

## Branquitude, cânone literário e o ensino-aprendizagem de Literatura Brasileira no *Campus Maragogi/IFAL*

*Whiteness, literary canon and the teaching-learning of Brazilian Literature at the Maragogi/IFAL Campus*

Recebido: 09/10/2024 | Revisado:  
05/11/2024 | Aceito: 14/08/2025 |  
Publicado: 04/11/2025

### Adrielle Soares Cunha

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6282-5345>  
Instituto Federal de Educação, Ciência e  
Tecnologia de Alagoas  
E-mail: [adrielle.cunha@ifal.edu.br](mailto:adrielle.cunha@ifal.edu.br)

### Doriele Andrade Duvernoy

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6984-4012>  
Universidade de Pernambuco (UPE)  
E-mail: [doriele.andrade@upe.br](mailto:doriele.andrade@upe.br)

**Como citar:** CUNHA, A. S.; DUVERNOV, D. A. Branquitude, cânone literário e o ensino-aprendizagem de Literatura Brasileira no *Campus Maragogi/IFAL*. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [S.l.], v. 02, n. 25, p. 1-20 e17877, nov. 2025. ISSN 2447-1801. Disponível em: <Endereço eletrônico>.



This work is licensed under a [Creative Commons Attribution 4.0 Unported License](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

### Resumo

Este estudo pretende analisar por que a maioria dos autores literários estudados na escola são brancos e como os estudantes da instituição compreendem as questões raciais envolvidas no ensino de Literatura Brasileira. Para explorar esses dois pontos, realizamos um levantamento bibliográfico sobre alguns conceitos-chave essenciais para a compreensão das limitações do ensino de Literatura Brasileira e um levantamento de dados, por meio de Questionário, com o propósito de compreendermos como os(as) estudantes percebem as relações raciais presentes no ensino de Literatura Brasileira da instituição. Acreditamos que há uma lacuna quanto ao ensino de Literatura Negro-brasileira, indicando a necessidade de estratégias em prol da criação de espaços de leitura de obras de autoria negra no Campus Maragogi/IFAL.

**Palavras-chave:** Instituição federal; Ensino de Literatura; Autoria negra.

### Abstract

This study aims to analyze why most of the literary authors studied at the school are white and how the institution's students understand the racial issues involved in the teaching of Brazilian Literature. To explore these two points, we conducted a bibliographic survey on some key concepts essential for understanding the limitations of the teaching of Brazilian Literature and a data survey, through a questionnaire, with the purpose of understanding how students perceive the racial relations present in the teaching of Brazilian Literature at the institution. We believe that there is a gap in the teaching of Black-Brazilian Literature, indicating the need for strategies in favor of the creation of spaces for reading works by black authors at the Maragogi/IFAL Campus.

**Keywords:** Federal institution; Teaching of Literature; Black authorship.

## 1 INTRODUÇÃO

Considerando as orientações presentes nos principais documentos curriculares nacionais relacionados ao Ensino de Cultura(s) Afro-brasileira(s), e mais especificamente, os conteúdos de Literatura Brasileira presentes nas ementas do Componente curricular Língua Portuguesa dos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio do Campus Maragogi/IFAL, este estudo parte de dois questionamentos: Por que a maioria dos(as) autores(a) estudados(as) na escola são brancos(as)? Como os(as) estudantes do Campus Maragogi/IFAL compreendem as questões raciais envolvidas no ensino de Literatura Brasileira?

Para explorar esses dois pontos, primeiramente, realizamos um levantamento bibliográfico sobre alguns conceitos-chave essenciais para a compreensão das limitações do ensino de Literatura Brasileira, considerando a contribuição dos seguintes autores: Branquitude (Bento, 2022; Kilomba, 2019), Cânone literário e os Paradigmas do Ensino da Literatura (Cosson, 2021), e Relações Raciais na Literatura Brasileira (Dalcastagnè, 2008; 2012).

Estabelecemos uma ponte entre o cânone literário e o privilégio branco, analisando que, nas relações raciais presentes na Literatura Brasileira, há o silenciamento da autoria negra, diante dos argumentos que os(as) autores(as) considerados clássicos são a representação da humanidade e que sua leitura traduz o ser humano universal, ou seja, as vivências, os sentimentos e as ideologias do homem branco ocidental.

Em seguida, realizamos um levantamento de dados por meio de questionário com estudantes dos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio do Campus Maragogi/IFAL, o que nos permitiu estabelecer comparações entre séries e cursos, com o propósito de compreendermos como os(as) estudantes percebem as relações raciais presentes no ensino de Literatura Brasileira da instituição.

Estudantes dos Cursos Técnicos Integrado ao Ensino Médio do Campus Maragogi/IFAL foram convidados a se posicionarem em nível de concordância e discordância diante de 10 afirmações apresentadas. A utilização da Escala Likert permitiu aos participantes indicar a intensidade de seus posicionamentos diante das afirmações propostas, já que “a escala Likert é constituída por cinco itens que variam da total discordância até a total concordância sobre determinada afirmação” (Bermudes et al., 2016, p. 7)

Situamos esta pesquisa nos debates do Grupo de Estudos e Pesquisa em Políticas Educacionais, Sujeitos, Docência e Currículo (POESDOC) - cadastrado no CNPq - e em uma pesquisa do Mestrado Profissional em Educação na linha de pesquisa Política e Gestão Educacional do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Pernambuco, atendendo às exigências da Resolução 510/2016, do Conselho Nacional de Saúde, sendo autorizada pelo protocolo 124295/2021 e aprovada pelo protocolo 5.181.893.

## 2 O SILENCIAMENTO DA LITERATURA NEGRO-BRASILEIRA NO CURRÍCULO ESCOLAR

Recorremos a Bento (2022) e Kilomba (2019), relevantes estudiosas da crítica à branquitude, com o intuito de aprofundarmos conceitos como os de branquitude, privilégio branco e pacto narcísico da branquitude, identificando as motivações no processo de escolha do que se considera cânone literário e da seleção de obras consideradas clássicas, segundo os estudos de Cosson (2021).

