



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE  
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES  
CURSO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS  
*CAMPUS DE CAJAZEIRAS*

LUCIANA MARTINS DE SOUSA DANTAS

**SOBRE A (IN)ADEQUAÇÃO DA APLICABILIDADE DA LEI 10.639/03: ANÁLISE  
DOS LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA DO ENSINO  
FUNDAMENTAL II**

CAJAZEIRAS – PB  
2016

LUCIANA MARTINS DE SOUSA DANTAS

**SOBRE A (IN)ADEQUAÇÃO DA APLICABILIDADE DA LEI 10.639/03: ANÁLISE  
DOS LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA DO ENSINO  
FUNDAMENTAL II**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Campina Grande, campus Cajazeiras-PB, como exigência para obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientador: Professor Dr. Nelson Eliezer Ferreira Júnior

CAJAZEIRAS – PB  
2016

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação - (CIP)  
Denize Santos Saraiva Lourenço - Bibliotecária CRB/15-1096  
Cajazeiras - Paraíba

D192s Dantas, Luciana Martins de Sousa.  
Sobre a (in)adequação da aplicabilidade da lei 10.639/03: análise dos livros didáticos de língua portuguesa do ensino fundamental II / Luciana Martins de Sousa Dantas. - Cajazeiras, 2016.  
78f. : il.  
Bibliografia.

Orientador: Prof. Dr. Nelson Eliezer Ferreira Júnior.  
Dissertação (Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS)  
UFCG, 2016.

1. Livro didático. 2. Educação – legislação - Brasil. 3. Ensino fundamental II. 4. Língua portuguesa - livro didático. 5. Língua afro-brasileira. I. Ferreira Júnior, Nelson Eliezer. II. Universidade Federal de Campina Grande. III. Centro de Formação de Professores. IV. Título.

UFCG/CFP/BS

CDU - 002(075)(043.3)

LUCIANA MARTINS DE SOUSA DANTAS

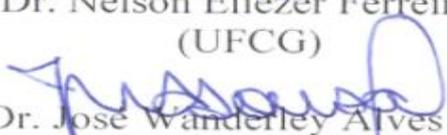
**SOBRE A (IN)ADEQUAÇÃO DA APLICABILIDADE DA LEI 10.639/03: ANÁLISE  
DOS LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA DO ENSINO  
FUNDAMENTAL II**

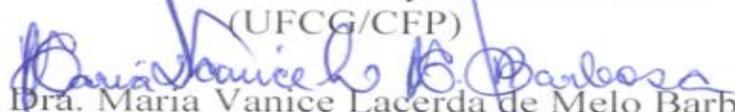
Dissertação de Mestrado apresentada no Programa de Pós-Graduação em Letras – Profletras da Universidade Federal de Campina Grande - Campus Cajazeiras-PB como requisito parcial para a obtenção do Título de Mestre em Letras. Área de Concentração: Linguagens e Letramentos.

Dissertação aprovada em: 12 / 05 / 2016.

**BANCA EXAMINADORA**

  
Prof. Dr. Nelson Eliezer Ferreira Júnior  
(UFCG)

  
Prof. Dr. José Wanderley Alves de Sousa  
(UFCG/CFP)

  
Profª. Drª. Maria Vanice Lacerda de Melo Barbosa  
(UFERSA)

Prof. Dr. Jorgevaldo de Souza Silva  
(UFCG)

CAJAZEIRAS – PB  
2016

## AGRADECIMENTOS

Primeiramente, a Deus por ter me dado força e coragem para cumprir essa etapa da minha vida.

A meus pais, Maria de Fátima e Jesualdo, por terem me estimulado sempre a percorrer o caminho da sabedoria.

A meu irmão, Diego, meu afeto incondicional.

A Epitácio e sua família pelo companheirismo dado nesta jornada.

À mana Inês Nunes, por estar nas trincheiras ao meu lado.

Aos professores e professoras que ministraram as disciplinas nessa pós-graduação, com excelência e plenitude, nas suas respectivas áreas.

A meu professor Dr. Onireves Monteiro de Castro pelo apoio incondicional e pela luta incansável na implantação do Mestrado Profissional-Profletras, em Cajazeiras-PB.

Ao Prof. Dr. Jorgevaldo de Souza Silva, por zelar e cultivar em nós, as nossas melhores versões.

A meu orientador, Prof. Dr. Nelson E. Ferreira Júnior, por acreditar nessa ideia e, sobretudo, por confiar que seria capaz de desenvolver essa pesquisa empreendida.

Pelo incentivo e a bolsa de pesquisa, nosso agradecimento a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior-Capes.

A Salvino, Karla Cynthya, Priscila, Níedja, João Bosco, anjos de luz, pela sensibilidade em compreender e me sustentar nos momentos mais difíceis, minha gratidão.

Pela compreensão de minhas ausências e por acreditarem em mim, meus sinceros agradecimentos à escola E.E.E.F.M. Francisco Maia, Jericó-PB.

Aos meus amigos e familiares que de forma direta ou indireta se solidarizaram nessa especialização.

A Roberto Robson, meu amigo, pelas valiosas contribuições.

Minhas amigas Sheila Cristina e Marcicleide, por serem âncoras nas tempestades e pelo zelo que tiveram comigo, minha sincera reverência.

À amiga Aucielly Nobre por vibrar e partilhar comigo minhas alegrias e agruras.

*À minha avó, Virginia Pacífico Martins, in  
memorian, nossa Vivi, por me ensinar que  
Educação é tudo.*

*DEDICO*

## RESUMO

Os documentos oficiais mostram uma inquietação quanto aos aspectos pluriculturais e étnico-raciais para a formação humana integral do indivíduo. Então, a lei nº 10.639/03, alterada pela lei nº 11.645/2008, que inclui na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, na esfera da educação pública e privada. Sob esta ótica, objetivou-se analisar como a Lei tem se materializado nos livros didáticos de Língua Portuguesa, através do texto literário, no ensino fundamental II, entre 2005 a 2014, especificamente, o 9º ano, adotados na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio “Francisco Maia”, em Jericó – PB. Apesar do tom obrigatório que especifica a lei, há a necessidade de expansão e reconhecimento desses textos literários nos livros didáticos e, na formação do docente para garantir a sua plena efetivação, principalmente, da desmistificação na abordagem dessa lei que está além da perspectiva da desigualdade étnica-racial.

**PALAVRAS-CHAVE:** Ensino Fundamental II; Literatura Afro-brasileira; Livro Didático.

## **ABSTRACT**

The official documents show concern itself as multicultural and ethic-racial aspects for the integral human formation in particular way. Then, the law nº10.639/03, changed by the law nº 11.645/2008, which it includes into the Guideline Laws and Fundamental Education (LDB) the precision of History and Afro-Brazilian culture teaching, in the institutions of fundamental and high School teaching in the public and private education sphere. Under this view, this paper has as objective to analyze how the Law has accomplished in the Portuguese Language teaching books, of the fundamental teaching II, between from 2005 until 2014 specifically, the 9th grade, through the literary texts, adopted in State School of High and fundamental School “Francisco Maia”, in Jericó-PB. Although, the obligatory tone that specify the law, there is the necessity of expansion and recognizing of these literary texts in the teaching books and in the formation of the teacher to make sure the full effectuation, mainly, the revealing in the approach of this Law that is besides the perspective of the Ethic- racial inequality.

**KEYWORDS:** Fundamental Teaching II; Afro-Brazilian Literature; Textbook.

## SUMÁRIO

<b>RESUMO.....</b>	
<b>ABSTRACT .....</b>	
<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>10</b>
<b>2 AS QUESTÕES ÉTICAS RACIONAIS NO CONTEXTO DA LEGISLAÇÃO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA .....</b>	<b>14</b>
2.1 As contribuições da lei 10.639 para o redimensionamento do Ensino Fundamental II..	18
2.2 A lei 10.639 e sua relação com o currículo do Ensino Fundamental II .....	21
2.3 Das normas aos currículos (língua- literatura): Limites, contradições e desafios .....	25
<b>3 ANÁLISES E DISCUSSÕES SOBRE O PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO DO TEXTO LITERÁRIO .....</b>	<b>28</b>
3.1 As dificuldades encontradas no livro didático para o ensino de literatura o fundamental II.....	31
3.2 Os livros didáticos de Língua Portuguesa: Descrição e Análise.....	35
3.3 O desafio de incluir as relações étnicas raciais no ensino de literatura .....	36
<b>4 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>41</b>
<b>5 REFERÊNCIAS .....</b>	<b>43</b>
<b>6 ANEXOS .....</b>	<b>48</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Atualmente, o ensino de literatura tem encontrado grandes dificuldades no espaço escolar, principalmente, quando constatamos que a falta de leitura por parte desses jovens é um dos sintomas que norteiam essa crise. Entendemos que essa carência desencadeia outras, como: o entendimento do texto pela não assimilação da diversidade linguística; a falta de interesse pela matéria escrita engessa o processo contínuo de leitura; a dificuldade no discurso oralizado são fatores que comprometem a atuação do aluno dentro e fora da escola.

Arelado a essa problemática, observamos o despreparo de muitos professores quanto à abordagem do texto literário, pois a não dinamização e a não motivação do trabalho com a linguagem literária e esta não ir ao encontro do aluno são características provocadas pela ausência da própria experiência de leitura por parte do educador e do educando. Assim, os jovens não encontram “função” para o ensino da literatura e, conseqüentemente, não sentem prazer com esse aprendizado.

Lajolo (1982) afirma que discussões e propostas para o uso do texto literário em sala de aula, criam armadilhas para o próprio professor que, inseguramente, adota técnicas duvidosas para o convívio do texto, provocando uma aparente harmonia, entretanto, desencadeia o desencontro entre o leitor e texto.

Ainda, sobre a prática de ensino de literatura, especificamente, no ensino fundamental II, dos 6º ao 9º ano, o livro didático é adotado, na maioria dos casos, como a única fonte de pesquisa e conhecimento literário a qual os alunos têm acesso durante o período letivo. Dessa forma, a motivação dos alunos pelo texto literário é realizada de forma limitada e restrita, reduzindo o processo de formação do aluno – leitor de literatura a um único tipo de material que deve ser utilizado pelo professor – pesquisador como um manual de apoio, porém, seu uso torna-se exclusivo e absoluto no seu exercício diário.

Quanto aos documentos oficiais que regem a proposta de ensino de literatura no país, no ensino fundamental, os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) propõem que o ensino de literatura deve estar atrelado ao ensino de Língua, não instituem uma metodologia, como também, não fazem uma divisão entre o ensino de língua e literatura, pois se entende que a língua é viva e a linguagem literária é uma das peculiaridades da linguagem. Ressaltamos que, tanto os PCNs como as Diretrizes Curriculares Nacionais apresentam a preocupação com a qualidade da escrita e da leitura desenvolvida pelo aluno.

Além dessa angústia com os aspectos de leitura e escrita, os documentos oficiais mostram uma inquietação quanto aos aspectos pluriculturais e étnico-raciais para a formação humana integral do indivíduo. Nessa perspectiva, a lei 10.639/03 prevê a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, na esfera da educação pública e privada. Embora que, essa lei sofreu alteração, atribuindo, também, a contribuição significativa da história e cultura indígena, tornando a lei 11.645/08.

Sabemos que existem dificuldades no ensino de literatura no contexto escolar, todavia, não podemos anular os esforços e as tentativas do professor de efetuar um ensino de literatura que tenha sentido para os alunos. E, quando isso reflete sobre questões étnico-raciais, notamos que o resgate da identidade e da cultura de um povo aproxima e faz ter sentido, sobretudo as manifestações e interferências ideológica, histórica e sócia que constituem a formação identitária desse mesmo povo.

A lei 10.639/03 conduz ao direcionamento de conhecer e destacar as contribuições sócio-históricas e da cultura afro-brasileira, porque é algo inerente à constituição da população brasileira.

No que tange ao contexto escolar, a lei da cultura afro-brasileira encontra alguns impasses para a sua efetivação. O professor não teve uma formação acadêmica que contemplasse essa literatura na universidade, tampouco, os órgãos públicos de Educação fornecem uma formação continuada para esse professor em exercício. Os livros didáticos não dão subsídios para o professor discutir a representação do negro na cultura afro-brasileira e nem para o aluno de ter o conhecimento sobre essa temática.

Torna-se evidente que não se trata somente de inserir a literatura afro-brasileira ou africana no livro didático, mas possibilitar que o aluno compreenda que faz parte desse processo cultural.

Então, indaga-se por que a inserção de uma lei não implica diretamente as adaptações do livro didático? A não aplicabilidade da lei é uma forma de anulação do conhecimento para o aluno? Como o professor pode fazer para tentar preencher essa lacuna?

Esta pesquisa é uma tentativa de buscar novos caminhos para o ensino de literatura afro-brasileira, no ensino fundamental II, pois não se pode lidar com questões étnico-raciais como eventos ou projetos fragmentados justificando a lacuna da lei no material didático e na formação do professor, afinal, quando uma lei é sancionada e esta não é vivenciada, há uma negação na formação social do aluno e, se tratando de elementos culturais, torna-se mais

grave, pois há uma abdicação do conhecimento identitário que lhe é permitido como direito e como dever na sua formação como leitor e cidadão.

Entretanto, temos observado que a prática de ensino de literatura nas escolas brasileiras encontra seu espaço privilegiado no Ensino Médio, sobretudo, esta prática é desenvolvida sobre o tecnicismo pragmático e a tradição transmissiva, apoiados em um material didático que abrange os conteúdos de leitura que possibilita um possível estudo de literatura, produção de textos e gramática.

Embora o ensino de literatura no Ensino Médio ainda apresente alguns entraves, aparentemente, o professor é convocado a planejar e sistematizar suas aulas em função deste conhecimento que o aluno tem o direito.

E, quando observamos a prática de ensino de literatura, no ensino fundamental II, que compreende o terceiro e quarto ciclo da educação básica, verificamos que as disparidades são mais abrangentes.

Soares (2001) afirma que o problema da literatura na escola não é porque a escola faz uso da leitura literária como sendo um instrumento para auxiliar a produção de conhecimentos, porém é a forma como a escola, geralmente, faz uso da leitura literária. A inadequação do uso do texto literário na escola é algo problemático, conquanto a função da leitura do literário não se apresenta somente em paradidáticos ou no livro didático, entretanto, promover a reflexão de maneira prazerosa.

Dessa forma, o encantamento pela descoberta através da leitura, a função de fruição que o texto literário permite e a ação de reflexiva que a literatura propõe, vai perdendo seu espaço no ensino fundamental II, tornando o texto literário como pretexto para atender a outras especificidades do ensino de língua ou para atender as conveniências do uso da biblioteca, além de privilegiar o livro didático como seu único material de apoio.

Não obstante, observamos que as questões étnicas culturais parecem não ter o devido espaço no cenário escolar. E, mesmo com a implantação da lei que contempla o ensino da cultura afro-brasileira na educação básica, na disciplina de língua portuguesa, apontamos a falta de subsídios no livro didático e a não formação do professor sobre essa temática.

Todavia, não podemos abdicar desse conhecimento para os alunos. A cultura afro-brasileira é inerente à formação desse país e, nesse processo de construção, os registros e as manifestações culturais e sociais devem ter o espaço devido na formação acadêmica do professor e nos manuais que circulam no sistema educacional brasileiro.

Então, como dar acesso ao estudante sobre essa temática? Como os livros didáticos estão subsidiados sobre essa lei? Apresenta-se apenas como um pretexto para o cumprimento da lei ou atende a uma prática reflexiva que tornará o aluno conhecedor dessa manifestação cultural? Como podemos preencher as lacunas no ensino da literatura afro-brasileira no ensino fundamental II?

Diante de tantas indagações, o corpus da pesquisa de revisão bibliográfica com abordagem analítica dos livros didáticos de língua portuguesa do Ensino Fundamental II, 9º ano, entre 2005 a 2014, adotados na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Francisco Maia, no município de Jericó, Paraíba-PB, para verificar como a lei 10.639/03 vêm sendo apresentada nesses manuais de ensino da língua materna.

## 2 AS QUESTÕES ÉTNICO-RACIAIS NO CONTEXTO DA LEGISLAÇÃO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

O silêncio grita. A voz apagada do outro faz com que apaguemos, também, nossa identidade, nossa cultura. Mas, parece que o outro não está em nós, não somos. Assim, denota a representação da identidade do negro e sua contribuição para a formação do povo brasileiro que, por muitas vezes, julgou-se, pertencer a uma história, no qual, nossa descendência, nossas raízes não estavam vinculadas à contribuição social, econômica, histórica e cultural que o negro e, posteriormente, o afro-brasileiro desempenhou e exerceu no Brasil. Sacralizou-se a segregação e o preconceito e com isso perdemos, por muitos anos, o contato, a descoberta dessa cultura, dessa arte e, além disso, nos perdemos, pois, historicamente, preferiu-se não se conhecer, do que se reconhecer nessa identidade cultural, afinal, somos construídos de africanidades.

Na ação emblemática que reservara à Princesa Isabel assinar a *Lei Áurea* em 1888 no Brasil, que garantiu a libertação dos negros escravizados e passaram a ser libertos, as traves e as correntes que os aprisionaram em seus corpos, apresentavam-se sobre uma nova ordem, a sua emancipação social, pois os escravos deixaram de ter sua condição de servo e com o crescente fluxo de mão de obra dos imigrantes europeus, apresentavam-se como um estorvo para a sociedade.

Anteriormente, a República Velha, a “mistura racial” era vista como um atraso para a nação por muitos teóricos, no final do século XIX, pois eles acreditavam que a falta de crescimento do país e sua estagnação aconteciam por causa desse fato. Nesse instante, aprender a serem libertos, separados de seus familiares, de sua origem e de sua identidade, eram questões de sobrevivência para os negros.

Diante dessas circunstâncias, era preciso que a atitude de se inserir nessa sociedade excludente e discriminatória, fosse do próprio negro, que nesse contexto social, procurava maneiras de se afirmar e de sobreviver, e ter sua identidade reconstruída. Por essa e outras razões, compôs-se uma imagem estereotipada do negro, como um indivíduo que remeteria a uma “raça inferior”, visão que exemplificava o preconceito racial e incentivava a ideologia da superioridade do homem branco, como Kabengele Munanga afirma,

[...] apesar do processo de branqueamento físico da sociedade ter fracassado, seu ideal inculcado através de mecanismos psicológicos ficou intacto no inconsciente coletivo, rodando sempre as cabeças de negros e mestiços. Esse ideal prejudica qualquer busca na identidade baseada na ‘negritude e na

mestiçagem', já que todos sonham ingressar um dia na identidade branca, por julgarem superior. (MUNANGA, 2006, p.16).

A superioridade dos brancos e a situação de segregamento em relação aos negros, Weiwiorka (2007) observa que uma ideologia marcada na supremacia cultural da raça branca, visto que a civilização está vinculada aos brancos e a seus atributos físicos, ao passo que a selvageria, a barbárie é colocada a outras raças.

Diante dessa complexidade, o engajamento nos movimentos de luta pelo próprio negro era necessário para que ele não pudesse ser visto mais como objeto, mas como sujeito da história. A exemplo disso, temos Abdias do Nascimento, intelectual, autor, ator, dramaturgo e político que na década de 1970, integrou em seu trabalho a causa negra, ora pela sua colaboração no Movimento Negro, ora pela criação do Teatro Experimental Negro (TEN).

Outrossim, reconhecemos que vários aliados políticos e intelectuais não negros na luta antirracista do Brasil exerceu com grandeza seu papel nessa causa, entretanto, deve-se o protagonismo ao Movimento Negro brasileiro nessa ação. Compreendemos o Movimento Negro como um sujeito coletivo e político. Gomes (2007) cita que essas duas funções desempenhadas pelo Movimento apoiam-se na perspectiva de Sader (1988), que defende a ideia de coletivo a partir da elaboração de identidades, organização de práticas que defendem e o reconhecimento recíproco e relacional, no qual, tem uma gênese mutável e permutável. À medida que, sujeito político, quanto Movimentos reorganizam enunciados, concebiam discursos, almejavam e articulavam aspirações, oportunizando aos inseridos nesse processo que se reconheciam em novos significados, isto é, surge o espaço para as interpretações antagônicas, conflitos e alterações no sentido das palavras e das práticas.

Assim, associados a outros movimentos sociais negros da década de 70, entre eles, o Movimento Negro Unificado (MMU) dedicaram-se na revalorização da história e cultura africana e afro-brasileira, priorizando a construção e afirmação de sua identidade racial, pressionando o reconhecimento do negro pela sociedade e, assim, de maneira igualitária e justa, sua inclusão social.

Dentre tantas inquietudes que preocupavam esses movimentos, destaca-se a educação, como coloca Gonçalves & Petrolina (2000, p.145),

[...] como os negros militantes buscavam reagir à precária situação educacional se seu grupo étnico exigiu deles um tipo de compromisso pessoal, de engajamento direto para resolver um problema que não era exclusivamente dos negros, mas era um problema nacional.

Segundo Filho (2011), na década de 80, averiguou-se que a responsabilidade direta pelo aumento da desigualdade social no cotidiano escolar entre os alunos negros e brancos era proveniente da discriminação racial. Então, na escola acontecia, comprovadamente, o preconceito e a desigualdade, ao mesmo tempo que, eram desenvolvidas pesquisas relacionadas ao tópico: negro-educação passou ter uma maior ênfase por muitos pesquisadores na área da educação. Os desdobramentos dessas pesquisas resultaram, em junho de 1985, na determinação da inclusão, interposto pelo secretário de educação e cultura da Bahia e do empenho da Universidade Federal da Bahia (UFBA), na representação de seu Centro de Estudos Afro-orientais (CEAO) por meio da disciplina “Introdução aos Estudos Africanos” nas escolas de rede pública estadual, ação simbólica para a população afrodescendente local. Logo, a década de 80 configurou uma significativa vitória na luta contra a desigualdade racial, especialmente no âmbito educacional.

