

O LIVRO DIDÁTICO COMO OBJETO DE ESTUDO DE TEMÁTICAS ÉTNICO-RACIAIS**THE TEXTBOOK AS AN OBJECT OF STUDY FOR ETHNIC-RACIAL THEMES****EL LIBRO DE TEXTO COMO OBJETO DE ESTUDIO DE TEMAS ÉTNICO-RACIALES**

10.56238/revgeov17n2-062

Tatiane Balbino Cordeiro Tomaz

Mestranda em Letras

Instituição: Universidade Estadual de Montes Claros

E-mail: tatiane.tomaz@educacao.mg.gov.brOrcid: <https://orcid.org/0009-0005-9200-1506>Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9623291941075105>**Maria de Lourdes Guimarães de Carvalho**

Orientadora do trabalho

Doutora em Letras

Instituição: Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC/MG)

E-mail: maria.carvalho@unimontes.brOrcid: <https://orcid.org/0000-0001-6976-6248>Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0180031783903467>**RESUMO**

Neste artigo são apresentados os resultados de uma investigação realizada a fim de responder se o livro didático contempla a literatura negro-brasileira, de modo a assegurar aos alunos questionamentos críticos sobre as questões étnico-raciais e se as atividades didáticas propostas são adequadas para o tratamento dessa temática. Ele teve como objetivos: descrever, analítica e criticamente, as abordagens de temáticas étnico-raciais, em especial aquelas relativas à literatura negro-brasileira, em uma amostra de livro didático de língua portuguesa destinado à educação básica e, apresentar contribuições para subsidiar o aprofundamento dessa temática em sala de aula desse nível de ensino. É uma pesquisa qualitativa e descritiva, fundamentada em documentos oficiais e em autores que discutem o livro didático e a literatura negro-brasileira. Os resultados demonstram que há falta de uma abordagem relevante da literatura negro-brasileira, o que constitui uma falha significativa, pois, ao ignorar essas questões, a obra deixa de contribuir para a formação de uma educação inclusiva, capaz de fomentar a reflexão crítica acerca do racismo, das desigualdades sociais e da riqueza da cultura afro-brasileira.

Palavras-chave: Literatura Negro-Brasileira. Livro Didático. Educação Inclusiva. Questões Étnico-Raciais.

ABSTRACT

This article presents the results of an investigation conducted to determine whether textbooks address Afro-Brazilian literature in a way that ensures students critically question ethnic-racial issues, and whether the proposed teaching activities are adequate for addressing this theme. Its objectives were: to describe, analytically and critically, the approaches to ethnic-racial themes, especially those related



to Afro-Brazilian literature, in a sample of Portuguese language textbooks intended for basic education; and to present contributions to support the deepening of this theme in the classroom at this level of education. It is a qualitative and descriptive research, based on official documents and authors who discuss textbooks and Afro-Brazilian literature. The results demonstrate a lack of a relevant approach to Afro-Brazilian literature, which constitutes a significant flaw, because by ignoring these issues, the work fails to contribute to the formation of an inclusive education capable of fostering critical reflection on racism, social inequalities, and the richness of Afro-Brazilian culture.

Keywords: Afro-Brazilian Literature. Textbook. Inclusive Education. Ethnic-Racial Issues.

RESUMEN

Este artículo presenta los resultados de una investigación realizada para determinar si los libros de texto abordan la literatura afrobrasileña de forma que los estudiantes cuestionen críticamente las cuestiones étnico-raciales, y si las actividades didácticas propuestas son adecuadas para abordar este tema. Sus objetivos fueron: describir, analítica y críticamente, los enfoques de los temas étnico-raciales, especialmente los relacionados con la literatura afrobrasileña, en una muestra de libros de texto en portugués destinados a la educación básica; y presentar contribuciones para apoyar la profundización de este tema en el aula en este nivel educativo. Se trata de una investigación cualitativa y descriptiva, basada en documentos oficiales y autores que abordan los libros de texto y la literatura afrobrasileña. Los resultados demuestran la falta de un enfoque relevante de la literatura afrobrasileña, lo cual constituye una deficiencia significativa, ya que, al ignorar estas cuestiones, el trabajo no contribuye a la formación de una educación inclusiva capaz de fomentar la reflexión crítica sobre el racismo, las desigualdades sociales y la riqueza de la cultura afrobrasileña.

Palabras clave: Literatura Afrobrasileña. Libro de Texto. Educación Inclusiva. Cuestiones Étnico-Raciales.



“Um livro, uma caneta, uma criança e um professor podem mudar o mundo”. Malala Yousafzai - Prêmio Nobel da Paz em 2014.

1 INTRODUÇÃO

É possível afirmar que o livro didático (LD), que é uma ferramenta essencial no processo de escolarização, tem o poder de transformar vidas, como por exemplo a de Malala, citada na epígrafe, na qual a educação foi fundamental para sua luta pelos direitos das meninas e pela igualdade no acesso ao aprendizado. Ademais, o LD é um recurso que desempenha papel central no processo de ensino-aprendizagem, pois, além de funcionar como uma importante ferramenta na apresentação, organização e condução das atividades em sala de aula, ele direciona a abordagem didático-pedagógica, a escolha de temas e a forma como os alunos interagem com o conhecimento.

No Brasil, o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), criado em 1985, subsidiado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), foi consolidado com o objetivo de viabilizar a universalização da educação básica, promovendo a aquisição, distribuição e avaliação sistemática dos LDs para os alunos da rede pública do ensino fundamental, conforme os parâmetros e normas estabelecidas pelo Ministério da Educação (MEC). Sobre esses critérios, a partir da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/1996), tornou-se necessário desenvolver materiais didáticos que atendessem às exigências da educação brasileira, inclusive aqueles que previssem a abordagem de temas étnico-raciais.

Sobre as questões étnico-raciais, por exemplo, em pleno século XXI, é possível constatar que a sociedade brasileira ainda enfrenta dificuldades de combater o racismo. Tal perspectiva encontra respaldo nas palavras de Milton Santos (2000, p.15) ao afirmar que: “Ser negro no Brasil é, pois, com frequência, ser objeto de um olhar enviesado. A chamada boa sociedade parece considerar que há um lugar predeterminado, lá embaixo, para os negros e assim tranquilamente se comporta.”

Essa constatação e a necessidade de mudar tal realidade justificam a necessária adoção de práticas antirracistas nos textos e atividades propostos nos LDs, de forma a garantir que a população negra seja referida e retratada com respeito e valorizada como parte constitutiva da formação histórica, social e cultural do Brasil. Assim, espera-se que um material didático em circulação, tão importante quanto o LD de língua portuguesa, não apenas aborde as questões étnico-raciais de modo crítico, mas também dê visibilidade à literatura negro-brasileira e a seus autores, de modo a promover a representatividade e a desconstrução de visões estereotipadas ainda naturalizadas no espaço escolar.

Dadas essas considerações, pretendeu-se neste trabalho investigativo responder, mediante análise criteriosa de uma amostra de LD de língua portuguesa, se **ele contempla a literatura negro-brasileira com** atividades didáticas adequadas para o tratamento dessa temática, **de modo a proporcionar** questionamentos críticos sobre as questões étnico-raciais.



O objetivo geral é descrever, analítica e criticamente, as abordagens de temáticas étnico-raciais, em especial aquelas relativas à literatura negro-brasileira, em uma amostra de livro didático de língua portuguesa destinado à educação básica e, de modo específico, apresentar contribuições para subsidiar o aprofundamento dessa temática em sala desse nível de ensino.

Assim, este é um estudo justificado pela necessidade de considerar as contribuições do LD para a formação de uma visão crítica e inclusiva em relação às diversidades culturais e raciais presentes na sociedade brasileira, rumo a uma educação voltada ao acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno dos estudantes, respeitando suas singularidades e diversidades, conforme assegurado pela BNCC, que propõe,

Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza (Brasil, 2018, p.10).

Ante essa importância destacada pelo documento, o entendimento é de que é imprescindível e necessária a presença da literatura negro-brasileira, por meio de textos alusivos a essa temática, explorados de forma adequada no ambiente escolar, devendo, portanto, estar presente nos currículos da educação básica. Afinal, os estudantes devem e merecem ser apresentados a conteúdos que favoreçam sua formação cidadã, de forma mais ampla e aprofundada, sob pena de sofrerem violência simbólica.

2 METODOLOGIA

Considerando a metodologia como o conjunto de atividades sistemáticas e racionais das quais o pesquisador se vale para obter e para apresentar, com maior segurança, os dados, rumo ao alcance de seus objetivos, esta pesquisa é qualitativa e, tal como proposta por Minayo (2004, p. 21-22), “[...] trabalha com o universo de significados, motivações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo de relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização” e, para além disso, não tem o objetivo de obter ou demonstrar números, estatísticas ou porcentagens por meio de gráficos e tabelas. Assim, são estudados materiais empíricos, tais como textos, inclusive multimodais, atividades didático-metodológicas, e produções culturais observacionais, históricas, interativas e visuais presentes no LD analisado.

Segundo os propósitos mais gerais, conforme pontua Gil (2022), esta é uma pesquisa descritiva, já que teve como um dos objetivos, apresentar descritivamente análise crítica das abordagens de temáticas étnico-raciais, em especial aquelas relativas à literatura negro-brasileira, em uma amostra de LD de língua portuguesa.



O objeto de estudo foi o LD “Português- Linguagens”, 9º. ano, 11. ed. (e seu respectivo manual do professor) dos autores William Cereja e Carolina Dias Vianna, publicado em 2022 e indicado pelo PNLD para o quadriênio 2024-2027.

Seguem considerações teóricas sobre LD e sobre literatura negro-brasileira.

