

LITERATURAS MINORIZADAS NO CONTEXTO ESCOLAR

Maira Iana Hoerlle¹
Marilda Aguiar do Carmo²
Raquel Aparecida Dal Cortivo³

Resumo: A proposta deste artigo é estimular a reflexão quanto às literaturas a serem utilizadas nas aulas de Língua Portuguesa, objetivando a formação do cidadão integral. Assim, tendo em vista que as literaturas abordadas na sala de aula, são predominantemente obras canônicas, o presente artigo propõe a inserção de literaturas consideradas menores/não-canônicas. Tal proposta deve-se ao fato de que as obras excluídas do cânone podem agregar suas ricas contribuições ao objetivo de formação dos estudantes, desenvolvendo o olhar crítico e capacitando-os para a estabelecer relações entre o lido e o vivido. Conclui-se, nesta ocasião, que agregar às aulas de Língua Portuguesa tais literaturas é uma forma de desarticular os discursos dominantes de base eurocêntrica e dando espaços aos discursos silenciados e não-canônicos.

Palavras-chave: Literaturas; Discriminação; Eurocentrismo.

Minorized literatures in school context

Abstract: The purpose of this article is to encourage reflections over the noncanonical literatures that will be used in to the Portuguese language classes, aiming the formation of the integral citizenship. Therefore, considering that the literature addressed in the classroom, is predominantly made by canonical works, this article proposes the insertion of literature considered noncanonical. This proposal due itself to the fact that the excluded works from the canon should add rich contributions to the students' citizenship formation, developing a critical view and enabling them to establish relationships between what was read and the experienced facts. This article concludes that adding to the Portuguese Language classes those noncanonical works will be a way to dismantle the dominant eurocentric speeches and give more spaces to this kind of silenced literatures considered by the critic noncanonical.

Keywords: Literatures; Discrimination; Eurocentrism.

¹ Universidade Federal do Amazonas (maira_iana@hotmail.com)

² Universidade Federal do Amazonas (marilda09aguiar@gmail.com)

³ Universidade Federal de Rondônia (raqueldalcortivo@gmail.com)

INTRODUÇÃO

Reduzida à disciplina escolar, a literatura, muitas vezes, é vista pelos alunos como uma obrigação curricular a ser cumprida no espaço educacional. A literatura trabalhada em sala de aula faz-se exclusivamente pelo estudo de movimentos e escolas literárias e estilos de época, tornando-se maçante ao discente, resultando, quase sempre, em aversão aos estudos literários e à leitura de forma geral.

Grandes nomes e obras da Literatura Brasileira fazem parte do currículo escolar e são levadas a cada ano ao conhecimento do público estudantil. Igualmente ocorre com os grandes nomes e obras da Literatura Portuguesa pelos motivos históricos que unem o Brasil a Portugal. Entretanto, grandes pensamentos e histórias contadas e formuladas por autores pouco conhecidos e/ou pouco valorizados não são abordados e estudados nos bancos escolares por não fazerem parte do cânone literário clássico. Obras, na maioria das vezes, enriquecidas de significados devido aos conteúdos que abordam, nomeadamente, experiências reais vividas e sofridas ou fatos históricos de grande valor e que muitas vezes foram mascarados, desfigurados e camuflados.

Estas obras, corretamente direcionadas pelo professor ao alunado, são aportes sensíveis e positivos na inserção e expansão da valorização de outras culturas, mostrando-as livres dos estereótipos, contribuindo para a percepção da diversidade. Conforme afirma Lira (2010), os textos são importantes instrumentos a serem utilizados em sala de aula:

Os textos, como o recurso mais poderoso para a construção do saber, deverão ser o centro da prática pedagógica [...]. Nos textos, encontramos-nos fortemente com as culturas, que são mais do que simples manifestações de um povo, mas, sobretudo, o olhar de cada ser humano a partir de seu lugar social. É pelos vários tipos e gêneros de textos que se constrói a diversidade de olhares, as variadas formas de pensar e ver a realidade, por isso sempre polissêmicos e polifônicos. Eles nos transformam e fazem mudar nossa maneira de ver as coisas (LIRA, 2010, p. 26 - itálico do autor).