A década de 80 foi um período de efervescência de lutas do Movimento Negro, no processo de abertura política e redemocratização da sociedade que assistiram uma nova forma de atuação política das negras e negros brasileiros. Estes assumiram uma atuação ativa através dos novos movimentos sociais, sobretudo os de traços identitários trazendo um outro conjunto de problematização e novas formas de atuação e reivindicação política. Porém, a consolidação desses movimentos a favor da causa afrodescendente toma uma forma consistente na década de 90, quando a mídia, a sociedade, o governo da União e as instituições escolares se voltaram, de fato, para essas temáticas e propuseram a discuti-las de modo apropriado e afimco. Nascimento (2007) afirma que o Movimento Negro, por sua vez, continuava atuante, apoiando a causa negra como há quase um século,

[...] passaram a exigir do Estado políticas de democratização da educação, de melhoria social, de meio ambiente (...). O movimento social negro atuou de forma diferente. Na constituinte conseguiu fazer aprovar artigos que abriram espaços para a elaboração da lei 7.716, a chamada lei Caó, em 1989, e para medidas de ação afirmativa, que, atualmente começam a ser implantadas (NASCIMENTO, 2007, p.66).

Ainda nessa época, surgiram políticas públicas voltadas para os afrodescendentes, inicialmente, no Estado do Rio de Janeiro como a implantação do Movimento Pré-Vestibular para Negros e Carentes (PVNC), com o objetivo de oferecer condições aos alunos negros o acesso às universidades públicas. No ano de 1995, a Marcha Zumbi dos Palmares, também cooperou para que o Estado brasileiro dirigisse seu foco para as lutas antirracistas, sobretudo, porque era de reconhecimento público a existência do racismo no Brasil e, assim o

Movimento reivindicou uma ação mais incisiva para discutir a questão e promover algumas medidas que combatessem tal mazela.

Todos esses processos levavam a um amadurecimento nas conquistas de identidade racial, como no ano de 1996, no qual, o Governo da União iniciou o Programa Nacional de Direitos Humanos que estabelecia diversas metas para fomentar os Direitos Humanos na sua totalidade como também, especificamente, contra a discriminação de raça. De acordo com Nascimento (2007), o documento regulador do programa consistia em proposituras de ações afirmativas para negros e outras propostas de política públicas, destinadas à superação da diferenciação racial e exclusão social que entravavam muitos brasileiros de usufruírem de seus direitos de cidadão.

Entretanto, mesmo diante de diversos acontecimentos referentes à causa negra no final da década de 80 e início da década de 90, pesquisas apontavam que em relação à saúde, educação, mercado de trabalho, entre outros, a população negra estaria em descompasso ao contingente populacional branco. Essa constatação atesta o quanto a segregação estava enraizada em nossa sociedade. Ainda sobre a década de 80, a Constituição Federal foi promulgada e entre seus temas basilares, reconhecia a pluralidade cultural como parte integrante de nosso país, como também, empenha-se em reprovocar a discriminação racial e valorizar as identidades étnicas.

Segundo discorre Xavier & Dornelles (2009), o deputado Paulo Paim, baseado no texto constitucional, apresentou à Câmara Federal a proposta de lei que, posteriormente, seria o cerne da lei 10.639/03. Esse texto fora enviado ao Senado, porém arquivado em 1995, decerto por motivações políticas e burocráticas, pois, naquele contexto eram consideradas mais relevantes que as questões étnico-raciais na educação. Com a pressão do Movimento Negro e o trabalho incessante de alguns representantes políticos, a lei mencionada ganha destaque com a aprovação, em março de 1999, do Projeto de Lei nº 259, organizados pelos então deputados Bem-Hur Ferreira e Esther Grossi, no currículo oficial da rede de ensino, a obrigatoriedade da inclusão da temática *História e Cultura Afro-Brasileira*. No artigo primeiro, o projeto fundamenta a intenção de resgatar suas contribuições e legitimar a luta dos negros no Brasil na formação da sociedade nacional.

Por conseguinte, ainda na década de 90, a homologação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN, 1996) e, subsequentemente, no ano seguinte, dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs, 1997), que serviriam como antecedentes da lei 10.639, ambos apresentavam uma referência para o Ensino Fundamental e Médio de todo o território

nacional, o qual, com objetivos esclarecedores, assegurar a todos os estudantes brasileiros o direito às competências oportunas para realizar sua cidadania plena.

O Ministério da Educação/Secretaria de Educação Fundamental (2000) orienta que em relação aos PCNs, a premissa de *temas transversais* (Ética, Saúde, Orientação Sexual, Meio Ambiente, Trabalho e Consumo e Pluralidade Cultural) manifesta a vontade de promover o respeito à diversidade, almejando integrar as áreas de conhecimento. De acordo com as indicações dos PCNs, a construção da sociedade brasileira se apresenta por diferentes etnias e, por essa formação social, devem-se respeitar os diferentes grupos e culturas que as englobam, refutando o preconceito e a discriminação:

O grande desafio da escola é investir na superação da discriminação e dar a conhecer a riqueza representada pela diversidade etnocultural que compõe o patrimônio sociocultural brasileiro, valorizando a trajetória particular dos grupos que compõem a sociedade. Nesse sentido, a escola deve ser local de diálogo, de aprender a conviver, vivenciando a própria cultura e respeitando as diferentes formas de expressão cultural (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO/SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL, 2000, p. 32).

Ressalva-se que, em relação ao tema transversal da Pluralidade Cultural, não há consenso sobre os argumentos explicitados, sendo eles duramente contestados por alguns teóricos e educadores, pois desaprovam a forma como a diferença racial é tratada no documento. Para Valente (2003), aborda-se um conceito que impera, demasiadamente, na diferença, ocorrendo, entre outras coisas, indagar se a escola seria, de fato, um espaço de culturas distintas livres e que plenamente pudessem se manifestar.

Entrelaçando o tempo cronológico dos fatos apresentados, observamos, atualmente, na escola brasileira, um espaço silenciador de vozes multiculturais e que por sua vez negligencia o fazer democrático, com imposições e com conceitos estereotipados que não dialogam com a descoberta do novo. Dessa maneira, o autor citado acredita que “[...] o que pode e deve fazer a escola para promover sua própria transformação é devolver o discurso escolar aquilo que é hoje ocultado: o uso social que é feito dos conhecimentos que ela transmite” (VALENTE, 2003, p. 24).

## **2.1 As contribuições da lei 10.639 para o redimensionamento do Ensino Fundamental II**

A lei 10.639 foi validada em 1999 e promulgada em janeiro de 2003 no governo do presidente Luís Inácio da Silva, popularmente, chamado por Lula, em pôr em prática uma

promessa de campanha, em que, assumira um comprometimento e apoio na luta da população negra. É pertinente destacar que a referida lei altera os artigos 26-A, 79-A e 79-B na Lei de Diretrizes e Bases (LDB), de acordo com o próprio enunciado da referida lei (BRASIL, 2003a).

Todavia, na oportunidade de sua aprovação sofre dois vetos alusivos às propostas de mudanças da LDB. A primeira proposta é indeferida, porque, no primeiro projeto de lei, as disciplinas de História do Brasil e Educação Artística, no Ensino Médio, aplicariam pelo menos dez por cento do seu conteúdo programático anual ou semestral ao tema africano e afro-brasileiro. Na ocasião, a propositura foi considerada inconstitucional e repelida nos despachos da Presidência da República, como dito:

O referido parágrafo [relativo à dedicação de dez por cento de seu conteúdo programático à temática mencionada] não atende ao interesse público consubstanciado na exigência de se observar, na fixação dos currículos mínimos de base nacional, os valores sociais e culturais das diversas religiões e localidades de nosso país. (BRASIL, 2003b, p.01).

Já o segundo veto estava associado à moção no tocante aos cursos de capacitação para professores, pois estes precisariam contar com a participação de entidades do movimento afro-brasileiro, das universidades e outras corporações de pesquisa vinculadas ao tema. As alegações do indeferimento foram expostas sob esses termos:

[...] verifica-se que a lei nº 9.394, de 1996, não disciplina e nem tampouco faz menção, em nenhum de seus artigos, a cursos de capacitação para professores. O art. 79-A, portanto, estaria a romper a unidade de conteúdo da citada lei e, conseqüentemente, estaria contrariando norma de interesse público da Lei Complementar nº 95, de 26 de fevereiro de 1988, segundo a qual a lei não conterà matéria estranha a seu objetivo. (BRASIL, 2003b, p. 01).

E, assim, depois de algumas discussões, valida-se, a obrigatoriedade nos ensinos fundamental e médio, o estudo de história e cultura africana e afro-brasileira, e institui-se o dia 20 de novembro como Dia Nacional da Consciência Negra, este incorporado ao calendário escolar.

Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. [...] "Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como 'Dia Nacional da Consciência Negra'."

No mesmo ano, com o deferimento da lei, adentrou nos órgãos de gestão, nas Secretarias Estaduais e Municipais, no Ministério da Educação, na Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) e uma secretaria focada para a questão racial, a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), no intuito de possivelmente, reparar as atrocidades da escravidão, a segregação e racismo o Brasil, a fim de oferecer uma democracia mais justa e igualitária, nas conformidades do texto, em 2004, nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africanas:

O governo federal, por meio da SEPPIR, assume o compromisso histórico de romper com os entraves que impedem o desenvolvimento pleno da população negra brasileira. O principal instrumento, para isso, é o encaminhamento de diretrizes que nortearão a implementação de ações afirmativas no âmbito da administração pública federal. Além disso, busca a articulação necessária com os estados, os municípios, as ONGs e a iniciativa privada para efetivar os pressupostos constitucionais e os tratados internacionais assinados pelo Estado brasileiro. Para exemplificar esta intenção, cabe ressaltar a parceria da SEPPIR com o MEC por meio das suas secretarias e órgãos que estão imbuídos do mesmo espírito, ou seja, construir as condições reais para as mudanças necessárias. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2004, p. 08).

Salientamos que, a própria SEPPIR foi incumbida pela publicação das tais diretrizes, com o desígnio de instaurar parâmetros para todas as unidades escolares nacionais, docentes e agentes envolvidos com a educação nacional, com o propósito de direcionar os fundamentos que conduziram a formulação/aprovação da lei 10.639, frisando a diversidade étnica do Brasil, em defesa de uma sociedade não discricionária, não racista e não excludente. E, no contexto escolar, as diretrizes subentendem que

[...] políticas de reparação voltadas para a educação dos negros devem oferecer garantias a essa população de ingresso, permanência e sucesso na educação escolar, de valorização do patrimônio histórico-cultural afro-brasileiro, de aquisição das competências e dos conhecimentos tidos como indispensáveis para a continuidade nos estudos, de condições para alcançar todos os requisitos tendo em vista a conclusão de cada um dos níveis de ensino, bem como para atuar como cidadãos responsáveis e participantes, além de desempenharem com qualificação uma profissão (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2004, p. 11).

Dessa forma, frisamos que, após a promulgação da lei 10.639 e, *posteriori*, o surgimento de agências promotoras da igualdade racial e afins, observou-se que há um longo

percurso nessa causa, até que se ultrapasse a incongruente ideia de democracia racial, presente no Brasil contemporâneo. Essas conquistas não se apresentam em um otimismo inocente. O consenso entre o pensamento negro, a pedagogia multirracial e a pedagogia escolar encontram obstáculos nos órgãos de formulação de políticas, na universidade e nas escolas. Todavia, o resultado promissor que o Movimento Negro, os educadores e pesquisadores continuam dando a devida relevância para interferir no sistema educacional.

## **2.2 A lei 10.639 e sua relação com o currículo do Ensino Fundamental II**

Considerando a Língua e a Literatura como propriedades que representam e são representadas pela cultura, acreditamos que a após essa determinação da Lei 10.639, de 09 de janeiro de 2003 que modificou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) incluindo a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira nos currículos de educação básica, no que se refere aos componentes curriculares de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira, devem ser revisitados e alterados de acordo com a vigência da lei.

Posto que, antes de qualquer discussão, é relevante estabelecer as relações entre currículo e produção literária brasileira. Silva (2005) afirma que, inicialmente, a teorização crítica sobre currículo centralizou-se na análise das relações entre as diferentes classes sociais. Com o surgimento das teorias pós-críticas, aquela percepção sofreu alterações, pretendendo integrar também as desigualdades educacionais concentradas nas relações de gênero, raça e etnia.

A princípio, as abordagens fixadas na dinâmica da raça e da etnia dedicaram-se em questões de acesso à educação e ao currículo. Segundo Silva (2005), almejava-se investigar os motivos responsáveis pelas altas taxas de insucesso escolar de crianças e jovens que pertenciam a grupos étnicos e raciais minoritários, porém, sob essa ótica, os componentes curriculares eram inquestionáveis.

Com o advento de várias correntes teóricas, nesse caso, o desenvolvimento do Pós-Estruturalismo e dos Estudos Culturais, iniciou-se um segundo momento, no qual, “o currículo passou a ser problematizado como sendo racialmente enviesado” (SILVA, 2005, p. 99), e, conseqüentemente, desembocar em um processo de reflexão sobre as próprias concepções de raça e etnia. Na visão pós-estruturalista, tais formulações não podem ser representados como elementos culturais fixos, porque a identidade “é um processo de construção de sentido, a partir de um atributo cultural, ou de um conjunto coerente de atributos culturais, que recebe a

prioridade sobre outras fontes” (CASTELLS *apud* MUNANGA, 2006, p. 19). Dependente de um processo histórico e discursivo de construção da diferença está constituída a identidade e, assim, também, está submetida a um contínuo processo de transformação e trocas.

Do ponto de vista histórico, Silva (2005) declara que a identidade racial e étnica sempre foi uma questão de saber e poder, já que está intrinsecamente associado às relações de poder que conferiram o homem branco europeu aos povos das regiões subjugados e colonizados por eles. E por meio da conexão entre conhecimento, identidade e poder que os tópicos raça e etnia têm seu espaço nas teorias do currículo.

O texto curricular, entendido aqui de forma ampla – o livro didático e para didático, as lições orais, as orientações curriculares oficiais, os rituais escolares, as datas festivas e comemorativas – está recheado de narrativas nacionais, étnicas e raciais. Em geral, essas narrativas celebram os mitos da origem nacional, confirmam o privilégio das identidades dominantes e tratam as identidades dominadas como exóticas ou folclóricas. Em termos de representação racial, o texto curricular conversa, de forma evidente, as marcas da herança colonial. [...] A questão torna-se, então: como desconstruir o texto racial do currículo, como questionar as narrativas hegemônicas de identidade que constituem o currículo? (SILVA, 2005, p. 101-102).

No que se refere às questões identitárias, as referidas teorias atreladas ao feminismo e às teorizações baseados em outros movimentos sociais, propiciaram a problematização dos currículos focados no cânone literário, este compreendido como um conjunto de obras de qualidade estética “superior”. Nesse certame, lutaram pela inclusão de formas culturais que contemplassem a experiência de grupos de identidades sociais e culturais considerados marginalizados pela identidade dominante: masculina, branca e eurocêntrica.

É nessa situação de embates que, no Brasil, a produção literária brasileira afro-brasileira começou a receber o crédito especial por parte dos estudiosos e sua inserção nos currículos escolares começou a ser solicitada por pesquisadores e pelo movimento negro. Este resultou, em 2003, com o decreto da Lei 10.639, a qual determina, claramente, à disciplina de Literatura: “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 Brasileiras” (BRASIL, 2003).

Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, relatora do parecer CNE 004/2003 elaborado nos tramites de discussão e implementação da lei 10.639/03, afirma que é preciso ter nitidez que as modificações podem promover bem mais do que mera integração de novos conteúdos, já que as relações sociais e pedagógicas, bem como os procedimentos de ensino, as condições

possibilitadas para a aprendizagem e o alinhamento dos objetivos da educação sejam intensamente repensados. A relatora acredita que todo o conjunto de novas atitudes possibilita um projeto de escola e de educação que concebam cidadãos participativos no seu contexto social formados pelas características multiétnica e pluricultural como território brasileiro.

Nessa visão é que a inserção da “literatura negra” nos estudos literários do ensino básico desemboca na descentralização do enfoque do sistema literário nacional, incluindo-se novas escrituras e novas vozes com todo o acarretamento que ocorrem nessas mudanças, desde a inevitabilidade de conceituar o termo “literatura negra”.

Compreendemos que, conceituar o termo “literatura negra” recai no âmbito de discussão bastante polêmico, porque à medida que se desloca um adjetivo posposto à palavra literatura, com o objetivo de caracterizá-lo e qualificá-lo, certamente, a tentativa em si circunscreve a dimensão ampla que denota o termo.

É nesse âmbito que, para alguns pesquisadores, a demarcação de expressões como “literatura negra”, “literatura afro-brasileira”, e “literatura afrodescendente brasileira” desvela posturas particularizadoras que retém e rotulam toda uma produção literária.

Domício Proença Filho (apud DUARTE, 2015), autor da obra de um clássico da poesia negra, termo sugerido por ele, *Dionísio Esfacelado*, compreende que o termo “literatura negra” evidencia que a discriminação deve ser combatida, recomendando que, apesar de estar associada a movimentos reivindicatórios de afirmação do negro, condição crucial na luta pelo fim das práticas históricas do preconceito racial, essa representação pode revelar a reprodução de estereótipos, criando o jogo do preconceito velado.

Em contrapartida, há estudiosos que acreditam que essas expressões permitem, porém, destacar posicionamentos ideológicos subterfugiados pela generalização do termo literatura, especialmente, quando se reportam a uma faixa social que discordam do processo excludente imposto pelas elites brancas brasileiras ao longo da história dessa nação. Na obra *Literatura Negro-Brasileira*, Luiz Silva Cuti (2010), poeta e ensaísta, argumenta sua ideia que é centrada na estética, política e ideológica, pela forma “literatura negra”, já que para ele os termos “afro-brasileira” ou “afrodescendentes” acabam por velar a questão negra que se dispersaria a diversidade anteposto do prefixo “afro”.

Nessa concepção, Bernd (1998), uma das pioneiras do estudo da literatura afro-brasileira, discorre que a presença de uma literatura negra, que apresenta distinção daquela literatura que somente tematiza o negro, pois “sendo aquela [...] onde um ‘eu’ enunciator

assume uma identidade negra, buscando recuperar as raízes e o preconceito de que é vítima até hoje a comunidade negra brasileira”.

Assim, para Bernd (1998), o aspecto discursivo seria o fator primordial para conceituar uma literatura negra, sobretudo, a necessidade do “eu enunciativo” que ser negro é o componente basilar que singulariza essas obras. A marca de um emissor que admite sua condição de negro desenvolverá uma atribuição emancipatória entre um discurso do negro, na produção literária brasileira, e um discurso do negro, que acarretaria em sua gênese o sinal de redescoberta da representação normatizada, historicamente, construída.

Todavia, para estruturar um conceito mais amplo e completo acerca dos traços que delineiam tal produção e, conseqüentemente, a específica das demais que englobam a literatura brasileira, deve se considerar também outros elementos comumente relacionados quando se depara com a abordagem sobre a natureza da literatura afro-brasileira. Duarte (2015) os pontos fundamentam-se em categorias, tais como: a) temática entendida como a incorporação da vivência do negro ao texto literário; b) autoria compreendida como um fator extralinguístico, pois está relacionada à produção a um escritor afrodescendentes, com cautela de “[...] se atentar para a abertura implícita ao sentido da expressão, a fim de abarcar as individualidades muitas vezes fraturadas oriundas do processo miscigenador” (DUARTE, 2015, p.02); c) ponto de vista em que se observa a voz enunciativa apropriar-se de uma consciência negra; d) linguagem que estaria embasada em um enquadre de discursividade específica, por meio de expressão de ritmos e significados novos, abarcando um vocabulário relacionado às práticas linguísticas provinda da África e inseridas por marcas na construção cultural em andamento no Brasil; e) público-leitor, que seria formada por leitores afrodescendentes, tal atitude se justifica pela intencionalidade própria a essa literatura. No âmbito do sistema literário brasileiro,

A literatura negra é um imaginário que se forma, articula e transforma no curso do tempo. Não surge de um momento para outro, nem é autônoma desde o primeiro instante. Sua história está assinalada por outros autores, obras, temas, invenções literárias. É um imaginário que se articula aqui e ali, conforme o diálogo entre de autores, obras, temas, invenções literárias. É um movimento, um devir, o sentido de que se forma e transforma. Aos poucos, por dentro e por fora da literatura brasileira, surge a literatura negra, como um todo com perfil próprio, um sistema de significativo. (IANNI, 1999, p. 91).

A fim de que a literatura afro-brasileira seja integrada ao currículo da disciplina de Literatura Brasileira, é necessário, contudo, elucidar, através dos estudos que abordam o tema, o que se

compreende por literatura afro-brasileira, então denominada literatura negra. Uma diferenciação entre esses construtos se faz pertinente:

A expressão ‘literatura negra’, presente em antologias literárias publicadas em vários países, está ligada a discussões o interior de movimentos que surgiram os Estados Unidos e no Caribe, espalharam-se por outros espaços e incentivaram um tipo de literatura que assumia as questões relativas à identidade e às culturas dos povos africanos e afrodescendentes. Através do reconhecimento e revalorização da herança cultural africana e da cultura popular, a escrita literária é assumida e utilizada para expressar um novo modo de se conceber o mundo (SOUZA&LIMA, 2006, p. 11-12).

Dessa forma, o termo mantém uma interpretação que se buscou delimitar com a adoção de literatura afro-brasileira, a qual se restringiu à produção literária de afrodescendentes de um determinado espaço geográfico, no caso, o Brasil. E, além disso, a expressão literatura afro-brasileira “procura assumir as ligações entre o ato criativo que o termo ‘literatura’ indica e a relação dessa criação com a África, seja aquela que os legou a imensidão de escravos trazidos para as Américas, seja a África venerada como berço da civilização” (SOUZA&LIMA, 2006, p. 24).