Com base nos estudos de Dalcastagnè (2008), constatamos o apagamento dos(as) autores(as) negros(as) na relação entre o que é de prestígio e considerado “melhor”, pois as obras tidas como “leituras obrigatórias” permanecem nas mãos da autoria branca e masculina, impedindo a pluralidade de vozes, de histórias, de personagens e locais onde as narrativas ocorrem.

Bento (2022), ao estudar as relações raciais presentes no ambiente de trabalho, nos permite reconhecer e compreender as causas da autoria branca na Literatura Brasileira ser considerada a referência, ao afirmar que

as instituições públicas, privadas e da sociedade civil definem, regulamentam e transmitem um modo de funcionamento que torna homogêneo e uniforme não só processos, ferramentas, sistema de valores, mas também o perfil de seus empregados e lideranças, majoritariamente masculino e branco. Esse fenômeno tem um nome, branquitude, e sua perpetuação no tempo se deve a um pacto de cumplicidade não verbalizado entre pessoas brancas, que visa manter seus privilégios. (...) Esse pacto de branquitude possui um componente narcísico, de autopreservação, como se o “diferente” ameaçasse o “normal”, o “universal”. Esse sentimento de ameaça e medo está na essência do preconceito, da representação que é feita do outro e da forma como reagimos a ele (Bento, 2022, p. 18).

A autora traz uma perspectiva diferente das demais, lançando um olhar sobre os impactos positivos que o período da escravização trouxe para a população branca, já que muitas pesquisas versam sobre como as populações negras, descendentes de pessoas escravizadas, lidam diariamente com os impactos negativos, mas pouco se analisa como a população branca se beneficia dessa estrutura social de desigualdade racial. O pacto narcísico da branquitude mantém os privilégios da população branca adquiridos após séculos de exploração do trabalho e da riqueza cultural da população negra.

Descendentes de escravocratas e descendentes de escravizados lidam com heranças em histórias de muita dor e violência, que se refletem na vida concreta e simbólica das gerações contemporâneas. Fala-se muito na herança da escravidão e nos seus impactos negativos para as populações negras, mas quase não se fala na

herança escravocrata e nos seus impactos positivos para as pessoas brancas (Bento, 2022, p. 23).

“E uma vez que a opressão é tanto material quanto simbólica, podemos percebê-la também na própria literatura, uma forma socialmente valorizada de discurso que elege quais grupos são dignos de praticá-la ou de se tornar seu objeto” (Dalcastagnè, 2008, p. 204). Como afirma Bento (2022, p. 24), é preciso quebrar o silêncio, refletindo e debatendo acerca dessa herança escravocrata marcada por violência, apropriação ilegal e barbaridade para que a sociedade não esteja condenada “a repetir indefinidamente atos anti-humanitários similares”.

Em termos psicanalíticos, isso permite que os sentimentos positivos em relação a si mesma/o permaneçam intactos - branquitude como a parte “boa” do ego - enquanto as manifestações da parte “má” são projetadas para o exterior e vistas como *objetos* externos e “ruins”. No mundo conceitual *branco*, o *sujeito negro* é identificado como o objeto “ruim”, incorporando os aspectos que a sociedade branca tem reprimido e transformado em tabu, isto é, agressividade e sexualidade (Kilomba, 2019, p. 37, *grifos da autora*).

Essa herança, que está inscrita na subjetividade do coletivo branco, não é publicizada, permitindo assim que o pacto narcísico se perpetue num ciclo em que “o herdeiro branco se identifica com outros herdeiros brancos e se beneficia dessa herança, seja concreta, seja simbolicamente; em contrapartida, tem que servir ao grupo, protegê-lo e fortalecê-lo” (Bento, 2022, p. 24).

O cânone literário é um dos mecanismos de proteção da branquitude. Reconhecer essa herança de privilégios da branquitude é constatar que não existe, no campo literário brasileiro, múltiplas perspectivas sociais. A autoria branca, masculina, proveniente de uma classe social abastada reproduz e reforça estereótipos de perfis sociais em seu texto, legitimando o racismo.

Talvez a resposta esteja nas formas de preservação do preconceito na sociedade brasileira, e um dos mecanismos dessa preservação é justamente a legitimação do racismo no interior dos discursos artísticos. Assim, o preconceito pode continuar sendo veiculado porque a sociedade se mantém preconceituosa, e ela se mantém preconceituosa porque vê seus preconceitos se “confirmarem” todos os dias nas diferentes representações sociais. Daí a necessidade da denúncia desse processo, o que pode ser feito na literatura através da paródia aos discursos racistas, por exemplo (Dalcastagnè, 2008, p. 209).

Sabendo que foi “no bojo do processo de colonização que se constituiu a branquitude”, é perceptível que uma das estratégias utilizadas pelos brancos

européus foi criar uma identidade que tinha como contraste o negro africano. Assim, a natureza desigual dessa relação “permitiu que os brancos estipulassem e disseminassem o significado de si próprios e do outro através de projeções, exclusões, negações e atos de repressão” (Bento, 2022, p. 29).

Por isso, a necessidade de refletir sobre como a literatura brasileira contemporânea, e os estudos literários, situam-se dentro desse jogo de forças, observando o modo como se elabora (ou não se elabora, contribuindo para o disfarce) a tensão resultado do embate entre os que estão dispostos a ficar em seu “devido lugar” e aqueles que querem manter seu espaço descontaminado (Dalcastagnè, 2012, p. 7).

Acreditamos que essa herança escravocrata, transmitida de modo silencioso, pode colaborar para o entendimento da realidade atual. O debate e a busca por caminhos que construam uma nova história e avancem para outros pactos civilizatórios são necessários. A literatura é um espaço privilegiado para a manifestação da pluralidade de perspectivas sociais, por ainda possuir legitimidade social. Ao ingressarem nesse espaço, os grupos excluídos também estão exigindo que a sociedade reconheça o valor de sua experiência.

