soul Vaidosa, disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=REQpzKMrKWM&t=200s>, e entrevistas com os autores lidos na segunda oficina: Cristiane Sobral, Cuti e Luciene Carvalho.

## Referências

- ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo estrutural**. São Paulo: Pólen, 2019.
- BOSI, Alfredo. **História concisa da literatura brasileira**. 51 ed. São Paulo: Cultrix, 2017.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNC\\_20dez\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNC_20dez_site.pdf). Acesso em 01 mar. 2020.
- CANDIDO, Antonio. A literatura e a formação do homem. In.: PRADO, Antonio Arnoni; BOAVENTURA, Maria Eugenia.; LEVIN, Orna Messer. **Remate de Males**: Revista do Departamento de Teoria Literária, São Paulo, n. esp., 1999. p. 81-89.
- CANDIDO, Antonio. Direitos humanos e literatura. In.: FESTER, Antonio Carlos Ribeiro. **Direitos humanos e...** São Paulo: Brasiliense, 1989.
- CANDIDO, Antonio. **Formação da literatura brasileira**: momentos decisivos. 8.ed. Belo Horizonte; Rio de Janeiro: Itatiaia, 1997.
- CANDIDO, Antonio. **Literatura e sociedade**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2010.
- CARVALHO, Luciene. **Dona**. Cuiabá-MT: Carlini & Caniato Editorial, 2018.
- CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, Jean. et al. **A pesquisa qualitativa**: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis: Vozes, 2008.
- CEREJA, Willian; VIANNA, Carolina Dias; DAMIEN, Christiane. **Português contemporâneo**: diálogo, reflexão e uso. v. 1, 2 e 3. São Paulo: Saraiva, 2016.
- COSSON, Rildo. **Letramento literário**: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2006.
- CUTI. **Contos escolhidos**. Rio de Janeiro: Malê, 2016.
- DALVI, Maria Amélia. Literatura na escola: propostas didático-metodológicas. In: DALVI; REZENDE; JOVER-FALEIROS (orgs.). **Leitura de Literatura na escola**. São Paulo: Parábola, 2013.
- FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e mudança social**. Brasília: Editora UnB, 2001.
- FERNANDES, Florestan. **A Integração do negro na sociedade de classes**. 3. ed. São Paulo: Ática, 1978.
- FREYRE, Gilberto. **Casa-grande & senzala**. 51. ed. São Paulo: Global Editora, 2006.
- GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. Depois da democracia racial. **Tempo Social**, revista de sociologia da USP, v. 18, n. 2, p. 269-287, novembro 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ts/v18n2/a14v18n2>. Acesso em 15 set. 2020.
- GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. **Racismo e anti-racismo no Brasil**. São Paulo, Editora 34, 1999.

- JAUSS, Hans Robert. **A história da literatura como provocação à teoria literária**. 2. ed. São Paulo: Ed. Ática, 1994.
- LEENHARDT, Jacques. A construção da identidade pessoal e social através da história e da literatura. In: LEENHARDT, Jacques; PESAVENTO, Sandra Jatahy (org). **Discurso histórico e narrativa literária**. Campinas: UNICAMP, p. 41-50, 1998.
- LOPES, Nei. **Enciclopedia brasileira da diáspora africana**. 4. ed. São Paulo: Selo Negro, 2011.
- MACEDO, Maria do Socorro Alencar Nunes. **A função da Literatura na escola: resistência, mediação e formação leitora**. São Paulo: Parábola, 2021.
- MAINGUENEAU, Dominique. **O discurso literário**. Trad. Adail Sobral. São Paulo: Contexto, 2006.
- MOSCOVICI, Serge. **A máquina de fazer deuses: sociologia e psicologia**. Rio de Janeiro: Imago, 1990.
- QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (org). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais**. Perspectivas latinoamericanas. Buenos Aires, Colección Sur Sur, 2005, p.107-130.
- RIBEIRO, Djamila. **Lugar de fala**. São Paulo: Pólen, 2019.
- SANTOS, Boaventura Sousa; NUNES, João Arriscado; MENESES, Maria Paula. Opening up the Canon of knowledge and recognition of difference. In: SANTOS, Boaventura de Souza (ed.). **Another knowledge is possible: beyond Northern epistemologies**. London: Verso, 2007. p. XIX – LXII. (Reinventing Social Emancipation: Toward New Manifestos, v. 3). Disponível em: [https://knowledge4empowerment.files.wordpress.com/2011/06/sousa-santos-et-al\\_intro.pdf](https://knowledge4empowerment.files.wordpress.com/2011/06/sousa-santos-et-al_intro.pdf). Acesso em 2 set. 2020.
- SANTOS, Luiz Carlos. **Luiz Gama**. São Paulo: Selo Negro, 2010.
- SCHUCMAN, Lia Vainer. **Entre o encardido, o branco e o branquíssimo: branquitude, hierarquia e poder na cidade de São Paulo**. São Paulo: Annablume, 2020.
- SCHWARCZ, Lilia Moritz. **O Espetáculo das Raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil 1870-1930**. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.
- SOBRAL, Cristiane. **O tapete voador**. Rio de Janeiro: Editora Malê, 2016. p. 7-12.
- THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- TODOROV, Tzvetan. **A literatura em perigo**. Trad. Caio Meira. Rio de Janeiro: DIFEL, 2009.