Deste modo, levando em consideração a afirmação de Lira (2010) e relacionando-a com o exposto acima sobre a necessidade da inserção de outras literaturas em sala de aula, que não apenas obras canônicas, deve-se dar às publicações literárias alternativas um espaço de destaque nas aulas de Língua Portuguesa, e, também, nos livros didáticos. Por meio dessas literaturas é

possível estudar a cultura popular brasileira, as identidades culturais contemporâneas e do passado, as práticas sociais, a história do país sob um viés quase nunca trabalhado nas escolas por irem contra às posições ideológicas dos interesses da hegemonia dominante, assim como é possível aprender sobre muitos outros temas que contribuem para as desconstruções, construções e refinamentos de identidades do público leitor estudantil.

A LITERATURA E SUAS FUNÇÕES

A expressão da literatura está nas palavras, sejam elas escritas ou orais, são elas que têm a capacidade de comunicar histórias, tanto ficcionais como reais. Elas têm o poder de provocar em seus leitores e ouvintes os mais variados tipos de emoções que reverberam provocando reflexão pessoal e social, podendo, dessa maneira, o locutário (re)construir sua própria identidade, por meio do impacto que a leitura causa em seu íntimo.

Para Roncari (2002), a literatura possui uma função social e, também, formadora do sujeito. Segundo o autor, quando entramos em contato com um livro, “trazemos para dentro de nós todas as formas, conhecimentos e experiências de que ele é portador e, com isso, mudamos a partir das dúvidas, inquietações ou revelações que ele nos faz. A essa mudança [...] chamamos *formadora*” (RONCARI, 2002, p. 22 - itálico do autor).

Assim, por meio do que afirma Roncari (2002), compreende-se que durante o ato da leitura ocorre um processo de comunicação no qual o leitor pode produzir, reproduzir e transformar sua realidade devido à incorporação que faz dos temas tratados nas obras lidas.

Ademais, como corrobora Antonio Candido, a literatura é uma das modalidades mais ricas para atender à necessidade humana por ficção. Sendo assim, ela consegue abarcar em seu potencial a informação e a fruição, modalidades que possuem caráter formador e humanizador do sujeito. Candido assevera que:

[...] as camadas profundas da nossa personalidade podem sofrer um bombardeio poderoso das obras que lemos e que atuam de maneira que não podemos avaliar. Talvez [...] atuem tanto quanto a escola e a família na formação de uma criança e de um adolescente (CANDIDO, 1999, p. 84).

Desta forma, pode-se afirmar que a literatura exerce um papel importante na construção da identidade do sujeito leitor, pois ela une esse leitor às narrativas, trabalhando seu imaginário e suas ideologias, fazendo com que este leitor reflita sobre sua realidade e sobre a realidade dos outros.

Assim, quando em idade e em ambiente escolar, crianças e adolescentes usufruem dos momentos e espaços propícios para que ocorra o estímulo à leitura, já que muitas vezes, é apenas no âmbito educacional que essa leitura é integralmente realizada. É por isso que, se faz necessário, que todo o quadro pedagógico, especialmente o professor de Língua Portuguesa, faça a mediação mais adequada das literaturas ao contexto do seu público alvo, possibilitando leituras completas e aprofundadas, dando ao aluno a oportunidade de conhecer os contextos das obras, assim como as ideologias por elas trazidas.

Estas mediações recaem, também, sobre as escolhas das obras ao alunado, já que o professor tem a capacidade de ajudar aos estudantes a comparar obras de diversas naturezas. Esta comparação não se refere em mostrar aos alunos o quanto uma obra é inferior à outra, mas ajuda-los na compreensão de como e por que diferentes grupos interpretam e registram questões semelhantes segundo suas crenças e concepções.

O ENSINO DA LITERATURA

Dentro da sala de aula, a literatura cumpre um papel social e cultural, pois ela consegue despertar as emoções e pensamentos do leitor, fazendo com que aumente seu conhecimento de mundo, bem como sua capacidade crítica. Para Marisa Lajolo, a literatura atua na construção social de crianças e adolescentes:

Em movimento de ajustes sutis e constantes, a literatura tanto gera comportamentos, sentimentos e atitudes, quanto, prevendo-os, dirige-os, reforça-os, matiza-os, atenua-os; pode revertê-los, alterá-los. É, pois, por atuar na construção, difusão e alteração de sensibilidades, de representações e do imaginário coletivo, que a literatura torna-se fator importante na imagem que socialmente circula, por exemplo, de *criança* e de *jovem* (LAJOLO, 2011. p. 20 – itálico do autor).