Espaço onde se constroem e se validam representações do mundo social, a literatura é também um dos terrenos em que são reproduzidas e perpetuadas determinadas representações sociais, camufladas, muitas vezes, no pretense “realismo” da obra. A idéia de realismo se ancora, neste caso, na ilusão de que o escritor toma seus modelos diretamente da realidade, e não que lida com outras representações. Ao manusear as representações sociais, o autor pode, de forma esquemática: (a) incorporar essas representações, reproduzindo-as de maneira acrítica; (b) descrevê-las, com o intuito de evidenciar seu caráter social, ou seja, de construção; (c) colocar essas representações em choque diante de nossos olhos, exigindo o nosso posicionamento – mostrando que nossa adesão, ou nossa recusa, que nossa reação diante delas nos implica, uma vez que fala sobre o modo como vemos o mundo, e nos vemos nele, sobre como se dá nossa intervenção na realidade, e as conseqüências de nossos atos (Dalcastagnè, 2008, p. 215).

Diante desse cenário das obras validadas socialmente, temos o contexto nada promissor do ensino de Literatura Brasileira no Ensino Médio. Aulas repletas de contexto histórico das escolas literárias, biografias de autores considerados mais importantes e trechos de textos literários desses autores legitimados. E aqui trago a palavra no masculino justamente por termos poucas exceções, com os nomes de Cecília Meireles, Rachel de Queiroz e a tão famosa Clarice Lispector.

Para compreendermos melhor as prerrogativas desse ensino, recorreremos a Cosson (2021), cuja teoria afirma que há seis paradigmas do ensino de Literatura Brasileira, dois deles são tradicionais e quatro, contemporâneos. Para o autor, um paradigma é constituído “por saberes e práticas, conceitos e técnicas, questionamentos e exemplos, objetos e termos usados para descrevê-los dentro de uma determinada área de conhecimento” (Cosson, 2021, p. 7). O paradigma identifica, explica e conduz ao mesmo tempo que demarca os profissionais da área.

O ensino da literatura, assim como outros campos disciplinares nas ciências e nas humanidades, passou por várias transformações ao longo da história que podem ser lidas como uma sucessão de paradigmas. No Brasil, a partir da herança jesuítica na educação, é possível localizar seis paradigmas no ensino de literatura: dois paradigmas tradicionais - *moral-gramatical* e *histórico-nacional* -, que pertencem ao passado mais distante, e quatro paradigmas contemporâneos - *analítico-textual*, *social-identitário*, *formação do leitor* e *letramento literário* -, que emergem sucessivamente desde o final do século XX até nossos dias (Cosson, 2021, p. 7, *grifos do autor*).

Observando o valor atribuído à literatura nos paradigmas tradicionais, moral-gramatical e histórico-nacional, que ainda estão fortemente presentes nos documentos curriculares e na prática docente, é possível analisar que, no paradigma moral-gramatical, a Literatura é vista como “o legado do **melhor** da produção cultural da humanidade”. E é nessa ideia de legado que reside o valor da literatura para esse paradigma, pois, para seus defensores, “ao entrar em contato com a literatura referenciada pela escola, os leitores têm o privilégio de acessar uma cultura **superior**” (Cosson, 2021, p. 23, **grifo nosso**).

Essa visão da literatura, como um tesouro ou um legado a ser recebido e incorporado para a edificação moral e linguística do aluno, confere aos textos literários um lugar proeminente na formação escolar, sobretudo no horizonte da educação humanística. Não é sem razão, portanto, que ainda hoje alimente ondas nostálgicas no ensino da literatura e campanhas de defesa dos clássicos como fontes inesgotáveis dos valores intrínsecos do ser humano, **uma vez que a leitura dos clássicos conduziria a uma melhor e maior compreensão da humanidade** (Cosson, 2021, p. 23, **grifo nosso**).

Estabelecendo uma comparação, no paradigma histórico-nacional, “determinados autores e obras são eleitos representantes do país, garantindo a absorção de modelos estéticos europeus o que era próprio do Brasil e **limitando e legitimando**” (Cosson, 2021, p. 42, **grifo nosso**). Nesse paradigma, a literatura é valiosa porque ela nos diz quem é o Brasil, critério que seleciona e organiza as obras que serão apresentadas em sala de aula, sendo valorizadas como Literatura e passando a contribuir para a constituição da tradição e do cânone nacional. Sendo assim, “seu valor vai além da simples representação para ser a **melhor**



**representação, aquela que nos define e nos diz o que é verdadeiramente o Brasil**” (Cosson, 2021, p. 45, **grifo nosso**).

Para ilustrar as ideologias presentes em ambos os paradigmas, recorreremos ao trecho da BNCC (Brasil, 2018) que trata de uma das habilidades que deve ser desenvolvida no Campo Artístico-Literário, na seção de Práticas - Leitura, escuta, produção de textos (orais, escritos, multissemióticos) e Análise Linguística/Semiótica, ao afirmar que é preciso levar os estudantes a

identificar assimilações, rupturas e permanências no processo de constituição da literatura brasileira e ao longo de sua trajetória, por meio da **leitura e análise de obras fundamentais do cânone ocidental, em especial da literatura portuguesa**, para perceber a historicidade de matrizes e procedimentos estéticos (Brasil, 2018, p. 525, **grifo nosso**).

“Dessa forma, podemos pensar a branquitude como um dispositivo que produz desigualdades profundas entre brancos e não brancos, em nossos valores estéticos (...), em que sujeitos brancos exercem posições de poder” (Schucman, 2014, p. 29). Percebemos uma hipervalorização silenciosa da autoria branca, através de paradigmas de ensino e documentos curriculares que perpetuam o privilégio do estudo de suas obras reconhecidas historicamente.