3 CONSIDERAÇÕES SOBRE LIVRO DIDÁTICO

Estudos apontam que no Brasil, o LD ainda é uma das principais ferramentas didáticas utilizadas em sala de aula. Segundo Lajolo (1996, *apud* Michelato e Santana, 2023, p. 25.), o LD se consolidou como um instrumento essencial na prática pedagógica, característico da cultura escolar, e passou a ser um importante “apoio” para o trabalho do professor em diversas áreas do conhecimento. Em certos contextos, esse “apoio” vai além, tornando-se uma ferramenta imprescindível para o desenvolvimento das aulas.

Dessa forma, o LD se caracteriza como uma ferramenta pedagógica fundamental, cujo objetivo principal é atender tanto aos alunos quanto aos professores. Para os alunos, o LD desempenha o papel de auxiliar na aquisição do conhecimento, pois facilita sua aproximação com o conteúdo a ser estudado. Já para os professores, o livro funciona como um guia de ensino, apresentando metodologias para a aplicação das aulas e orientações didáticas para a realização das atividades.

Nesse cenário, é fundamental considerar que o LD deve ser visto como um suporte à prática docente, e não como um roteiro rígido de conteúdo a ser seguido nas aulas, que devem ser planejadas de acordo com as necessidades do educador a partir das características dos educandos. Ademais, é preciso considerar as particularidades de cada instituição de ensino, como o contexto em que ela está inserida, o perfil dos alunos e o seu nível de escolaridade. Essas particularidades influenciam diretamente as escolhas pedagógicas e as adaptações que o professor deve realizar no processo de ensino-aprendizagem.

Nas palavras de Rangel,

A grande diferença entre o livro didático e os outros materiais didáticos, em especial os que se valem da imagem, como o filme, o vídeo, a foto e outros, está no fato de ele ser, antes de tudo, um legítimo produto da tecnologia da escrita. Por isso mesmo, é possível ter-se, por meio dele, um acesso efetivo à cultura letrada (Rangel, 2006, p.13).

Em vista disso, o LD está fundamentado principalmente na linguagem escrita, sendo uma forma estruturada de transmitir conhecimentos, valores, práticas e formas de comunicação construídas por meio da leitura e da escrita, o que constitui a denominada “cultura letrada”, considerada fundamental para a formação crítica e intelectual dos alunos. Ao ler e escrever, o estudante se apropria de conceitos, desenvolve o pensamento lógico e compreende melhor o mundo ao seu redor.



Diante do exposto, ainda que outros materiais didáticos que utilizam prioritariamente linguagens multimodais, como imagens, filmes, vídeos ou fotografias sejam valiosos no processo de aprendizagem, eles podem não estabelecer a mesma relação direta com a cultura letrada, que está centrada na linguagem escrita. Dessa forma, enquanto esses recursos complementam e enriquecem o aprendizado, o LD se destaca como uma ferramenta privilegiada para a construção do conhecimento escrito e para a compreensão profunda da cultura letrada. Por essa razão, o LD reflete a organização do processo de ensino-aprendizagem e desempenha um papel fundamental na transformação da realidade educacional dos estudantes.

No Brasil, o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), criado em 1985, foi consolidado com o objetivo de viabilizar a universalização da educação básica, promovendo a aquisição, distribuição e avaliação sistemática dos LDs para os alunos da rede pública do ensino fundamental, conforme os critérios e normas estabelecidos pelo Ministério da Educação (MEC).

Com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/1996), tornou-se necessário desenvolver materiais didáticos que atendessem às exigências da educação brasileira. Dessa forma, a avaliação dos LDs passou a ser um critério fundamental na escolha daqueles a serem adotados pelas instituições educacionais. Após a avaliação oficial e resenha no guia do livro didático, os professores têm a oportunidade de escolher a obra que consideram mais adequada às suas realidades e com as quais desejam trabalhar. Entretanto, cabe ressaltar que apesar de o Governo Federal recomendar que cada escola pública selecione três opções de livros didáticos, listando-os da primeira à terceira escolha, a experiência docente já mostrou que nem sempre o livro eleito como primeira opção é o material efetivamente recebido pela escola e, ainda que de forma empírica, é possível afirmar que as abordagens de temas étnico-raciais, a partir da literatura negro-brasileira, nos LDs de um modo geral, são insipientes, visto que tais questões, na maioria das vezes, são abordadas de forma superficial.

Seguem considerações sobre a literatura negro-brasileira.

4 CONSIDERAÇÕES SOBRE LITERATURA NEGRO-BRASILEIRA

A literatura negro-brasileira destaca-se pelo seu caráter de protesto e sua importância para a valorização de experiências e perspectivas historicamente marginalizadas. Nesse contexto, compreender a produção literária negra permite perceber como os leitores são convidados a entrar em contato com vivências e olhares diferentes daqueles tradicionalmente representados nos currículos escolares.

Sob esse olhar, a Lei 10.639/2003 (Brasil, art. 26), que altera a LDB/9.394/96, tornou obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileiras nos sistemas de ensino da educação nacional e prevê a inclusão dessa temática no currículo oficial da Rede de Ensino:



Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da 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.

2º Os conteúdos referentes à História e 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 (Brasil, 2003, art. 26 A).

Nesse contexto, é imprescindível que os professores se preparem no ponto de vista teórico e metodológico para abordarem com os alunos a relevância da cultura afro-brasileira na formação da sociedade, reconhecendo o povo negro como sujeito histórico e valorizando sua cultura.

Tendo em consideração essa perspectiva, Brandino (2022) afirma que, “[...] é a produção literária cujo sujeito da escrita é o próprio negro. É a partir da subjetividade de negras e negros, de suas vivências e de seu ponto de vista que se tecem as narrativas e poemas assim classificados”. Essa declaração demonstra que a literatura negra proporciona uma representação mais autêntica e diversificada da realidade do povo negro, pois ela destaca suas vozes e suas vivências.

De acordo com o escritor Cuti,

A literatura negro-brasileira nasce na e da população negra que se formou fora da África, e da sua experiência no Brasil. A singularidade é 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 brancura que a englobaria como um todo a receber, daqui e dali elementos negros e indígenas para se fortalecer. Por se tratar de participação na vida nacional, o realce a essa vertente literária deve estar referenciada à sua gênese social ativa. O que há de manifestação reivindicatória apoia-se na palavra “negro” (Cuti, 2010, p.42).

Nesse contexto, a origem da literatura negro-brasileira está diretamente associada à experiência social, histórica e política dos povos negros, uma vez que eles atuam como protagonistas de suas histórias, na medida em que sua trajetória é sinônimo não só de sofrimento ou subserviência, mas também de resistência, luta e conquistas. E é nesse contexto que a palavra “negro” deve ser entendida, já que, segundo Cuti, ela deve simbolizar luta e resistência dentro da formação da nação brasileira. Dessa forma, a literatura negra não se limita apenas a contribuir com a cultura brasileira, em vez disso, ela se afirma como um campo de atuação que possui suas próprias vozes que lutam pelo seu reconhecimento e autonomia.

Conforme se sabe, a falta de oportunidade de escolarização deixou marcas negativas na história das pessoas negras que chegaram ao Brasil no período colonial, pois, a legislação dessa época negou escolarização a todas elas. Por esse motivo, a população negra era impedida de registrar a literatura escrita e, como muitos não foram alfabetizados, restavam a eles somente a transmissão da literatura oral, o que foi muito prejudicial ao país, já que parte da sua cultura e história foi esquecida por falta de registro.



Sob essa ótica, é evidente que a publicação de literatura negro-brasileira – aquela escrita por autores negros – ainda é escassa no Brasil, embora haja registros daqueles que, não sem conflitos e dificuldades, obtiveram visibilidade, como Maria Firmina dos Reis, Lima Barreto, Luís Gama, Machado de Assis, Conceição Evaristo, Cuti e Carolina Maria de Jesus. Ademais, a literatura brasileira possui representações estereotipadas e até mesmo racistas em relação aos autores negros. A exemplo disso, Evaristo escreve:

Gosto de escrever, na maioria das vezes dói, mas depois do texto escrito é possível apaziguar um pouco a dor, eu digo um pouco... Escrever pode ser uma espécie de vingança, às vezes fico pensando sobre isso. Não sei se vingança, talvez desafio, um modo de ferir o silêncio imposto, ou ainda, executar um gesto de teimosa esperança. Gosto de dizer ainda que a escrita é para mim o movimento de dança-canto que o meu corpo não executa, é a senha pela qual eu acesso o mundo. [...] Colocada a questão da identidade e diferença no interior da linguagem, isto é, como atos de criação linguística, a literatura, espaço privilegiado de produção e reprodução simbólica de sentidos, apresenta um discurso que se prima em proclamar, em instituir uma diferença negativa para a mulher negra (Evaristo, 2005, p. 2).

Com base nas reflexões da autora, é evidente que a literatura negra é percebida como um clamor de protesto pois, graças a ela, a comunidade negra consegue revelar ao mundo o seu verdadeiro mérito, por meio de discursos que foram silenciados ao longo do tempo.

Segundo Santos,

O sujeito negro, que produz a Literatura Negra, tem um ponto de vista que denuncia o racismo introjetado nas relações étnico-raciais brasileiras, um ponto de vista crítico sobre a “falsa abolição da escravatura” que jogou a população negra na miséria, na pobreza, na violência e no genocídio da juventude dessa população. Um ponto de vista comprometido com a exaltação da beleza negra natural, livre do embranquecimento e das máscaras brancas que são impostas desde sempre aos sujeitos que se querem aceitos pelos padrões eurocêtricos de beleza (Santos, 2021, p.39).

Com base nessa afirmação, observa-se, na sociedade hodierna, que vários autores da literatura negro-brasileira, a exemplo de Luiz Gama, Conceição Evaristo, Geni Guimarães, Midria Silva e tantos outros que propagam a literatura negro-brasileira desempenham um papel fundamental, que é o de denunciar, por meio de seus escritos, a formação de uma ideologia racista, que se origina principalmente daqueles que se julgam superiores em relação à população negra.