Dessa maneira, para que essas construções sociais e capacidades sejam alcançadas, o uso da literatura multicultural, especialmente, tem muito a acrescentar. Além de ajudar o aluno a desenvolver uma compreensão sobre questões universais, também proporciona a ele a oportunidade de desenvolver

sensibilidade às diferenças e uma criticidade acerca dos temas abordados, o que pode resultar em uma apreciação das questões interculturais.

Sabe-se, contudo, que as literaturas ensinadas nas escolas, nas aulas de Língua Portuguesa são, predominantemente, as literaturas brancas, urbanas e de classe média, resquícios da colonização portuguesa às terras brasileiras, em uma tentativa de branqueamento intelectual e cultural, que perdura ainda na atualidade. Tal tentativa de branqueamento ocorreu devido a duas atitudes: uma intelectual, pois acreditava-se, a princípio, na existência de uma “raça superior”, a dos brancos europeus, e de “sub-raças”, as não europeias; e outra, prática, incorporada ao cotidiano de europeus e não europeus, reforçando as diferenças existentes. Como destaca Memmi:

[...] a análise da atitude racista revela três elementos:

1º descobrir e pôr em evidência as *diferenças* entre colonizador e colonizado.

2º Valorizar essas diferenças, em proveito do colonizador e em detrimento do colonizado.

3º Levar essas diferenças ao *absoluto*, afirmando que são definitivas, e agindo a fim de que se tornem tais (MEMMI, 1967, p. 69 - itálico do autor).

Entretanto, embora saiba-se que a supremacia racial inexistente, persistem os prolongamentos ideológicos desses princípios, que Kabenguele Munanga denomina “eugenistas”, do processo de formação da identidade nacional brasileira, e que, reverberam no “ideal inculcado através de mecanismos psicológicos [que] ficou intacto no inconsciente coletivo brasileiro”: o da superioridade branca (MUNANGA, 1999, p. 16). O autor aponta ainda para novos discursos que podem atuar na direção do “apagamento” da pluralidade, como é o caso da ideia da mestiçagem.

Em virtude desse hibridismo racial ser tão amplo e das culturas miscigenadas serem tão vastas e ricas, é necessário o questionamento acerca dos motivos que levam o ensino brasileiro, bem como a indústria editorial brasileira, pouco incorporar conteúdos que tratam da inclusão e da valorização da diversidade cultural ao seu tratamento didático.

Observa-se, todavia, a hegemonia conteudista em livros didáticos escolares de ensino da Literatura Portuguesa, sucedida pelo ensino da Literatura Brasileira canônica, deixando de lado outras valiosas literaturas (denominadas como minorizadas ou, ainda, marginalizadas). Assim, dentro do escopo das

Literaturas de Língua Portuguesa, só muito timidamente os autores africanos têm aparecido nos livros didáticos de língua portuguesa, por força da Lei nº 10.639/03. No que se refere à Literatura Brasileira, há nitidamente um cânone formado no centro político e econômico do país, agrupando as demais produções sob o rótulo do regionalismo e relegando-as, muitas vezes, à pecha do exotismo. Por meio desse fato, percebe-se que a literatura, a escrita e a leitura continuam configurando-se como uma prática cultural dominante no Brasil atual. Entende-se que o currículo atual, além de privilegiar a classe social abastada, traz em seus conteúdos um ensino eurocêntrico que não abarca um ensino igualitário socialmente.

Moreira (2001) defende que o currículo deve valorizar a pluralidade identitária e o multiculturalismo social, para tanto, ele afirma que:

Considerar o caráter multicultural da sociedade no âmbito do currículo e da formação docente implica respeitar, valorizar, incorporar e desafiar as identidades plurais em políticas e práticas curriculares. Implica, ainda, refletir sobre mecanismos discriminatórios ou silenciadores da pluralidade cultural, que tanto negam voz a diferentes identidades culturais, silenciando manifestações e conflitos culturais, como buscam homogeneizá-las em conformidade com uma perspectiva monocultural. Tais reflexões, tão propagadas e ao mesmo tempo tão criticadas, têm informado o que se considera uma prática pedagógica multiculturalmente orientada, oposta às intenções de homogeneização, competitividade e produtividade que norteiam as políticas educacionais liberais (MOREIRA, 2001, p. 3).

