

**A ABORDAGEM DA TEMÁTICA RACIAL NO ENSINO DA LITERATURA CANÔNICA:
ALGUMAS REFLEXÕES**

THE APPROACH OF THE RACIAL THEME IN THE TEACHING OF CANONICAL LITERATURE: SOME THOUGHTS

Nara Lasevicius Carreira¹

DOI 10.11606/issn.1981-7169.crioula.2018.143174

RESUMO: O presente trabalho busca refletir sobre a forma como a temática racial tem sido abordada (quando tem sido) no ensino de literatura pensado para as coleções didáticas de língua portuguesa do Ensino Médio. Para tanto, são trazidos alguns dados encontrados na pesquisa de mestrado em curso a respeito das obras didáticas aprovadas pelo PNLD 2015. A amostra escolhida para este artigo engloba alguns exemplos de periodização literária – de que modo a questão racial aparece em um momento histórico-literário situado no regime escravista e no pós-abolição – e de propostas de atividades que suscitem reflexão acerca do tema. Por fim, é esboçada uma sugestão de trabalho (uma leitura comparada de *O cortiço*, de Aluísio de Azevedo, e de *Quarto*

¹ Mestranda da Universidade de São Paulo, 2018.

de despejo, de Carolina Maria de Jesus) que possa promover a reflexão sobre novas possibilidades de abordagem na perspectiva de uma educação antirracista.

ABSTRACT: This article reflects on how racial issues have been addressed – when addressed – in the teaching of literature as seen in collections of High School textbooks written in Portuguese. To do so, data found in the author’s master’s research, still in progress, regarding textbooks approved by PNLD 2015, were assessed. The sample chosen for this article includes some examples of literary periodization – how the racial issue appears in a historical-literary moment in the slave regime and in the post-abolition regime – and of proposals for activities that stimulate reflection on the subject. Finally, a suggestion of work is outlined (a comparative reading of Aluísio de Azevedo’s *O cortiço* and Carolina Maria de Jesus’ *Quarto de despejo*) that can promote reflection on new possibilities of approach from the perspective of anti-racist education.

PALAVRAS-CHAVE: Currículo; Ensino de literatura; Racismo; Cânone; Coleções didáticas.

KEYWORDS: Curriculum; Teaching of literature; Racism; Canon; Textbook collections.

INTRODUÇÃO

Desde a promulgação da lei 10.639/03, atualizada pela lei 11.645/08, o multifacetado campo da educação tem-se voltado para a discussão teórica e epistemológica da questão étnico-racial nos diversos níveis de ensino, buscando redimensionar seus pressupostos teóricos e metodológicos à luz das discussões por uma educação antirracista.

A tônica dos trabalhos desenvolvidos na área concentra-se, entre outros elementos, na questão do desenvolvimento e da proteção da autoestima de crianças negras no ambiente escolar, o que significa trazer conhecimento sobre a complexa história dos povos africanos e seus descendentes, aquém e além-mar, e incentivar a valorização da estética negra. O que pretendo com este breve trabalho é chamar a atenção para a abordagem da temática racial, de modo geral, e a construção da autoestima, de modo específico, no ensino da literatura canônica no contexto escolar, entendendo a literatura como um território em disputa.

SER NEGRO NA ESCOLA: A “SENSAÇÃO DE ESTRANHEZA”

Ser negro, muitas vezes, me causou uma sensação de estranheza. É uma sensação como se estivesse vivendo, mas não estivesse existindo. Tinha dificuldade de ver isso. Com a

análise é que tenho resgatado isso. Tenho resgatado também memórias. Também vou resgatando coisas que eu não lembrava quando leio romances que tratam de questões raciais. Era como se tivesse apagado. Como se eu estivesse num sono e que fosse acordando. Como se não quisesse dar conta daquilo.