Tendo em vista essas considerações, observa-se que os poetas adeptos à escrita de temáticas que abordam questões étnico-raciais exaltam a beleza das pessoas negras por intermédio dos seus personagens, desconstruindo a imagem negativa do povo negro que foi, ao longo dos séculos, alvo de maus-tratos na literatura canônica de diversos autores brancos. Neste contexto atual, a literatura negro-brasileira, por quase dois séculos invisibilizada na sociedade brasileira - já que os primeiros registros dessa vertente da literatura brasileira que se tem notícia, remontam ao início da segunda metade do século XIX- desponta como voz para as pessoas negras.



Ademais, é possível afirmar que a literatura negro-brasileira surge no país como uma expressão da subjetividade negra, haja vista que, no Brasil, há a predominância do estudo da literatura canônica escrita por autores brancos, o que demonstra um tipo de racismo internalizado na abordagem da literatura, a partir das práticas de leitura desenvolvidas dentro do espaço escolar. Em contrapartida, surge a filosofia **decolonial, compreendida como uma perspectiva que** questiona os padrões eurocêntricos de conhecimento e valoriza saberes historicamente marginalizados, incluindo entre eles a cultura afro-brasileira. Sobre o pensamento decolonial, Colaço afirma que ele

[...] reflete sobre a colonização como um grande evento prolongado e de muitas rupturas e não como uma etapa histórica já superada. Neste sentido fala em ‘colonialidade’. Porém não se trata de um campo exclusivamente acadêmico, mas refere-se, sobretudo, a uma nova tendência política e epistemológica. Envolve vários atores sociais e reflete o desenrolar de um processo que permite não apenas a crítica dos discursos “ocidentais” e dos modelos explicativos modernos, como também a emergência de distintos saberes que surgem a partir de lugares “outros” de pensamento (Colaço, 2012, p. 08).

Essa abordagem revela que o pensamento decolonial ultrapassa o âmbito acadêmico, engajando múltiplos atores sociais e valorizando diferentes formas de conhecimento. Nesse contexto, é um pensamento que oferece um enfoque crítico para o estudo da literatura negro-brasileira, permitindo que se reconheçam e se valorizem narrativas historicamente silenciadas.

Evidencia-se, portanto, a urgência de repensar as formas de produção do conhecimento, conforme assinala Colaço (2012, p.190): “Hoje mais do que nunca na história do mundo moderno/colonial observa-se a necessidade de um processo de mudança no sentido de construir estruturas de conhecimento que surgem da experiência da humilhação e marginalização”. Com efeito, a colonialidade deixou marcas profundas de exclusão e silenciamento, e o desafio atual é construir saberes que nasçam das vozes e vivências historicamente marginalizadas. Além disso, é necessário reconhecer que o conhecimento não é neutro, mas atravessado por escolhas políticas, ideológicas e culturais, o que torna indispensável a valorização de saberes oriundos da resistência e da dor.

Desse modo, ao examinar como as questões étnico-raciais são tratadas, em especial no que diz respeito à literatura negro-brasileira, torna-se possível identificar como a escola ainda reproduz hierarquias de saberes e restringe o acesso a perspectivas críticas. Portanto, a investigação desses recursos permite problematizar os limites do currículo e apontar a necessidade de uma prática pedagógica que assegure a inclusão, a valorização da pluralidade cultural e, em decorrência, assegurar o compromisso efetivo com a justiça social.

5 RESULTADOS DA ANÁLISE DO LD E DO MANUAL DO PROFESSOR

A análise do livro didático e do manual do professor mostra-se essencial para compreender de que maneira o ensino da literatura é estruturado e quais discursos são legitimados nesses materiais,



uma vez que, para além dos conteúdos selecionados, eles carregam escolhas didático-pedagógicas e ideológicas que orientam o trabalho docente. Considera-se que em um contexto em que a educação busca se tornar mais inclusiva e representativa, é fundamental compreender como essas temáticas são abordadas em um material pedagógico.

A análise teve como premissa identificar se os textos e as atividades propostas promovem uma educação que respeita as singularidades e diversidades dos estudantes, favorecendo seu acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, verificando se a abordagem desses temas está em consonância com os princípios da LDB e as diretrizes estabelecidas pela BNCC. Também avalia se as propostas didático-metodológicas sugeridas para estudo dos textos propõem questionamentos críticos para abordagem das questões étnico-raciais. Assim, é uma análise que permite compreender se o material contribui para a formação de uma visão crítica e inclusiva das diversidades culturais e raciais presentes na sociedade brasileira.

Dirigindo-se aos professores na apresentação do livro, Cereja e Vianna (2022) afirmam que a obra apresenta uma proposta consistente de leitura, baseada em princípios pedagógicos claros e definidos, por meio de uma seleção criteriosa de textos que vão dos clássicos da literatura universal aos autores da literatura contemporânea brasileira, e que é uma obra que pode colaborar com a formação de leitores competentes de diversos gêneros em circulação social (Cereja, Vianna, 2022, p. 03). Além disso, os autores dão a entender que é uma abordagem que objetiva proporcionar o desenvolvimento da capacidade de compreender e analisar diferentes tipos de textos, preparando os leitores para uma leitura crítica e diversificada.

Nas primeiras páginas do manual do professor, os autores destacam que todos os volumes da coleção (6º ao 9º ano) apresentam conteúdos relacionados às habilidades previstas na BNCC, com o intuito de garantir que os alunos dominem as práticas de linguagem e as estratégias linguísticas necessárias para participar, de forma segura e autônoma, das diversas atividades sociais.

No entanto, ao analisar o livro didático do 9º ano dessa coleção, observa-se a ausência de diversidade da perspectiva de leitura literária referente às temáticas que fazem alusão, de forma efetiva e aprofundada, à literatura negro-brasileira, o que configura uma lacuna na abordagem didático-pedagógica das questões étnico-raciais, e que pode prejudicar o desenvolvimento de uma identidade cultural mais rica e consciente.

Ao longo da obra “Português: Linguagens” (9º ano), embora haja propostas de abordagem de autores e obras literárias representativas do cânone literário brasileiro, as produções de escritores negros, que são fundamentais para a constituição de uma literatura brasileira mais plural e inclusiva, não são suficientemente contempladas. Assim, ao negligenciar a literatura negra, esse livro didático pode privar os estudantes da oportunidade de se reconhecerem e se identificarem com figuras e



experiências que fazem parte da história do Brasil, reforçando o preconceito e a exclusão social, ao não representar de forma justa e visível as contribuições dos negros à cultura nacional.

Como exemplo, é possível apresentar a análise de algumas atividades propostas no LD para o 9º ano.

5.1 ANÁLISE 1

Nas páginas 83-84, há uma referência às mulheres negras como desfecho de uma proposta de produção de texto que não faz uma menção aprofundada da temática.

A atividade proposta é baseada em um texto informativo intitulado “Com clube de leitura, jovens querem inspirar trajetórias de meninas negras”, de Helisa Ignácio. A autora descreve o desejo de um grupo de meninas da Escola Estadual Luiz Campo Dall’Orto Sobrinho, em Sumaré, São Paulo, que, após assistir ao curta-metragem *Vida Maria*, se sentem motivadas a transformar a realidade das mulheres negras, encontrando inspiração para isso na literatura.

Segue abaixo a atividade supracitada, conforme mostra a figura 1.



Figura 1- Páginas 83-84 do LD

6. Leia o texto a seguir.

Com clube de leitura, jovens querem inspirar trajetórias de meninas negras

Após assistir à animação *Vida Maria* — história de uma menina que é obrigada a largar estudos e sonhos para cuidar dos afazeres de dentro de casa —, um grupo de meninas da Escola Estadual Luiz Campo Dall'Orto Sobrinho, da cidade de Sumaré (SP), percebeu que a narrativa não era ficção. E, por isso, se sentiu provocado a compreender melhor e a mudar esta realidade, que é vivida de forma predominante por mulheres negras.

Vitória Santos, Barbara de Souza e Raissa Batista encontraram, na literatura, um mundo de possibilidades de vida narradas e documentadas por escritoras afro-brasileiras. Criaram, assim, o Club The Readers – Tecnologia e Literatura Libertam, com o apoio da sua professora Eliana Cristo. A iniciativa está entre as 50 premiadas no Desafio Criativos da Escola 2020.

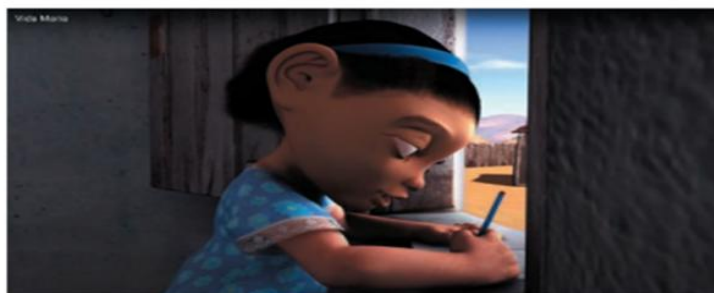
Segundo nota técnica do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), em 2020, mais de 18% das mulheres negras brasileiras têm o trabalho doméstico como ocupação. Enquanto apenas 2% têm cargos executivos e de gerência, de acordo com estudo do Instituto Ethos realizado em 2015. A partir da pesquisa de dados como estes, as adolescentes se perguntaram, então, como poderiam mostrar para outras jovens que é possível criar outras histórias que vão além do estigma da mulher negra em trabalhos subalternizados.

Por meio das redes sociais, de jogos, pesquisas e cafés literários *online*, as alunas dão visibilidade a escritoras negras e estimulam a leitura de seus livros. Além de resgatar a ancestralidade e a história destas mulheres, as adolescentes querem inspirar outras estudantes negras a sonharem com suas trajetórias de vida e a conquistarem novos espaços na sociedade.