Acreditamos ser propício ressaltar que a “literatura negra” não pode ser entendida como um projeto que se construa às margens do contexto da literatura canônica nacional que requer outra forma de tratamento, as quais, o sistema plural e heterogêneo sejam, dialeticamente, endossados pelos movimentos de afirmação, rupturas e ressignificações que propõe a legislação do currículo brasileiro.

Nessa linha de entendimento, o discurso da identidade é o discurso da “literatura negra”, que se alinham no movimento binário de construção e desconstrução dentro de um sistema de significações. A relevância do “eu enunciador”, colocada por Bernd (1998), não se limita apenas no rompimento com o discurso social de negação dos negros, no entanto, acentua, categoricamente, a busca por compreender o que se constitui ser negro no Brasil pelo conhecimento de uma história e tradição negligenciados.

### **2.3 Das normas aos currículos (língua- literatura): Limites, contradições e desafios**

Conquistas e intervenções em prol de uma causa são relevantes para a composição da identidade de um povo, neste caso, especificamente, brasileiro. Mas, a lei em si não basta, são imprescindíveis providências complementares para se repensar o currículo escolar marcado por uma cultura hegemônica. Outras resoluções devem focar a formação de professores e

gestores educacionais emprenhados em adotar uma postura ética perante as injustiças históricas e, por consequência, culturais. Sendo assim,

[...] a lei é uma ação afirmativa, uma política de reparação, de reconhecimento e valorização da história, cultura e identidade do povo negro, que atende ao determinado pelo Programa Nacional de Direitos Humanos, bem como os compromissos internacionais assumidos pelo Brasil, durante a Convenção da UNESCO de 1960, objetivando combater o racismo e a discriminação e, pela Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia, Discriminação Correlatas, promovidas em Durban, África do Sul, em setembro de 2001 (SILVA, 2004, p. 43).

Nas relações políticas que englobam o desenvolvimento econômico das nações, historicamente, a construção do currículo escolar sofreu influências por complexos interesses sociais e econômicos e, por esses fatores, não atribuíram a devida importância à diversidade cultural dos povos na produção dessas diretrizes curriculares. Segundo Apple (1982), as escolas elaboram funções sociais significativas para toda a comunidade, entretanto, “[...] as escolas não foram necessariamente construídas para aumentar ou preservar o capital cultural de classes ou comunidades, mas sim dos segmentos mais poderosos da população” (APPLE, 1982, p. 95).

Nesse seguimento, refletindo o currículo escolar para a realidade brasileira, observamos que a desconsideração pelos conhecimentos provenientes de culturas africanas evidencia um comportamento de aculturação do povo. Ressaltamos que o currículo é definido pela visão de um grupo social que escolhe e atesta os conhecimentos que podem ser compartilhados socialmente ao longo do tempo e, dando o crédito como uma verdade,

O currículo nunca é apenas um conjunto neutro de conhecimentos, que de algum modo aparece nos textos e nas salas de aula de uma nação. Ele é sempre parte de uma “tradição seletiva” resultado da seleção de alguém, da visão de algum grupo acerca do que seja conhecimento legítimo. É produto das tensões, conflitos e concessões culturais, políticas e econômicas que organizam e desorganizam um povo (APPLE, 1994, p. 59).

No sistema educacional brasileiro, a “tradição seletiva” omitiu a cultura do negro, do povo indígena e, como reportamos, favoreceu a cultura eurocêntrica como matriz basilar de nossa formação identitária, esquecendo, de fato, a mestiçagem como fator que compõe o nosso nacional brasileiro.

Se reconhecermos que a prática educativa é, portanto, um ato político, não isento de parcialidades, aspira-se que os sujeitos que integram o quadro escolar possuam uma postura

crítica com relação ao currículo, não apenas pelo conhecimento posto a ele, porém no que está implícito em sua utilização no cotidiano. Deste modo, almeja-se que “[...] a elaboração de um programa curricular que valorize as contribuições de várias culturas de forma explícita dinamiza e potencializa o conhecimento numa perspectiva multicultural e intercultural” (SILVA, 2003b, p. 30).

O currículo escolar no padrão que acentua a cultura branca em detrimento à cultura negra acarreta um processo de naturalização da inferioridade racial, marcando a discriminação e os preconceitos apresentados formalmente em nossa sociedade. Todavia, estas transformações relacionadas ao trabalho pedagógico etnoracial passam por várias resistências tanto no plano educacional como no plano social, visto que a escola brasileira continua, por muitas vezes, com o seu comportamento excludente,

À medida que vamos nos aproximando da estrutura e ossatura da escola e de nosso sistema escolar, vamos percebendo com maior nitidez como seu caráter excludente se mantém quase inalterado resistindo às reformas, inclusive as mais progressistas, porque está legitimado na cultura política e pedagógica da exclusão. Mexer nessa cultura não tem sido fácil, uma vez que ela se materializou ao longo de décadas na própria organização da sociedade, nos processos seletivos, na definição social de funções, de espaços, de direitos, gênero, idade, classe. Materializou-se na escola, nos processos seriados, nos currículos graduados, nas disciplinas duras ou leves, nas provas constantes, na reprovação, retenção (ARROYO, 2000, p. 35).

Contestando a esta premissa excludente, a Lei nº 10.639/03 busca estabelecer o contexto escolar um lugar para o respeito e reconhecimento da identidade do negro, avançando para o enaltecimento da pluralidade cultural, no qual, o exercício da cidadania de ver ser compreendida como participação e integração. A comunidade negra, igualmente, e de outras etnias, precisam sentir que fazem parte deste universo escolar, ao contrário de se apresentarem como sujeitos passivos no processo socioeducacional, por isso é emergencial que sejam legitimizados como protagonistas de uma ação emancipatória.

A referida Lei cita que no artigo 2º que “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”, isto implica dizer que os docentes que ministram os componentes curriculares nas áreas de Ciências Humanas e Linguagens recai sobre estes a responsabilidade de efetivação da lei, porém isso não exima o compromisso ético e social que as demais áreas tem e devem exercer nas suas práticas pedagógicas.

### 3 ANÁLISES E DISCUSSÕES SOBRE O PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO DO TEXTO LITERÁRIO

No sistema cultural que é apresentado pela escola, é inquestionável que o trabalho com o texto literário, em si, ainda está aquém das potencialidades que o ensino de literatura propiciaria ou deveria assegurar. No contexto escolar, conciliar as inter-relações entre leitura e a literatura demonstram-se dessimétricas com as práticas de leitura que ocorrem no espaço escolar e os debates sobre leitura corriqueiros fora das fronteiras da escola, uma vez que, os ambientes escolares, muitas vezes, estão carregados das tonalidades sombrias pelo “autoritarismo instrucional, verticalidade comunicacional e ou censura comportamental” (SILVA, 2009a, p. 31).

Diante dessas práticas leitoras, observamos o silenciamento e o apagamento das competências críticas dos leitores por não promovê-las através da mediação na construção de sentido do texto. Na ocasião em que, o professor assume uma postura autoritária, desconsidera a experiência de mundo do aluno, não concebendo seu referencial linguístico, discursivo e ideológico, sobretudo, porque são dessas correspondências que norteiam o âmbito escolar e, assim, não vivencia uma relação dialógica, no qual “a formação do leitor deve contemplar suas ideias, sua voz, sua expressão e as relações que estabelecem a partir da leitura” (LEITE, 2011, p. 271), para que os envolvidos dessa relação de ensino-aprendizagem percebam que são autores e construtores da sua formação leitora através da leitura literária.

É notório que não podemos pensar o texto à parte e isoladamente, posto que ele só se estabelece no ato de leitura. O leitor, em contato com o texto, compõe uma rede de significados que conecta com a compreensão de suas vivências ou alheados enquanto ficção. Dessa forma, é interessante destacar que, segundo a autora “a literatura deveria ser analisada como fenômeno concretizado com base nas redes simbólicas atualizadas o processo de recepção. O sentido da obra literária é construído no espaço de interação autor, leitor e receptor, [...]” (SILVA, 2003, p. 71). Esse entrelaçamento é confirmado e reconhecido como aponta Antônio Cândido (2000),

[...] desejo voltar à relação inextricável, do ponto de vista sociológico, entre a obra, o autor e o público, cuja posição respectiva foi apontada. Na medida em que a arte é – como foi apresentada aqui – um sistema simbólico de comunicação inter-humana, ela pressupõe o jogo permanente de relações, entre os três, que formam uma tríade indissolúvel ( p. 47).

Instaura-se, assim, uma abertura entre o mundo do leitor e o mundo do outro, fundamentado na leitura e na dinâmica de interação entre o leitor, autor e texto, no qual, compreendemos que há uma intencionalidade explicitada ou não, apoiada na escolha, que “ainda que o conteúdo de um texto permaneça invariável, é possível que dois leitores com finalidades diferentes extraiam informação distinta do mesmo” (SOLÉ, 1998, p. 22).

E essa concepção da leitura expande-se das competências de fazer inferências iniciais sobre o sentido do texto e, posteriormente, produzir significados oriundos da associação de conhecimento prévio e informação textual, ressignificando previsões iniciais e conclusivas, sustentada de reflexões sobre o que fora lido, como discorre a autora:

A leitura de textos literários, ao colocar o sujeito-leitor diante de um trabalho de linguagem inusitado, fora de normas rotineiras, apostando o estranhamento de um mundo recriado, renovado e não prescrito, permite-lhe desenvolver, o nível da subjetividade como um todo sincrético, habilidades que não se esgotam no momento da leitura propriamente dita (PAULINO, 2004, p. 61).

É nesse confronto do estranhamento que o texto literário provoca no leitor e, nesse caso, no estudante, que a escola deve estar atenta para reverter o modelo de escolarização da literatura, à medida que utiliza os textos literários como pretexto para abordar as regras gramaticais e/ou quando privilegia aspectos históricos, sociais meramente sociológicos para dar embasamento aos fatos ocorridos e verídicos à sociedade, de tal forma que, essas abordagens descaracterizam a função do texto literário nas salas de aula, deixando de ser vislumbrada como “forma de conhecimento, fonte de prazer, maneira de observar e usufruir a infinidade de usos e frutos implicados na língua” (BRAIT, 2010, p. 11), omitindo o direito que por intermédio da leitura, de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa,

[...] o aluno possa estabelecer vínculos cada vez mais estreitos entre o texto e outros textos, construindo referências sobre o funcionamento da literatura e entre esta e o conjunto cultural: da leitura circunscrita à experiência possível do aluno naquele momento, para a leitura mais histórica por meio da incorporação de outros elementos, que o aluno venha descobrir ou perceber com a mediação do professor ou de outro leitor (BRASIL, 1998, p. 71).

Diante de algumas práticas escolares de leitura literária desenvolvidas em muitas escolas, nos questionamos sobre qual o lugar da literatura, precisamente, no ensino fundamental II, neste espaço de formação de leitor, partindo do princípio que ensinar

literatura não se restringe mais a ministrar aulas com foco na história da literatura ou teoria literária e que essa atitude não integra um projeto mais amplo de leitura e até mesmo de formação humana e cidadã do aluno, visto que, tais ações seriam contempladas a partir do letramento literário caracterizado como possibilidades que os sujeitos conseguem envolver-se nas diversas práticas sociais.

Todavia, se as práticas do estudo do texto literário continuarem se organizando em categorias que se baseiam através de abordagens que corroboram para a resistência à leitura do texto literário, essa ação provocará o efeito inverso, no qual, a escola estará contribuindo para a formação do não-leitor,

[...] muitos são os depoimentos que registram o abandono da prática de leitura e de escrita pelos alunos por vários motivos por eles destacados: livros obrigatórios e únicos para toda a turma; conhecimento de livros e autores, em detrimento do prazer e do gosto; exercícios de interpretação, que buscam um sentido único, dado pelo autor; provas e tarefas específicas, voltadas mais para o conhecimento sobre os livros do que a experiência de leitura propriamente dita; escolha de livros pautada em critérios pedagógicos que norteiam o exemplar certo para a idade certa (KRAMER&SILVA, 1996, p. 37).

É imprescindível, dessa forma, expandir o espaço na escola para a efetivação da leitura e do estudo do texto apoiados na sua diversidade e suportes, não apenas nos livros didáticos, mas, também, dando à devida relevância a leitura do texto canônico ou não, pois, sabemos que é no espaço escolar que o trabalho com a leitura começa a ser orientado e organizado. Para tanto, definir objetivos que pretendam através de práticas de ensino aprendizagem significativas, a fim de obter resultados exitosos, fincados no princípio de que “ler implica compartilhamento de visão do mundo entre homens e o espaço” (COSSON, 2012, p. 27).

Nesse espaço escolar reduzido as práticas de leituras convencionadas ao critério conteudístico e avaliativo, é desafiante para o professor, especificamente, de língua materna conduzir sua mediação em um terreno arenoso entre a leitura da literatura e o ensino da literatura, posto que, este parece encontrar seu espaço substanciado apenas no ensino médio, enquanto aquele tem o caráter de ser instituído no ensino fundamental dos dois ciclos.

Acreditamos que, tanto para o ensino fundamental quanto para o ensino médio, implica compreender que ensinar literatura não pode se limitar ao deleite que determinado texto assegura ao leitor, requer utilizar conhecimentos de teoria e crítica literária, que possibilitem ao aluno/leitor interpretar, elaborar novos sentidos através da leitura realizada.

Pela intervenção do professor, a leitura de textos literários, adquire uma nova roupagem na atualidade, na intersemiose, o texto na construção de outros sentidos mediante um diálogo com imagens, músicas, esculturas, enfim, com outras manifestações de linguagens. Na interdisciplinaridade, a maioria dos textos permite o leitor a dialogar com espaços geográficos, discussões filosóficas, política, economia entre outros. Outrossim, na intertextualidade, é permitido observar relações dialógicas entre textos, aproximando – os e estendendo as competências do leitor.

Estimular conexões com distintas produções artísticas, propondo, a partir delas, outras leituras que emanciparão o leitor, apresentando-lhe que “qualquer obra é formada por meio do entrelaçamento de registros linguísticos e estéticos” (SILVA, 2003a, p. 47). Sendo assim, nota-se que, atualmente, os estudos sobre literatura direcionam para uma interligação entre textos literários e o leitor, ao passo que mencionam para a presença do professor como mediador, assessorando o educando, a interagir com os textos literários de modo a desbravá-los e, nesse contínuo, entrelaçar novas descobertas consigo e com o outro presente na sociedade.

### **3.1 As dificuldades encontradas no livro didático para o ensino de literatura o fundamental II**

Subsidiado pelo Governo Federal desde meados de 1930 – com a criação do Instituto Nacional do Livro (INL), em 1929 e, diretamente ligado a várias políticas públicas até a atualidade, com o passar dos anos, o que se comprova é a adoção do livro didático com o objetivo de amenizar “as desigualdades criadas por um sistema econômico e social injusto com enormes discrepâncias socioeconômicas entre ricos e pobres” (FREITAG et al., 1989).

De acordo com Lajolo e Zilberman (1999) no Brasil, o livro didático foi durante um extenso período e não conclusivo, o único livro que tiveram acesso muitos leitores. Para grande maioria, ainda, o livro didático é o primeiro contato com a leitura e isolada fonte de formação leitora. Entretanto, o que se refere ao ensino da literatura,

O livro didático concebe o ensino de literatura apoiado no tripé conceito de leitura – texto – exercício [...] o conceito de leitura e de literatura que a escola adota é de natureza pragmática, aquele só se justifica quando explicita uma finalidade – a de ser aplicado, investido, num efeito qualquer (ZILBERMAN, 1990, p. 111).

Assim, a abordagem do texto literário nos livros didático é realizada de tal forma que resulta por desligá-lo de sua qualidade artística. Quando se atribui uma função imediatista, um texto literário altera-se em mero texto didático, porque “quando passamos o estilo de um gênero para outro, não nos limitamos a modificar a ressonância deste estilo graças à sua inserção num gênero que não lhe é próprio, destruimos e renovamos o próprio gênero” (BAKHTIN, 2000, p. 286)

Por isso, se consentimos com o tratamento sugerido pelo livro didático que recomenda uma leitura com a finalidade de um exercício pragmático, nesse caso, dispomos de um texto escolar, porém, se refutarmos a atividade proposta e apenas lermos o texto sugerido no compêndio, experimentamos novamente um texto literário. Logo, “a definição de literatura fica dependendo da maneira pela qual alguém resolve ler, e não da natureza daquilo que é lido” (EAGLETON, 1997, p. 11).

De acordo com Zilberman (1988, p. 18) o texto é um “intermédio entre o sujeito e o mundo [...] ler passa a significar igualmente viver a realidade por intermédio do modelo de um mundo transcrito no texto”. Entretanto, se a atividade de leitura aparece com um fim previsto, o aluno não poderá desfrutar do texto como fonte de conhecimento daquilo que parecia distante ou, ainda, como um impulso capaz de ativar e despertar a imaginação, o prazer, essencialmente, estético.

O contexto escolar opta, geralmente, em preferenciar a leitura capaz de suscitar certas condutas, ação que acontece quando nas indicações para leitura, o texto literário possa ser utilizado como pretexto para discussões. Dessa forma, ao reduzir o texto literário em ferramenta pedagógica de outro componente curricular ou saber, automatizaria, somente, no fazer pedagógico. Ressalta-se que o material estético é um instrumento capaz de estimular reflexões e múltiplas leituras, enquanto, a compreensão das obras lidas em âmbito escolar traçado por uma práxis provocaria um trabalho simplista e predeterminado.

O leitor é tão decisivo quanto o escritor para que a Literatura aconteça. Se o texto literário não for compreendido como expressão cultural carregada de significados na sala de aula, limitada atenção será construído a quem deveria ser dado à oportunidade de usufruir do texto. E, ainda, quando o aprendizado literário na escola restringe-se ao livro didático, visto que, infelizmente, é o único meio de contato com a literatura. Sobre isso,

Para muitos dos brasileiros escolarizados, o livro didático tem sido o principal ou o exclusivo meio de acesso ao mundo da escrita. E o livro didático de português, com suas atividades de estudo do texto, o instrumento

por excelência de aprendizagem da leitura e de concepção do que deva ser uma “boa” leitura (RANGEL, 2007, p. 131).

De fato, nos parece que os livros didáticos que estão em nossas escolas não se interessam com a formação de um sujeito crítico e, especificamente, no literário. Longe disso, observamos, no livro didático que o texto literário apresenta-se fragmentado, às vezes, descontextualizados o que impossibilita a interação leitor-texto e texto-leitor. A leitura analítica, das entrelinhas, o refazer do sentido do próprio texto vinculado ao conhecimento prévio do leitor, igualmente, as possibilidades de interação com outras obras, outras linguagens e com o mundo ficam prejudicados quando se pratica a leitura fragmentada.

Além dessa realidade, são as propostas de atividades vinculadas ao gênero literário. No ensino fundamental II, observamos que o livro didático apresenta o texto literário como mero pretexto para o estudo gramatical e as ínfimas questões atribuídas a análise da obra literária centram-se em atividades de compreensão textual relativas aos elementos estruturantes do gênero proposto, cuja resposta deve estar acessível de um mesmo modo a todos os alunos, uma discussão simplista sobre a tematização e o estudo da normatização da língua.

[...] o que ocorre, porém, nos livros didáticos é uma ênfase muito grande na leitura informativa. Mesmo quando o aluno estimulado a perceber as marcas discursivas do texto, o excesso de perguntas e exercícios que forcem uma interpretação predeterminada retiram do leitor a oportunidade de “sentir” e “compreender” o texto (FERNANDES, 2001, p. 173).

Conforme a afirmação da autora é importante enfatizar a fruição do texto literário e que este acesso não dever ser parcializado, porém decorrente de um longo processo de aprendizado e da mediação do docente. Além disto, convoca a prudência para as atividades com o texto literário no manual didático, esclarecendo que as atividades devem ampliar os níveis de compreensão da leitura, orientando o aluno a interagir com o texto, para assim, continuamente, tornar-se um leitor crítico e reflexivo, como também, reconhecer os mecanismos artísticos do texto que somente se compreende pela “experiência estética que ele proporciona e não simplesmente pela história que conta” (COSSON, 2012, p. 63), experiência esta que não pode ser substituída por qualquer dispositivo.

Entretanto, para tais mudanças nesse cenário, nos dirigimos à postura real do professor, já que sua figura é relevante e primordial, no manuseio do livro didático de língua portuguesa na sala de aula. Sabe-se que o absolutismo regido no uso do compêndio está

relacionado aos fatores históricos, nos quais, o mercado editorial que influenciara suas escolhas com distribuição gratuita para os profissionais, além da proliferação apressada das licenciaturas. Tais fatos exemplificam o despreparo e a ausência de criticidade do professor que deram espaço para que o livro didático fosse além de um instrumento, colocando-o em um pedestal de parâmetros às aulas. Diante desses expostos, provavelmente, explique a aceitação passiva e não reflexiva das abordagens do texto literário contido nele.

Neste atual contexto, encontramos, ainda, a preocupação dos professores com os alunos com o desapego diante dos textos, o que eles justificam à falta do hábito da leitura literária, apesar disso, mudanças do trabalho docente em prol de alterações nos parâmetros de seleção do que deve ser lido não são mencionadas (CORDEIRO, 2002).

Ademais, a carência de metodologia a atuação do professor, o não conhecimento do acervo literário com o qual poderiam aprimorar suas aulas, muitas vezes dificultada pela precariedade de recursos da escola pública caracterizam o agravamento do trabalho com o literário no livro didático, além da sua má formação profissional.

Então, o que podemos vislumbrar é que os professores, certamente também instruídos no processo de escolarização de suas vidas pelos livros didáticos, possam ser usuários profissionais desse instrumento, sobretudo porque é impossível negar o fato de que:

O livro didático interessa igualmente a uma história da leitura porque ele, talvez mais ostensivamente que outras formas escritas, forma o leitor. Pode não ser sedutor quanto as publicações destinadas à infância (livros e histórias em quadrinhos), mas sua influência é inevitável, sendo encontrado em todas as etapas da escolarização de um indivíduo: é cartilha, quando da alfabetização; seleta, quando da aprendizagem da tradição literária; manual, quando do conhecimento das ciências ou da profissionalização adulta, na universidade (LAJOLO & ZILBERMAN, 2009, p. 121).