Há, ao que se percebe, a necessidade de um projeto coletivo de transformação do currículo existente. Algo que vise o direito a diferentes pontos de vista, incite a empatia e a solidariedade com o outro e induza o reconhecimento da inter-relação de diferentes grupos como algo benéfico para o individual do ser humano e para a sociedade.

LITERATURAS MARGINAIS E PERIFÉRICAS

A palavra *marginal*, quando aplicada à literatura, geralmente torna-se um rótulo confuso, pois, em suas definições dicionarizadas, designa aquilo que está na lateralidade espacial, que possui pouco valor social e tem importância secundária, bem como o sujeito delinquente e criminoso. Contudo, Mattoso (1982) explica que o termo especifica o indivíduo que, tendo se libertado de uma cultura, não se integrou totalmente à outra, ficando, assim, à margem das

duas. No entanto, não só as pessoas, mas tudo que não se enquadrasse em um padrão estabelecido, no final da década de 60, ficou sendo marginal.

Tratando-se de arte, toda obra e todo autor que não se enquadram nos padrões usuais de criação, apresentação ou veiculação seriam também *marginais*, inclusive a poesia e o poeta. Na verdade, *marginal* é simplesmente o adjetivo mais usado e conhecido para qualificar o trabalho de determinados artistas, também chamados *independentes* ou *alternativos* [...]. Dizer que um poeta é marginal equivale a chama-lo ainda de *sórdido* e *maldito* (por causa da noção de antissocial) mas esses adjetivos soam mais como elogio porque viraram sinônimos de alternativo e independente. Ou seja, o sentido deixa de ser pejorativo e se inverte a favor de quem recebe o rótulo, muito embora alguns dos assim chamados prefiram outros rótulos ou não aceitem nenhum (MATTOSO, 1982, p. 08-09 - *italico do autor*).

Isto posto, fica claro que do ponto de vista literário, é literatura marginal toda produção que se afasta dos modelos reconhecidos por críticos e editores. E é por esse motivo que esse movimento artístico rebelde é também denominado *contracultura*.

No final da década de 1990, a nomenclatura marginal ganha novos contornos para representar um novo grupo de escritores, agora com origem nas periferias brasileiras. Esta, por sua origem, passou a ser nominada literatura periférica. A temática dessa literatura aborda os problemas sociais, sendo um manifesto para dar voz à sociedade que vive à margem da sobrevivência, um meio para denunciar as dificuldades enfrentadas pela população pobre do país e um artifício em que é apresentado ao público leitor o valor de culturas quase sempre desvalorizadas.

Histórias de exclusão social e racial sempre estiveram presentes na Literatura Brasileira. No início, quando a literatura escrita no Brasil era feita pelos colonizadores portugueses, estes desfiguravam completamente a personalidade moral e aptidões intelectuais dos indígenas e, posteriormente, dos negros.

Tanto os negros como os indígenas eram representados nos relatos portugueses, em cartas e em histórias como primitivos, inferiores e desprovidos de inteligência. Sabe-se, contudo, que à época da chegada dos portugueses ao Brasil, os indígenas já viviam em uma sociedade rica e formada, assim como também os negros africanos que posteriormente foram escravizados e trazidos

para o Brasil. No entanto, essas culturas foram silenciadas por imposição dos costumes e cultura europeia.

Desde a colonização até a atualidade, a cultura europeia impacta a cultura brasileira e isso reflete também na literatura. Segundo Candido (1999, p. 12-13) a literatura culta, foi no Brasil, um produto transplantado pela colonização portuguesa, da qual a brasileira surgiu como um prolongamento: “A história da literatura brasileira é em grande parte a história de uma imposição cultural que foi aos poucos gerando expressão literária diferente”. E é por isso que, algumas expressões distintas ainda esperam por valorização e reconhecimento do seu real valor literário, algo que a passos lentos está sendo conquistado. Entre elas, a Literatura Afro-brasileira, a Literatura Indígena e a Literatura Regional. Três importantes literaturas quase sempre invisíveis no cenário educacional, devido à valorização curricular eurocentrista.