“Quando as pessoas tiverem acesso a essa literatura [feita pelas mulheres negras] e virem que podem alcançar seus objetivos e combater as desigualdades que existem no nosso país, vão poder enxergar que nós também somos fortes e que nossas raízes, vidas e histórias podem ser lindas, e inspirar mais outras pessoas”. É o que deseja a estudante Vitória, de 16 anos.

[...]

IGNÁCIO, Helisa. Com clube de leitura, jovens querem inspirar trajetórias de menina negras. *Criativos da escola design for change*. 1º abr. 2021. Disponível em: <https://criativosdaescola.com.br/historia/com-club-de-leitura-jovens-querem-inspirar-trajetorias-de-meninas-negras/>. Acesso em: 5 maio 2022.



► Cena da animação *Vida Maria*, dirigida por Márcio Ramos (Brasil, 2006), que inspirou as meninas da notícia a montar o clube de leitura.

- Nos artigos de opinião “Selfies” e “A convivência com a internet”, foca-se bastante nos aspectos negativos do mundo digital. E quanto ao texto “Com clube de leitura, jovens querem inspirar trajetórias de meninas negras”, isso se dá também? Explique.

Não. Aqui se destaca um uso muito positivo das redes sociais, pois foi por meio delas que as jovens mencionadas conseguiram criar o Club The Readers, “iniciativa está entre as 50 premiadas no Desafio Criativos da Escola 2020”.

Fonte: Cereja e Vianna (2022, p.83- 84). Disponível em: <https://www.edocente.com.br/pnld/portugues-linguagens-9o-ano-pnld-2024-objeto-1-anos-finais-ensino-fundamental/>. Acesso em: 28 fev. 2025.

Há, inclusive, o depoimento de uma das alunas ressaltando o valor do acesso à literatura feita por mulheres negras e expressando seu desejo:

Quando as pessoas tiverem acesso a essa literatura (feita pelas mulheres negras) e virem que podem alcançar seus objetivos e combaterem as desigualdades que existem no nosso país, vão poder enxergar que nós também somos fortes e que nossas raízes, vidas e histórias podem ser lindas e inspirar mais outras pessoas.” (Cereja; Viana 2022, p. 83).



Observa-se que o depoimento da aluna pode gerar importantes discussões sobre a literatura negro-brasileira, contudo, a proposta do livro, que se segue à leitura, é apenas: “Nos artigos de opinião “*Selfies*” e “A convivência com a internet” foca-se bastante nos aspectos negativos do mundo digital. E quanto ao texto “Com clube de leitura, jovens querem inspirar trajetórias de meninas negras”, isso se dá também? Explique.”

Como é possível constatar, essa proposta de atividade muda radicalmente o rumo da abordagem. Ela passa a ser sobre crítica aos aspectos negativos do mundo digital, assunto presente no artigo de opinião de Marcelo Coelho, no início do capítulo 3 e no texto de Helisa Ignácio.

Os alunos são solicitados a analisar e refletir se esses mesmos aspectos negativos estão presentes na animação *Vida Maria* – texto cinematográfico, de curta duração, que retrata de modo sensível e breve realidades enfrentadas por comunidades, especialmente no Nordeste do Brasil e expõe a dura realidade de uma região sertaneja, na qual os recursos econômico-sociais e culturais de subsistência são escassos e as oportunidades educacionais limitadas –. Contudo, é um texto que não menciona aspectos negativos das redes sociais; pelo contrário, aponta o aspecto positivo delas, posto que foi por meio das redes sociais que as alunas criaram o clube de leitura que foi inclusive premiado entre os 50 melhores.

Nota-se que embora o texto de Helisa Ignácio faça menção à literatura, com ênfase na produção de autoras negras, o faz de forma insipiente, rasa. Não há, nessa atividade didático-metodológica, qualquer alusão às competências que proporcionem o reconhecimento do texto como: (i) lugar de manifestação e de negociação de sentidos, valores e ideologias; (ii) oportunidade tomada de posição ética e crítica em relação a conteúdos discriminatórios referentes a direitos humanos e ambientais; (iii) envolvimento com maior autonomia e protagonismo na vida social. Assim, fica evidente que os autores perderam a oportunidade de sugerir um trabalho voltado para reflexões mais profundas sobre as questões étnico-raciais e sobre a literatura produzida por pessoas negras, embora os textos sejam altamente sugestivos e proporcionem a possibilidade de reflexões sobre essas temáticas.

5.2 ANÁLISE 2

Na atividade 7, da página 145, os alunos são convidados a ler o conto “Belinha” de Marcelino Freire, escrito em 1967. A proposta de abordagem se limita à exploração da estrutura do conto (se ele é de estrutura tradicional ou não, quais são os personagens e suas características físicas e psicológicas, o tipo de narrador, se há diálogos, qual o conflito e em que parágrafo ele é apresentado, e se o conflito é encerrado) enfim, apenas questões relativas à interpretação do conto. Para fixar o conteúdo, o LD apresenta um box intitulado “O tempo nas narrativas ficcionais” e outro com o título “A técnica do *flashback*”.

Na figura 2, é possível observar a proposta.



Figura 2- O Tempo nas Narrativas ficcionais p. 149.

O tempo nas narrativas ficcionais

Os fatos de uma narrativa relacionam-se com o tempo em três níveis:


Época em que se passa a história
A época em que se passa a história constitui o pano de fundo para o enredo. No conto "Belinha", a época é a atual. Nem sempre, porém, a época em que se passa a história narrada coincide com aquela em que ocorre sua publicação.

Tempo cronológico
É o tempo que transcorre na ordem natural dos fatos do enredo. É o tempo relacionado ao enredo linear, ou seja, à ordem em que os fatos ocorrem. Chama-se cronológico porque pode ser medido em horas, meses, anos, séculos. No conto "Belinha", os fatos acontecem no período de um mesmo dia, em poucas horas.

Tempo psicológico
É o tempo que transcorre numa ordem determinada pela vontade, pela memória ou pela imaginação do narrador ou de uma personagem. De acordo com esse tempo, os fatos podem ou não aparecer em uma ordem linear, isto é, coincidente com a do tempo cronológico. No conto de Marcelino Freire que foi lido, predomina o tempo psicológico.

A técnica do flashback

O *flashback* é um recurso narrativo que consiste em voltar no tempo. Em nossa literatura, o romance *Memórias póstumas de Brás Cubas*, de Machado de Assis, apresenta essa técnica: o tempo em que se situa o narrador-personagem Brás Cubas é posterior à sua morte, o que lhe permite voltar ao passado recente e contar como morreu, por exemplo, ou voltar ao passado mais distante e contar fatos de sua infância e juventude. Veja um trecho dessa obra.



Alguns tempos hesitei se devia abrir estas memórias pelo princípio ou pelo fim, isto é, se poria em primeiro lugar o meu nascimento ou a minha morte. Suposto o uso vulgar seja começar pelo nascimento, duas considerações me levaram a adotar método diferente: a primeira é que não sou um autor defunto, mas um defunto autor, para quem a campa foi outro berço; a segunda é que o escrito ficaria assim mais galante e mais novo [...].

Dito isto, expirei às duas horas da tarde de uma sexta-feira do mês de agosto de 1869, na minha bela chácara de Catumbi. Tinha uns sessenta e quatro anos...

Retrato de Machado de Assis (1839-1908), aos 57 anos (cerca de 1896).

ASSIS, Machado de. *Memórias póstumas de Brás Cubas*. São Paulo: Ática, 1992. p. 17.

148

Fonte: Cereja e Vianna (2022, p. 148). Disponível em: <https://www.edocente.com.br/pnld/portugues-linguagens-9o-ano-pnld-2024-objeto-1-anos-finais-ensino-fundamental/>. Acesso em: 28 fev. 2025.

Como se vê, no primeiro texto há uma explicação teórica sobre os três níveis relativos ao tempo, em uma narrativa: (i) época em que se passa a história; (ii) tempo cronológico e, (iii) tempo psicológico. No segundo, há a explicação teórica sobre a técnica *flashback* como recurso literário, exemplificada com um trecho da obra *Memórias Póstumas de Brás Cubas*.

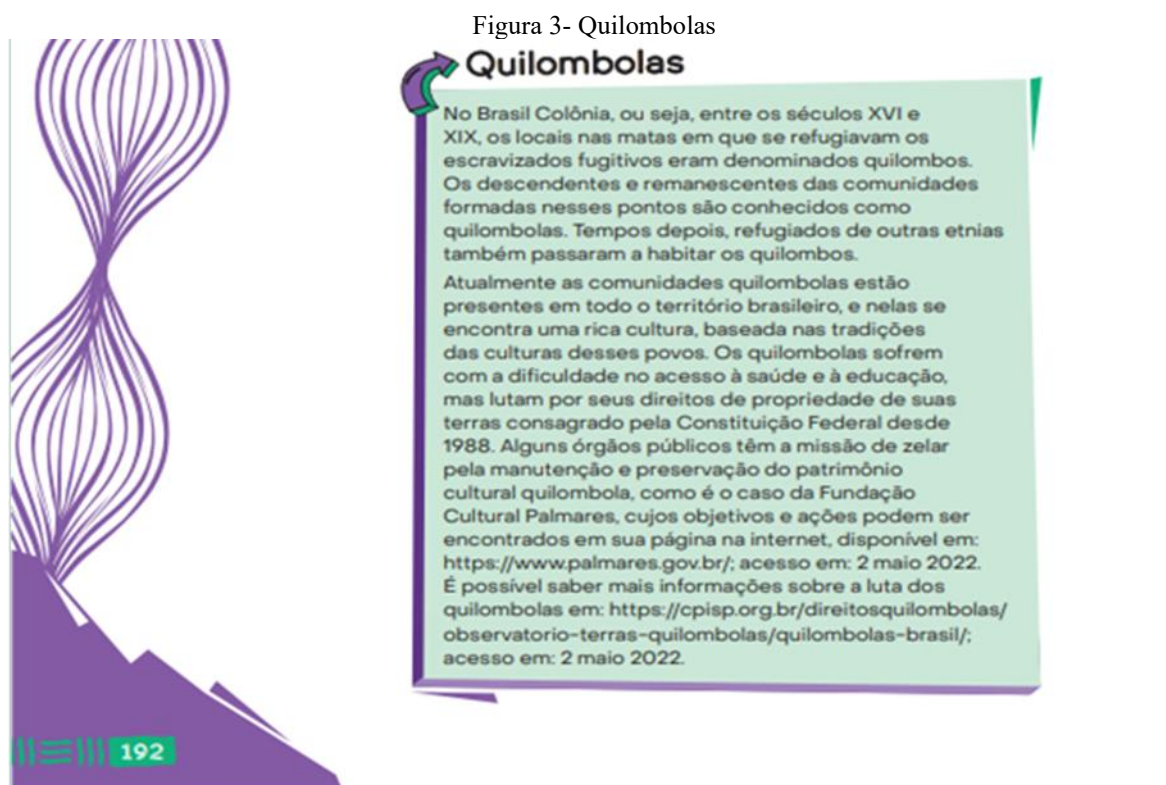
Contudo, após esse momento, não há mais comentários sobre a temática nem sobre o autor e sua obra. Nenhuma referência, por exemplo à publicação de *Contos Negreiros*, obra de ficção na qual Marcelino Freire apresenta temas delicados e polêmicos em 16 narrativas de brasileiros miseráveis que vendem de tudo para sobreviver – como drogas, o corpo e até os órgãos –, obra que, publicada em 2005, proporcionou ao autor o Prêmio Jabuti de Literatura de 2006.