Reconhecemos as críticas existentes na exclusividade que se dá ao trabalho do texto literário através do livro didático, mas não podemos repudiá-lo ou acusá-lo de todas as incoerentes práticas, visto que nem o manual didático e nem os professores parecem solícitos ao aprimoramento de metodologias. Eis a necessidade de preencher as lacunas do ensino de literatura no fundamental II, a princípio da formação desse professor de língua/literatura até a efetivação de sua mediação que permita o educando apropriar-se da literatura enquanto construção literária, ressignificando e relacionando-a com outras leituras, para assim, nessa interação cíclica construir e reconstruir pelas partes a totalidade estética que propicia a arte literária.

### 3.2 Os livros didáticos de Língua Portuguesa: Descrição e Análise

De acordo com o propósito inicial de refletir sobre como a legislação em questão está sendo contemplada nos livros didáticos de Língua Portuguesa, entre os anos de 2005 a 2014, do 9º ano do Ensino Fundamental II, da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Francisco Maia, localizada no município de Jericó, Paraíba-PB, pertencente a 8ª Gerência Regional de Ensino. Partiremos da descrição e análise de forma sequencial e cronológica, a fim de entender o processo de apropriação da lei nos manuais didáticos.

O primeiro livro didático a ser analisado é *Entre Palavras* do autor Mauro Ferreira, publicada no ano 2002. Esta obra foi a escolha do ano de 2005 pela Rede Pública de Ensino citada, conforme demonstra o extrato do Plano Nacional do Livro Didático – PNLD, em anexo. Na observação da composição e organização do material, nota-se que após dois anos da publicação da lei, o livro não contemplava nenhuma evidência da História e Cultura Afro-Brasileira. Além que, entre a publicação da obra e o ano de escolha do livro didático temos uma lacuna em que o mercado editorial, o Ministério da Educação-MEC e a Unidade de Ensino não se atentaram a urgência e a necessidade de revisarem estes manuais, com o objetivo de atenderem a legislação que estava vigente, mesmo que estivéssemos no prazo de adaptação.

No ano de 2008, a obra escolhida pela Rede Pública citada foi *Construindo Consciências* da autora Celina Diaféria, publicada em 2006. O referido livro do 9º ano de Língua Materna aborda nas páginas 244, 245 e 246, em anexos, através de poema e letra de música, a tema geradora da desigualdade racial o eixo para trabalhar as abordagens sociais, históricas e sociais. Todavia, na proposta de atividades não há nenhuma evidência reflexiva e/ou analítica sobre as questões de etnia e raça. O texto é situado apenas para a compreensão do gênero poético e declamação, levando em conta a linguagem oral. E, mais uma vez, observa-se a discrepância entre o ano de publicação e o ano da escolha do livro relacionado à lei 10.639/03.

A coleção *Diálogos* foi escolhida em 2011. Com publicação em 2009 pela autora Eliana Lúcia Santos Beltrão. Neste momento, percebemos que o ano de publicação e o ano de escolha aproximavam-se, como também, estavam inseridos na obrigatoriedade da aplicação da lei. Brevemente, o livro didático do 9º ano apresenta a temática do Folclore Brasileiro com enfoque para análise linguística. E, continua na abordagem do gênero textual artigo de

opinião, **Quem somos nós**, da *Revista Veja* que fala sobre miscigenação. Entretanto, não há registros de atividades sobre identidade cultural, herança cultural, influência de povos. Após a leitura do artigo, a atividade seguinte está relacionada ao gênero textual entrevista, ou seja, a tentativa de abordar a miscigenação dentro da nossa construção de país, torna-se um pretexto para trabalhar gêneros textuais e orais, não dado o tratamento relevante e pertinente sobre a história e cultura afro-brasileira.

A coleção *Jornadas* da autora Dileta Delmanto foi publicada em 2012. A escolha do livro didático foi realizada em 2014. Passados quase 10 anos da promulgação da lei 10.639/03, é perceptível o tratamento fragmentado da legislação nesses territórios editoriais. Observa-se, aqui, como tema gerador a luta de classes na voz do *Rap*, no enfoque a resistência. Como proposta de atividade, o gênero musical traz à tona a sua estética como as linguagens corporais e artísticas a fim de garantir a sua representatividade cultural e de lutas sociais.

Nessas quatro obras sinalizadas, não desconsideramos o momento de transição, da apropriação e implementação da lei. Todas as formas apresentadas não se anulam em si, pelo contrário, são estratégias viáveis para a iniciação da reflexão sobre nossa história e cultura afro-brasileira. Inquietamo-nos com o tratamento superficial, sem aprofundamento dado ao longo desses anos sobre a lei 10.639/03. Transformar a temática em pretexto e, ainda, sim, lançar disso nas páginas finais dos livros didáticos, torna a inadequação da aplicabilidade da lei, uma ação excludente em espaços sacralizados.

### **3.3 O desafio de incluir as relações étnicas raciais no ensino de literatura**

A importância da literatura para a construção da identidade de uma nação é um princípio consonante entre pesquisadores e teóricos literários. No Brasil essa visão não é diferente. Embora que seja conduzido por uma cultura europeia, é notório a influência da cultura africana em nossos costumes, valores, política e economia. Mediar esse conhecimento cultural para a sala de aula e, através da literatura, promover um ensino que seja possível o amadurecimento social do jovem brasileiro, facultará um futuro em que a miscigenação não seja mais vista com olhos preconceituosos, porém reconhecida como parte integrante na construção do nosso povo.

De acordo com Miranda (2011), a atuação que a literatura exerce sobre a formação identitária atentando a história literária da nação e suas especificidades, ao compatibilizarem com as séries sociais, efetivam o processo de construção dessa identidade:

Uma história literária progressista seria, pois, aquela que, forjada pelo espectro do nacional e baseada na metáfora do crescimento orgânico, tenta fazer coincidir a série literária e a série social, tendo em vista um conceito da representação que trabalha com a “imediatidade” dos traços o lugar para compor e definir os valores constitutivos da sua identidade. (MIRANDA, 2011, p. 16).

Por isto, entendemos sem refutações, que a literatura de um local colabora para construção da sua identidade, como também, transcorre no espaço temporal carregando em si significados e autenticidade que formam uma nação, posto que, tentaremos identificar os desafios do cumprimento da lei 10.639/03 no ensino de literatura.

Segundo a coordenação geral da diversidade e inclusão social da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), a prática dessa lei em todos os estabelecimentos de ensino fundamental e médio só será viável a partir da formação de professores e da oferta de material didático específico.

A criação da lei não assegura a sua ampliação e o cumprimento de suas diretrizes. Por esse motivo, o Ministério da Educação (MEC), em 2009, formulou o Plano Nacional das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, intencionado à diversidade étnica e o enfrentamento das desigualdades existentes no espaço escolar. O SECAD opera com ações que vão elaborar programas educacionais voltados para a comparência dos negros no contexto escolar e para a reflexão sobre a valorização da diversidade brasileira.

Três tópicos substanciais para o cumprimento da lei são destacados como ações de segundo plano:

- Formação de Professores - A formação continuada de professores e educadores foi desenvolvida por meio do Programa Uniafro, que, entre outras ações, financiou cursos presenciais, coordenados pelos Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros (Neabs Anexo II) Além do curso a distância Educação-Africanidades-Brasil, ministrado pela UnB, e das oficinas de Cartografia sobre Geografia Afro-brasileira e Africana.
- Produção e distribuição de Material de Referência para Professores - Foram publicados 29 títulos dos quais seis se referem à implementação da Lei 10.639/03. Além da coleção, a Coordenação Geral de Diversidade e Inclusão Educacional (CGDIE/Secad) desenvolveu a linha editorial Educação e Diversidade Étnico-Racial.

- Cor da Cultura (2005) – Kit de materiais produzidos em parceria com a Fundação Roberto Marinho que contém: Jogo Herói de Todo Mundo, CD Conguê (música), 4 DVDs, 3 livros para professores e um livro didático (Memória das Palavras). Relatório de Avaliação do Programa Diversidade “esse material não foi editado pelo Programa, apenas distribuído, principalmente para as instituições executoras dos PICs (Projetos Inovadores de Cursos)” (BRASIL, 2008).

Observa-se que, existem projetos e materiais que auxiliam e orientam a prática do ensino da cultura afrodescendente disponibilizado para os agentes envolvidos na educação. Entretanto, a proposta e o acesso a esses suportes encontram alguns impasses na mediação pedagógica com o trabalho das relações étnico-raciais, preferencialmente, quando tratamos do ensino de literatura.

E, nessa reflexão de pensar a leitura literária no contexto da escola, sentimos a dificuldade de perceber a presença da literatura afro-brasileira, conforme direciona a Lei. O fato de acrescentar textos literários nesse espaço, sem uma alteração contundente nos moldes de ensinar literatura, não contribuirão na visão do leitor nas nuances que envolvem essa literatura.

Como prevê a lei, sobre a inclusão da literatura afro-brasileira no currículo da Educação Básica, compreende-se que deve estar conectada ao ensino de literatura que suscita o leitor a participar do texto, dialogar com ele. Sem dúvidas, a interação entre texto e leitor pressupõe a presença de um professor vigilante às distintas relações que os textos literários podem revelar.

Nessa perspectiva, nos questionamos se os professores e professoras de Língua Portuguesa, especificamente, para o ensino do fundamental II, estão preparados para construir e mediar essas conexões. No caso, estritamente, da literatura afro-brasileira, é preciso examinar se esses docentes já se apropriaram das discussões que envolvem a problemática racial no país e, por conseguinte, se no contato com o texto literário sob essa temática, permitem se questionar com seus educandos, as desigualdades sociais oriundas do racismo, pois este provocou até nas criações literárias afro-brasileiras o tom separatista, já que o enraizamento da cultura europeia que norteia a história da educação brasileira corroborou para causar o desconhecimento e o silenciamento dessas produções literárias.

Tais argumentações desembocam em indagações sobre a formação profissional do professor de Língua Portuguesa. Apesar da criação da lei ser do ano 2003, percebemos que as Instituições de Ensino Superior (IES) têm atualizado seu currículo vagarosamente e outras nem incluíram ainda a disciplina no curso de Letras. Ademais, a oferta de uma formação

continuada, muitas vezes, não acontece, porque não chega ao espaço escolar, devido ao deslocamento, gastos e as dificuldades que o próprio sistema de ensino público é conivente ou por outras razões. Logo, podemos pensar se a problemática desse ensino está no desconhecimento dessa abordagem pelos professores, se há falta de interesse, preconceito ou receio de abordar determinado tema. Consequentemente, concordamos com a autora quando afirma que:

A observação de livros didáticos, o diálogo com professores e professoras de Língua Portuguesa e estudantes do curso de Letras demonstram que a inserção de textos literários que provoquem esse debate tem encontrado pouco ou nenhum lugar nesses espaços educacionais. (MOREIRA, 2014, p. 51).

Tais reflexões afirmam que, na realidade, o ensino de literatura permanece preso ao tradicional, não se extrapola o texto, não se observa que os elementos externos podem ser dissolvidos nos textos literários lidos. É recomendado revisitar os textos literários canonizados para atentar-se como são as representações das personagens negras e até que ponto esses e outros textos podem ser considerados literatura afro-brasileira.

Nesse momento, a discussão sobre hifenização/adjetivação da literatura brasileira abre espaço, sobretudo, para a presença da negritude nesses escritos e/ou nessas leituras. Embora haja questionamentos sobre essas adjetivações, concordamos com Duarte (2015), na sua afirmação que “essa literatura não só existe como se faz presente nos tempos e espaços históricos de nossa constituição enquanto povo; não só existe como é múltipla e diversa” (p.113).

Sob essa ótica de que a literatura afro-brasileira existe e resiste apesar dos que negam, apontamos algumas inquietações: como podemos estabelecer um diálogo entre currículo escolar e essa literatura?; se desde a obrigatoriedade da vigente lei, notamos as mudanças foram superficiais, já que o livro didático de língua portuguesa, muitas vezes, não insere essa literatura e no acervo bibliográfico das escolas públicas encontramos um número inexpressivo de obras de literatura afro-brasileira.

Como fazer essa literatura se legitimar na escola, quando esperamos que o gosto por essa estética deva ser proveniente do estudante, quando este precisa de orientação e mediação por parte do professor para conhecer e reconhecer essa literatura como parte integrante da sua formação identitária cultural?

Contudo, estamos certos de que não podemos negar o avanço das pesquisas para ampliar e aprimorar o ensino da literatura afro-brasileira por parte dos IES, das políticas

públicas educacionais por parte do poder público e de profissionais da educação que procuram romper com esses moldes que são tradicionais e privilegiam determinadas produções literárias, porém, entre a relação dicotômica da obrigatoriedade e a da necessidade da lei, temos muito que avançar, para além. Precisamos romper a nós mesmos para revelarmos que a promulgação da lei não está a serviço da vitimização histórica que negros, afrodescendentes e tantos outros que sofreram, advém de sentimos que a identidade cultural brasileira e sua produção literária estão a nosso dispor e, quando a escola, aborda as questões étnico-raciais, está cumprindo seu papel de promover os princípios democráticos.

#### 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em nossa realidade escolar, observa-se que a efetivação da lei não possui mecanismos para mudanças rápidas. É preciso que seja conduzida de uma escolha dialogal do professor e da comunidade, já que requer uma atenção de como este conteúdo curricular será tratado em sala de aula, considerando a formação do profissional da educação para trabalhar com temáticas em um meio marcado pelo preconceito e a intolerância. Outro ponto é o enaltecimento à valorização das diferenças, oposto a imagem apontada pela hierarquização de culturas que evidenciamos em nossas escolas. Nesta perspectiva, o ensino fragmentado e a aprendizagem parcializada deveriam ser repensados, para uma conjuntura que valorize a contribuição familiar, a gestão democrática centrada no diálogo com os agentes que compõem a escola, levando em conta o protagonismo do discente com as marcas de sua história.

Além das alterações dos conteúdos curriculares, outras ações que proporcionem iguais oportunidades de educação são oportunas, a exemplo disto, a elaboração de livros didáticos e outros materiais, como também a formação profissional de professores que possibilitem a compreensão para o trabalho com a diversidade cultural através de sua mediação pedagógica. É necessário rever a formação inicial e continuada destes docentes, pois, na maioria dos casos, a falta de conhecimento no tratamento com a temática étnica racial engessa o professor para desenvolver de forma coerente e significativa esses pontos socioculturais.

Entretanto, as limitações não se encontram apenas na carência de matérias de apoio pedagógico ou nos entraves do dia a dia no contexto escolar, estas se configuram no campo de atuação do professor quando este já está em exercício, porém a problematização se apresenta quando aquele ainda encontra-se em processo de formação acadêmica.

Os Institutos de Ensino Superior (IES) ainda não conseguem suprir essas carências, pois as pesquisas sobre a história e a cultura dos negros, precisamente, na inclusão do ensino básico ainda é recente, visto que entendemos que esses estudos requerem tempo e aprimoramento de análises. E, assim, observamos que na obrigatoriedade da lei, as universidades começaram a compreender a necessidade de refletir sobre o ensino da história e cultura afro-brasileira.

Dessa forma, as lacunas sobre essa temática ainda persistem na formação de professores, principalmente, quando são atribuídas várias competências no seu desenvolvimento pedagógico, especificamente, na área de Linguagens, o professor de Língua portuguesa, no ensino fundamental II. A sua formação acadêmica no curso de Letras

contempla uma grade curricular que corresponde sobre os aspectos linguísticos que vislumbram uma reflexão sobre a representação e o uso da linguagem, os estudos literários e suas representações e outras disciplinas que buscam atender a prática docente, porém a proposta da academia não dialoga com a realidade da sala de aula, há uma discrepância entre a formação e, posteriormente, a prática docente. Além de que, nota-se que muitas universidades não disponibilizam disciplinas no âmbito da cultura e produção literária afro-brasileira, outras vezes não aprofundam seus estudos nessas criações, ficando apenas nas discussões sobre as desigualdades raciais no campo sociológico.

E, atrelado a isso, o objetivo do ensino de língua portuguesa no ensino fundamental II restringe-se, em sua maioria, na reflexão da língua através dos gêneros discursivo oral e escrito, com o trabalho da linguagem literária voltada para observar as peculiaridades do uso da linguagem com o cru objetivo de quantificar o exercício da leitura, reforçando a ilusória ideia de que o estudante se apropria do texto literário e que há um redimensionamento das particularidades dessa linguagem sobre tal ação de leitura.

Perante essas angústias, não podemos negar que as pesquisas acadêmicas, as experiências nas práticas pedagógicas resultaram na reflexão e de um novo olhar sobre a efetivação dessa lei. Nesse momento atual, comprovamos isso no debate e na opinião pública de construção da Base Nacional Curricular Comum (BNCC) que visa um currículo significativo e que atenda às necessidades de uma abordagem que faça sentido para o educando na sua prática escolar e cidadã. E, felizmente, ainda em construção, já observamos a inserção mais nítida dessa produção literária afro-brasileira nos componentes curriculares e no ensino fundamental I e II.

## 5 REFERÊNCIAS

APPLE, Michael W. **Ideologia e Currículo**. Tradução Carlos Eduardo F. de Carvalho. São Paulo: Brasiliense, 1982.

APPLE, Michael W. **A política do conhecimento oficial: faz sentido a idéia de um currículo nacional?** In: MOREIRA, Antonio F. e SILVA, Tomaz T. da. *Currículo e cultura e sociedade*. São Paulo: Cortez, 1994, p.59-87.

ARROYO, Miguel G. **Ofício de Mestre: imagens e auto-imagens**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

BAKHTIN, M.. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Ed. Martins Fontes, 2000.

BELTRÃO, Eliana Lúcia Santos. **Diálogos: Língua Portuguesa**, 9º ano. 1 ed. São Paulo: FTD, 2009.

BERND, Zilé. Literatura negra brasileira: racismo e defesa de direitos humanos. **Revista Letras**. Literatura, violência e direitos humanos, Santa Maria, n. 16, p. 91-102, jan./jun. 1998.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental**. – Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa/Secretaria de Educação Fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Projeto de Lei n.º 259, de 11 de março de 1999. Dispõe sobre a obrigatoriedade da inclusão, no currículo oficial da Rede de Ensino, da temática "**História e Cultura Afro-Brasileira**" e dá outras providências. Diário da Câmara dos Deputados, Brasília, DF, 20 mar. 1999, p.10942. (<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=1522>)

BRASIL. Lei n.º 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "**História e Cultura Afro-Brasileira**", e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jan. 2003a, p. 01. ([http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/2003/L10.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2003/L10.639.htm))

BRASIL. Mensagem n.º 7, de 9 de janeiro de 2003. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 jan. 2003b, p. 01. ([http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/Mensagem\\_Veto/2003/Mv07-03.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/Mensagem_Veto/2003/Mv07-03.htm))

BRASIL. Ministério da Educação. **Contribuições para implementação da lei 10639/2003**. Brasília, 2008. Disponível em: [http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select\\_action=&co\\_obra=155704](http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=155704) . Acesso em: 12-12-2105.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC)/Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). **Relatório de Atividades 2005**. Brasília: MEC, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC)/Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). **Relatório de Atividades 2008**. Brasília: MEC, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC)/Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). **Relatório de Atividades 2011**. Brasília: MEC, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC)/Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). **Relatório de Atividades 2014**. Brasília: MEC, 2014.

BRAIT, Beth. **Literatura e outras linguagens**. São Paulo: Contexto, 2010.

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

CÂNDIDO, Antônio. **Literatura e sociedade**. São Paulo: Publifolha, 2000.

CÂNDIDO, Antônio. O Direito à Literatura. In: **Vários Escritos**. Rio de Janeiro/São Paulo: Ouro sobre Azul/Duas Cidades, 2004, p.169-191.

CHARTIER, Roger. **A aventura do livro: do leitor ao navegador**. Tradução Reginaldo de Moraes. São Paulo: Editora UNESP/Imprensa Oficial do Estado, 1999.

CORDEIRO, E. A.. **A literatura na 1ª série do Ensino Médio: voz do aluno e do professor**. 2002. Dissertação (Mestrado em Letras) - UFP.

CORREA, Maria Helena. **A palavra é sua: Língua Portuguesa – 8ª série**. 4 ed. São Paulo: Scipione, 2000.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2012.

CUTI (Luiz Silva). **Literatura Negro-Brasileira**. São Paulo: Selo Negro, 2010.

DELMANTO, Dileta. **Jornadas. Port – Língua Portuguesa, 9º ano**. 2 ed. São Paulo: Saraiva, 2012.

DIAFÉRIA, Celina. **Construindo Consciências: português, 8ª série**. 1 ed. São Paulo: Scipione, 2006.

DUARTE, Eduardo de Assis. Literatura afro-brasileira: um conceito em construção. **Literafro**, Belo Horizonte, p. 1-10. Disponível em: <[www.lettras.ufmg.br/literafro/afrodescendenciaseduardo.pdf](http://www.lettras.ufmg.br/literafro/afrodescendenciaseduardo.pdf)>. Acesso em: 25 nov. 2015.

DUARTE, Eduardo de Assis. Por um conceito de literatura afrobrasileira. **Terceira Margem: Revista de Pós-Graduação em Ciência da Literatura**. Rio de Janeiro, n 23, jul-dez, 2010. p. 113. Disponível em <http://www.lettras.ufrj.br/ciencialit/> Acesso em 28 de set. de 2015.

EAGLETON, T.. **Teoria da literatura**. 3. ed. São Paulo: Ed. Martins Fontes, 1997.

FERNANDES, Maria Lúcia Outeiro. O texto literário no livro didático. **Itinerários**: Revista de Literatura, Araraquara, n. 17/18. p. 165-177, 2001. Disponível em: <http://www.seer.fclar.unesp.br>>. Acesso em: 24-11-2015.

FERREIRA, Mauro. **Entre Palavras – 8ª série**. 1 ed. São Paulo: FTD, 2002.