[Depoimento de paciente de clínica de psicanálise, recolhido por Guimarães e Podkameni, 2002]

A fala do paciente, que serve de epígrafe a esta seção, traz uma formulação existencial de forte impacto – “como se estivesse vivendo, mas não estivesse existindo” –, cuja raiz está na experiência escolar, segundo seu relato analisado em artigo de Guimarães e Podkameni (2002). Foi no ambiente de ensino que teve início sua “sensação de estranheza”, gerada pelo mal-estar ao deparar com representações de negros acorrentados, nas aulas de história, e ao constatar que outros alunos negros nunca se sentiam confortáveis para fazer perguntas na sala de aula. O sentimento descrito, sem dúvida, é bastante complexo e de difícil elaboração, tanto pela luta vocabular ao expressá-lo, quanto pela dor que provoca. Talvez possamos dizer que a estranheza sentida por ele estava na constatação de que, numa sociedade racista, ser negro vinha/vem antes de ser

uma pessoa: a experiência escolar não era partilhada da mesma forma entre todos, porque para alguns a cor e o fenótipo eram marcas distintivas inclusive na apreensão dos conteúdos.

Gosto de pensar, portanto, na possibilidade de, por meio do ensino de literatura, oferecer as condições psicossociais favoráveis para a recusa ou o redimensionamento das atribuições marcadas no corpo e na psique dos sujeitos negros.

Em 2015, enquanto escrevia o projeto de mestrado, comecei a dar aulas de literatura no cursinho popular do Núcleo de Consciência Negra na USP, atividade fundamental para a atualização de meus pressupostos teóricos e didáticos em uma perspectiva antirracista.

Quando chegou o momento de abordar o romance *O cortiço*, de Aluísio Azevedo, uma das obras exigidas para ingresso na Universidade de São Paulo, eu sabia que não seria uma aula fácil, dado que o livro foi escrito no contexto do Naturalismo, doutrina filosófica e literária baseada no racismo científico. Antes de começar, um aluno – negro, como a maioria do público do cursinho – pediu para conversar comigo: disse, com alguma tensão na voz e no rosto, que não conseguiria assistir à aula, pois o livro lhe fazia muito mal. Revelou que não terminara a leitura, pois lhe causava

muita angústia. Eu estava diante de um aluno brilhante, que não encontrava condições de preparar-se a contento para o mais concorrido vestibular do país em razão do conteúdo racista de uma das obras obrigatórias.

Interrompo por ora a reflexão acerca desse episódio para direcionar o olhar a outro lugar: as coleções didáticas de língua portuguesa, notadamente a abordagem feita da literatura canônica no que tange à temática racial.

CONTEXTUALIZAÇÕES HISTÓRICAS E CONSTRUÇÃO DO REPERTÓRIO LITERÁRIO NAS COLEÇÕES DIDÁTICAS

No percurso de pesquisa, optei por investigar coleções didáticas para o Ensino Médio aprovadas em uma das edições recentes do Plano Nacional do Livro Didático – PNLD 2015, com o objetivo de contribuir para uma já sólida tradição de pesquisa de materiais didáticos no que concerne ao tratamento das questões étnico-raciais (LEITE, 1950; MELO; COELHO, 1988; JUREMA, 1989; GUIMARÃES, 2002; entre outros) e verificar em que medida se avançou para a construção de novos referenciais e abordagens sobre o negro nos livros didáticos. Como bem aponta Nilma Lino Gomes, ainda antes de sua promulgação, “por mais avançada que uma lei possa ser, é na dinâmica social, no embate político e no cotidiano que ela tende a ser legitimada ou não” (2001, p. 89).

Ainda, a relevância da investigação de livros didáticos

se faz notar quando tomamos, por exemplo, os dados trazidos por Márcia Abreu (2003) a respeito das práticas de leitura no Brasil. Constatou-se que o contato das classes C, D e E com a leitura se restringe, no mais das vezes, a livros didáticos e religiosos. Deste modo, torna-se essencial, além de pensar em políticas públicas de promoção à leitura, a elaboração de repertórios, disponibilizados nos materiais didáticos, que contemplem a diversidade de produções e dos públicos aos quais são dirigidos. O exame parcial das coleções em foco trouxe à tona elementos preocupantes:

- embora os materiais sejam avaliados – e aprovados – por um edital nacional, a totalidade das obras é escrita por autores paulistas, vinculados a universidades de seu estado. Isso interfere fortemente na seleção de textos, nos exemplos dados, nas propostas de atividades;

- as rubricas ao educador demonstram que o *aluno imaginado* pelos autores compartilha, na maioria dos casos, das mesmas origens e trajetórias daqueles responsáveis pela confecção (ou produção) do material.