Retornando 20 anos, analisamos um documento que por muitos anos serviu de base para os dispositivos curriculares, o PCN+ - EM (Brasil, 2002), no Capítulo “A reformulação do ensino médio e as áreas do conhecimento”, no Subcapítulo “A articulação entre as áreas”, ao afirmar que

a Literatura, particularmente, além de sua específica constituição estética, é um campo riquíssimo para investigações históricas realizadas pelos estudantes, estimulados e orientados pelo professor, permitindo **reencontrar o mundo sob a ótica do escritor de cada época e contexto cultural: Camões ou Machado de Assis; Cervantes ou Borges; Shakespeare ou Allan Poe; Goethe ou Thomas Mann; Dante ou Guareschi; Molière ou Stendhal**. Esse exercício com a literatura pode ser acompanhado de outros, com as artes plásticas ou a música, investigando as muitas linguagens de cada período (Brasil, 2002, p. 19, **grifo nosso**).

Isso nos dá instrumentos para analisar nominalmente quem são os cânones ocidentais tão enaltecidos nos paradigmas moral-gramatical e histórico-nacional: homens, brancos (ou embranquecidos, como Machado de Assis), advindos do continente europeu (com exceção do brasileiro Machado). Assim, a branquitude é sinônimo de nacionalidade, de globalidade, de norma, sendo produto da história colonizadora, justificando a iminente necessidade de mudança curricular.

## 2 AS QUESTÕES RACIAIS ENVOLVIDAS NO ENSINO DE LITERATURA BRASILEIRA: POSICIONAMENTO DOS(DAS) ESTUDANTES DO CAMPUS MARAGOGI/IFAL

Considerando o ensino-aprendizagem de Literatura Brasileira baseado em Escolas literárias e Cânones da Literatura que são, em sua maioria, homens brancos advindos de famílias abastadas, buscamos verificar, através da aplicação de um questionário, o nível de conhecimento que os estudantes possuem sobre as obras dos(as) autores(as) negros(as), para, assim, refletirmos sobre o equilíbrio no estudo das produções literárias de autores(as) brancos(as) e não brancos(as) nas aulas de Literatura Brasileira no Ensino Médio.

Nosso universo de pesquisa é composto por estudantes das 16 turmas dos Cursos Técnicos Integrados ao Médio em Agroecologia e Hospedagem dos turnos matutino e vespertino do Campus Maragogi/IFAL. Dos 530 estudantes regularmente matriculados no ano letivo de 2022, sendo 262 no Curso Técnico Integrado ao Médio em Agroecologia e 268 no Curso Técnico Integrado ao Médio em Hospedagem, alcançamos 374 respondentes. Assim nossa amostra é de 70,5%.

O principal objetivo foi obter um levantamento ampliado das questões raciais nas aulas de Literatura Brasileira, a partir da análise das respostas por série, estabelecendo pontes para verificar semelhanças e diferenças das percepções entre os(as) estudantes que estão ingressando no instituto e os concluintes. Dos 374 respondentes, 109 eram das 1ª séries, 101 das 2ª séries, 97 das 3ª séries e 67 das 4ª séries.

O questionário é composto por 10 afirmações advindas de teses presentes na obra “Literatura Negro-brasileira”, de Cuti (2010), um dos pilares de nossa pesquisa. No instrumento, o(a) estudante poderia optar por assinalar “Concordo totalmente” ou “Concordo parcialmente” ou “Discordo parcialmente” ou “Discordo totalmente” ou “Não sei opinar”. Ele foi entregue impresso aos(às) estudantes nas salas de aula das 16 turmas, após orientações sobre como realizar o devido preenchimento e a garantia do anonimato.

A primeira afirmação **A identidade étnico-racial do(a) autor(a) não é evidenciada nas aulas de Literatura Brasileira** faz parte de uma das hipóteses dessa pesquisa, a de que as obras de autores(as) brancos(as) são maioria no Ensino de Literatura Brasileira no Ensino Médio, mas a identidade étnico-racial dessa autoria não é algo a ser tratado nas aulas do componente curricular, já que “o silenciamento da identidade negra perpassou os séculos e atingiu o século XXI de várias formas: uma delas é apresentar negros como detalhes de uma suposta generalidade branca” (Cuti, 2010, p. 37).

Observamos que as respostas mais frequentes nas quatro séries indicam que os estudantes estão parcialmente de acordo, em desacordo total ou parcial ou não souberam opinar (89,8%). Isso demonstra que há um pequeno grupo que acredita que no ensino de Literatura Brasileira a questão étnico-racial não é apresentada e discutida, concordando completamente com a afirmação (10,2%), com percentuais similares nas quatro séries.



Nas 3ª séries, 29% escolheram a opção “Não sei opinar sobre”, enquanto nas 2ª séries, o percentual foi de 17%. Acreditamos que, com o decorrer dos anos dessa etapa educacional e da maturidade dos(as) estudantes, haverá uma postura crítica, uma opinião formada até o fim do curso.

Salientamos que os (as) estudantes da 1ª série possuem um contato ainda introdutório com o estudo da Literatura Brasileira. Isso pode explicar o alto percentual de estudantes que discordaram totalmente ou não souberam opinar sobre a afirmativa apresentada, já que no Ensino Fundamental há uma abordagem de textos literários nas aulas de Língua Portuguesa com o propósito de estimular as habilidades de leitura e o reconhecimento da estrutura e da função dos gêneros textuais.

A segunda afirmação **Nas aulas de Literatura Brasileira são apresentados(as) mais autores(as) de identidade étnico-racial branca** parte da hipótese de que as obras de autores(as) brancos(as) fazem parte da rotina do Ensino de Literatura no Ensino Médio. As obras consideradas clássicas e leituras obrigatórias são de autoria branca, pois, conforme Cuti (2020, p. 36), “é como se só à produção de autores brancos coubesse compor a literatura do Brasil”

Analisando as respostas obtidas, percebemos que 31% dos(as) estudantes concordam totalmente com essa afirmação, e 30,7% concordam parcialmente, somando 61% das respostas. Por outro lado, os que discordam totalmente ou parcialmente representam 26,2%. É relevante estabelecermos um paralelo com as respostas dadas à afirmativa 1, pois, quando afirmamos que a identidade étnico-racial do(a) autor(a) da obra em estudo não recebe destaque, 10,2% dos estudantes concordaram totalmente, mas, quando informamos que há uma identidade branca prestigiada, um número bem maior considera a afirmativa verdadeira (31%), predominando estudantes das 2ª e 3ª séries.