FILHO, Guimes Rodrigues; PERÓN, Cristina Mary Ribeiro (orgs.). **Racismo e Educação**: contribuições para a implementação da lei 10639/03. Uberlândia, EDUFU, 2011.

FONSECA, M. Z. Literatura Negra, literatura afro-brasileira: como responder à polêmica?. In: SOUZA, F. & LIMA, M. N.(org). **Literatura afro-brasileira**. Brasília; Fundação Cultural Palmares, 2006.

FREITAG, B; COSTA, W. F; MOTTA, V. R. **O livro didático em questão**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade étnico-racial e Educação no contexto brasileiro: algumas reflexões. In: GOMES. Nilma Lino. **Um olhar além das fronteiras**: educação e relações raciais. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 97-100.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira; PETRONILHA, Beatriz Gonçalves e Silva. **Movimento negro e educação**, Revista Brasileira de Educação. n. 15: 134-158, set-dez 2000.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na Pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

IANNI, O. Literatura e consciência. In: **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**. São Paulo: 1988.

KRAMER, Sônia; JOBIM, Solange (Orgs.). **Histórias de professores**: leitura, escrita e pesquisa em educação. São Paulo: Ática, 1996.

LAJOLO, Marisa. ZIBERMAN, Regina. **A formação da leitura no Brasil**. 3. ed. São Paulo: Ática, 2009.

LAJOLO, Marisa. **Usos e abusos da literatura na escola**. Rio de Janeiro: Globo, 1982.

LAJOLO, Marisa. **Literatura**: leitores e leitura. São Paulo: Moderna, 2001.

LEITE, Sérgio Antônio da Silva (Org.). **Afetividade e práticas pedagógicas**. São Paulo: Casa do Psicólogo. 2008

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO/SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Apresentação dos Temas Transversais: Ética. Rio de Janeiro, DP&A, 2000.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília/DF, SEPPIR, 2004.

MIRANDA. Wander Melo. **Nações literárias**. Cotia: Ateliê Editorial, 2011.

MOREIRA, Maria Aparecida Rita. **A educação para as relações étnico-raciais e o ensino de literatura no ensino médio: diálogos e silêncios.** 2014 228f. Tese (Doutorado em Teoria Literária) - Centro de Comunicação e Expressão, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis. 2014. Disponível em <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/123406/327438.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 25-11-2015.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra.** Belo Horizonte, Autêntica. 2006.

MUNANGA, Kabengele. Construção da identidade negra no contexto da globalização. In: DELGADO, Ignacio G. *et al.* (orgs.). **Vozes (além) da África: tópicos sobre identidade negra, literatura e história africanas.** Juiz de Fora: UFJF, 2006. p. 19-41.

NASCIMENTO, Alexandre. “Os cursos pré-vestibulares populares como prática de ação afirmativa e valorização da diversidade”. In: BRAGA, M.L.S & SILVEIRA, M.H.V. (orgs.). **O Programa Diversidade na Universidade e a construção de uma política educacional anti-racista.** Brasília, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade/UNESCO, 2007, p. 65-88.

PAULINO, Graça. Formação de leitores: a questão dos cânones literários. **Revista Portuguesa de Educação,** Universidade do Minho, Portugal. v. 17, n. 1, p. 47-62, 2004. Disponível em: <http://www.redalyc.org/pdf374/37417104>. Acesso em: 29-04- 2015.

RANGEL, Egon de Oliveira. Letramento literário e livro didático de língua portuguesa: “Os amores difíceis”. In: PAIVA, Aparecida (Org.). **Literatura e letramento: espaços, suportes, interfaces – O jogo do livro.** Belo Horizonte: Autêntica/CEALE/FAE/UFMG, 2007, p. 127-146.

ROCO, Maria Tereza Fraga. **Literatura/ensino: uma problemática.** São Paulo: Ática, 1981. SADER, Eder. **Quando novos personagens entram em cena.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

SAYERS, Raymond S. **O negro na literatura brasileira.** Rio de Janeiro: Trad. Antonio Houaiss. Rio de Janeiro: Edições O Cruzeiro, 1958.

SILVA, A. S.; BERTOLIN, R.; OLIVEIRA, T.A. **Tecendo textos.** 8ª série. Coleção Novo Tempo. São Paulo: IBEP, 1999. In: COSTA, Cândida Soares da. **O negro no livro didático da língua portuguesa: imagens e percepções de alunos e professores.** – (Coleção Educação e Relações Racionais, 3) – Cuiabá: UFMT – IE, 2007.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Criticidade e leitura: ensaios.** São Paulo: Global, 2009a.

SILVA, Gilberto Ferreira. Multiculturalismo e educação intercultural: vertentes históricas e repercussões atuais na educação. In: FLEURI, Reinaldo Matias (Org.). **Educação intercultural: mediações necessárias.** Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2003, p. 17-54.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Parecer: Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. In: SILVÉRIO, Valter Roberto; ABRAMOWICZ, Anete. **São Paulo: educando**

**pela diferença para a igualdade.** Modulo I. São Carlos, SP: Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB)/UFSCar e Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, 2004, p. 42-59 (material de apoio para curso de formação de professores).

SILVA, Tomaz T. da. **Documentos de identidade:** introdução às teorias de currículo. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005

SILVA, Wagner Rodrigues; MELO, Livia Chaves (organizadores). **Pesquisas & ensino de língua materna e literatura:** diálogos entre formador e professor. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras; Araguaína, TO: Universidade Federal do Tocantins – UFT, 2009b.

SILVÉRIO, Valter Roberto; MATTIOLI, Érica Aparecida Kawakami; MADEIRA, Thaís Fernanda Leite. **Relações étnico-raciais:** um percurso para educadores. Vols. 1 e 2. São Carlos: EdUFSCar, 2012.

SOARES, Magda. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. In: **Educação e Sociedade**, Campinas. 2001.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura.** 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SOUZA, Ana Maria. **A lei nº 10.639/03 e a Literatura luso-africana e afro-brasileira na escola.** Dissertação de Mestrado. Programa de Pós Graduação em Letras pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 2013. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/79464/000898367.pdf?sequence=1> Acesso em 21/11/2015.

SOUZA, Florentina; LIMA, Maria Nazaré (Orgs.). **Literatura afro-brasileira.** Salvador: Centro de Estudos Afro-Orientais; Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2006.

VALENTE, Ana Lúcia E. F. “Conhecimentos antropológicos nos parâmetros curriculares nacionais”. In: GUSMÃO, Neusa Maria M. (org.). **Diversidade, cultura e educação.** São Paulo, Biruta, 2003.

ZILBERMAN, Regina. **Estética da recepção e história da literatura.** São Paulo: Ática, 1989.

ZILBERMAN, Regina. **A leitura e o ensino da literatura.** São Paulo: Contexto, 1990.

WIEWIORKA, Michel. “Do racismo científico ao novo racismo”. In: WIEWIORKA, Michel). **O racismo, uma introdução.** São Paulo, Perspectiva, 2007, p. 17-40.

XAVIER, Maria do Carmo; DORNELLES, Ana Paula Lacerda. **O debate parlamentar na tramitação da Lei 10639/2003:** interrogando o papel da escola na construção da identidade cultural e étnica do Brasil. *EccoS. Revista científica.* São Paulo, v. 11, n. 2, p. 569-586, jul./dez. 2009.

**ANEXOS**

ANEXO A - Leis referentes a história e cultura Afro-Brasileira.



**Presidência da República**  
**Casa Civil**  
**Subchefia para Assuntos Jurídicos**

**LEI Nº 10.639, DE 9 DE JANEIRO DE 2003.**

**Mensagem de veto**

Altera a Lei nº9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências.

**O PRESIDENTE DA REPÚBLICA** Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1ª Lei nº9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescida dos seguintes arts. 26-A, 79-A e 79-B:

**"Art. 26-A.** 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.

§ 3º (VETADO)"

**"Art. 79-A.** (VETADO)"

"Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como 'Dia Nacional da Consciência Negra'."

Art. 2ª Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 9 de janeiro de 2003; 182ª da Independência e 115ª da República.

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA  
*Cristovam Ricardo Cavalcanti Buarque*

**Este texto não substitui o publicado no D.O.U. de 10.1.2003**



**Presidência da República**  
**Casa Civil**  
**Subchefia para Assuntos Jurídicos**

**LEI Nº 11.645, DE 10 MARÇO DE 2008.**

Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena".

**O PRESIDENTE DA REPUBLICA** Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º O art. 26-A da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com a seguinte redação:

**“Art. 26-A.** Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras.” (NR)

Art. 2º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 10 de março de 2008; 187º da Independência e 120º da República.

LUIZ  
*Fernando Haddad*

INACIO

LULA

DA

SILVA

**Este texto não substitui o publicado no DOU de 11.3.2008.**

## ANEXO B - Relatórios de atividades referentes as escolhas dos livros didáticos de Língua Portuguesa.



## FNDE - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

Nome da Entidade:	EEEFM FRANCISCO MAIA				
Endereço:	RUA JOSE MESQUITA	Complemento:	UTB 8099 8100	Bairro:	
Cod. Município:	250740	Município:	JERICO	UF:	PB
CEP:	58830000	Tipo Localização:	URBANA	Cód. Escola:	25002422
Sequencial Entidade:	000000090107	Origem Dados:	PREVIA DO CENSO	Esfera:	ESTADUAL
Ano:	2005	DDD:		Telefone:	
Programa:	PNLD	Índigena:		Entidade Vinculada:	000000276851

## CONSULTA DISTRIBUIÇÃO

SÉRIE/ANO	OBJETO	CRITÉRIO	QTDE OBJETO ADQUIRIDO
01/02	210860L - Rosa dos Ventos - Ciências Naturais - 1ª série	PNLD2005 - ESCOLAS PUBLICAS DE 0 A 8 SERIE	78
02/03	210862L - Rosa dos Ventos - Ciências Naturais - 2ª série	PNLD2005 - ESCOLAS PUBLICAS DE 0 A 8 SERIE	4
03/04	210864L - Rosa dos Ventos - Ciências Naturais - 3ª série	PNLD2005 - ESCOLAS PUBLICAS DE 0 A 8 SERIE	4
04/05	210866L - Rosa dos Ventos - Ciências Naturais - 4ª série	PNLD2005 - ESCOLAS PUBLICAS DE 0 A 8 SERIE	5
01/02	211427L - Bem-te-li - Língua Portuguesa - 1ª série consumível	PNLD2005 - ESCOLAS PUBLICAS DE 0 A 8 SERIE	78
02/03	211429L - Bem-te-li - Língua Portuguesa - 2ª série não consumível	PNLD2005 - ESCOLAS PUBLICAS DE 0 A 8 SERIE	4
03/04	211431L - Bem-te-li - Língua Portuguesa - 3ª série não consumível	PNLD2005 - ESCOLAS PUBLICAS DE 0 A 8 SERIE	4
04/05	211433L - Bem-te-li - Língua Portuguesa - 4ª série não consumível	PNLD2005 - ESCOLAS PUBLICAS DE 0 A 8 SERIE	5
01/02	211490L - Matemática Pode Contar Comigo - Novo - 1ª série consumível	PNLD2005 - ESCOLAS PUBLICAS DE 0 A 8 SERIE	78
02/03	211492L - Matemática Pode Contar Comigo - Novo - 2ª série não consumível	PNLD2005 - ESCOLAS PUBLICAS DE 0 A 8 SERIE	4
03/04	211494L - Matemática Pode Contar Comigo - Novo - 3ª série não consumível	PNLD2005 - ESCOLAS PUBLICAS DE 0 A 8 SERIE	4
04/05	211496L - Matemática Pode Contar Comigo - Novo - 4ª série não consumível	PNLD2005 - ESCOLAS PUBLICAS DE 0 A 8 SERIE	5
01/02	211642L - NA TRILHA DO TEXTO - ALFABETIZAÇÃO - NOVO	PNLD2005 - ESCOLAS PUBLICAS DE 0 A 8 SERIE	78
01/02	211928L - Vivência e Construção - História - Volume 1	PNLD2005 - ESCOLAS PUBLICAS DE 0 A 8 SERIE	78
02/03	211930L - Vivência e Construção - História - Volume 2	PNLD2005 - ESCOLAS PUBLICAS DE 0 A 8 SERIE	4
03/04	211932L - Vivência e Construção - História - Volume 3	PNLD2005 - ESCOLAS PUBLICAS DE 0 A 8 SERIE	4
04/05	211934L - Vivência e Construção - História - Volume 4	PNLD2005 - ESCOLAS PUBLICAS DE 0 A 8 SERIE	5

**CONSULTA DISTRIBUIÇÃO**

SÉRIE/ANO	OBJETO	CRITÉRIO	QTDE OBJETO ADQUIRIDO
07/08	710047L-Entre Palavras - Edição Renovada - 7a. série Não-Consumível	PNLD2005 - ESCOLAS PUBLICAS DE 0 A 8 SERIE	200
07/08	710047M-Entre Palavras - Edição Renovada - 7a. série Não-Consumível	PNLD2005 - ESCOLAS PUBLICAS DE 0 A 8 SERIE	3
07/08	720031L-NOVO PRATICANDO MATEMÁTICA	PNLD2005 - ESCOLAS PUBLICAS DE 0 A 8 SERIE	200
07/08	720031M-NOVO PRATICANDO MATEMÁTICA	PNLD2005 - ESCOLAS PUBLICAS DE 0 A 8 SERIE	3
07/08	740013L-Ciências - Nosso Corpo	PNLD2005 - ESCOLAS PUBLICAS DE 0 A 8 SERIE	200
07/08	740013M-Ciências - Nosso Corpo	PNLD2005 - ESCOLAS PUBLICAS DE 0 A 8 SERIE	3
07/08	750018L-Construindo o Espaço Americano	PNLD2005 - ESCOLAS PUBLICAS DE 0 A 8 SERIE	200
07/08	750018M-Construindo o Espaço Americano	PNLD2005 - ESCOLAS PUBLICAS DE 0 A 8 SERIE	3
07/08	760073L-NOVA HISTÓRIA CRÍTICA	PNLD2005 - ESCOLAS PUBLICAS DE 0 A 8 SERIE	200
07/08	760073M-NOVA HISTÓRIA CRÍTICA	PNLD2005 - ESCOLAS PUBLICAS DE 0 A 8 SERIE	3
08/09	810047L-Entre Palavras - Edição Renovada - 8a. série Não-Consumível	PNLD2005 - ESCOLAS PUBLICAS DE 0 A 8 SERIE	145
08/09	810047M-Entre Palavras - Edição Renovada - 8a. série Não-Consumível	PNLD2005 - ESCOLAS PUBLICAS DE 0 A 8 SERIE	2
08/09	820031L-NOVO PRATICANDO MATEMÁTICA	PNLD2005 - ESCOLAS PUBLICAS DE 0 A 8 SERIE	145
08/09	820031M-NOVO PRATICANDO MATEMÁTICA	PNLD2005 - ESCOLAS PUBLICAS DE 0 A 8 SERIE	2
08/09	840013L-Ciências - Matéria e Energia	PNLD2005 - ESCOLAS PUBLICAS DE 0 A 8 SERIE	145
08/09	840013M-Ciências - Matéria e Energia	PNLD2005 - ESCOLAS PUBLICAS DE 0 A 8 SERIE	2
08/09	850018L-Construindo o Espaço Mundial	PNLD2005 - ESCOLAS PUBLICAS DE 0 A 8 SERIE	145
08/09	850018M-Construindo o Espaço Mundial	PNLD2005 - ESCOLAS PUBLICAS DE 0 A 8 SERIE	2
08/09	860073L-NOVA HISTÓRIA CRÍTICA	PNLD2005 - ESCOLAS PUBLICAS DE 0 A 8 SERIE	145
08/09	860073M-NOVA HISTÓRIA CRÍTICA	PNLD2005 - ESCOLAS PUBLICAS DE 0 A 8 SERIE	2



## FNDE - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

Nome da Entidade:	EEEFM FRANCISCO MAIA				
Endereço:	RUA JOSE MESQUITA	Complemento:	UTB 8099 8100	Bairro:	CENTRO
Cod. Município:	250740	Município:	JERICO	UF:	PB
CEP:	58830000	Tipo Localização:	URBANA	Cód. Escola:	25002422
Sequencial Entidade:	000000090107	Origem Dados:	CENSO EFETIVADO	Esfera:	ESTADUAL
Ano:	2008	DDD:		Telefone:	
Programa:	PNLD	Indígena:	N	Entidade Vinculada:	000000276851

### CONSULTA DISTRIBUIÇÃO

SÉRIE/ANO	OBJETO	CRITÉRIO	QTDE OBJETO ADQUIRIDO
05/06	00023C0405M-Ciências - O Meio Ambiente	PNLD2008 - COMPLEMENTACAO PARA AS ESCOLAS E RT DO ENSINO FUNDAMENTAL	2
06/07	00023C0406M-Ciências - Os Seres Vivos	PNLD2008 - COMPLEMENTACAO PARA AS ESCOLAS E RT DO ENSINO FUNDAMENTAL	2
07/08	00023C0407M-Ciências - O Corpo Humano	PNLD2008 - COMPLEMENTACAO PARA AS ESCOLAS E RT DO ENSINO FUNDAMENTAL	2
05/06	00027C0505M-Geografia Crítica - O Espaço Natural e a Ação Huma	PNLD2008 - COMPLEMENTACAO PARA AS ESCOLAS E RT DO ENSINO FUNDAMENTAL	2
06/07	00027C0506M-Geografia Crítica - O Espaço Social e o Espaço Bra	PNLD2008 - COMPLEMENTACAO PARA AS ESCOLAS E RT DO ENSINO FUNDAMENTAL	2
07/08	00027C0507M-Geografia Crítica - Geografia do Mundo Subdesenvol	PNLD2008 - COMPLEMENTACAO PARA AS ESCOLAS E RT DO ENSINO FUNDAMENTAL	2
05/06	00075C0605M-Projeto Araribá - História	PNLD2008 - COMPLEMENTACAO PARA AS ESCOLAS E RT DO ENSINO FUNDAMENTAL	2
06/07	00075C0606M-Projeto Araribá - História	PNLD2008 - COMPLEMENTACAO PARA AS ESCOLAS E RT DO ENSINO FUNDAMENTAL	2
07/08	00075C0607M-Projeto Araribá - História	PNLD2008 - COMPLEMENTACAO PARA AS ESCOLAS E RT DO ENSINO FUNDAMENTAL	2
05/06	00094C0105M-Construindo Consciências - Português	PNLD2008 - COMPLEMENTACAO PARA AS ESCOLAS E RT DO ENSINO FUNDAMENTAL	2
06/07	00094C0106M-Construindo Consciências - Português	PNLD2008 - COMPLEMENTACAO PARA AS ESCOLAS E RT DO ENSINO FUNDAMENTAL	2
07/08	00094C0107M-Construindo Consciências - Português	PNLD2008 - COMPLEMENTACAO PARA AS ESCOLAS E RT DO ENSINO FUNDAMENTAL	2
05/06	00096C0205M-Matemática na Medida Certa	PNLD2008 - COMPLEMENTACAO PARA AS ESCOLAS E RT DO ENSINO FUNDAMENTAL	2
06/07	00096C0206M-Matemática na Medida Certa	PNLD2008 - COMPLEMENTACAO PARA AS ESCOLAS E RT DO ENSINO FUNDAMENTAL	2
07/08	00096C0207M-Matemática na Medida Certa	PNLD2008 - COMPLEMENTACAO PARA AS ESCOLAS E RT DO ENSINO FUNDAMENTAL	2
05/06	00023C0405L-Ciências - O Meio Ambiente	PNLD2008 - ESCOLAS PUBLICAS - ENSINO REGULAR - CENSO 2006	122
05/06	00023C0405M-Ciências - O Meio Ambiente	PNLD2008 - ESCOLAS PUBLICAS - ENSINO REGULAR - CENSO 2006	1