Começamos a esboçar a compreensão de que o livro didático faz parte de um sistema educacional cujo currículo ainda está baseado nos interesses das classes dominantes. Quando consideramos que tais classes têm cor, é possível a proposição de que nossos referenciais pedagógicos são parte da estrutura social engendrada pela branquitude. Manter o padrão branco no centro do imaginário alimentado pelo currículo e traduzido nos materiais didáticos é uma

forma de silenciar as vozes contra-hegemônicas que buscam uma real democracia racial – e o silêncio, como bem apontado por Maria Aparecida Silva Bento (2014, p. 39), é “o fiel guardião dos privilégios”.

Olhando para as nove coleções didáticas analisadas (ver relação nas Referências), constatou-se que dos 3.252 textos literários totais, apenas 322 (9,90%) são de autoria negra e/ou tratam de temática racial dentro da produção brasileira, o que demonstra uma sub-representação dessa literatura no repertório.

O que os números dizem traz à tona a impressão de que, desde a lei 11.645/08, a reformulação dos materiais didáticos parece limitar-se a “cumprir a cota” da abordagem dessas questões – como se a lei estabelecesse uma “cota”, e não uma renovação dos pressupostos teórico-didáticos, dos repertórios e seus usos. Sem uma reflexão cuidadosa a esse respeito, a inserção dos textos para os quais nos dirigimos resulta, no mais das vezes, em um multiculturalismo acrítico, que pinta a tão falada diversidade com as cores do exótico e do curioso, ou resulta em uma postura de mera observação, sem interesse no diálogo, muito menos na exposição de tensões e conflitos.

Ronald Glass (2012), ao analisar as diferentes manifestações do racismo e do antirracismo na sociedade, traz

um conceito importante para o debate: a *sensibilidade racial*. Diferentemente da supremacia racial (“*raça diz tudo*”) e da cegueira racial (“*raça diz nada*”), essa modalidade de pensamento racial tem uma superfície bonita e humanizante, porém pode estagnar um processo concreto de *destruição* da noção de raça. Explicando: o discurso da sensibilidade racial afirma que “raça diz coisas positivas”, o que é uma postura inicialmente desejável para que se comece a olhar para indivíduos racializados de maneira positiva. Pensando no contexto escolar, significa valorar positivamente as contribuições dos grupos racializados para a cultura – o que é necessário e urgente –, mas torna-se problemática na medida em que, com isso, pretende-se escamotear o tensionamento das dinâmicas raciais.

Para ilustrar, consideremos uma situação em que se deseja promover em sala de uma aula um olhar positivo sobre características estéticas comuns às pessoas negras. A depender da faixa etária, é possível levar obras infanto-juvenis, como *O mundo no black power de Tayó*, de Kiusam de Oliveira, ou poemas de Cuti e Cristiane Sobral, por exemplo, que abordam a temática da estética negra. Se a discussão encerra na valorização dessa estética, sem debater os mecanismos de inferiorização sofridos por quem possui aquele fenótipo, não há questionamento crítico da branquitude, protegida por enunciados sociais como “somos todos iguais” (disso pode resultar uma atividade – “racialmente sensível” – de “fantasiar” os alunos não-negros

com perucas que imitem o cabelo crespo, por exemplo, numa suposta celebração da diversidade). Nas palavras de Glass,

As escolas procuram cultivar a competência transcultural e preservar a diversidade como recurso para o desenvolvimento individual e social. Entretanto, embora construtivas, essas abordagens se voltam para o pluralismo e para as diferenças raciais por meio de lentes cor-de-rosa. Elas geralmente falham ao abordar os conflitos entre e dentro dos grupos, deixando de examinar como esses conflitos impactam a organização social, educacional, econômica e política da nação (Nieto, 2004). [...] O fato é que os grupos raciais e étnicos não competem numa mesma posição em arenas públicas neutras. Ademais, a educação multicultural racialmente sensível deixa de abordar as tensões persistentes geradas pelos esforços para moldar a coesão social-nacional, embora respeitando e mantendo também as particularidades da diversidade cultural e racial (Appiah, 1997); ela obscurece, no interesse da civilidade e da paz na sala de aula, as políticas de reconhecimento e a posição política subjacente a ela. (GLASS, 2012, p. 896)

A fim de melhor ilustrar o que está sendo discutido, vejamos alguns casos exemplares da análise das coleções didáticas.