Na sequência, na página 149, são apresentados três minicontos, cada um acompanhado de uma explicação sucinta a respeito do gênero e de uma questão de análise textual, uma para cada miniconto. Novamente, não há alusão à temática em estudo nem se seus autores são negros ou abordam questões referentes aos negros. Além disso, sugere-se que os alunos escrevam, pelo menos, um conto contemporâneo mais longo e um miniconto. A temática não é sugerida.



5.3 ANÁLISE 3

Nas páginas 191-192 (unidade 3, capítulo 2), na parte de Exercícios, há o convite para ler uma notícia sobre os geoparques, com destaque da importância deles para a valorização local e desenvolvimento sustentável, os critérios para ser um geoparque de acordo com a Unesco e a descrição de dois geoparques. Na sequência, há um boxe intitulado “Quilombolas” (p. 192), com o resumo da luta desses povos no território brasileiro:



Fonte: Cereja e Vianna (2022, p. 192). Disponível em: <https://www.edocente.com.br/pnld/portugues-linguagens-9o-ano-pnld-2024-objeto-1-anos-finais-ensino-fundamental/> Acesso em: 28 fev. 2025.

Em seguida, os autores propõem quatro questões relacionadas ao texto: três delas focadas na identificação das características do gênero notícia e uma sobre concordância verbal e nominal, com base em um trecho extraído da notícia. Nenhuma abordagem referente à temática do texto e nenhuma discussão sobre questões sociais características de culturas das comunidades quilombolas.

Na página 194, a atividade segue com a proposição de quatro novas questões, numeradas de cinco a oito. Na questão cinco, é apresentado um fragmento de uma notícia intitulada “Coleção de livros reúne artigos de mais de 30 autores sobre negritude no Rio Grande do Norte”, escrita por Isabela Santos. Essa notícia traz informações sobre o lançamento da coleção de livros “Negritude Potiguar”, com o objetivo de dar visibilidade à cultura negra: “Os títulos, organizados pelo antropólogo Geraldo Barboza de Oliveira Júnior, são “Comunidades Quilombolas”, “Povos de Matriz Africana” e “Cultura Popular Negra”. Os e-books foram lançados em outubro de 2021 gratuitamente e, neste mês de maio, a Editora Oitica disponibiliza o livro físico. [...]”.



Nota-se que a proposta do evento “Lançamento de livros “Negritude potiguar” bem como os títulos dos livros, dão margem a uma riquíssima oportunidade de discussão da temática. Contudo, após a leitura da reportagem, os alunos são convidados a responder a duas perguntas: “a) O fato noticiado é o lançamento de uma coleção de livros. Que informações o primeiro parágrafo acrescenta sobre esse lançamento?” e “b) Que objetivo desse lançamento o especialista consultado ressalta?” Com a sugestão de resposta: “ele ressalta o objetivo de informar e democratizar o conhecimento gerado nas comunidades quilombolas.” Contudo, não há qualquer alusão à literatura de autoria negra nem a respeito da contribuição dessa população na formação do país.

Na sequência, as demais atividades são de releitura de um trecho do texto para exploração e fixação de conhecimentos gramaticais (classe gramatical, concordância), além de uma atividade estrutural de concordância por meio de frases descontextualizadas.

Como se vê, os autores mais uma vez negligenciam a oportunidade de realizar uma discussão baseada na importância da população afro-brasileira na história do Brasil, destacando sua contribuição na língua, cultura, literatura, culinária e religião, entre outros aspectos. Percebe-se um silenciamento curricular, visto que as atividades se reduzem a um mero exercício de linguagem, servindo como pretexto para trabalhar a gramática, e não como eixo central da formação cidadã.

Nesse sentido, os dois textos, o box “Quilombola” e a notícia sobre “Negritude Potiguar”, criam uma falsa expectativa no leitor, que permanece aguardando alguma menção a respeito do eixo temático em análise. Entretanto, não há qualquer aprofundamento no tema, e essa superficialidade causa o apagamento do povo negro. Dessa forma, o livro didático promove uma conexão enganosa com a Lei 10.639/03, visto que a legislação exige a abordagem da história e cultura afro-brasileira para valorizar e promover o reconhecimento.

Diante disso, o box deveria ter apresentado, além das informações básicas sobre os quilombos e sobre as comunidades quilombolas, a história, a resistência e o sentimento de territorialidade, por meio de questões que pudessem levar a uma discussão mais aprofundada sobre a relevância histórica dos quilombos como espaços de resistência e o direito à terra. Ademais, seria pertinente abordar a identidade e o patrimônio cultural desse povo e dar visibilidade literária, discutindo, por exemplo, a importância da autoria negra e o papel do lançamento da coleção em promover essa produção.

Portanto, uma abordagem pedagógica mais eficaz seria focar em leitura crítica e produção textual engajada, como a escrita de um artigo de opinião sobre a Lei 10.639/03 e as comunidades tradicionais, permitindo aos estudantes expressarem seu posicionamento crítico, consciente e participativo. Outra alternativa seria sugerir que os alunos pesquisassem e analisassem um trecho de livro da coleção Potiguar. Certamente, isso seria mais enriquecedor do que se concentrar em características de gênero textual ou em exercícios gramaticais descontextualizados.



5.4 ANÁLISE 4

Na página 197, há uma dissertação do Enem obtido no *site* do INEP. A sua temática é sobre a necessidade de combate à intolerância religiosa, exaltando a competência da família e da escola de educar a respeito da tolerância e do respeito às crenças. O fragmento termina com uma citação de Nelson Mandela: “A educação é a arma mais poderosa para mudar o mundo”, seguida do pensamento conclusivo da candidata: “Dessa forma, assim como a desintegração de um átomo tornou-se simples na atualidade, preconceitos poderão ser quebrados.”

Além disso, há uma imagem ilustrativa de uma pessoa escrevendo e a obra de arte pintura “*Regra de ouro*” de Norman Rockwel de 1961, em que o artista homenageia a diversidade religiosa por meio da figura do papa ladeado por pessoas de diferentes etnias/raças e, naturalmente, de diferentes credos.

Segue o texto e suas atividades:



Figura 4- Página 197 do LD

Por tudo isso, é imprescindível que todos os segmentos sociais unam-se em prol do combate à intolerância religiosa no Brasil. Assim, cumpre ao governo efetivar de maneira mais plena as leis existentes. Ademais, cabe às escolas e às famílias educarem as crianças para que, desde cedo, aprendam que têm o direito de seguir suas escolhas, mas que devem ser tolerantes e respeitar as crenças do outro, afinal, como disse Nelson Mandela, "a educação é a arma mais poderosa para mudar o mundo". Dessa forma, assim como a desintegração de um átomo tornou-se simples na atualidade, preconceitos poderão ser quebrados.

BRASIL. Ministério da Educação; INEP. Redação no Enem 2017: cartilha do participante. Brasília, DF: MEC; Inep, 2017. p. 36. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/guia_participante/2017/manual_de_redacao_do_enem_2017.pdf. Acesso em: 13 maio 2022.



1. Conforme você já observou no capítulo anterior, no texto dissertativo-argumentativo, há três partes: **introdução**, na qual é apresentada a tese ou a ideia principal defendida; **desenvolvimento**, em que, com base em argumentos, é defendida a tese; e **conclusão**, em que o texto é finalizado. No texto lido identifique o(s) parágrafo(s) que forma(m) cada parte:

- a) a introdução; Primeiro parágrafo.
- b) o desenvolvimento; Segundo e terceiro parágrafos.
- c) a conclusão. Quarto parágrafo.

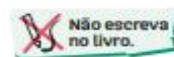
2. Com base no tema **Caminhos para combater a intolerância religiosa no Brasil**, proposto pelo Enem, os participantes podiam defender diferentes teses.

- a) Qual é a tese defendida na redação que você leu nesta seção?
- b) Qual estratégia argumentativa foi utilizada nessa redação para a sustentação da tese defendida?

3. Para fundamentar a tese que defendem, os autores de textos dissertativo-argumentativos mobilizam diferentes tipos de argumento, entre os quais se incluem: exemplos, dados estatísticos, pesquisas, fatos comprováveis, citações ou argumentos de autoridade, alusões históricas, comparações (entre fatos, situações, épocas, lugares).