Em vista disto, tentando corrigir anos de descaso com o povo brasileiro, militâncias negras e indígenas lutaram por um maior reconhecimento de suas origens, histórias e culturas nas escolas. Por meio da Lei conseguiram o decreto de obrigatoriedade da inserção de conteúdos que abordassem a temática, valorizassem a participação e sua relevância para com o Brasil e sua população.

Assim, a Lei nº 11.645/08, que altera a Lei nº 9.394/96, modificada pela Lei nº 10.639/03, estabelece incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Isso implica na necessidade de abordar os motes em questão em todo âmbito educacional. A temática regional adere à afro e indígena pela aproximação e influências que carrega das mesmas.

Para mais, em busca de um ensino justo, inclusivo e democrático, o Ministério da Educação (MEC) passou por um processo de elaboração documental para conduzir o ensino nas escolas brasileiras, resultando na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Esta orienta, como competências a serem trabalhadas pelas escolas e professores, apesar de ser algo meramente teórico, o trabalho com a diversidade cultural, valorizando aspectos sociais e regionais, sem ignorar as particularidades de cada escola. Conforme afirmam Moreira e Candau (2007, p. 38):

Um aspecto a ser trabalhado, que consideramos de especial relevância, diz respeito a se procurar, na escola, promover ocasiões que favoreçam a tomada de consciência da construção da

identidade cultural de cada um de nós, docentes e gestores, relacionando-a aos processos sócio-culturais do contexto em que vivemos e à história de nosso país. O que temos constatado é a pouca consciência que, em geral, temos desses processos e do cruzamento de culturas neles presente. Tendemos a uma visão homogeneizadora e estereotipada de nós mesmos e de nossos alunos e alunas, em que a identidade cultural é muitas vezes vista como um dado, como algo que nos é impresso e que perdura ao longo de toda nossa vida.

Restringindo-se mais especificamente à Literatura Regional, sabe-se que esta tem como característica principal a elevação do espaço geográfico no qual a narrativa se desenvolve, evidenciando as particularidades, tradições e valores de cada região brasileira, além de representar o cotidiano e história dos personagens afastados dos grandes centros urbanos. Essa literatura ganha destaque no Brasil a partir da primeira metade do século XIX, com a busca de nacionalizar a literatura em contraposição à visão eurocêntrica, mas gerou estereótipos que perduram e interferem nas representações mais autênticas da realidade nacional.

Direcionando a literatura regional à amazônica, de modo especial, esta apresenta marcos da formação histórica, cultural e social do povo amazônico sendo desprezada e/ou desconhecida por muitos professores que priorizam em suas aulas obras literárias “consagradas” da Literatura Brasileira, perdendo a preciosa oportunidade de enriquecer suas aulas com a literatura local. Sabe-se, contudo, que o trabalho com as literaturas minorizadas, sejam elas Africanas, Indígenas ou Regionais, propiciam o (re)conhecimento da própria história do aluno despertando-o para uma identificação cultural e problematizando a visão eurocêntrica, possibilitando conhecer e entender a confluência dos elementos formadores da cultura local, como no caso específico da Amazônia que contou com a presença de portugueses, espanhóis (cujas narrativas ainda alimentam o imaginário nacional), indígenas (que urge recuperar do exotismo com que sempre foi representado) e nordestinos (que historicamente foram apagados de seus protagonismo).

A intenção precípua da abordagem de tais temáticas em sala de aula visa diminuir o preconceito e ideias estereotipadas em relação às comunidades afro-brasileiras, indígenas e regionalistas, mostrando-as como parte protagonista da história do Brasil, pois na sociedade brasileira há um senso comum a respeito das concepções sobre indígenas e afrodescendentes que, por meio do estudo das literaturas em questão, pode ser desconstruído. Tais ideias estereotipadas

são, por exemplo: o indígena e o negro exterminados futuramente pelo processo de branqueamento e aculturação; indígenas e negros atrasados social e intelectualmente; ambas etnias exóticas e agressivas; culturas vistas como folclore, revestidas de preconceito religioso e exacerbado racismo. Concepções errôneas que devem ser corrigidas e trabalhadas desde os anos iniciais nas salas de aula.