O ALUNO IMAGINADO

Em uma das coleções,² no contexto da análise do Pré-Modernismo são postos para discussão um fragmento d’*O mulato*, de Aluísio Azevedo (sem qualquer reflexão sobre o termo, como também deixa de ocorrer em outros momentos em que o romance é trabalhado no volume), o poema “erro de português”, de Oswald de Andrade, e a canção “Brasil”, de Cazusa. A atividade proposta é escolher uma “personagem” dos textos e escrever um depoimento em 1ª pessoa, “relatando sua realidade, de forma crítica”. Chama a atenção a rubrica ao professor:

A atividade leva o aluno a identificar, nos três textos da seção, as personagens que servem de veiculação da crítica social dos autores: Raimundo (o mulato), os índios e portugueses, e um marginalizado urbano. É importante ressaltar que, embora em localidade e épocas distintas, essas personagens fazem parte de grupos

² Coleção I. Ver Referências.

que sofrem exclusão e opressão. O exercício, nesta atividade, é colocar-se no lugar de alguém que faça parte desses grupos de excluídos e analisar/relatar a sua realidade desse ponto de vista, e não de uma terceira pessoa, cuja perspectiva é crítica, mas mais distanciada. Seria interessante mencionar aos alunos o livro Quarto de despejo, de Carolina Maria de Jesus, uma catadora de papel que relata seu cotidiano de forma pungente. Além disso, várias letras de rap também fazem essa abordagem da opressão sob o ponto de vista dos oprimidos. (p. 26)

Parece implícito que ao orientar o aluno a “colocar-se no lugar” do oprimido infere-se que ele não faz parte desse grupo, o que sugere a reflexão acerca do aluno imaginado no processo de elaboração do material didático. Além disso, verifica-se, infelizmente, a insistência em tratar Carolina de Jesus como uma catadora de papel que fez um “relato”, e não uma escritora.

Ao final do capítulo que aborda o romance de 1930, discute-se “a consciência do subdesenvolvimento brasileiro”, relacionando os romances *Vidas secas* e *Capitães da areia* com *Cidade de Deus* e *Capão pecado*. Há um trecho deste último, reproduzido a seguir, que é vinculado a uma imagem de um menino de rua – negro – em São Paulo, 2011:

Rael não conseguiu rezar, pois no bairro a lei da sobrevivência é regida pelo pecado; [...] Rael tentou se concentrar em Deus, mas pensou no que seria o céu... teria periferia lá? [...] Rael chegou à conclusão mais óbvia: aqui é inferno, onde pagamos e estamos pagando, aqui é o inferno de algum outro lugar e desde o quilombo a gente paga, nada mudou. (FERRÉZ, 2000, p. 54)

A atividade consiste em escrever um artigo de opinião criticando a situação retratada na foto, usando na argumentação as referências citadas (p. 110). Pode-se afirmar que tal proposta de exercício reforça o lugar tão-somente político dessas produções, obnubilando seu caráter artístico. Além disso, a escolha da imagem de um menino negro em situação de rua, desnecessária para a reflexão exigida, acaba por tornar-se uma espécie de fetichização do sofrimento negro, o que penetra no imaginário do componente branco da comunidade escolar e afeta a autopercepção do componente negro, reduzindo sua experiência à vulnerabilidade. Como bem aponta bell hooks,