O percentual de estudantes que discorda totalmente dessa afirmação é baixo (7,8%), e estes, em sua maioria são estudantes das 1ª e 2ª séries. Desta forma, observamos que as respostas dos estudantes que apontam discordância (total ou parcial) à afirmativa são predominantemente dos estudantes das 1ª e 2ª séries, dado um contato com o ensino de Literatura Brasileira que considera os ementários mais recentes.

Comparando com as respostas dadas pelos estudantes das 4ª séries, é possível identificar que diante dos Planos de Ensino dos PPCs (IFAL, 2011a; 2011b) mais antigos, que tratam a questão étnico-racial de modo generalista, como em: “os discursos silenciados/o dito e o não-dito nas escolas literárias estudadas; A cultura afro-brasileira Lei Federal 10.639/03”, os participantes tiveram, provavelmente, pouco contato com a autoria negra nas obras lidas e discutidas nas aulas de Literatura Brasileira.

É possível observar que a nossa hipótese se comprova parcialmente diante das respostas dadas pelos estudantes do campus. Dos 374 estudantes, 61,8% concordam totalmente ou parcialmente com a afirmação de que “Nas aulas de Literatura Brasileira são apresentados(as) mais autores(as) de identidade étnico-racial branca”.

A terceira afirmação **O quantitativo de obras de autores(as) negros(as) estudado nas aulas de Literatura Brasileira é de pouca expressividade**, ou seja, a quantidade de obras de autores(as) negros(as) estudadas é muito menor do que a de autores(as) brancos(as) é mais uma das hipóteses dessa pesquisa, a de que as obras de autoria negra são uma exceção no Ensino de Literatura no Ensino Médio.

Quando alguém se põe a escrever, não é verdade que escreve para si mesmo. Já no ato da escrita, um leitor ideal vai se formando na mente do escritor, alguém que ele gostaria, intimamente, que lesse o seu texto. As costumeiras dedicatórias são a revelação da ponta do iceberg deste leitor concebido no ato da própria escrita, sem que, muitas vezes, o escritor tenha consciência. Isso ocorre porque, ainda que o ato da escrita seja solidário, na maioria das vezes ele enseja o princípio de um grupo: ao autor e o leitor. É um ato de comunicação. Escritores negros sempre tiveram de contar, como qualquer outro artista, com a recepção branca (Cutí, 2010, p. 28).

Considerando que há, nos documentos curriculares analisados anteriormente, a predominância dos paradigmas tradicionais no ensino de Literatura Brasileira, o papel do professor diante desses paradigmas - moral-gramatical e histórico-nacional - na prática de seleção dos textos, é valorizar as obras consideradas clássicas, os ditos cânones nacionais.

No primeiro paradigma, “não há propriamente seleção de textos porque os textos já estão de antemão dados pela tradição, conforme a condição de clássicos”. Também como esses textos já estão dispostos em boa parte dos livros didáticos, nos acervos das bibliotecas escolares, nas listas de leitura e nas coletâneas, “resta tão somente seguir a ordem predeterminada” (Cosson, 2021, p. 31, *grifos do autor*).

Já no paradigma histórico-nacional, o critério da identidade cultural é predominante. “Todavia, entram nessa seleção outros critérios, tais como *vernaculidade, posição social, étnica e genérica dos escritores, reconhecimento da crítica, elaboração estética*”. Esses diversos critérios que corroboram com nossa hipótese de ausência de diversidade “constituem um conjunto de obras que se identifica como o cânone literário brasileiro” (Cosson, 2021, p. 55, *grifos do autor*).

Conforme arcabouço teórico trazido nesta pesquisa, essa obra considerada clássica ou cânone é escrita por um homem, branco, de classe social privilegiada, cuja visão de mundo condiz com todos os privilégios de gênero, raça e classe que possui, proporcionando aos leitores o contato com personagens pouco diversos.

Para nós, a identidade étnico-racial do(a) autor(a) da obra de Literatura Brasileira em estudo é relevante, pois como Cutí (2010, p. 88) salienta que

a subjetividade negra é intransferível, mas ela é comunicante pela semelhança de seu conteúdo humano. Por essa via da semelhança e por um movimento empático e cognitivo do outro, podemos arremedá-lo de forma convincente, parecendo verdade nossa interpretação.

Afinal, os atores realizam isso com treino e técnicas. O escritor, para mergulhar no universo do diferente, necessita atuar como um ator na escrita, como se o outro fosse. No Brasil, os escritores brancos poderiam ter oferecido ao seu público tais experiências, mas perderam e perdem a oportunidade por se negar estar não na pele, mas no coração de um negro e, a partir daí, realizar seu texto. É que os preconceitos também têm sua profundidade e participam da moldagem da personalidade e até do estilo.

Com as respostas obtidas, observamos que 41,7% dos estudantes acredita que, na Literatura Brasileira, a identidade étnico-racial negra é preterida na vivência das aulas. Ficam em evidência as porcentagens dos(as) participantes das quatro séries à opção de resposta “Concordo totalmente”, pois mesmo se somarmos os percentuais daqueles que responderam que discordam parcialmente, totalmente ou que não sabem responder, chega a 29,5%. Desta forma, é possível constatar que a hipótese levantada se comprova diante das respostas dadas pelos(as) estudantes do *campus*.