Isto posto, estas literaturas minorizadas devem ser entendidas do ponto de vista historiográfico, no qual discute-se a noção de minoria/marginalidade na perspectiva da historiografia literária, desfazendo equívocos, refazendo percursos e reconstruindo parâmetros críticos e interpretativos.

Para Bernd (2011), as literaturas em ascensão (as literaturas minorizadas, outrora marginais) desempenham uma função extremamente importante no cenário nacional, considerando que representam a concepção da consciência nacional, além da consolidação do projeto identitário de apoderamento do indivíduo em relação ao seu espaço natural.

É importante que seja percebido que, um traço marcante e inovador das literaturas minorizadas são seus caracteres de voz coletiva, comprometida em contar experiências vividas e sofridas, contrapondo à cultura oficial dominante. Contudo, não se trata de afrontar o sistema, mas de derrubar barreiras e tornar visível a cultura produzida por aqueles excluídos socialmente.

ESTEREÓTIPO, DISCRIMINAÇÃO E DISCURSO COLONIAL

Linguagem coloquial, construções frasais que destoam à norma culta, apresentação da realidade dos fatos, ideias defendidas contrapondo-se às ideias da elite são algumas das características de algumas literaturas minorizadas, o que as tornam objetos vistos assaz pejorativamente para a valorização e o ingresso no âmbito educacional. Contudo, em meio a essas características, incorporar literaturas marginais, como a Afro, Indígena e Regional no aporte teórico de ensino é integrar, dividir e (com)partilhar mundos distintos a fim de formar o leitor/estudante em um cidadão integral conhecedor e respeitador das diferenças.

Assim, ainda que as literaturas minorizadas sejam estereotipadas de forma tão depreciativa, é interessante que professores de Língua Portuguesa entendam o quão relevante é destinar a elas um espaço significativo em suas aulas, objetivando sempre a alcançar a igualdade social tão debatida e buscada. Ainda

há, sem dúvida, muito a se fazer para que a igualdade social venha a acontecer. Contudo, no que se refere aos conteúdos abordados em sala de aula, se faz necessário um maior empenho tanto do professor quanto da indústria editorial na incorporação ao seu tratamento didático de conteúdos que tratam da inclusão e da valorização da diversidade cultural, como os referentes às literaturas minorizadas.

Tal perspectiva se justifica pelo fato de que estudar as literaturas minorizadas brasileiras é participar da construção da nação brasileira e é, além disso, dar a possibilidade aos estudantes de fazerem pontes entre a história coletiva do ser humano e suas histórias individuais. Vê-se, no entanto, ao invés de uma educação emancipadora, um ensino embasado em fórmulas demasiadamente arcaicas para continuar como estão. Fórmulas de ensino ainda sob o viés colonial, as quais tentam restringir o potencial do indivíduo aprendiz e parecem ecoar as palavras de Homi Bhabha: “O objetivo do discurso colonial é apresentar o colonizado como uma população de tipos degenerados com base na origem racial de modo a justificar a conquista e estabelecer sistemas de administração e instrução” (BHABHA, 1998, p. 111).

Assim, tendo-se ciência que o currículo escolar ainda hoje é direcionado à classe dominante, as palavras de Bhabha evidenciam o pouco interesse do grupo detentor de decisões em fazer mudanças curriculares. Ampliar e aderir temáticas no currículo escolar, oportunizaria aos menos favorecidos entendimentos sobre si e sobre o outro. Elaborar um currículo condizente com a realidade brasileira, que tivesse o potencial de tirar esse futuro cidadão da margem e o elevar à participação ativa da sociedade a qual pertencem parece utópico, porém é necessário e possível.