- a) Identifique, no segundo parágrafo da redação em estudo, um argumento do tipo alusão histórica.
- b) Identifique, também no segundo parágrafo, um argumento do tipo fatos comprováveis. De que maneira o autor refere-se ao fato que cita e à comprovação que pode ser feita dele? O sentido construído pela expressão que introduz esse argumento é o de verdade incontestável ou o de deixar em aberto a possibilidade de controvérsia?

Argumento de fatos comprováveis: "as religiões afro-brasileiras são os maiores alvos de discriminação, com episódios de violência física e moral veiculados pelas mídias com grande frequência". A expressão que introduz o argumento é "É relevante notar", que constrói o sentido de verdade incontestável.



2. a) A tese de que a intolerância religiosa é um comportamento preconceituoso frequente no Brasil e que deve ser erradicado.
- b) O texto foi iniciado com uma citação de Albert Einstein sobre preconceitos em geral e sobre a dificuldade de combatê-los e, a seguir, foi apresentada a tese sobre intolerância religiosa.

3. a) A imposição religiosa, no Brasil, desde a colonização, aos povos indígenas e aos africanos escravizados.



- **Regra de ouro**, de Norman Rockwell, 1961, obra exposta na sede da Organização das Nações Unidas (ONU), em Nova York, Estados Unidos. Nessa pintura, o artista procurou homenagear a diversidade religiosa.

Fonte: Cereja e Vianna (2022, p. 197). Disponível em: <https://www.edocente.com.br/pnld/portugues-linguagens-9o-ano-pnld-2024-objeto-1-anos-finais-ensino-fundamental/>. Acesso em: 28 fev. 2025.

As atividades de estudo são propostas em três questões:

- 1- Identifique os parágrafos que formam as três partes do texto: a) a introdução, b) o desenvolvimento e c) a conclusão.
- 2- Os candidatos poderiam ter defendido diferentes teses: a) qual é a tese defendida na redação lida e, b) Qual estratégia argumentativa foi utilizada em defesa da tese?
- 3- A proposição é de que os alunos identifiquem, no segundo parágrafo, um argumento do tipo alusão histórica. Já na letra b) que identifiquem um argumento do tipo fato comprovável e a maneira que o autor faz referência ao fato e à sua comprovação e, ainda, se o sentido da

expressão que introduz o argumento é de verdade incontestável ou deixa aberto a possibilidade de controvérsia.

São questões estruturais de compreensão e de interpretação que não provocam discussões interativas que levem a um aprofundamento temático. Ademais, nenhuma das sugestões de respostas apresentadas no caderno do professor faz alusão à discussão da temática diversidade religiosa ou etnias/raças.

Para a proposta da letra ‘a’ da questão 3, identificação de uma alusão histórica, a resposta sugerida é “A imposição religiosa, no Brasil, desde a colonização, aos povos indígenas e aos africanos escravizados”. Apenas localizar essa informação não pressupõe dar a ela a devida importância. O ideal seria propor uma abordagem dialogal, interativa por meio do levantamento de opiniões e até mesmo de propostas de pesquisas sobre a temática.

A leitura da pintura de Norman Rockwell de 1961, também poderia ser explorada, afinal, ela retrata não só a diversidade religiosa, mas também cultural, racial e étnica.

A análise das propostas de atividades dessa questão permite concluir que elas não promovem discussões sobre a diversidade religiosa nem sobre a literatura negra. A ênfase recai sobre questões de linguagem, com um número significativo de abordagens voltadas para concordância, função morfológica e gêneros textuais. Novamente, a temática literatura negra acaba sendo negligenciada, ficando em segundo plano, e quando é abordada, não recebe a abordagem adequada.

5.5 ANÁLISE 5

Já no capítulo 3 (Unidade 3), intitulado “O jovem e o consumo”, o texto de abertura é a crônica “A crueldade dos jovens” de Walcyr Carrasco. Após o estudo de compreensão e interpretação, na seção Cruzando Linguagens (p. 206-207), são apresentados dois textos que tecem comentários sobre o funk: o primeiro, o trecho de uma música denominada “Funk ostentação”, e o segundo, um trecho de uma matéria publicada pela Revista Piauí em que o cantor Emicida discorre sobre o funk ostentação.

Segue abaixo a atividade proposta pelos autores. Na figura 5 é possível observar o texto 1.



Figura 5- Texto 1 do LD Cruzando Linguagens

CRUZANDO LINGUAGENS

O desejo de consumo de produtos de luxo não é exclusividade de adolescentes. No final da década de 2000, um tipo de *funk*, denominado "*funk ostentação*", ganhou grande popularidade. Leia, a seguir, um trecho de uma letra desse gênero musical e um trecho de um comentário sobre o próprio *funk*, em especial o de ostentação.

Texto 1

[...]	Mó orgulho, mó felicidade
E aí, dá licença, suave	Ver os moleque tudo da <u>vila</u> de <u>nave</u>
Corrente, pulseira, <u>dedeira</u> , mó <u>chave</u>	Diferentes modelos
Já peguei as chave	Pra poder acelerar
Da mansão do Guarujá	[...]

NA PISTA eu arraso. Intérprete e compositor: MC Guimê. In: EM CASA com MC Guimê (ao vivo). Intérprete: MC Guimê. [S. l.]: Big Bang Music Group, 2020. 1 CD, faixa 4. Letras: Disponível em: <https://www.letras.mus.br/mc-guime/na-pista-eu-arraso/>. Acesso em: 29 maio 2022.

chave: estiloso, elegante.
dedeira: anel.
nave: carro de luxo.
vila: comunidade.



Fonte: Cereja e Vianna (2022, p. 206). Disponível em: <https://www.edocente.com.br/pnld/portugues-linguagens-9o-ano-pnld-2024-objeto-1-anos-finais-ensino-fundamental/>. Acesso em: 28 fev. 2025.

Já na figura 6, verifica-se o texto 2, que é a continuação da atividade Cruzando Linguagens.

Figura 6- Texto 2 do LD

Texto 2

1. a) As posses exibidas pelo eu lírico: bens de consumo de alto valor ("Corrente, pulseira, dedeira", chave da "mansão no Guarujá").

Sempre admirei o *funk*, o carioca mesmo. O do James Brown também, mas isso é óbvio. Meu pai era DJ de baile de rua, era impossível não ouvir James Brown. [...]

As pessoas se acostumaram a ver os pretos cabisbaixos, sempre tristes nos cantos do mundão. Ao esbarrar com o contrário disso, criminalizam nosso sorriso em vez de desprezar aquilo que gera nossas lágrimas. [...] Isso é *funk*. [...]

Embora seja alvo de muitas críticas recentemente, o *funk* ostentação é também um fruto orgulhoso desta mesma árvore, pois em uma era consumista como a nossa o "ter" virou "ser", e isso não é culpa da favela. Logo, quando jogam o cordão pra fora e dizem que tão "de nave no rasante", meus irmãos do *funk* estão falando "eu tô bem" [...]. Repito: subversão nem sempre é entendida instantaneamente. Vou além para dizer que no *funk* ostentação também leio que a luta por liberdade vem nesse canto. E quem transformou dinheiro em sinônimo de liberdade não foi a favela. [...]

1. b) O eu lírico se mostra alegre e satisfeito ("suave") por possuir e exibir os bens de consumo mencionados; além disso, declara-se orgulhoso porque outros garotos "da vila" (comunidade) também usufruem desses bens que, em geral, apenas as classes mais privilegiadas financeiramente possuem e têm a possibilidade de exibir.

1. Em relação ao trecho transcrito do funk (texto 1), responda:

- O que é destacado no texto quanto ao conteúdo?
- Como o eu lírico se sente quanto aos elementos destacados?
- Como se caracteriza a linguagem da canção?

2. No texto 2, o autor faz um comentário a respeito do chamado "*funk ostentação*". Qual é sua posição sobre esse gênero? Emicida contextualiza o funk ostentação dizendo que se trata de um espelho da sociedade de consumo em que vivemos.

3. Relacione o texto "A crueldade dos jovens", de Walcy Carrasco, com os textos 1 e 2 desta seção.

a) O que há em comum entre os três textos?

b) Que diferença há entre os textos quanto à visão sobre o consumo de bens que têm custo financeiro muito alto?

c) Você concorda com algum dos posicionamentos exibidos nos textos? Por quê? Respostas pessoais.

3. b) No texto de Walcy Carrasco, criticam-se os jovens de todas as classes sociais (menos os extremamente ricos) por fazerem exigências de consumo que estão além das posses de suas famílias. No trecho da letra do funk, o eu lírico demonstra não apenas possuir e valorizar esses bens, como gostar de exibi-los e de ver outros "moleques" exibindo-os. Já para Emicida, no texto 2, a vontade de ter e de ostentar bens de consumo é apenas mais uma manifestação de "uma era consumista como a nossa", em que "o 'ter' virou 'ser'", e comenta que isso "não é culpa da favela".

Os três abordam o tema da exaltação do consumo de objetos que oferecem status.

TROCANDO IDEIAS

- Você conhece alguma família em que acontece o tipo de pressão sobre os pais descrito no texto de Walcy Carrasco? E caso positivo, conte aos colegas. Respostas pessoais.
- Você também se sente pressionado, pelo grupo ou pelo meio em que vive, a usar roupas de marca, celulares de última geração e andar na moda para não se sentir diminuído? Resposta pessoal.

James Brown (1933–2006) em concerto na cidade de Milão, na Itália, em julho de 2006.

1. c) Predomina uma variedade que foge à norma-padrão, com uso de muitas gírias (dedeira, chave, nave), abreviações (pra e mô, abreviação de maior) e casos de concordância verbal e nominal muito próximos do modo como parte considerável da população brasileira usa no dia a dia (os moleque, as chave).

Não escreva no livro.

207

Fonte: Cereja e Vianna (2022, p.207). Disponível em: <https://www.edocente.com.br/pnld/portugues-linguagens-9o-ano-pnld-2024-objeto-1-anos-finais-ensino-fundamental/>. Acesso em: 28 fev. 2025.