A quarta afirmação **É relevante saber se o(a) autor(a) da obra da Literatura Brasileira em estudo é branco(a), negro(a) ou indígena** revela a hipótese de que saber a identidade étnico-racial permite a leitura de textos com lugares de falas diversos, já que

uma das formas que o autor negro-brasileiro emprega em seu texto para romper com o preconceito existente na produção textual de autores brancos é fazer do próprio preconceito e da discriminação racial temas de suas obras, apontando-lhes as contradições e as consequências. Ao realizar tal tarefa, demarca o ponto diferenciado de emanção do discurso, o ‘lugar’ de onde fala (Cutti, 2010, p. 25).

Analisando as opções assinaladas pelos estudantes, 36,4% dos estudantes concordam totalmente e 22,2% concordam parcialmente sobre a relevância de “saber se o(a) autor(a) da obra da Literatura Brasileira em estudo é branco(a), negro(a) ou indígena”. Por outro lado, os que discordam totalmente ou parcialmente representam, juntos, 33,7%. Um percentual menor, 7,7%, assinalaram que não sabiam opinar sobre.

A quinta afirmação **A identidade étnico-racial do(a) autor(a) interfere em sua produção literária, na mensagem que a obra transmite para os(as) leitores(as)** é mais uma das hipóteses dessa pesquisa, a de que “o que envolve qualquer identidade é a possibilidade de pensar-lhe as motivações e impedimentos projetados nos textos, pois elucidam aquilo que expõem e aquilo que camuflam e o que conseguem extrair de beleza” (Cutti, 2010, p. 86).

Conforme pontuamos anteriormente, Cutti (2010) afirma que Luiz Gama, Cruz e Sousa e Lima Barreto são os precursores da Literatura Negro-brasileira e que, nas últimas décadas do século XIX e nas primeiras do século XX, de forma isolada, distantes das organizações coletivas que tivessem o intuito de reunir autores literários, expressaram, em parte de seus escritos, como se sentiam diante do racismo.

Cuti (2010) acredita que há um país plural, também no campo da produção literária, que está sob um manto de silêncio midiático e educacional. Há uma postura entre os intelectuais - professores e jornalistas - que procura separar a literatura das questões ligadas às relações étnico-raciais, negando assim conceber, ao segmento social descendente de escravizados, capacidade intelectual.

Analisando as opções assinaladas pelos estudantes, a opção “Discordo totalmente” tem um percentual de 30,2%. As respostas das 1ª, 2ª e 3ª séries estão muito próximas percentual e numericamente. Os(as) respondentes acreditam que em nenhuma hipótese há relação entre a identidade étnico-racial do(a) autor(a) e a sua produção literária. Mais estudantes discordam totalmente da quinta afirmação, em comparação com a quarta (cujo percentual de discordância total foi de 19%), em que a diversidade étnico-racial da autoria da obra foi apontada como relevante pelos participantes.

Dos 374 estudantes, 42,51%, concordam totalmente ou parcialmente com a afirmação. Para a maioria os estudantes, texto e autoria podem ser analisados separadamente, pois a identidade étnico-racial não interfere na mensagem.

A sexta afirmação **Ter uma igualdade no quantitativo das obras de autores(as) brancos(as) e negros(as) estudadas nas aulas de Literatura Brasileira causa um impacto no entendimento do percurso da produção literária nacional, desde a invasão portuguesa até a atualidade** parte da hipótese de que,

no Brasil, durante os primeiros quatro séculos, escritores ficaram à mercê das letras lusas. O domínio político e econômico também se refletia no domínio cultural, incluindo a literatura. A crítica obedecia aos pressupostos do padrão de escrever da metrópole e por esse viés valorizava ou desqualificava as obras (Cuti, 2010, p. 15).

Luiz Gama, apesar de ter escrito no período do Romantismo, não é um autor de destaque dentre as três gerações românticas que dividem a produção poética do período. Assim como Maria Firmina dos Reis que não alcançou - ainda - espaço quando se estuda a prosa romântica ao lado de autores como Joaquim Manuel de Macedo e José de Alencar.

Os autores brancos do período - que ignoraram a autoria feminina branca também - trazem personagens brancos(as), negros(as), indígenas numa tentativa de revelar a identidade nacional e assim cometem uma série de equívocos ao criar diversos estereótipos que permanecem no imaginário coletivo. Por esse motivo, acreditamos ser a autoria das obras algo tão relevante.

A partir de Gregório de Matos, a literatura brasileira vai elaborando, pelo viés de uma ideologia “brancocêntrica”, os mais variados estereótipos de negros. A par disso, alguma simpatia para com o escravizado violentado, ou, então, a elaboração de uma vertente trágica de saga da escravidão. Nessa vertente, Castro Alves é o grande autor, principalmente com seu livro ‘O navio negreiro’. Há

muitos outros, cuja obra em algum momento derivou para os escravizados. O divisor de águas na dicção negra se dá ainda em um momento anterior à poesia abolicionista que fez eclodir a obra de Castro Alves. São os versos de Luiz Gama que configuram um “eu” lírico negro. O autor traça um lugar diferente de emanação do discurso, demarca um ponto de subjetividade não apenas individual, mas coletivo (Cutí, 2010, p. 66).

Analisando as opções assinaladas, dentre as cinco possibilidades, predominou a concordância total com a afirmação (39,3%). Isso pode indicar que há uma percepção de que exista certa reparação histórica ao se igualar o quantitativo de obras de autoria branca e negra estudadas nas aulas de Literatura Brasileira, apesar da relação entre autoria e mensagem da obra ter causado posicionamento tão distinto.

Quanto à opção “Concordo parcialmente”, é possível perceber que uma quantidade significativa de participantes percebe a relevância dessa igualdade de obras, mas possuem uma ressalva diante da afirmação, principalmente os(as) estudantes das 2ª séries. O percentual de estudantes que sinalizaram discordância total, parcial ou que não souberam opinar sobre, somados, representam 37,9%, ou seja, não superam o percentual de estudantes que concordam (total ou parcialmente) com a afirmação.