O excessivo foco em imagens “realistas” tem permitido que a mídia identifique a experiência negra com o que é mais violentamente depravado, empobrecido e brutal. Essas imagens ainda

são vistas como único aspecto da vida da população negra. Mesmo que isso seja a norma em bairros marginalizados, elas não representam a verdadeira realidade da experiência negra, que é complexa, multidimensional e diversa. Por que a imagem de uma menina maltratada, viciada em crack, é mais “real” que a imagem de uma mãe solteira que recebe algum auxílio social e participa de cursos em escolas em um esforço para transformar sua vida? Ambas as imagens refletem realidades que eu conheço, pessoas que eu conheço. O fato é que o racismo, o sexismo e o elitismo juntos encorajam os indivíduos a assumirem que imagens negativas são mais “reais”. Indivíduos que abordam a negritude a partir dessa imagem distorcida investem em apresentar a imagem negativa como norma. Por isso, promovem, perpetuam e sustentam sistemas de dominação baseados em classe, raça e gênero. (HOOKS, 2001, p. 48)

A TEMÁTICA RACIAL NA HISTORIOGRAFIA LITERÁRIA DAS COLEÇÕES DIDÁTICAS

Verifica-se, em linhas gerais, uma escamoteação de nossa realidade racial no tratamento de movimentos literários desenvolvidos em períodos com intensificação dos

conflitos raciais, ou mesmo um apagamento das contribuições da literatura negro-brasileira quando da discussão a respeito do que seja literatura, das diferenças entre oralidade e escrita, e, principalmente, do papel humanizante da literatura.

De modo geral, nas coleções a questão racial é limitada ao escravismo; ora, além de reduzir a história de um povo a um trágico episódio, este não é abordado em sua complexidade, e muitos menos se discutem os contrapontos, como as diversas formas de resistência da população escravizada e dos negros livres, inclusive aquelas ligadas à apropriação do discurso (citemos, por exemplo, a produção literária de Luiz Gama e Maria Firmina dos Reis e a produção epistolar de centenas de escravizados que lutavam por liberdade, como Esperança Garcia). No trabalho de Ana Lúcia Silva Souza sobre letramentos (2011), são evidenciados os processos de disputa pelo discurso que acabam apagados, o que é reforçado em um contexto escolar de hegemonia cultural.

Sem o domínio do lugar de produção linguística, a palavra também escravizada é transformada não apenas em silêncio, “mas na ausência da palavra, da palavra enquanto criação ideológica” (Moysés, 1995). Nesse contexto em que a língua portuguesa é a oficial, ser branco ou ser negro é fator decisivo para a atribuição de valor

a uma memória oral, para poder compartilhar, produzir e veicular um discurso com e sobre determinada história. (SOUZA, 2011, p. 39)

Focalizando uma das coleções³, na análise do Romantismo o aspecto racial é levantado tão somente na terceira geração, considerada de cunho social: “os poetas dessa geração abandonam o individualismo e denunciam o horror em que vivem os escravizados. Defendem a liberdade, simbolizada pela imagem do condor, ave que voa a grandes alturas – daí essa fase ser conhecida como condoreirismo” (p. 109-110).

Menciona-se “poetas”, mas no livro somente é abordado Castro Alves. Eis um momento oportuno para pensar o lugar que esse autor ocupa na cultura escolar: sem uma discussão crítica sobre o cânone e a formação da literatura brasileira, Castro Alves permanece num lugar de centralidade, quando não de exclusividade, no que diz respeito à dita literatura abolicionista.

David Brookshaw (1983) é referência importante para relativizar essa produção literária e apontar seus problemas. Quando analisa a construção dos estereótipos sobre o negro, identifica na obra de Castro Alves a recorrência da ideia de que, embora clamasse contra a barbárie da escravidão, esta seria consequência do destino amaldiçoado

³ Especificamente o volume 2 da Coleção A. Ver Referências.

dos negros, “os descendentes de Caim que tinham sido expulsos do Jardim do Paraíso para ‘as areias ardentes da África’” (p. 37), como Brookshaw aponta no famoso poema “Vozes d’África”. E continua: “como a maioria dos populistas, Castro Alves tratava o tema do oprimido a partir do ponto de vista da classe a que pertencia: com uma mistura de idealismo e medo” (p. 38). Ora, por que não indicar, no material didático, as limitações de sua poética? Ainda, por que não trazer outras perspectivas contemporâneas a ela?

Os problemas continuam na análise do Realismo:

Segundo Império brasileiro (1841-1889) foi um período de muita riqueza para os grandes comerciantes e fazendeiros. Aclamado imperador, dom Pedro II assumiu o governo com apenas 14 anos. O país vivia um momento de paz, que favorecia os interesses da classe dominante, representada pelos proprietários rurais. [...]