O currículo, por sua vez, se mostra como regulador das práticas pedagógicas impondo regras e normas determinantes. Sabe-se, todavia, que a qualidade do conteúdo nele tratado é resultado da interação entre a cultura elaborada por especialistas e a recepção dos saberes pelos estudantes com os agentes mediadores, tais como os materiais didáticos e os professores. Dessa maneira, para Gimeno Sacristán (2013, p. 22), “não haverá mudança significativa de cultura na escolarização se não forem alterados os mecanismos que produzem a intermediação didática”. Para o autor:

O pensamento sobre o currículo tem de desvelar sua natureza reguladora, os códigos por meio dos quais ele é feito, que mecanismos utiliza, como é realizada essa natureza e que

consequências podem advir de seu funcionamento. Porém, não basta se deter a isso. Também é preciso explicitar, explicar e justificar as opções que são tomadas e o que nos é imposto; ou seja, devemos avaliar o sentido do que se faz e para o que fazemos (GIMENO SACRISTÁN, 2013, p. 23).

Assim, no entendimento de Gimeno Sacristán, a educação é capaz de mudar os seres humanos ajudando-os a libertarem-se e, entre outras vantagens, atenuar as deficiências sociais. Pode, a educação, inclusive, ser um instrumento para a revolução silenciosa da sociedade, dependendo de como o currículo for desenvolvido.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As literaturas consideradas minorizadas, como as Literaturas Africanas e Afro-brasileiras, Indígenas e Regionais ainda não ocupam um lugar de destaque nas páginas dos livros didáticos. Ao contrário, quando se fazem presentes, aparecem de forma tímida e fragmentada e, na maioria das vezes, apenas como meio para o estudo da gramática e do ensino da língua portuguesa, fugindo, desse modo, do objetivo principal do que exige as Leis nº 10.639/03 e 11.645/08, que é o fomento da valorização da História e Culturas Africanas, Afro-brasileira e Indígenas.

Em contrapartida, literaturas canônicas europeias e brasileira são apresentadas e trabalhadas com predominância, principalmente em livros didáticos voltados às três séries do Ensino Médio, momento em que as Literaturas são tratadas mais intensamente, em forma de textos integrais e fragmentados e explanação das características dos movimentos literários e seus principais autores, europeus (em especial portugueses) e brasileiros.

É fato o rico valor das obras canônicas que estão presentes nos livros didáticos e de maneira nenhuma objetiva-se a exclusão de tais ensinamentos literários, contudo, intenciona-se e espera-se que os espaços destinados às literaturas minorizadas sejam ampliados, em vista de também possuírem significativo valor.

Ademais, agregar com mais intensidade literaturas marginalizadas e periféricas é uma forma de desarticular os discursos de poder dominante e dar espaço aos discursos outrora silenciados.

Assim, a partir dos pressupostos supracitados, é possível perceber que reelaborar e reformular o currículo educacional vigente é uma necessidade. É fato a necessidade de um currículo escolar que defenda um ensino igualitário a todos os estudantes, sejam do ensino público ou privado.

REFERÊNCIAS

BERND, Zilá. **Literatura e identidade nacional**. 3. ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2011.

BHABHA, Homi. K. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 10 jan. 2020.

_____. **Lei nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm. Acesso em: 10 jan. 2020.

_____. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lci/L11645.htm. Acesso em: 10 jan. 2020.

CANDIDO, Antonio. **Iniciação à literatura brasileira: resumo para principiantes**. 3. ed. São Paulo: Humanitas/ FFLCH/USP, 1999.

GIMENO SACRISTÁN, J. O que significa o currículo? In: **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. 1. ed. - São Paulo: Ática, 2011.

LIRA, Bruno Carneiro. **Leitura e recontextualização: o discurso multicultural**. 1.ed. - São Paulo: Paulinas, 2010.

MATTOSO, Glauco. **O que é poesia marginal**. 2. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1982.

MEMMI, Albert. **O retrato do colonizado precedido pelo retrato do colonizador**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.



MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. Currículo, cultura e formação de professores. In: **Educar em Revista**, Curitiba, v. 17, n.0, p.39-52, 2001. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/2066>. Acesso em: 06 jan. 2020.

_____, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. **Indagações sobre currículo**: currículo, conhecimento e cultura. Organização do documento Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. 48 p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag3.pdf>. Acesso em: 06 jan. 2020.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil**: identidade nacional *versus* identidade negra. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

RONCARI, L. **Literatura Brasileira**: Dos Primeiros Cronistas aos Últimos Românticos. 2.ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2002.

Recebido em 31 de janeiro de 2020

Aprovado em 28 de outubro de 2020