“Discordo totalmente” tem o menor quantitativo diante do número de respondentes das alternativas. As respostas das 2ª e 4ª séries foram idênticas. Esses respondentes acreditam que, em nenhuma hipótese, há relação entre a igualdade da identidade étnico-racial do(a) autor(a) das obras estudadas nas aulas de Literatura Brasileira e o entendimento mais ampliado do percurso da literatura nacional. Dos 374 estudantes, 18 escolheram essa opção. É possível observar que a nossa hipótese se comprova diante das respostas dadas pelos(as) estudantes do campus, dado os 62% de concordância (parcial ou total) à afirmativa proposta.

A sétima afirmação **A Lei Nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, solicita a inclusão no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-brasileira. Completados dezenove anos de aprovação da lei, as aulas de Literatura Brasileira ainda não cumprem as orientações curriculares provenientes desse dispositivo legal** é mais uma das hipóteses dessa pesquisa, já que, com a democracia jurídica, o esforço para alterar as mentalidades encontrou grande apoio, “porém as noções cristalizadas de superioridade racial mantêm-se renitentes, e os argumentos da exclusão racista persistem para impedir a partilha do poder em um país étnica e racialmente plural” (Cutí, 2010, p. 12).

Dar destaque aos(às) autores(as) da Literatura Negro-brasileira significa considerar aspectos relevantes da cultura nacional que, por tantos séculos, devido a dominação ideológica brancocêntrica, foram silenciados, apagados. Como nos alerta Cutí (2010, p. 11), o Brasil “é de todos os brasileiros”, por isso é necessária a “mudança de paradigmas estético-ideológicos” (p. 12). As conquistas da população negro-brasileira devem ser reconhecidas e a ideologia de hierarquia das raças deve ser combatida.

Analisando as opções assinaladas pelos estudantes, percebe-se que a maioria dos estudantes (37,2%) não sabe opinar a respeito. Diferente das outras afirmações, essa gerou mais insegurança nos participantes. Acreditamos que muitos(as) não conhecem a Lei Nº 10.639/2003. Dos 374 estudantes, 52,6% concordam, totalmente ou parcialmente (29,1% e 23,5%, respectivamente) sobre a falta de cumprimento da Lei Nº 10.639/2003 nas orientações curriculares do Ensino Médio. Um número menos expressivo de estudantes discordam parcialmente ou totalmente (7,8% e 2,4%, respectivamente).

Em relação a percentuais predominantes por turmas, dentre os estudantes que discordam parcialmente da afirmação, 48,28% são das 2ª séries. Já os que discordam totalmente, predominam os estudantes das 4ª séries (55,56%). Para as demais alternativas, as respostas dos estudantes foram percentualmente muito próximas.

A oitava afirmação **É importante ler mais obras de autores(as) da Literatura Negro-brasileira é mais uma das hipóteses dessa pesquisa**, já que

sob o manto de um silêncio midiático, livros individuais, antologias de poemas, contos e ensaios e obras de referência vêm se somando para revelar um Brasil que se quer negro também no campo da produção literária, pois o país plural se manifesta no entrelaço das ideias e nos intercâmbios de pontos de vista (Cuti, 2010, p. 13).

Analisando as opções assinaladas, 85% dos(as) estudantes concorda totalmente com essa afirmação, sem muita discrepância entre as séries. Quanto à opção “Concordo parcialmente”, é possível perceber que foi a segunda opção mais escolhida (11%). Acreditamos que os participantes que escolheram essa alternativa percebem que é importante ler mais obras da Literatura Negro-brasileira, mas talvez acreditem que o mais relevante seja o texto e não a identidade étnico-racial do(a) autor(a). Diante da pouca leitura nas aulas de Literatura Brasileira, a possibilidade de ler mais adquire um peso para a afirmativa.

O fato de 96% dos(as) estudantes concordar total ou parcialmente sobre a importância da “leitura de autores(as) da Literatura Negro-brasileira” é motivante para nossa pesquisa. Constatar o interesse dos(as) discentes é muito importante, pois justifica a relevância das propostas de intervenção voltadas para a promoção da Literatura negra brasileira.

Dos 374 estudantes, 359, praticamente 100%, concordam total ou parcialmente com a afirmação.

A nona afirmação **É interessante comparar as obras de autores(as) de identidades étnico-raciais distintas (brancos, negros, indígenas) no estudo da mesma escola literária** parte do pressuposto de que

a literatura negro-brasileira contou, assim, com os textos de autores brancos em seu prelúdio como via paralela de falar do negro sem se



posicionar como tal no discurso, por meio da construção de personagens negras ao sabor de uma necessidade de afirmar as próprias ilusões dos autores ou mesmo da busca de uma expiação de culpas. As linhas gerais de tal produção literária promovem a ideia de inferioridade racial, desajustamento psíquico e moral, características avessas à beleza, sexualidade desenfreada e, paradoxalmente, ingenuidade e passividade da personagem negra. Trata-se de uma construção imagética para consumo e apaziguamento do leitor branco, levando-o a justificar para si mesmo a situação social de miserabilidade da população negra, experimentando o reforço das ideias de hierarquia racial, ao mesmo tempo o sentimento de aversão, e, em certos casos, de comiseração, pois quando o leitor tem pena da personagem sente-se superior a ela (Cutí, 2010, p. 65).

Analisando as opções assinaladas, percebe-se que os(as) estudantes que concordam totalmente (37,2%), ou parcialmente (24,9%), representam a maioria, em relação às demais alternativas. Dos que concordam totalmente, predominam os(as) estudantes das 3ª e 4ª séries, e dos que concordam parcialmente, são da 1ª e 2ª séries.

Observando o comportamento dos participantes das 4ª séries, constatamos que os maiores percentuais (62%) estão nas opções “concordo totalmente” e “concordo parcialmente”, enquanto as outras três possibilidades de respostas têm uma pequena representação que gira em torno dos 10% em cada uma delas. Entendemos que as turmas das 4ª séries, de acordo com os Planos de Ensino dos PPCs (IFAL, 2011a; 2011b), não possuem conteúdos programáticos de Literatura Brasileira, e por isso apresentam esse julgamento a partir das vivências - ou da ausência de vivências - que trazem essa perspectiva da Literatura comparada.