A base, porém, ainda era a mão de obra escrava. Isso colocava muitos intelectuais em uma situação incômoda: como aceitar um enriquecimento e um progresso que se fundamentavam na exploração desumana de parte da população? Assim, as ideias antiescravocratas foram algumas das motivações dos escritores da época, que viviam um momento de grande influência de

correntes liberais, republicanas, científicas, passando a negar o espírito romântico e buscando novas formas de exercer a literatura. (p. 156)

Este pequeno fragmento pode disparar questionamentos importantes: como é possível haver um “momento de paz” em um país movido pela escravidão? As “ideias antiescravocratas” de autores inspirados pelas correntes científicas da época foram originadas da preocupação com a “exploração desumana de parte da população”? Perde-se a oportunidade de trazer à tona o debate em torno do estímulo à imigração europeia, fundamental para o projeto de branqueamento do país: o “imigrante ideal” teria a missão de “agente e introdutor de progresso e civilização” (AZEVEDO, 1987, p. 61). Brookshaw, ao analisar o conto “Banzo” (1927), de Coelho Neto, identifica ali a manifestação do ódio que o ex-escravizado – nostálgico da escravidão (!) – sentiria pelo imigrante europeu: “Colocar o negro contra o estrangeiro era uma maneira, premeditada ou não, de dividir a responsabilidade e de dirigir a hostilidade contra um terceiro grupo” (1983, p. 61).

Na apresentação do Pré-Modernismo (p. 292-294), não é discutido o pós-abolição a partir da perspectiva da população negra, que não foi integrada ao novo sistema político e econômico: “Com a urbanização e a reforma dos centros das grandes cidades, os habitantes mais pobres, obrigados a sair das ruas centrais, foram empurrados para

bairros mais periféricos, o que deu origem às favelas” (p. 292). Uma ausência que carrega significados: não há racialização do debate. Como não chamar a atenção para o uso de mão de obra europeia quando havia um imenso contingente de ex-escravizados que poderiam ser incorporados à nova economia? Quem são os “habitantes mais pobres”, migrantes compulsórios? Eles não figuram em obras literárias? Onde está Lima Barreto?

COMO A CONSTRUÇÃO DO REPERTÓRIO PODE SER: POSSIBILIDADES DE ENSINO DE LITERATURA EM PERSPECTIVA COMPARATISTA

Após esse breve percurso pelos livros didáticos em voga, volto à angústia de meu aluno, três anos atrás, quando da leitura (interrompida) d’*O cortiço*. À época, não dispunha das ferramentas adequadas para, com ele, enfrentar a situação; o que me era possível era tentar criar um ambiente de acolhimento para que pudéssemos nos aproximar da obra de maneira cuidadosa e sensível, lidando juntos com as feridas que ela fazia viver. Passados três anos de intenso estudo e debate, havia chegado novamente o momento do ano letivo de abordar o livro.

Algo constatado na análise das coleções didáticas foi o modo isolado de inserir a questão racial no todo da obra; os textos literários que tocassem o tema de alguma forma não constituíam uma relação orgânica com os outros

textos, como se raça não fosse estruturante em nossa sociedade. Deparei diversas vezes com a mesma pergunta em minha mente: por que x texto/autor não foi aproveitado nessa discussão a respeito de y? Assim, quando eu preparava a aula a respeito d’*O cortiço*, pensei em oferecer um contraponto para alguns dos aspectos mais complicados da obra de Aluísio Azevedo – o determinismo social e a animalização dos comportamentos humanos. Quando levamos em conta que a maior parte das personagens do romance é de origem pobre e negra, a carga ideológica desses aspectos não pode passar despercebida ou como mero elemento estilístico. A solução encontrada – e é apenas uma das soluções possíveis – foi comparar trechos d’*O cortiço* com fragmentos de *Quarto de despejo*, de Carolina Maria de Jesus. A seguir, transcrevo alguns dos respectivos excertos utilizados:

E por tal forma foi o taverneiro ganhando confiança no espírito da mulher, que esta afinal nada mais resolvia só por si, e aceitava dele, cegamente, todo e qualquer arbítrio. Por último, se alguém precisava tratar com ela qualquer negócio, nem mais se dava ao trabalho de procurá-la, ia logo direito a João Romão. Quando deram fé estavam amigados. Ele propôs-lhe morarem juntos e ela concordou de braços abertos, feliz em meter-se de novo

com um português, porque, como toda cafuza, Bertoleza não queria sujeitar-se a negros e procurava instintivamente o homem numa raça superior à sua. (AZEVEDO, 2011, p. 7)

Que suplício catar papel atualmente! Tenho que levar minha filha Vera Eunice. Ela está com dois anos, e não gosta de ficar em casa. Eu ponho o saco na cabeça e levo-a nos braços. Suporto o peso do saco na cabeça e suporto o peso da Vera Eunice nos braços. Tem horas que revolto-me. Depois domino-me. Ela não tem culpa de estar no mundo.

Refleti: preciso ser tolerante com meus filhos. Eles não tem ninguém no mundo a não ser eu. Como é pungente a condição de mulher sozinha sem um homem no lar. (JESUS, 1982, p. 19)

Eu deixei o leito às 3 da manhã porque quando a gente perde o sono começa a pensar nas misérias que nos rodeiam. Deixei o leito para escrever. Enquanto escrevo vou pensando que resido num castelo cor de ouro que reluz na luz do sol. Que as janelas são de prata e as luzes de brilhantes. Que a minha vista circula no jardim e eu contemplo as flores de todas as

qualidades. É preciso criar este ambiente de fantasia, para esquecer que estou na favela.

Fiz o café e fui carregar água. Olhei o céu, a estrela Dalva já estava no céu. Como é horrível pisar na lama.

As horas que sou feliz é quando estou residindo nos castelos imaginários. (JESUS, 1982, p. 35)

Contrapor a perda de autonomia de Bertoleza, personagem negra a que se refere o narrador no trecho de Azevedo, com a reflexão de Carolina tem o poder de não apenas oferecer um contraste importante para desnaturalizar a ideia escravagista da docilidade do sujeito negro, mas principalmente para demonstrar a possibilidade real de, mesmo em meio à miséria, ser o sujeito de sua própria vida.

Assim, propusemos um olhar para as escolhas lexicais de cada obra, que deixam entrever o conteúdo simbólico dos discursos: por exemplo, comparamos excertos como “nada mais resolvia só por si e aceitava dele, cegamente, todo e qualquer arbítrio”, d’*O cortiço*, que ajudam a construir a alienação de Bertoleza, com “Eu deixei o leito às 3 da manhã porque quando a gente perde o sono começa a pensar nas misérias que nos rodeiam. Deixei o leito para escrever”, na obra de Carolina de Jesus. Aqui, a escrita oferece a possibilidade da fantasia em meio ao cotidiano

árduo, contudo sem converter-se em alienação, como mostra no parágrafo imediatamente seguinte: “Como é horrível pisar na lama”.

A ação instintiva, portanto animalizada, de Bertoleza também foi contraposta, em nossa leitura, com a luta interna de Carolina, que, caminhando sobre a linha tênue da sobrevivência, busca a ação raciocinada: “Tem horas que revolto-me. Depois domino-me”; “Refleti: preciso ser tolerante com meus filhos”. O movimento duplo deste conflito – revolta e reflexão – é elemento poderoso na humanização da personagem.

Deste modo, a atividade comparativa possibilitou aos estudantes um contraponto importante ao que se costuma estudar da literatura pré-vestibular não apenas no que se refere a forma e conteúdo, como exemplificado na leituras dos trechos, mas também na compreensão da literatura como sistema: poder ver no *texto literário* os tensionamentos que, quando muito, aparecem somente como detalhe em uma proposta de ensino de literatura que atua, na verdade, como ensino da *historiografia* literária.