## CONSULTA DISTRIBUIÇÃO

SÉRIE/ANO	OBJETO	CRITÉRIO	QTDE OBJETO ADQUIRIDO
06/07	00094C0106L-Construindo Consciências - Português	PNLD2008 - ESCOLAS PUBLICAS - ENSINO REGULAR - CENSO 2006	123
06/07	00094C0106M-Construindo Consciências - Português	PNLD2008 - ESCOLAS PUBLICAS - ENSINO REGULAR - CENSO 2006	1
07/08	00094C0107L-Construindo Consciências - Português	PNLD2008 - ESCOLAS PUBLICAS - ENSINO REGULAR - CENSO 2006	123
07/08	00094C0107M-Construindo Consciências - Português	PNLD2008 - ESCOLAS PUBLICAS - ENSINO REGULAR - CENSO 2006	1
08/09	00094C0108L-Construindo Consciências - Português	PNLD2008 - ESCOLAS PUBLICAS - ENSINO REGULAR - CENSO 2006	98
08/09	00094C0108M-Construindo Consciências - Português	PNLD2008 - ESCOLAS PUBLICAS - ENSINO REGULAR - CENSO 2006	1
05/06	00096C0205L-Matemática na Medida Certa	PNLD2008 - ESCOLAS PUBLICAS - ENSINO REGULAR - CENSO 2006	122
05/06	00096C0205M-Matemática na Medida Certa	PNLD2008 - ESCOLAS PUBLICAS - ENSINO REGULAR - CENSO 2006	1
06/07	00096C0206L-Matemática na Medida Certa	PNLD2008 - ESCOLAS PUBLICAS - ENSINO REGULAR - CENSO 2006	123
06/07	00096C0206M-Matemática na Medida Certa	PNLD2008 - ESCOLAS PUBLICAS - ENSINO REGULAR - CENSO 2006	1
07/08	00096C0207L-Matemática na Medida Certa	PNLD2008 - ESCOLAS PUBLICAS - ENSINO REGULAR - CENSO 2006	123
07/08	00096C0207M-Matemática na Medida Certa	PNLD2008 - ESCOLAS PUBLICAS - ENSINO REGULAR - CENSO 2006	1
08/09	00096C0208L-Matemática na Medida Certa	PNLD2008 - ESCOLAS PUBLICAS - ENSINO REGULAR - CENSO 2006	98
08/09	00096C0208M-Matemática na Medida Certa	PNLD2008 - ESCOLAS PUBLICAS - ENSINO REGULAR - CENSO 2006	1
01/02	104910L-Alfabetização - Coleção Conhecer e Crescer	PNLD2008 - ESCOLAS PUBLICAS - ENSINO REGULAR - CENSO 2006	14
01/02	104910M-Alfabetização - Coleção Conhecer e Crescer	PNLD2008 - ESCOLAS PUBLICAS - ENSINO REGULAR - CENSO 2006	1
01/02	114759L-Língua Portuguesa - Coleção Conhecer e Crescer	PNLD2008 - ESCOLAS PUBLICAS - ENSINO REGULAR - CENSO 2006	29
01/02	114759M-Língua Portuguesa - Coleção Conhecer e Crescer	PNLD2008 - ESCOLAS PUBLICAS - ENSINO REGULAR - CENSO 2006	1
01/02	124760L-Matemática - Coleção Conhecer e Crescer	PNLD2008 - ESCOLAS PUBLICAS - ENSINO REGULAR - CENSO 2006	29
01/02	124760M-Matemática - Coleção Conhecer e Crescer	PNLD2008 - ESCOLAS PUBLICAS - ENSINO REGULAR - CENSO 2006	1
01/02	144755L-Ciências - Coleção Conhecer e Crescer	PNLD2008 - ESCOLAS PUBLICAS - ENSINO REGULAR - CENSO 2006	29
01/02	144755M-Ciências - Coleção Conhecer e Crescer	PNLD2008 - ESCOLAS PUBLICAS - ENSINO REGULAR - CENSO 2006	1
01/02	154756L-Geografia - Coleção Conhecer e Crescer	PNLD2008 - ESCOLAS PUBLICAS - ENSINO REGULAR - CENSO 2006	29
01/02	154756M-Geografia - Coleção Conhecer e Crescer	PNLD2008 - ESCOLAS PUBLICAS - ENSINO REGULAR - CENSO 2006	1



## FNDE - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

Nome da Entidade:	EEEFM FRANCISCO MAIA				
Endereço:	RUA JOSE MESQUITA	Complemento:		Bairro:	CENTRO
Cod. Município:	250740	Município:	JERICO	UF:	PB
CEP:	58830000	Tipo Localização:	URBANA	Cód. Escola:	25002422
Sequencial Entidade:	000000090107	Origem Dados:	CENSO EFETIVADO	Esfera:	ESTADUAL
Ano:	2011	DDD:	83	Telefone:	
Programa:	PNLD	Indígena:		Entidade Vinculada:	

### CONSULTA DISTRIBUIÇÃO

SÉRIE/ANO	OBJETO	CRITÉRIO	QTDE OBJETO ADQUIRIDO
01/02	15631C3220L-Aprendendo Sempre - Alfabetização Matemática - 2º Ano	PNLD2011 - ESCOLAS PUBLICAS 1 AO 9 ANO	10
01/02	15631C3220M-Aprendendo Sempre - Alfabetização Matemática - 2º Ano	PNLD2011 - ESCOLAS PUBLICAS 1 AO 9 ANO	2
01/02	15632C0420L-Aprendendo Sempre - Ciências - 2º Ano	PNLD2011 - ESCOLAS PUBLICAS 1 AO 9 ANO	5
02/03	15632C0421L-Aprendendo Sempre - Ciências - 3º Ano	PNLD2011 - ESCOLAS PUBLICAS 1 AO 9 ANO	6
03/04	15632C0422L-Aprendendo Sempre - Ciências - 4º Ano	PNLD2011 - ESCOLAS PUBLICAS 1 AO 9 ANO	4
04/05	15632C0423L-Aprendendo Sempre - Ciências - 5º Ano	PNLD2011 - ESCOLAS PUBLICAS 1 AO 9 ANO	3
01/02	15633C0520L-Aprendendo Sempre - Geografia - 2º Ano	PNLD2011 - ESCOLAS PUBLICAS 1 AO 9 ANO	5
02/03	15633C0521L-Aprendendo Sempre - Geografia - 3º Ano	PNLD2011 - ESCOLAS PUBLICAS 1 AO 9 ANO	6
03/04	15633C0522L-Aprendendo Sempre - Geografia - 4º Ano	PNLD2011 - ESCOLAS PUBLICAS 1 AO 9 ANO	4
04/05	15633C0523L-Aprendendo Sempre - Geografia - 5º Ano	PNLD2011 - ESCOLAS PUBLICAS 1 AO 9 ANO	3
01/02	15634C0620L-Aprendendo Sempre - História - 2º Ano	PNLD2011 - ESCOLAS PUBLICAS 1 AO 9 ANO	5
02/03	15634C0621L-Aprendendo Sempre - História - 3º Ano	PNLD2011 - ESCOLAS PUBLICAS 1 AO 9 ANO	6
03/04	15634C0622L-Aprendendo Sempre - História - 4º Ano	PNLD2011 - ESCOLAS PUBLICAS 1 AO 9 ANO	4
04/05	15634C0623L-Aprendendo Sempre - História - 5º Ano	PNLD2011 - ESCOLAS PUBLICAS 1 AO 9 ANO	3
02/03	15636C0121L-Aprendendo Sempre - Língua Portuguesa - 3º Ano	PNLD2011 - ESCOLAS PUBLICAS 1 AO 9 ANO	6
03/04	15636C0122L-Aprendendo Sempre - Língua Portuguesa - 4º Ano	PNLD2011 - ESCOLAS PUBLICAS 1 AO 9 ANO	4
04/05	15636C0123L-Aprendendo Sempre - Língua Portuguesa - 5º Ano	PNLD2011 - ESCOLAS PUBLICAS 1 AO 9 ANO	3

## CONSULTA DISTRIBUIÇÃO

SÉRIE/ANO	OBJETO	CRITÉRIO	QTDE OBJETO ADQUIRIDO
05/06	24859C0124M - DIÁLOGO - EDIÇÃO RENOVADA	PNLD2011 - ESCOLAS PUBLICAS 1 AO 9 ANO	1
06/07	24859C0125L - DIÁLOGO - EDIÇÃO RENOVADA	PNLD2011 - ESCOLAS PUBLICAS 1 AO 9 ANO	66
06/07	24859C0125M - DIÁLOGO - EDIÇÃO RENOVADA	PNLD2011 - ESCOLAS PUBLICAS 1 AO 9 ANO	1
07/08	24859C0126L - DIÁLOGO - EDIÇÃO RENOVADA	PNLD2011 - ESCOLAS PUBLICAS 1 AO 9 ANO	39
07/08	24859C0126M - DIÁLOGO - EDIÇÃO RENOVADA	PNLD2011 - ESCOLAS PUBLICAS 1 AO 9 ANO	1
08/09	24859C0127L - DIÁLOGO - EDIÇÃO RENOVADA	PNLD2011 - ESCOLAS PUBLICAS 1 AO 9 ANO	46
08/09	24859C0127M - DIÁLOGO - EDIÇÃO RENOVADA	PNLD2011 - ESCOLAS PUBLICAS 1 AO 9 ANO	1
05/06	24906C0624L - HISTÓRIA SOCIEDADE & CIDADANIA - NOVA EDIÇÃO	PNLD2011 - ESCOLAS PUBLICAS 1 AO 9 ANO	60
05/06	24906C0624M - HISTÓRIA SOCIEDADE & CIDADANIA - NOVA EDIÇÃO	PNLD2011 - ESCOLAS PUBLICAS 1 AO 9 ANO	1
06/07	24906C0625L - HISTÓRIA SOCIEDADE & CIDADANIA - NOVA EDIÇÃO	PNLD2011 - ESCOLAS PUBLICAS 1 AO 9 ANO	66
06/07	24906C0625M - HISTÓRIA SOCIEDADE & CIDADANIA - NOVA EDIÇÃO	PNLD2011 - ESCOLAS PUBLICAS 1 AO 9 ANO	1
07/08	24906C0626L - HISTÓRIA SOCIEDADE & CIDADANIA - NOVA EDIÇÃO	PNLD2011 - ESCOLAS PUBLICAS 1 AO 9 ANO	39
07/08	24906C0626M - HISTÓRIA SOCIEDADE & CIDADANIA - NOVA EDIÇÃO	PNLD2011 - ESCOLAS PUBLICAS 1 AO 9 ANO	1
08/09	24906C0627L - HISTÓRIA SOCIEDADE & CIDADANIA - NOVA EDIÇÃO	PNLD2011 - ESCOLAS PUBLICAS 1 AO 9 ANO	46
08/09	24906C0627M - HISTÓRIA SOCIEDADE & CIDADANIA - NOVA EDIÇÃO	PNLD2011 - ESCOLAS PUBLICAS 1 AO 9 ANO	1
05/06	24925C3324L - LINKS - ENGLISH FOR TEENS - 6º ANO	PNLD2011 - ESCOLAS PUBLICAS 1 AO 9 ANO	60
05/06	24925C3324M - LINKS - ENGLISH FOR TEENS - 6º ANO	PNLD2011 - ESCOLAS PUBLICAS 1 AO 9 ANO	1
06/07	24925C3325L - LINKS - ENGLISH FOR TEENS - 7º ANO	PNLD2011 - ESCOLAS PUBLICAS 1 AO 9 ANO	66
06/07	24925C3325M - LINKS - ENGLISH FOR TEENS - 7º ANO	PNLD2011 - ESCOLAS PUBLICAS 1 AO 9 ANO	1
07/08	24925C3326L - LINKS - ENGLISH FOR TEENS - 8º ANO	PNLD2011 - ESCOLAS PUBLICAS 1 AO 9 ANO	39
07/08	24925C3326M - LINKS - ENGLISH FOR TEENS - 8º ANO	PNLD2011 - ESCOLAS PUBLICAS 1 AO 9 ANO	1
08/09	24925C3327L - LINKS - ENGLISH FOR TEENS - 9º ANO	PNLD2011 - ESCOLAS PUBLICAS 1 AO 9 ANO	46
08/09	24925C3327M - LINKS - ENGLISH FOR TEENS - 9º ANO	PNLD2011 - ESCOLAS PUBLICAS 1 AO 9 ANO	1
05/06	24980C0524L - PROJETO ARARIBÁ - GEOGRAFIA	PNLD2011 - ESCOLAS PUBLICAS 1 AO 9 ANO	60



## FNDE - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

Nome da Entidade:	EEEFM FRANCISCO MAIA				
Endereço:	RUA JOSE MESQUITA	Complemento:		Bairro:	CENTRO
Cod. Município:	250740	Município:	JERICO	UF:	PB
CEP:	58830000	Tipo Localização:	URBANA	Cód. Escola:	25002422
Sequencial Entidade:	000000090107	Origem Dados:	CENSO EFETIVADO	Esfera:	ESTADUAL
Ano:	2014	DDD:	83	Telefone:	99016949
Programa:	PNLD	Índigena:	N	Entidade Vinculada:	

### CONSULTA DISTRIBUIÇÃO

SÉRIE/ANO	OBJETO	CRITÉRIO	QTDE OBJETO ADQUIRIDO
XX	CARTA SENHA ESCOLHA PNLD 2014	CARTA SENHA PNLD 2014 - ESCOLAS ESTADUAIS	1
XX	GUIA PNLD 2014	GUIA PNLD 2014 - ESCOLAS	1
01/02	25031C2001L-BIOLOGIA - CITOLOGIA - EMBRIOLOGIA - HISTOLOGIA	PNLD 2014 - ESCOLAS PUBLICAS 1º A 3º ANO - ENSINO MEDIO	22
02/03	25031C2002L-BIOLOGIA - SERES VIVOS - ANATOMIA E FISIOLOGIA HUMANAS	PNLD 2014 - ESCOLAS PUBLICAS 1º A 3º ANO - ENSINO MEDIO	25
03/04	25031C2003L-BIOLOGIA - GENÉTICA - EVOLUÇÃO - ECOLOGIA	PNLD 2014 - ESCOLAS PUBLICAS 1º A 3º ANO - ENSINO MEDIO	27
01/02	25058C0501L-ESTUDOS DA GLOBALIZAÇÃO	PNLD 2014 - ESCOLAS PUBLICAS 1º A 3º ANO - ENSINO MEDIO	22
02/03	25058C0502L-FORMAÇÃO TERRITORIAL E IMPACTOS AMBIENTAIS	PNLD 2014 - ESCOLAS PUBLICAS 1º A 3º ANO - ENSINO MEDIO	25
03/04	25058C0503L-ESPAÇO ECONÔMICO E DINÂMICAS REGIONAIS	PNLD 2014 - ESCOLAS PUBLICAS 1º A 3º ANO - ENSINO MEDIO	27
01/02	25065C2201L-FÍSICA	PNLD 2014 - ESCOLAS PUBLICAS 1º A 3º ANO - ENSINO MEDIO	22
02/03	25065C2202L-FÍSICA	PNLD 2014 - ESCOLAS PUBLICAS 1º A 3º ANO - ENSINO MEDIO	25
03/04	25065C2203L-FÍSICA	PNLD 2014 - ESCOLAS PUBLICAS 1º A 3º ANO - ENSINO MEDIO	27
01/02	25073C2101L-QUÍMICA GERAL E INORGÂNICA	PNLD 2014 - ESCOLAS PUBLICAS 1º A 3º ANO - ENSINO MEDIO	22
02/03	25073C2102L-FÍSICO-QUÍMICA	PNLD 2014 - ESCOLAS PUBLICAS 1º A 3º ANO - ENSINO MEDIO	25
03/04	25073C2103L-QUÍMICA ORGÂNICA	PNLD 2014 - ESCOLAS PUBLICAS 1º A 3º ANO - ENSINO MEDIO	27
01/02	25074C3301L-FREEWAY	PNLD 2014 - ESCOLAS PUBLICAS 1º A 3º ANO - ENSINO MEDIO	101
01/02	25074C3301M-FREEWAY	PNLD 2014 - ESCOLAS PUBLICAS 1º A 3º ANO - ENSINO MEDIO	2
02/03	25074C3302L-FREEWAY	PNLD 2014 - ESCOLAS PUBLICAS 1º A 3º ANO - ENSINO MEDIO	91

## CONSULTA DISTRIBUIÇÃO

SÉRIE/ANO	OBJETO	CRITÉRIO	QTDE OBJETO ADQUIRIDO
04 E 05	32170L1729L-HISTÓRIA DA PARAÍBA - 4º OU 5º ANO - VOLUME ÚNICO	PNLD 2014 - ESCOLAS PUBLICAS 1º AO 5º - ENSINO FUNDAMENTAL	6
05/06	27334C0424L-CIÊNCIAS - O MEIO AMBIENTE - 6º ANO	PNLD 2014 - ESCOLAS PUBLICAS 6º AO 9º ANO - ENSINO FUNDAMENTAL	79
05/06	27334C0424M-CIÊNCIAS - O MEIO AMBIENTE - 6º ANO	PNLD 2014 - ESCOLAS PUBLICAS 6º AO 9º ANO - ENSINO FUNDAMENTAL	1
06/07	27334C0425L-CIÊNCIAS - OS SERES VIVOS - 7º ANO	PNLD 2014 - ESCOLAS PUBLICAS 6º AO 9º ANO - ENSINO FUNDAMENTAL	64
06/07	27334C0425M-CIÊNCIAS - OS SERES VIVOS - 7º ANO	PNLD 2014 - ESCOLAS PUBLICAS 6º AO 9º ANO - ENSINO FUNDAMENTAL	1
07/08	27334C0426L-CIÊNCIAS - O CORPO HUMANO - 8º ANO	PNLD 2014 - ESCOLAS PUBLICAS 6º AO 9º ANO - ENSINO FUNDAMENTAL	56
07/08	27334C0426M-CIÊNCIAS - O CORPO HUMANO - 8º ANO	PNLD 2014 - ESCOLAS PUBLICAS 6º AO 9º ANO - ENSINO FUNDAMENTAL	1
08/09	27334C0427L-CIÊNCIAS - FÍSICA E QUÍMICA - 9º ANO	PNLD 2014 - ESCOLAS PUBLICAS 6º AO 9º ANO - ENSINO FUNDAMENTAL	50
08/09	27334C0427M-CIÊNCIAS - FÍSICA E QUÍMICA - 9º ANO	PNLD 2014 - ESCOLAS PUBLICAS 6º AO 9º ANO - ENSINO FUNDAMENTAL	1
05/06	27374C0524L-GEOGRAFIA ESPAÇO E VIVÊNCIA	PNLD 2014 - ESCOLAS PUBLICAS 6º AO 9º ANO - ENSINO FUNDAMENTAL	79
05/06	27374C0524M-GEOGRAFIA ESPAÇO E VIVÊNCIA	PNLD 2014 - ESCOLAS PUBLICAS 6º AO 9º ANO - ENSINO FUNDAMENTAL	1
06/07	27374C0525L-GEOGRAFIA ESPAÇO E VIVÊNCIA	PNLD 2014 - ESCOLAS PUBLICAS 6º AO 9º ANO - ENSINO FUNDAMENTAL	64
06/07	27374C0525M-GEOGRAFIA ESPAÇO E VIVÊNCIA	PNLD 2014 - ESCOLAS PUBLICAS 6º AO 9º ANO - ENSINO FUNDAMENTAL	1
07/08	27374C0526L-GEOGRAFIA ESPAÇO E VIVÊNCIA	PNLD 2014 - ESCOLAS PUBLICAS 6º AO 9º ANO - ENSINO FUNDAMENTAL	56
07/08	27374C0526M-GEOGRAFIA ESPAÇO E VIVÊNCIA	PNLD 2014 - ESCOLAS PUBLICAS 6º AO 9º ANO - ENSINO FUNDAMENTAL	1
08/09	27374C0527L-GEOGRAFIA ESPAÇO E VIVÊNCIA	PNLD 2014 - ESCOLAS PUBLICAS 6º AO 9º ANO - ENSINO FUNDAMENTAL	50
08/09	27374C0527M-GEOGRAFIA ESPAÇO E VIVÊNCIA	PNLD 2014 - ESCOLAS PUBLICAS 6º AO 9º ANO - ENSINO FUNDAMENTAL	1
05/06	27399C0124L-JORNADAS.PORT - LÍNGUA PORTUGUESA	PNLD 2014 - ESCOLAS PUBLICAS 6º AO 9º ANO - ENSINO FUNDAMENTAL	79
05/06	27399C0124M-JORNADAS.PORT - LÍNGUA PORTUGUESA	PNLD 2014 - ESCOLAS PUBLICAS 6º AO 9º ANO - ENSINO FUNDAMENTAL	1
06/07	27399C0125L-JORNADAS.PORT - LÍNGUA PORTUGUESA	PNLD 2014 - ESCOLAS PUBLICAS 6º AO 9º ANO - ENSINO FUNDAMENTAL	64
06/07	27399C0125M-JORNADAS.PORT - LÍNGUA PORTUGUESA	PNLD 2014 - ESCOLAS PUBLICAS 6º AO 9º ANO - ENSINO FUNDAMENTAL	1
07/08	27399C0126L-JORNADAS.PORT - LÍNGUA PORTUGUESA	PNLD 2014 - ESCOLAS PUBLICAS 6º AO 9º ANO - ENSINO FUNDAMENTAL	56
07/08	27399C0126M-JORNADAS.PORT - LÍNGUA PORTUGUESA	PNLD 2014 - ESCOLAS PUBLICAS 6º AO 9º ANO - ENSINO FUNDAMENTAL	1
08/09	27399C0127L-JORNADAS.PORT - LÍNGUA PORTUGUESA	PNLD 2014 - ESCOLAS PUBLICAS 6º AO 9º ANO - ENSINO FUNDAMENTAL	50

ANEXO C - Referências dos livros didáticos de Língua Portuguesa do ensino fundamental II - 9º ano.



*Entre palavras* - edição renovada  
 Copyright © Mauro Ferreira do Patrocínio, 2002  
 Todos os direitos de edição reservados à

**EDITORA FTD S.A.**

Matriz: Rua Rui Barbosa, 156 (Bela Vista) São Paulo - SP  
 CEP 01326-010 - Tel. (0-XX-11) 3253-5011 - Fax (0-XX-11) 3284-8500 r. 243  
 Caixa Postal 65149 - CEP da Caixa Postal 01390-970  
 Internet: <http://www.ftd.com.br>  
 E-mail: [portugues@ftd.com.br](mailto:portugues@ftd.com.br)

*Editora*

Maria Cecília Mendes de Almeida

*Editoras assistentes*

Ângela C. Di Cesare M. Marques  
 Maria Helena Ramos Lopes  
 Rosa Aparecida Visconti Kono

*Editora de arte*

Tania Ferreira de Abreu

*Preparação de originais*

Adriana Rinaldi Périco  
 Gerson Antonio Sampieri Caixeiro  
 Iracema Santos Fantaguci  
 Maria de Fátima Cardoso

*Revisão*

Ana Maria Coelho Monteiro  
 M. Fátima Cavallaro

*Digitação*

Adriana de Fatima Bernardes

*Projeto gráfico e capa*

Estúdio Graal

*Diagramação*

Herbert Tsuji da Silva

*Colaboração*

Adriana Consani

*Ilustração*

Unidades 1, 3 e 9 • Rogério Borges  
 Unidades 2, 4, 7, 10 e 12 • Marcos Guilherme  
 Unidade 5 • Paulo Manzi  
 Unidade 6 • Paulo Ricardo Dantas  
 Unidade 8 • César Landucci  
 Unidade 11 • Fábio Cruz

*Iconografia*

*Coordenação*

Sônia Oddi

*Pesquisa*

Elizete Moura Santos

*Assistência*

Cristina Mota  
 Maria Rosa Alexandre  
 Patricia Black

*Editoração eletrônica*

*Finalização*

Alceu Medeiros  
 Ana Isabela Pithan Maraschin  
 Andréa Wolff Gowdak Noto  
 Isabel Cristina Corandin Marques

*Coordenação*

Carlos Rizzi  
 Reginaldo Damasceno

Ano de publicação: 2002

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)**  
**(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)**

Ferreira, Mauro  
 Entre palavras / Mauro Ferreira do Patrocínio. —  
 São Paulo : FTD, 2002. — (Coleção Entre palavras)

Edição não-consumível.  
 Ed. renovada.  
 Obra em 4 v. para alunos de 5ª a 8ª séries.  
 Suplementado pelo livro do professor.