De acordo com Dantas, escritor oficial do Brasil Escola¹, “o funk é um estilo musical que surgiu através da música negra norte-americana no final da década de 1960”. Estudos indicam que sua chegada ao Brasil se deu nas favelas do Rio de Janeiro, durante a década de 1970. Desde então, o funk tem evoluído, desenvolvendo um estilo próprio e se expandindo para outros estados, conquistando cada vez mais adeptos. Esse gênero musical reflete a realidade das periferias e de seus habitantes, o que pode explicar a resistência que enfrenta por parte das pessoas que pertencem (ou que se consideram pertencentes) às elites.

O foco da análise, no entanto, será o texto 2, que aborda a relação entre os povos negros e favelados, grupos que são os principais representantes desse gênero musical. O trecho destaca como o funk, especialmente o *funk* carioca e o *funk* ostentação, se conectam à identidade negra e à crítica social. A partir desse texto, fica evidente a visão preconceituosa que a sociedade, particularmente em relação aos negros, tem sobre eles. Em vez de refletir sobre as condições que geram o sofrimento dessas pessoas, a sociedade criminaliza a alegria e a resistência expressas por meio do *funk*. O “sorriso” e a celebração do *funk* são desconcertantes para aqueles que esperam que os negros se mostrem submissos ou tristes, enquanto, na verdade, o *funk* representa uma forma de subversão e resistência ao racismo.

No manual do professor, os autores recomendam que os professores realizem uma pesquisa em três sites para aprofundar seu conhecimento sobre o *funk*, um gênero musical que tem gerado polêmica desde o seu surgimento. A proposta inclui leituras sobre a história e evolução do *funk* ao longo dos anos, sua cultura, e o questionamento sobre se o *funk* pode ou não ser considerado uma manifestação cultural legítima.

Em relação às competências da BNCC (2018) aplicáveis à abordagem dos textos em análise, são destacadas as competências gerais 8 e 9, as competências específicas de Linguagens 3 e 4, as competências específicas de Língua Portuguesa 3 e 4, e as habilidades EF69LP44 e EF89LP27. Embora todas essas competências e habilidades sejam pertinentes ao estudo e análise dos textos, a competência específica de Língua Portuguesa número 7, que enfatiza a importância de reconhecer o texto como um espaço de manifestação e negociação de sentidos, valores e ideologias, também deveria ser incluída. Essa competência é fundamental para que os estudantes compreendam e respeitem as diversas formas de manifestação cultural e ideológica presentes na sociedade.

No capítulo 1 (Mundo em movimento) referente à unidade 4 desta coleção, é apresentada uma foto de 2020 (p. 237), a qual retrata a imagem de migrantes seguindo em direção à fronteira de Pazarkule, na Turquia (chamada de Kastanies, do lado grego). Nas páginas seguintes (238-239), os

¹ DANTAS, Tiago. "Funk"; Brasil Escola. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/artes/funk.htm>. Acesso em 20 de fevereiro de 2025.



autores abordam a letra da canção “Diáspora”, de Arnaldo Antunes, Carlinhos Brown e Marisa Monte conforme ilustra a figura 7.

Figura 7- Diáspora

Diáspora

(Citações: trecho do Canto 11 de *O Guesa*, de Joaquim de Sousa Andrade [D.P.] e trecho de *Vozes d’África*, de Castro Alves [D.P.])

“Acalmou a tormenta, pereceram
Os que a estes mares ontem se arriscaram
Vivem os que por um amor tremeram
E dos céus os destinos esperaram”

Atravessamos o mar Egeu
O barco cheio de fariseus
Com os cubanos, sírios, ciganos
Como romanos sem Coliseu
Atravessamos pro outro lado
No rio vermelho do mar sagrado
Nos *center shoppings*
Superlotados
De retirantes
Refugiados

Where are you?
Where are you?
Where are you?

► Imigrantes chegando ao campo de refugiados de Vinograd, na Macedônia. Foto de 2013.





► Migrantes seguindo de Huixtla a Escuintla, Chiapas, México, em direção aos Estados Unidos. Foto de 2022.

238

Fonte: Cereja e Vianna (2022, p.238). Disponível em: <https://www.edocente.com.br/pnld/portugues-linguagens-9o-ano-pnld-2024-objeto-1-anos-finais-ensino-fundamental/>. Acesso em: 28 fev. 2025.

A figura 8 denota a continuação da atividade proposta nas páginas 238-239 do LD em questão.

Figura 8- Página 239 do LD

Onde está
Meu irmão
Sem irmã
O meu filho
Sem pai
Minha mãe
Sem avó
Dando a mão
Pra ninguém
Sem lugar
Pra ficar
Os meninos
Sem paz
Onde estás
Meu senhor
Onde estás?
Onde estás?

“Deus! Ó, Deus, onde estás que não respondes?
Em que mundo, em qu'estrela tu t'escondes
Embuçado nos céus?
Há dois mil anos te mandei meu grito
Que **embalde** desde então corre o infinito
Onde estás, senhor Deus?...”

Atravessamos o mar Egeu...

Where are you?
Where are you?
Where are you?

ANTUNES, Arnaldo; BROWN, Carlinhos; MONTE, Marisa. Disponível em: <https://www.arnaldoantunes.com.br/diaspورا>. Acesso em: 21 abr. 2023.

Quem são?



► Da esquerda para a direita: Arnaldo Antunes, Marisa Monte e Carlinhos Brown, integrantes do grupo musical Os Tribalistas. Rio de Janeiro (RJ), 2017.

Tribalistas

Arnaldo Antunes (1960-), **Marisa Monte** (1967-) e **Carlinhos Brown** (1962-) formam o grupo musical **Tribalistas**. O primeiro álbum, *Tribalistas*, lançado pelo grupo em 2002, vendeu mais de 2 milhões de cópias e conquistou o prêmio Grammy latino. Em 2017, o trio tornou a se reunir e lançou o álbum *Tribalistas 2*, do qual faz parte a canção “Diáspora”.



► Mulher refugiada Rohingya toca a areia da praia ao chegar da travessia de barco feita da fronteira Bangladesh-Mianmar, pela baía de Bengala, Bangladesh. Foto de 2017.

diáspora: dispersão de um povo em consequência de preconceito ou perseguição política, religiosa ou étnica. O termo era empregado em referência aos judeus que, por milênios, foram forçados a se deslocar pelo mundo. Mais recentemente, o conceito também é utilizado para se referir aos africanos que foram trazidos para a América na condição de escravizados.

embalde: em vão, inutilmente.

embuçado: encoberto, oculto.

fariseu: integrante de um grupo judaico surgido no século II a.C.

percecer: morrer; acabar-se, extinguir-se.

where are you?: em português, “onde você está?”.

Fonte: Cereja e Vianna (2022, p. 239). Disponível em: <https://www.edocente.com.br/pnld/portugues-linguagens-9o-ano-pnld-2024-objeto-1-anos-finais-ensino-fundamental/>. Acesso em: 28 fev. 2025.

Os trechos dessa canção fazem referências a temáticas de migração, sofrimento, identidade e resistência. Há também uma intertextualidade com a literatura, ao incorporar fragmentos do poema épico “O Guesa”, de Joaquim de Sousa Andrade, e do poema Vozes d’África, de Castro Alves, que tratam da dor e do deslocamento forçado de povos.

Para a realização dessa atividade em sala de aula, a obra seleciona a competência geral 3, as competências específicas de Linguagens 2 e 5, a competência específica de Língua Portuguesa 3, e as habilidades EF69LP44, EF69LP48, EF89LP32, EF89LP33 e EF89LP37. Todas essas competências são relevantes para a execução do trabalho com o texto proposto, mas observa-se a ausência da competência 7 de Língua Portuguesa, que aborda a manifestação de valores e ideologias de um povo.

Assim, é importante que os alunos reconheçam e respeitem os diversos saberes e culturas presentes nas diferentes comunidades, promovendo a convivência harmoniosa em uma sociedade democrática.

Nesse sentido, a canção conecta essas experiências com as diásporas contemporâneas, como as dos refugiados e imigrantes, que continuam enfrentando dificuldades em busca de uma vida melhor. Além disso, critica a sociedade de consumo e as disparidades de poder e acesso, questionando onde estão aqueles que foram marginalizados e sufocados pela história.

A pergunta “Where are you?” (“Onde está você”) mostra a ausência, a falta de laços, a perda de referências e afetos de uma pessoa em busca por identidade, dignidade e reconhecimento no meio de um sistema que muitas vezes ignora ou desumaniza os mais vulneráveis.

No verso “Deus! Ó, Deus, onde estás que não respondes? O eu lírico questiona a ausência de Deus, referindo-se ao sofrimento humano que parece não ser ouvido ou respondido. Essa ausência de respostas reforça a sensação de abandono que muitos indivíduos enfrentam, seja devido à guerra, à pobreza ou ao deslocamento forçado. Além disso, a música aponta não somente para as dificuldades enfrentadas pelos imigrantes e refugiados, mas também reflete sobre questões existenciais mais amplas, como a condição humana e a busca por significado em meio ao sofrimento.

Outrossim, a canção estabelece uma conexão entre as experiências históricas e as diásporas contemporâneas vividas por muitos imigrantes e refugiados, que continuam enfrentando dificuldades em busca de uma vida melhor. Dessa maneira, essa falta de respostas reforça a sensação de abandono, seja em razão da guerra, da pobreza ou do deslocamento forçado desses povos, como ocorreu com as pessoas negras que foram trazidas para o Brasil de forma escravizada.

Portanto, essa análise permitiu verificar que o LD em estudo precisa dar mais visibilidade às questões étnico-raciais, por meio de um estudo mais aprofundado do tema. Além disso, ele deve atender aos critérios estabelecidos pela lei 10639/03, na intenção de proporcionar aos discentes um estudo que prioriza a diversidade e a inclusão.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mediante a análise das abordagens da temática étnico-racial no LD, constata-se a existência de lacunas significativas que demandam um esforço contínuo e conhecimentos, por parte dos professores, para serem superadas.