Seja pelo enfrentamento das agruras cotidianas de uma pessoa marginalizada, seja pela entrega ao sonho, o exemplo da literatura de Carolina de Jesus é paradigmático para pensarmos outras configurações curriculares, contrabalançando o cânone branco, masculino, economicamente privilegiado, a fim de trazer as vozes da alteridade. Tal tarefa significa, na prática, cumprir o papel humanizante da lite-

ratura – tendo em vista que o literário, muitas vezes, pode desumanizar –, numa recusa, porém, de um multiculturalismo acrítico: alteridade não representa apenas a diversidade, mas também o conflito, dois lados de uma mesma moeda corrente da sala de aula.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU, Márcia. Os números da cultura. In: RIBEIRO, Vera Masagão (Org.). *Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF 2001*. São Paulo: Editora Global. 2003.

AZEVEDO, Aluísio. *O cortiço*. São Paulo: Melhoramentos, 2011.

AZEVEDO, Célia Maria Marinho. *Onda negra, medo branco: o negro no imaginário das elites – século XIX*. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1987.

BENTO, Maria Aparecida Silva. Branqueamento e branquitude no Brasil. CARONE. Iray; BENTO, Maria Aparecida Silva (organizadoras). *Psicologia social do racismo: Estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil*. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

BROOKSHAW, David. *Raça e cor na literatura brasileira*. Porto Alegre: Editora Mercado Aberto, 1983.

GLASS, Ronald D. Entendendo raça e racismo: por uma educação racialmente crítica e antirracista. *R. bras. Est. pedag.*, Brasília, 93 (235), p. 883-913, set.-dez. 2012.

GOMES, Nilma Lino. Educação cidadã, etnia e raça: o trato pedagógico da diversidade. In: CAVALLEIRO, Eliane (Org.). *Racismo e antirracismo na educação: repensando nossa escola*. São Paulo: Selo Negro, 2001.

GUIMARÃES, Marco Antônio Chagas; PODKAMENI, Ângela Baraf. BATISTA, Luís Eduardo; WERNECK, Jurema; LOPES, Fernanda (Orgs.). *A saúde da população negra*. 2. ed. Brasília, 2012, p. 224-239.

HOOKS, bell. The issue of self love. In: _____. *Salvation: black people and love*. New York: Harper Collins, 2001.

JESUS, Carolina Maria de. *Quarto de despejo: diário de uma favelada*. São Paulo: Círculo do Livro, 1982.

SOUZA, Ana Lúcia Silva. *Letramentos de reexistência: poesia, grafite, música, dança: Hip-hop*. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

**COLEÇÕES DIDÁTICAS PARA O ENSINO MÉDIO APROVADAS
PELO PLANO NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO 2015**

ABAURRE, Maria Bernardete B.; ABAURRE, Maria Luiza M.; PONTARA, Marcela. *Português: contexto, interlocução e sentidos*. São Paulo: Editora Moderna, 2015. (Coleção I)

AMARAL, Emilia; FERREIRA, Mauro; LEITE, Ricardo Silva; ANTONIO, Severino. *Novas palavras*. São Paulo: Editora FTD, 2015. (Coleção F)

BERGAMIN, Cecília; GONÇALVES-SANTA BÁRBARA, Marianka; MARTINS, Matheus; BARRETO, Ricardo Gonçalves. *Língua Portuguesa: ser protagonista*. São Paulo: Edições SM, 2015. (Coleção B)

CAMPOS, Elizabeth; CARDOSO, Paula Marques; ANDRADE, Silvia Leticia. *Viva Português*. São Paulo: Editora Ática, 2015. (Coleção A)

CEREJA, William; COCHAR, Thereza. *Português: linguagens*. São Paulo: Atual Editora, 2015. (Coleção H)

FARACO, Carlos Alberto. *Português: língua e cultura*. São Paulo: Base Editorial, 2015. (Coleção C)

HERNANDES, Roberta; MARTIN, Vima Lia. *Língua*

portuguesa. São Paulo: Editora Positivo, 2015. (Coleção D)

FARACO, Carlos; MOURA, Francisco Marto; MARUXO JR., José Hamilton. *Língua portuguesa: Linguagem e interação*. São Paulo: Editora Ática, 2015. (Coleção E)

SETTE, Graça; TRAVALHA, Márcia; STARLING, Rosário. *Português: linguagem em conexão*. São Paulo: Editora Leya, 2015. (Coleção G)

Submissão: 06/02/2018

Aceite: 11/04/2018