1. Português (Ensino fundamental) I. Título. II.  
 Série.

02-3717

CDD-372.6

**Índices para catálogo sistemático:**

1. Português : Ensino fundamental 372.6

ISBN 85-322-4929-9

**CONSTRUINDO CONSCIÊNCIAS**

# PORTUGUÊS

CELINA DIAFÉRIA & MAYRA PINTO



**MATERIAL DE DIVULGAÇÃO DA  
EDITORA SCIPIONE**

CÓDIGO DA COLEÇÃO

**00094COL01**

**MANUAL DO PROFESSOR**

8ª SÉRIE

LÍNGUA PORTUGUESA

LIVRO NÃO-CONSUMÍVEL

editora scipione



**editora scipione**

Gerência editorial  
Maria Teresa Porto

Responsabilidade editorial  
Roberta Lombardi Martins

Coordenação  
José Trivellato Jr.

Edição  
Angelo Stefanovits

Assistência editorial  
Ana Luiza Couto, Lidiane V. Olo  
e Glauce P. P. Dias

Coordenação de revisão  
Miriam de Carvalho Abões

Preparação  
Andréa Vidal de Miranda

Revisão  
Adriana Cristina Bairrada e  
Viviane Teixeira Mendes

Edição de arte  
Didier D. C. Dias de Moraes

Coordenação geral de arte  
Sérgio Yutaka Suwaki

Coordenação de arte  
Claudio Faustino da Silva

Diagramação  
Corte Design e

Walmir da Silva Santos  
Programação visual de capa e miolo  
Homem de Melo & Troia Design

Ilustrações  
Camila de Godoy Teixeira (\*),  
Paulo Borges (\*) e  
Marcos Guilherme (\*)

Pesquisa iconográfica  
Rosa André

Cartografia  
Mário Yoshida

Impressão e Acabamento

Divisão Gráfica da Editora Abril S/A

Av. Otaviano Alves de Lima, 4400  
6.º andar e andar intermediário ala "B"  
Freguesia do Ó  
CEP 02909-900 – São Paulo – SP  
Caixa Postal 007  
DIVULGAÇÃO  
Tel. (0XX11) 3990-1810  
VENDAS  
Tel. (0XX11) 3990-1788  
www.scipione.com.br  
e-mail: scipione@scipione.com.br

2007

ISBN 978 85-262-6087-0 = AL

ISBN 978 85-262-6088-7 = PR

1.ª edição  
(1.ª impressão)

Título original: Construindo Consciências  
Português – 8.ª série

Copyright © Celina Diaféria e Mayra Pinto  
Direitos desta edição cedidos à  
Editora Scipione S.A.

Dados Internacionais de  
Catalogação na Publicação (CIP)  
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Diaféria, Celina  
Construindo consciências: português, 8ª  
série / Celina Diaféria & Mayra Pinto. — 1. ed. —  
São Paulo: Scipione, 2006. — (Construindo  
consciências)

Ed. não-consumível.

1. Português (Ensino fundamental) I. Pinto,  
Mayra. II. Título. III. Série.

05-9715

CDD-372.6

Índice para catálogo sistemático:

1. Português: Ensino fundamental 372.6

São os filhos do deserto  
 Onde a terra esposa a luz,  
 Onde voa em campo aberto  
 A tribo dos homens nus...  
 São os guerreiros ousados,  
 Que com os tigres mosqueados  
 Combatem na solidão...  
 Homens simples, fortes, bravos...  
 Hoje míseros escravos  
 Sem ar, sem luz, sem razão...

”

(ALVES, Castro. In: *O navio negreiro*. Disponível em:  
 <<http://www.bibvirt.futuro.usp.br>>. Biblioteca Virtual do Estudante de Língua Portuguesa,  
 pertencente à Escola do Futuro da Universidade de São Paulo. Acesso em: mar. 2006.)

#### TEXTO 5 – LETRA DE MÚSICA

“

#### A MÃO DA LIMPEZA

O branco inventou que o negro  
 Quando não suja na entrada  
 Suja na saída  
 Ê, imagina só  
 Que mentira danada, ê  
 Na verdade a mão escrava  
 Passava a vida limpando  
 O que o branco sujava  
 Ê, imagina só  
 O que o branco sujava  
 Ê, imagina só  
 O que o negro penava  
 Mesmo depois de abolida a escravidão  
 Negra é a mão de quem faz a limpeza  
 Lavando a roupa encardida, esfregando o chão  
 Negra é a mão, é a mão da pureza  
 Negra é a vida consumida ao pé do fogão  
 Negra é a mão nos preparando a mesa  
 Limpando as manchas do mundo com água e sabão  
 Negra é a mão de imaculada nobreza  
 Na verdade a mão escrava  
 Passava a vida limpando  
 O que o branco sujava  
 Ê, imagina só  
 Eta branco sujão.

”

(GIL, Gilberto. A mão da limpeza. In: BERALDO, Alda.  
*Trabalhando com poesia*. São Paulo: Ática, 1990. v. 2, p. 77.)



- Procure decorar os trechos dando a entonação que você determinou.
- Ensaie a declamação várias vezes com os colegas.
- Combine o que você e os colegas farão em relação à postura corporal, no momento da declamação: olhar diretamente para o público, movimentar o corpo para dar mais expressividade à declamação etc.

A classe escolherá as melhores declamações de acordo com os seguintes critérios:

- entonação adequada aos sentimentos/idéias expressos no poema;
- boa dicção – clara, audível;
- boa memorização do poema;
- boa postura corporal;
- bom entrosamento do grupo.



## PRODUÇÃO DE

# Texto escrito

### **Criação de poema, letra de música e pesquisa**

Escolha uma das duas propostas abaixo:

#### **Proposta 1**

Crie um poema ou uma letra de música que trate:

- de um problema social – discriminação racial, social ou sexual etc.;
- de um momento histórico atual ou passado do nosso país.

#### **Proposta 2**

Pesquise poemas e letras de música que tratem dos mesmos temas mencionados na Proposta 1. Faça uma interpretação dessas obras, composta dos seguintes momentos:

- paráfrase;
- contexto histórico em que foram produzidas as obras;
- biografia dos autores.

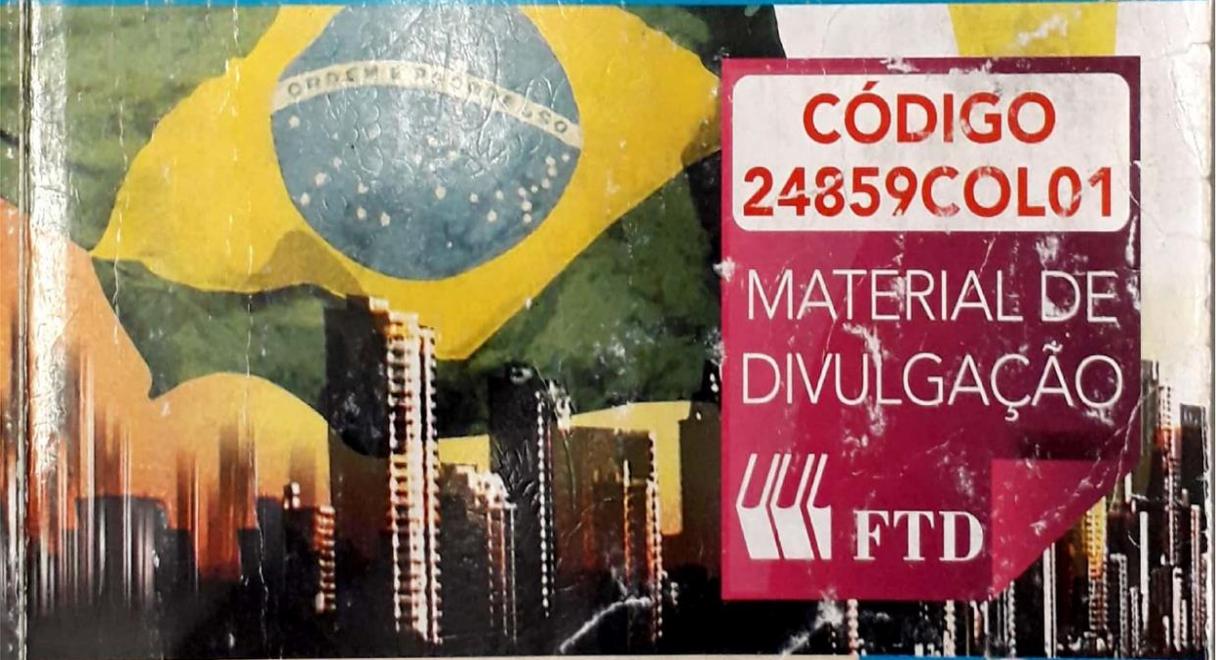
Coletânea  
Diálogo

# Diálogo

Edição  
renovada

Eliana Santos Beltrão  
Tereza Gordilho

**LÍNGUA PORTUGUESA**



**CÓDIGO**  
**24859COL01**  
MATERIAL DE  
DIVULGAÇÃO  
 **FTD**

**MANUAL DO PROFESSOR**

**9.º**  
ano

 **FTD**

*Diálogo*

Copyright © Eliana Lúcia Santos Beltrão e

Tereza Cristina Santos Gordilho, 2009

Todos os direitos reservados à

**EDITORA FTD S.A.**

Matriz: Rua Rui Barbosa, 156 — Bela Vista — São Paulo — SP

CEP 01326-010 Tel. (0-XX-11) 3598-6000

Caixa Postal 65149 — CEP da Caixa Postal 01390-970

Internet: <http://www.ftd.com.br>E-mail: [portugues@ftd.com.br](mailto:portugues@ftd.com.br)**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)**  
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Beltrão, Eliana Lúcia Santos  
 Diálogo : língua portuguesa, 9º ano / Eliana  
 Lúcia Santos Beltrão, Tereza Cristina S. Gordilho. –  
 Ed. renovada. – São Paulo : FTD, 2009. – (Coleção diálogo)

Suplementado pelo manual do professor.  
 ISBN 978-85-322-6989-8 (aluno)  
 ISBN 978-85-322-6990-4 (professor)

1. Português (Ensino fundamental) I. Gordilho,  
 Tereza Cristina S. II. Título. III. Série.

09-02138

CDD-372.6

**Índices para catálogo sistemático:**

1. Português : Ensino fundamental 372.6

**Gerente editorial**

Silmara Sapiense Vespasiano

**Editora**

Maria Cecília Mendes de Almeida

**Editoras assistentes**

Daisy S. R. Asmuz

Maria Helena Ramos Lopes

**Assistente de produção**

Lília Pires

**Assistente editorial**

Denise A. da Silva

**Preparadores**

Gerson Antonio Sampieri Caixeiro

Maria de Fátima Cardoso

Maria F. Cavallaro

**Revisores**

Aurea Maria dos Santos

Camila Fernanda Cipoloni

Livia Perran T. Pires da Costa

Liege M. S. Marucci

Maria de Lourdes de Almeida

Oswaldo Cogo Filho

Renato Alberto Colombo Jr.

**Estagiária**

Marina Pandeló Paiva

**Coordenador de produção editorial**

Caio Leandro Rios

**Editora de arte**

Tania Ferreira de Abreu

**Projeto gráfico e capa**

Tania Ferreira de Abreu

**Ilustrações que acompanham o projeto**

Marcos Guilherme

Ricardo Dantas

**Imagem de capa**

Brand X Pictures

**Iconografia****Coordenadora**

Sônia Oddi

**Pesquisadora**

Elizete Moura dos Santos

**Assistente**

Cristina Mota

**Editoração eletrônica****Diagramação**

Andréa Medeiros da Silva

Márcia Muniz da Mata Cozzo

Rigoberto R. do Rosário Jr.

Sonia Maria Alencar

**Tratamento de imagens**

Ana Isabela Pithan Maraschin

Eziquiel Racheti

Oséias Dias Sanches

Vânia Aparecida Maia de Oliveira

**Gerente de pré-impressão**

Reginaldo Soares Damasceno

## II. Um jeito de lembrar • resumindo as informações

Caro(a) aluno(a),

Nesta etapa, você vai ler e registrar apenas as ideias essenciais, criando um novo texto, com vocabulário e organização próprios. Em seguida, vai pesquisar as diferentes culturas e histórias que compõem a sociedade brasileira.

Resumir um texto é uma boa maneira de descartar as informações que sobrecarregam a memória. Tomemos como exemplo o seguinte trecho, composto de **120 palavras**.



# FOLCLORE BRASILEIRO

 folclore brasileiro é muito variado e as diversas regiões costumam apresentar manifestações específicas, de acordo com a formação cultural de seu povo. Basicamente, o folclore brasileiro apresenta três heranças culturais principais: a dos povos indígenas, a dos colonizadores portugueses e a dos negros africanos trazidos para o país como escravos. Embora em menor escala, são importantes também as contribuições dos imigrantes europeus que começaram a chegar ao país a partir do século 19, principalmente aqueles que se fixaram no estado de São Paulo e na região Sul, notadamente italianos e alemães. O folclore brasileiro abrange vários tipos de manifestações, desde as crenças, lendas e superstições até os folguedos e festas populares, passando por danças e comidas típicas.

*A Enciclopédia das Enciclopédias. Empresa Folha da Manhã S.A., 1997.  
Encartes das edições do Correio da Bahia, de maio a outubro de 1997.*

1. Leia um exemplo de resumo desse texto usando 50 palavras.

As manifestações folclóricas variam de acordo com a formação cultural de cada região brasileira e são heranças dos indígenas, dos portugueses e dos escravos africanos. Também há contribuições culturais dos imigrantes europeus que para cá vieram, destacando-se os italianos e os alemães. São histórias orais, festas, danças e comidas típicas.



Ricardo Dantas

Observe que no resumo todas as partes estão bem encadeadas e formam um texto coerente. Responda.

- a) Na sua opinião, há alguma informação importante do verbete que não foi reproduzida no resumo?  
Resposta pessoal. Espera-se que os alunos reconheçam que as informações essenciais estão presentes no resumo.
- b) Que palavras, também chamadas de conectivos, fazem a ligação entre as diferentes informações no resumo e ajudam a dar coerência?  
e / também
- c) No texto, são empregadas algumas palavras ou expressões, como **Basicamente**, **Embora em menor escala**, **notadamente**. O que elas destacam e qual a sua importância para a escrita do resumo? Elas destacam as informações principais, ajudando a identificá-las, e indicam, geralmente, o que deve estar presente no resumo.
- d) Na sua opinião, a imagem que acompanha o texto oferece pistas sobre o assunto tratado?  
Resposta pessoal.

Na elaboração de um resumo, é possível usar três regras básicas: **cancelamento**, **generalização** e **construção**.

**Cancelamento** – Consiste em cancelar as palavras que se referem a detalhes e que não são necessárias à compreensão do texto.

**Generalização** – Consiste em substituir alguns elementos por outros mais gerais que os incluam.

No resumo, essa regra foi usada para cancelar os trechos “trazidos para o país como escravos” e “principalmente aqueles que se fixaram no estado de São Paulo e na região Sul”. Esses trechos não têm muita importância para a compreensão do texto.

No resumo, as palavras “crendices, lendas, superstições” foram substituídas por “histórias orais”, expressão que as engloba. Assim como a expressão “imigrantes europeus” engloba os italianos, alemães...

**Construção** – Consiste em substituir um conjunto de orações por uma nova que as inclua e que não aparecia no texto original.

No resumo, o trecho "imigrantes europeus que começaram a chegar ao país a partir do século 19" foi substituído por "imigrantes europeus que para cá vieram".

2. Agora é a sua vez.

a) Releia a matéria *A longa viagem sem volta* (pág. 142) e, antes de iniciar o resumo:

- leia a matéria por inteiro (imagens, legendas etc.) procurando responder à pergunta: do que trata o texto?
- fique atento(a) às palavras ou expressões que ajudam a identificar as informações relevantes e o encadeamento lógico dessas informações.
- escreva as frases ou trechos que considerar mais relevantes.

b) Escreva o resumo, agrupando as informações relevantes em um encadeamento lógico e coerente. Aplique as regras trabalhadas – cancelamento, generalização e construção.

3. Troque seu resumo com o de um(a) colega e analisem:

- as semelhanças e principalmente as diferenças entre os resumos;
- que informações devem permanecer, quais podem ser suprimidas;
- quais regras foram empregadas.

## Coletando informações

Quais são nossas origens? Por que temos hábitos que pertencem a culturas tão diversificadas? Leia o texto a seguir e conheça um pouco da história de quem tanto influenciou a formação do nosso povo, fazendo o Brasil ter tantas faces.

# Quem somos nós?

José Edward, de Belo Horizonte

**T**odas as nações e todas as pessoas manifestam curiosidade em relação a seus antepassados. Os brasileiros, mais que os habitantes de países de população homogênea, têm interesse redobrado pelo assunto. Há um mistério e um problema na gera-



ção do povo brasileiro. O mistério é saber o que cada um de nós é. Europeus, negros e índios estão na base genética dos 170 milhões de habitantes do país. Sabe-se hoje que mais de 60% dos que se julgam "brancos" têm sangue índio ou negro correndo nas veias. O problema está no fato de que essa mestiçagem influi na maneira como a população se enxerga. Pelo tipo de beleza loura exibida em novelas da televisão, anúncios publicitários e passarelas da moda, o Brasil, ou a elite brasileira, parece envergonhar-se de sua mestiçagem. Sem dizê-lo explicitamente, anuncia uma suspeita aspiração nórdica. Alguns pensadores brasileiros chegaram a pregar o "branqueamento" da nação por meio da imigração. Outros, mais generosos, enxergaram as virtudes que a miscigenação propicia [...]. Individualmente, a pessoa interessada em retrazar suas origens tem dificuldade para ir além dos avós ou bisavós. No plano nacional, a falta de clareza se repete. Somos majoritariamente mestiços, sabemos, mas os censos populacionais pecam pela imprecisão: branco, negro ou pardo são categorias cravadas com base na aparência, no contexto social, na autopercepção.



Marcelo Guilherme

A resposta sobre quem somos, mesmo contra a opinião dos censos, está sendo encontrada dentro de nós mesmos. Um conjunto de pesquisas, comandadas pelo geneticista Sérgio Danilo Pena, da Universidade Federal de Minas

Gerais (UFMG), começa a estabelecer com precisão, do ponto de vista da genética, quem são e de onde vêm os brasileiros. O estudo, tocado por dez cientistas e intitulado "Retrato molecular do Brasil", permite saber quem deu origem ao pai e à mãe de cada pessoa: se europeu, africano ou índio. A partir daí, projetando as amostragens, já existem resultados fascinantes. Um exemplo: 97% dos brancos brasileiros têm ancestrais europeus pelo lado da linhagem paterna. Nesse mesmo grupo, as linhagens maternas se abrem numa árvore de três ramos: 39% são europeias, 33% ameríndias e 28% africanas. Ao todo, 61% dos brasileiros brancos têm herança indígena ou africana em seu patrimônio genético, sempre pelo lado materno. Esses números confirmam aquilo que já se sabia de forma imprecisa. Os brancos, colonizadores ou imigrantes, tiveram filhos em larga escala com índias da terra ou africanas trazidas para o trabalho escravo. [...]

*miscigenação*

Um brasileiro com todas as características externas de branco, mostra o estudo, pode ser portador do mesmo perfil genético que um africano da gema. Da mesma forma, um brasileiro de pele escura pode ser geneticamente tão branco quanto um descendente de europeus. "No Brasil, a relação da cor da pele com o conteúdo genético das pessoas é muito pobre", constata Sérgio Pena. [...]

Em 500 anos de História, o Brasil construiu no trópico um país de cultura riquíssima, colorida por uma luz toda especial nas festas, na culinária, na música. O Brasil está entre as dez maiores economias do mundo, e seu povo, com todas as dificuldades práticas trazidas por diferenças de renda e de educação, aprende rápido, exibe capacidade incomum de adaptar-se a novidades e de contornar o desastre. Essa é uma herança positiva que muitos pensadores da atualidade destacam. No passado, porém, a corrente dominante da inteligência nacional só via defeitos naquilo que é uma de nossas virtudes.

À luz do contexto histórico e dos conhecimentos científicos do passado, não é de espantar que o Brasil sempre tenha desejado ser branco — a cor do descobridor, do colonizador, enfim, da matriz europeia, na qual o país queria espelhar-se. O índio da terra era o bugre, que precisava ser domado, catequizado, incorporado à força de trabalho ou, quando todas as alternativas falhavam, eliminado. O africano era trazido a ferros para a indignidade da escravidão, um estigma permanente.

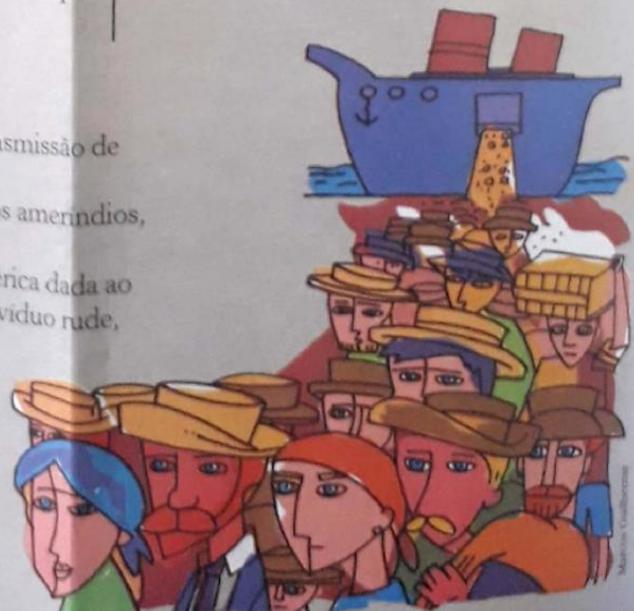
No século XIX, as ideias positivistas deram um verniz científico ao anseio de branqueamento. Para que o país progredisse e se firmasse no concerto das nações, era necessário o "branqueamento da população" — conceito sob o qual foram abertas as portas para a imigração europeia.