Considerando que tais materiais são amplamente utilizados por professores em diferentes regiões do país, como recurso de apoio no processo de ensino-aprendizagem, torna-se evidente sua relevância pedagógica. Ainda que o trabalho docente não se restrinja ao uso exclusivo do livro didático, é inegável que este constitui um instrumento fundamental, tanto na organização das atividades quanto na consolidação das práticas pedagógicas em sala de aula.



Nesse sentido, e em face da relevância do LD, a implementação da Lei 10.639/03 tem sido um desafio para muitas escolas e para os autores de materiais didáticos, que, por vezes, resistem a adaptar seus conteúdos para atender plenamente a essa demanda. No caso do livro “Português- Linguagens” (9º ano), de William Cereja e Carolina Dias Vianna, a ausência de uma abordagem robusta sobre a literatura negra brasileira é um exemplo claro de como a obra falha em cumprir as exigências da Lei.

Para que esse volume se torne mais inclusivo e representativo seria importante, a partir das próximas edições, a inclusão de um estudo mais aprofundado das questões étnico-raciais, principalmente aquelas que contemplem o trabalho voltado à literatura. Nesse sentido, a obra poderia incluir mais autores negros, com destaque para suas obras e contextos históricos, além de apresentar questões sociais e culturais pertinentes ao seu universo.

A título de exemplo, textos de Carolina Maria de Jesus, Conceição Evaristo, Lima Barreto, entre outros, poderiam ser analisados no contexto de suas produções literárias e sua relação com as questões raciais e de identidade no Brasil. Essa é uma falha significativa, uma vez que essas vozes são essenciais para trazer uma perspectiva crítica sobre as questões raciais no Brasil.

Além disso, a inclusão de debates sobre a importância do povo negro na construção do país, escravidão, o movimento negro e a resistência dos afro-brasileiros também poderia ser um caminho interessante para tornar a obra mais inclusiva, criando uma discussão mais plural e atualizada sobre os desafios do Brasil contemporâneo, de maneira que os alunos pudessem se reconhecer como parte de uma sociedade multicultural, que não apenas minimiza ou ignora as contribuições dos negros, mas as celebra. Assim, incluir essas discussões no conteúdo didático seria um passo significativo para a valorização da identidade negra e para o enfrentamento das desigualdades raciais no Brasil.

Destarte, a literatura negra deve ser apresentada em toda a sua pluralidade, abordando não apenas a luta contra o racismo e a escravidão, mas também questões de identidade, cultura, religiosidade, cotidiano e resistência. Ademais, há no Brasil diversos autores negros contemporâneos, como Djamila Ribeiro, Elisa Lucinda, Itamar Vieira Júnior, Lázaro Ramos, Emeilda, Cuti e tantos outros, os quais escrevem temáticas fundamentais para proporcionar uma visão mais atual sobre as questões enfrentadas pela população negra no Brasil e que podem contribuir significativamente para abarcar os conteúdos abordados nessa obra.

Diante do atual contexto de busca por maior diversidade e representatividade nos conteúdos escolares, verifica-se que este LD apresenta uma abordagem inadequada em relação ao cumprimento da Lei 10.639/03, uma vez que prioriza, em grande parte, uma perspectiva eurocêntrica e monocultural da história e da literatura brasileira.

A omissão de uma abordagem relevante da literatura negro-brasileira no livro “Português- Linguagens” (9º Ano) é uma falha significativa, pois ao ignorar essas questões, a obra não contribui para a formação de uma educação inclusiva, capaz de fomentar a reflexão crítica acerca do racismo,



das desigualdades sociais e da riqueza da cultura afro-brasileira. Sendo assim, a educação deve ser um ambiente propício para a construção da identidade, e a falta desses temas pode levar a um empobrecimento cultural, além de reforçar estereótipos raciais.

Outrossim, estudantes negros, em particular, podem se sentir desvalorizados e marginalizados ao não verem suas histórias e culturas representadas de maneira adequada no conteúdo escolar. Por outro lado, estudantes não negros podem ser privados de uma compreensão mais ampla sobre a diversidade e a complexidade da sociedade brasileira, o que contribui para a perpetuação de desigualdades e preconceitos. A falta de contextualização histórica, estética e política que a obra demanda, caminha para um silenciamento curricular que compromete a formação leitora dos estudantes, uma vez que limita o acesso a narrativas que possibilitam o reconhecimento de si e do outro, bem como a valorização da diversidade cultural brasileira.

Nas palavras de Colaço (2012, p. 8), “o decolonial implica, portanto, uma luta contínua”. Essa concepção fundamenta as escolhas pedagógicas desta pesquisa, pois evidencia que o processo de descolonização não se encerra em um momento histórico, mas se prolonga em práticas de resistência e afirmação.

Portanto, o nosso parecer é de que esse volume destinado ao (9º ano) deve ser mais inclusivo e representativo, integrando textos de autores negros ao longo de todo o livro, e não apenas em tópicos isolados. Além disso, essa inclusão deve ser encarada como um elemento central, essencial para uma formação mais inclusiva e igualitária. Em pleno século XXI, enfrentar essa questão é um dos principais desafios para a efetiva aplicação da Lei 10.639/03 nas instituições de ensino do Brasil, exigindo esforços conjuntos de educadores, escolas e editoras para assegurar que a literatura negra receba o reconhecimento e a análise adequados. Assim, problematizar a inserção dessa produção literária no material didático constitui passo essencial para a efetivação de uma educação antirracista.



REFERÊNCIAS

- BRANDINO, Luiza. Literatura negra. Brasil escola. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/literatura/literatura-negra.htm>. Acesso em: maio de 2024.
- BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#fundamental/lingua-portuguesa>. Acesso em: 13 jun. 2024.
- BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília, out. 2004.
- BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. A atuação das Secretarias Municipais de Educação no ensino de história e cultura africana e afro-brasileira / organização Beatriz Soares Benedito, Suelaine Carneiro, Tânia Portella. São Paulo: Instituto Alana, 2023. p. 23-33. Disponível em: <https://alana.org.br/wp-content/uploads/2023/04/lei-10639-pesquisa.pdf>. Acesso em: 19 ago. 2024.
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 03 jan.2025.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Orientações Curriculares para o Ensino Médio: linguagens, códigos e suas tecnologias. Volume 1. Brasília: MEC/SEB, 2006.
- BRASIL. Parecer CNE/CP 003/2004. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_003.pdf. Acesso em: 17 mai.2025.
- BRASIL. Plano Nacional da Educação. Lei número 13.005/2014, de 25 de junho de 2014. Disponível em: <https://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em: 14 jan. 2025.
- CEREJA, Willian Português, VIANNA, Carolina Dias. Português linguagens: 9º. ano. 11. ed. São Paulo: Saraiva Educação A.S., 2022.
- CEREJA, Willian Roberto, VIANNA, Carolina Dias. Português: linguagens. São Paulo, 2022. Disponível em: <https://www.edocente.com.br/pnld/portugues-linguagens-9o-ano-pnld-2024-objeto-1-anos-finais-ensino-fundamental/> Acesso em: 03 jan.2025.
- COLAÇO, Thais Luzia. Novas perspectivas para a antropologia jurídica na América Latina: o direito e o pensamento decolonial. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2012.
- COSSON, Rildo. Círculos de leitura e letramento literário. 1 São Paulo: Contexto, 2022.
- COSSON, Rildo. Círculo de leitura. Glossário Ceale. Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita para educadores. Belo Horizonte: UFMG, Faculdade de Educação, 2014. Disponível em: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/circulo-de-leitura>. Acesso em: 03 mar. 2025.
- COSSON, Rildo. Paradigmas do ensino de literatura. São Paulo: Contexto, 2024.
- CUTI, Luiz Silva. Literatura negro-brasileira: coleção consciência em debate/coordenada por Vera Lúcia Benedito. 1 ed. São Paulo: Selo Negro, 2010.



DANTAS, Tiago. "Funk"; Brasil Escola. Disponível em:
<https://brasilecola.uol.com.br/artes/funk.htm>. Acesso em 20 de fevereiro de 2025. Acesso em: 20 fev.2025.

EVARISTO, Conceição. Gênero e Etnia: uma escre(vivência) de dupla face. In: MOREIRA, Nadilza Martins de Barros; SCHNEIDER, Liane (Org.). Mulheres no mundo – Etnia, Marginalidade e Diáspora. João Pessoa: Ideia/Editora Universitária, 2005. p. 219-220.

GIL, Antônio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2022.

MICHELATO, João Pedro Buzinello e SANTANA, Andréia da Cunha Malheiros. O livro didático de português ao longo do tempo: mais do mesmo. A Cor das Letras. Feira de Santana, v. 24, n. 2, p. 23-37, dezembro de 2023. Disponível em:
<https://periodicos.uefs.br/index.php/acordasleytras/article/view/10130/8675>. Acesso em: 06 jan. 2025.

MINAYO, Maria Cecília de Souza et al. (Orgs.). Pesquisa social: teoria, método e criatividade. 2. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2004.

RANGEL, Egon de Oliveira. A escolha do livro didático de português: caderno do professor /Egon de Oliveira Rangel. Belo Horizonte: Ceale, 2006.84 p.13

SANTOS, Ana Paula dos. Os contos de Conceição Evaristo e a representação da mulher negra: diáspora, gênero e descolonização. 2021.139 f. Disponível em:
<https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/225930>. Acesso em: 09 set. 2023.

SANTOS, Milton. Ser negro no Brasil hoje. Folha de S. Paulo, São Paulo, 7 maio 2000. Mais!, p.15-16. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/mais/fs0705200007.htm>. Acesso em: 27 set. 2025.