Revista *Veja*. São Paulo: Abril.  
20 de dezembro de 2000.

### Vocabulário

- **genética**: relativo à transmissão de caracteres hereditários
- **ameríndias**: relativo aos ameríndios, indígenas americanos
- **bugre**: designação genérica dada ao indígena brasileiro; indivíduo rude, inculto
- **estigma**: marca

Professor, fica a seu critério disponibilizar o tempo para a pesquisa e organização da mostra. Vale lembrar a importância de sua orientação para que os resumos sejam, de fato, um bom material de leitura: sintéticos, porém, esclarecedores, com boas informações.



## Voltando à questão: Quem somos nós? Que marcas de diferentes culturas podemos reconhecer no nosso cotidiano?

Forme um grupo de trabalho de acordo com a cultura que deseja pesquisar: indígena, portuguesa, chinesa, japonesa, africana, alemã, espanhola, italiana...

- Decidido o grupo, organizem a pesquisa lembrando que, para coletar informações, vocês deverão utilizar materiais impressos (livros, enciclopédias, recortes de jornal/revista), entrevistas, internet...
- Leiam a seguir algumas sugestões para encaminhar o trabalho.
- Elaborem as perguntas com antecedência, tendo em mente aquilo que desejam saber sobre a história de vida daquele imigrante. Por exemplo:
  - ◆ motivos da vinda para o Brasil;
  - ◆ primeiras impressões e dificuldades;
  - ◆ o que conserva da própria cultura;
  - ◆ o que aprendeu e assimilou de outras culturas.
- Anotem os dados pessoais do entrevistado e registrem suas respostas, se possível por extenso (o gravador é um bom recurso).
- Decidam que tipo de informações querem passar:
  - ◆ características do país de origem (clima, língua, moeda, alimentação, costumes etc.);
  - ◆ imagens que "contem" sobre o país.
- Leiam o material – as entrevistas e as demais informações coletadas – e escrevam um resumo (vocês já sabem como fazê-lo) contendo o essencial: o conteúdo da entrevista, fatos interessantes, fotos com legendas (sintéticas e eficientes) etc.
- Combinem antecipadamente o local da mostra e quem serão os convidados. Pensem na possibilidade de deixar um Livro de assinaturas e opiniões à disposição dos convidados. Será interessante saber, depois da mostra, se o grupo conseguiu "dar o seu recado".

Para fazer  
entrevistas:



Recordamos 90% do que  
ouvimos e fazemos.



**Lembrem-se**  
de que o resumo  
também irá  
ajudá-los a reter  
informações  
para uma  
exposição oral,  
caso resolvam ir  
além do mural.

Sugestão: Professor, volte  
à pág. 125.

Foto: Corel Stock Photo

Dança zulu. Quênia.

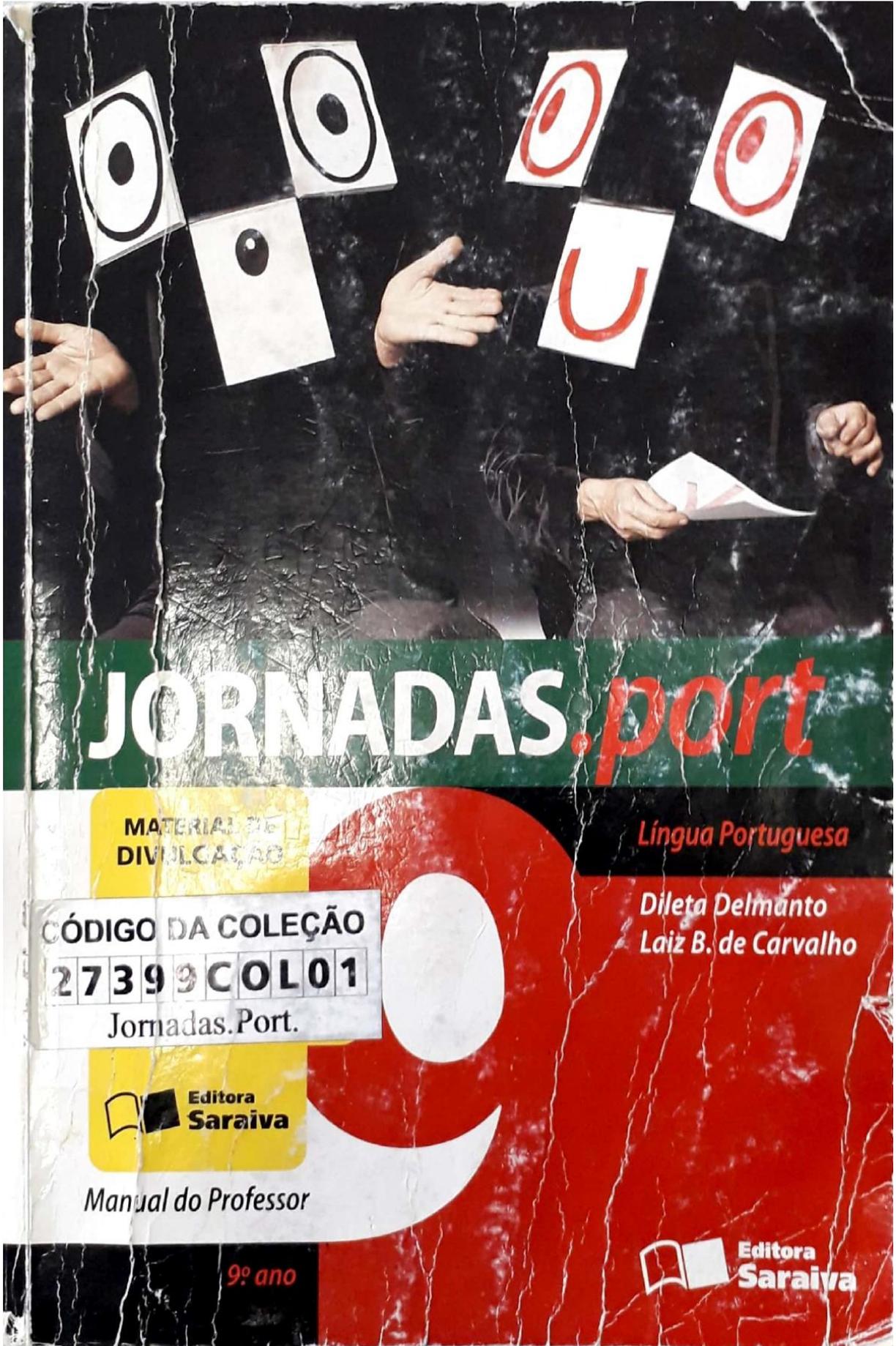


Indígenas na Colômbia.



Dança típica. Espanha.





# JORNADAS.port

MATERIAL DE DIVULGAÇÃO

Língua Portuguesa

CÓDIGO DA COLEÇÃO

27399COL01

Jornadas.Port.

Dileta Delmanto  
Laiz B. de Carvalho

Editora Saraiva

Manual do Professor

9º ano

Editora Saraiva

Jornadas port – Língua Portuguesa – 9º ano (Ensino Fundamental)  
© Dileta Delmanto, Laiz B. de Carvalho, 2012

Direitos desta edição:  
Saraiva S.A. – Livreros Editores, São Paulo, 2012  
**Todos os direitos reservados**



**Foto de capa**  
Cena de espetáculo do grupo sulço Mummenschanz, consagrado pela versatilidade e criatividade com que mistura teatro de fantoches, circo e comédia.

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)**  
**(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)**

Delmanto, Dileta  
Jornadas port – Língua Portuguesa, 9º ano / Dileta Delmanto, Laiz B. de Carvalho. -- 2. ed. -- São Paulo : Saraiva, 2012.

Suplementado pelo manual do professor.  
Bibliografia  
ISBN 978-85-02-17082-7 (aluno)  
ISBN 978-85-02-17083-4 (professor)

I. Língua portuguesa (Ensino fundamental) I. Carvalho, Laiz B. de  
II. Título.  
12-04114 CDD-372.6

Índices para catálogo sistemático:

1. Língua portuguesa : Ensino fundamental 372.6

<b>Gerente editorial</b>	M. Esther Nejm
<b>Editor</b>	Olivia Maria Neto
<b>Editores assistentes</b>	Maria Cecília Fernandes Vannucchi, Sílvia Cunha
<b>Revisão técnica</b>	Vania Regina Gomes
<b>Coordenador de revisão</b>	Camila Christi Gazzani
<b>Revisores</b>	Lucia Scoss Nicolai (enc.), Ana Maria Marson, Cesar G. Sacramento, Elza Martha Doring, Suelli Bossi
<b>Assistente de produção editorial</b>	Rachel Lopes Corradini
<b>Coordenador de iconografia</b>	Cristina Akisino
<b>Pesquisa iconográfica</b>	Mariana Valeiro, Denise Kremer
<b>Licenciamento de textos</b>	Érica Brambila, Marina Murphy
<b>Gerente de artes</b>	Ricardo Borges
<b>Projeto gráfico e capa</b>	Homem de Mello & Troia Design
<b>Imagem de capa</b>	Mummenschanz/foto Gerry Born
<b>Produtor de artes</b>	Narjara Lara
<b>Coordenador de artes</b>	Vagner Castro dos Santos
<b>Diagramação</b>	RS2 Comunicações
<b>Ilustrações</b>	André Flauzino, Marcelo Lelis, Mario Kanno, Quanta Estúdio de Artes, Robson Moura, Rogério Borges, Tatiana Moes
<b>Assistente de arte e infografia</b>	Daniela Di Creddo Maximo
<b>Tratamento de imagens</b>	Bernard Rodrigues Fuzetti
<b>Impressão e acabamento</b>	Edigráfica

**Impresso no Brasil – 2012**

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

O material de publicidade e propaganda reproduzido nesta obra está sendo utilizado apenas para fins didáticos, não representando qualquer tipo de recomendação de produtos ou empresas por parte do(s) autor(es) e da editora.



**Editora**  
**Saraiva**

www.editorasaraiva.com.br

Rua Henrique Schaumann, 270 – Cerqueira César – São Paulo/SP – 05413-909  
Fone: (11) 3613 3000 – Fax: (11) 3611 3308  
Telefendas: (11) 3616 3666 – Fax Vendas: (11) 3611 3268

**Atendimento ao professor:** (11) 3613 3030 – Grande São Paulo  
0800 0117875 – Demais localidades  
atendprof.didatico@editorasaraiva.com.br

# LEITURA 2

**Habilidade em foco:** ler textos poéticos e relacionar seus sentidos a elementos da vida cotidiana e do entorno sociocultural.

## antes de ler

1. Você costuma ouvir música? Que estilos prefere e por quê? Resposta pessoal.
2. Você sabia que o rap, estilo musical apreciado por muitos jovens, é uma manifestação da cultura popular urbana? Você já ouviu algum rap? O que sabe sobre esse gênero musical? Resposta pessoal.

*Você leu nesta unidade um samba-enredo que faz uma crítica indireta à sociedade em que vivemos. Agora vai ler um rap, o canto falado que faz contundentes denúncias sobre a condição social de uma parcela da juventude, principalmente a que vive na periferia das grandes cidades, e expõe, sem meias palavras, a violência praticada contra ela.*

Professor: Sugerimos que peça uma pesquisa prévia aos alunos sobre Zumbi dos Palmares, quilombos na época da escravidão e quilombos existentes hoje no Brasil. Veja texto resumido sobre esses pontos no Manual do Professor. É possível realizar a pesquisa em conjunto com a disciplina de História.

## Us guerreiro

Dedicado a Martin

Os herdeiros, os novos guerreiros  
 Novos descendentes, afro-brasileiros  
 Da periferia, lutam noite e dia  
 Tão na correria como vive a maioria  
 Guardam na memória, uma bela história  
 De um povo guerreiro, então, cheio de glórias  
 Zumbi, o líder desse povo tão sofrido  
 E sem liberdade, pro quilombo eles surgiram  
 Palmares, o local da nossa redenção  
 Pra viver sem corrente, sem escravidão  
 Dandara, que beleza negra, joia rara  
 A linda guerreira comandava a mulherada  
 Faz tempo, hoje em dia é outro movimento  
 A luta dos mais velhos amenizou o sofrimento  
 Escuta, acorda pois não acabou a guerra  
 Você infelizmente nasceu no meio dela  
 Já era, o nosso povo vive na favela  
 Enquanto o colonizador só usufrui da terra  
 Vitória é o que eu desejo pra minha criança  
 Tenha sua herança, você é nossa esperança



Só os favelado, só os maloquero  
 Us guerreiro, us guerreiro  
 Na África de antes, os príncipes herdeiros  
 Us guerreiro, us guerreiro  
 Só os aliado, só os companhero  
 Us guerreiro, us guerreiro  
 Eu mando aqui um salve pras parceira e pros parceiro  
 Us guerreiro, us guerreiro

} Refrão

Palmares era assim, um lugar bem sossegado  
 Os preto lado a lado, tudo aliado  
 A mística, o sonho de rever nossa mãe África  
 Angola, Nigéria, Zimbábue, Arábia  
 Tudo acorrentado dentro de um navio  
 Tomando chibatada até chegar no Brasil  
 Mais de 500 anos depois pouco mudou  
 Ligou? Na verdade só o tempo passou  
 Naquele tempo tinha o capitão do mato  
 Que era o mó traíra, tremendo atrasa lado  
 Ficava na espreita, pra ver quem fugia  
 Muito parecido com quem hoje é a polícia  
 Se liga, muitos morreram pra você viver  
 Orgulho tem que ter, responsa e proceder  
 Vai vendo, curte pois você ainda é pequeno  
 Ainda é criança e não sabe do veneno  
 Menino, você é o futuro desse jogo  
 Pra resgatar de novo, a honra desse povo  
 Quando fizer 18 você vai se alistar  
 E vai se preparar para guerra enfrentar  
 Então se liga

Só os favelado, só os maloquero  
 Us guerreiro, us guerreiro  
 Na África de antes, os príncipes herdeiros  
 Us guerreiro, us guerreiro  
 Só os aliado, só os companhero  
 Us guerreiro, us guerreiro  
 Eu mando aqui um salve pras parceira e pros parcero  
 Us guerreiro, us guerreiro

Persiste, pra entrar pro pelotão de elite  
 Um grande guerreiro é aquele que resiste  
 Que não desiste mesmo na diversidade  
 Que bate de frente pela sua liberdade  
 Axé, Jesus com nós pro que der e vier  
 Pois é, tem gente que não bota uma fé  
 Não acredita que somos todos irmãos  
 Não acreditam que o sangue é igual  
 É nesse mundo que você irá viver  
 Você tem de aprender a se defender  
 Tem de saber, que não há nada errado  
 Com seu tom de pele, seu cabelo enrolado  
 Fica ligado que eles querem te arrastar  
 Com drogas, dinheiro, bebida, mulher  
 Querem fazer uma lavagem em sua mente  
 Querem que você seja um cara inconsciente

Tipo um demente, uma marionete  
 É isso que o sistema quer do negro quando cresce  
 A escravidão não acabou é apenas um sonho  
 Tem alguns brancos controlando o dinheiro do mundo  
 Tem alguns negros guerreando contra todos e tudo  
 E alguns manos nas ruas querendo roubar um banco  
 Não seja um tolo, amante do dinheiro  
 Batalhe dia a dia pois você é um guerreiro

Só os favelado, só os maloquero  
 Us guerreiro, us guerreiro  
 Na África de antes, os príncipes herdeiros  
 Us guerreiro, us guerreiro  
 Só os aliado, só os companhero  
 Us guerreiro, us guerreiro  
 Eu mando aqui um salve pras parceira e pros parcero  
 Us guerreiro, us guerreiro

Sabe Martim, o mundo não é como você pensava  
 meu neguinho  
 Papai Noel?! É seu pai, negô  
 Então vai, se cobre aí, se cobre aí  
 Dorme, dorme, dorme

"Us Guerreiro". (Antônio Luiz Junior. © Raízes Discos) Rappin'Hood.



## Para lembrar

Letra de rap	Intenção principal	→ fazer crítica social, afirmar a identidade de um grupo, entreter
	Público	→ população em geral
	Organização	<ul style="list-style-type: none"> <li>valorização da letra</li> <li>ritmo e letra que lembram uma conversa (tom dialogal)</li> <li>temas e personagens do cotidiano; geralmente temas sociais</li> <li>versos e estrofes</li> <li>refrão muito frequente</li> </ul>
	Linguagem	→ informal, emprego de gíria e de vocabulário representativo de uma comunidade

## DO TEXTO PARA O COTIDIANO

O rap é uma das formas de expressão do *hip-hop*, ao lado da dança de rua (*street dance*) e do grafite. O *hip-hop* surgiu nos anos 1960, quando o movimento de luta pelos direitos civis nos Estados Unidos se fortaleceu e começou a valorizar a cultura da população afrodescendente e a preocupar-se em oferecer opções para a juventude, substituindo a violência das ruas pela expressão artística.

Leia a seguir um pouco sobre o grafite e a dança de rua.

- O **grafite** (em italiano, *graffitto*, "desenho ou escritura feita com uma ponta dura sobre pedra ou similar") é a manifestação visual do *hip-hop*. Arte essencialmente urbana, o grafite é a forma de expressar a opressão e injustiça vividas pelos menos favorecidos, mostrando a realidade das ruas.



Otávio Pandolfo  
grafitando muro em  
São Paulo, 2009.

Grafite e pichação diferenciam-se, pois o grafite não quer apenas preencher o branco dos muros: apresenta preocupação estética com o uso das formas e cores. A pichação é caracterizada pelo ato de escrever em muros, edifícios, monumentos e vias públicas, como rebeldia ou com intenção destrutiva.

### Rappin'Hood

Nascido na periferia de São Paulo, em 1972, Antônio Luiz Júnior – que usa o nome artístico de Rappin'Hood, inspirado no lendário Robin Hood – é um dos importantes nomes do *hip-hop* paulistano. Formou, no começo dos anos 1990, o grupo de rap Posse Mente Zulu e, em 2001, gravou seu primeiro álbum solo, *Sujeito Homem*, em que mistura gêneros como samba e *reggae* ao rap tradicional. Durante 2008, apresentou o programa *Manos e Minas*, da TV Cultura de São Paulo.



O rapper brasileiro  
Rappin'Hood.

### MC e DJ

Geralmente, o rap é cantado e tocado por uma dupla composta de um DJ (*disc-jóquei*, responsável pelos efeitos sonoros e mixagens) e por um MC (*mestre de cerimônia*, que se responsabiliza pela letra cantada).



• Costuma-se chamar de **dança de rua** um conjunto de modalidades de dança vinculado ao movimento hip-hop, que surgiu para substituir o cotidiano da violência nas ruas por disputas de break. Mais do que um estilo de dança influenciado por vários ritmos, a dança de rua sempre esteve associada à cultura e à identidade das comunidades afrodescendentes. Na dança de rua, a música tem sempre uma batida forte, e os movimentos acrobáticos e rápidos deixam muito espaço à criatividade dos dançarinos.



O break é uma das modalidades de dança de rua.

1. A dança de rua espalhou-se por vários países. Você já dançou break ou outra modalidade de dança de rua? Se sim, conte como foi/é essa experiência. Se não, diga se gostaria de dançar e justifique sua resposta. *Resposta pessoal.*
2. Os jovens que participam do movimento hip-hop são, muitas vezes, pessoas que se veem excluídas da esfera pública e buscam, por meio de uma manifestação artística, inserir-se na sociedade. O texto a seguir mostra esse aspecto do movimento.

O hip-hop, como "cultura de rua", engloba ações comunitárias e questões políticas; promove o encontro dos jovens para a formação de grupos não apenas artísticos, mas políticos, em que podem atuar discutindo questões sociais e políticas. O movimento se constitui, assim, como uma possibilidade de intervenção político-cultural construída na periferia, que promove, atuando na esfera cultural, formas não tradicionais de se fazer política.

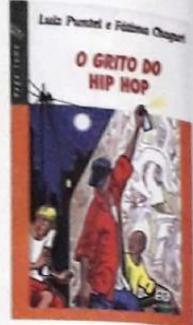
Disponível em: <<http://www.psicolatina.org/19/hiphop.html>>. Acesso em: 22 dez. 2011.

Como a dança de rua, o grafite e o rap podem se transformar em instrumento político de reivindicação e denúncia? Justifique sua resposta com base no texto. *Resposta pessoal.*

#### NÃO DEIXE DE LER

• **O grito do hip-hop**, de Luis Puntel e Fátima Chaguri, editora Ática

Com seus amigos Cera e Beto, Toninho adora pichar muros e paredes, deixando sua marca pela cidade. A alegria rápida do spray, contudo, vai perdendo a graça à medida que ele entra em contato com o movimento hip-hop.



#### A dança como estilo de vida

[...] Toda diferença pra nós merece respeito, e o hip-hop foi feito pra UNIR e não separar. O hip-hop deve ser valorizado como arte de qualidade, e suas manifestações devem ser livres de ideologia política. O hip-hop salva porque a arte leva o ser humano ao encontro de sua essência, sem máscaras. Acima de tudo, valorizamos nossa origem brasileira, com todas as etnias e misturas que formaram o nosso povo e nossa cultura. E amamos dançar!! Seja na rua, no palco, em festas ou em casa. Não importa, o que vale é deixar a música nos levar!!!! [...]

Disponível em: <<http://www.bboydownload.com/2008/09/brasil-style-bgirls-brasil-distrito.html>>. Acesso em: 22 dez. 2011.