A décima afirmação **Através do estudo da Literatura Negro-brasileira, é possível conhecer o universo da Cultura Afro-brasileira e, através das Artes, os fatos a partir de uma perspectiva plural, e não como resultado de uma única ótica** é a última das hipóteses testadas com esse levantamento por questionário. Consideramos que

é com a vontade coletiva que se fazem as particularidades culturais, dignas de serem estudadas e para servirem de aprendizado a fim de formar e fazer saber sobre o país. Uma vontade coletiva nasce com a persistência de pessoas que transmitem princípios e noções aos mais jovens. A literatura negro-brasileira, da solidão de autores até o final do século XIX, passou a contar com o início de uma vida literária negra nas associações culturais de caráter reivindicatório, a partir das primeiras décadas do século XX (CUTI, 2010, p. 115).

Numa sociedade segregada, atribui-se características universais aos produtos culturais das autoridades intelectuais. Sendo assim, somente as obras literárias que atenderem aos pressupostos ideológicos de quem exerce o autoritarismo terão espaço. É preciso reunir a identidade cultural à identidade histórica

e política. Podemos afirmar que a cultura negra compõe a cultura nacional, não se tratando apenas de uma contribuição, pois a população negra não deve ser reduzida às suas manifestações culturais.

A identidade negro-brasileira mira também o amanhã, por conta de ser animada por um ímpeto renovador. Ela opera para deixar de ser o que foi forçada a ser para tornar-se uma dimensão liberada, um território conquistado no campo da cultura e do imaginário nacional, em que as premissas racistas sofrerão contínuos ataques poéticos visando à reversão de suas mentiras impostas como verdades desqualificadoras dos atributos físicos e culturais da população negro-brasileira (Cutti, 2010, p. 103).

Vemos que os estudantes percebem uma relação entre Literatura, Cultura e Artes. Além disso, veem no estudo da Cultura, das Artes e da Literatura negra uma forma de (re)conhecer perspectivas outras, olhares ampliados, na busca pela desconstrução de estereótipos, desvendando as contradições do racismo à brasileira.

Percebe-se, com as respostas obtidas, que a maioria dos estudantes concordam totalmente ou parcialmente com essa afirmação (55,9% e 22,7%, respectivamente). O terceiro maior percentual representa os estudantes que não sabem opinar sobre (17,6%). Para os estudantes que discordam (mesmo que parcialmente) e os que não souberam opinar, predominam os das turmas de 1ª e 2ª séries.

É possível observar que a hipótese da pesquisadora se comprova diante das respostas dadas pelos(as) estudantes do campus. Dos 374 estudantes, 78,6% concordam totalmente ou parcialmente com a afirmação de que “através do estudo da Literatura Negro-brasileira, é possível conhecer o universo da Cultura Afro-brasileira e, através das Artes, os fatos a partir de uma perspectiva plural, e não como resultado de uma única ótica”.

Analisando as respostas dadas às dez afirmativas pelos/as estudantes das 4ª séries, é possível identificar que poucos estudantes optaram por “Não sei opinar sobre”, demonstrando assim que nessa série os respondentes possuem um ponto de vista acerca da afirmação lida. Percebemos assim que as turmas concluintes, das 3ª e 4ª séries, comportam-se de maneiras diferentes nesse quesito.

Importante salientar que os(as) discentes das 3ª séries cursaram os dois primeiros anos do Ensino Médio de forma remota, no período pandêmico, em que muitas adaptações curriculares foram realizadas e o tempo de aula foi reduzido, explicando, provavelmente, o receio de afirmar se concordavam ou não com tal afirmação.

Em relação ao comportamento das 1ª e 2ª séries em relação às turmas concluintes, acreditamos que exista uma relação com o fato dos ementários presentes nos Planos Pedagógicos dos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio em Agroecologia e em Hospedagem terem avançado em relação ao de 2011, no que diz respeito aos conteúdos de Literatura, pois preveem, nas práticas de leitura e

compreensão de obras literárias em língua portuguesa produzidas nos séculos XX e XXI, entre outros, a Literatura Negra Feminina (IFAL, 2019a, p. 86; IFAL, 2019b, p. 70).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

“As relações de dominação têm muitas facetas, e uma parte expressiva delas, às vezes a mais relevante, fica encoberta, silenciada” (Bento, 2020, p. 60). A ausência das obras de autores(as) negros(as) no cotidiano das aulas de Literatura e a permanência das leituras que valorizam exclusivamente o cânone literário, comprovadamente embranquecido, nos mostra que ao longo da história “se forja o ‘sistema meritocrático’ em que um segmento branco da população vai acumulando mais recursos econômicos, políticos, sociais, de poder que vai colocar seus herdeiros em lugar de privilégio” (Bento, 2020, p. 35).

“As pessoas brancas se percebem como ‘universais’, o ‘padrão’, ou seja, pessoas brancas (estão sempre) se vendo como referência de humanidade” (Bento, 2020, p. 65). Por isso, para boa parte dos(as) respondentes do questionário, há dificuldade de reconhecer que os currículos e as práticas de ensino reproduzem e sustentam o privilégio branco e o pacto narcísico da branquitude, percebendo as negações e os silenciamentos.

Kilomba (2019, p. 71) destaca que “o racismo é uma realidade violenta”, afirmando que, muitas vezes, o racismo é visto “como um fenômeno periférico, marginal aos padrões essenciais de desenvolvimento da vida social e política”. Para nos explicar o fenômeno, a estudiosa constrói a analogia da “camada de tinta”, essa fantasia predominante no cenário europeu e brasileiro que deseja indicar “que o racismo é ‘algo’ nas estruturas das relações sociais, mas não um determinante dessas relações”.

Tendenciosamente, “o racismo é visto como uma ‘coisa’ externa, uma ‘coisa’ do passado, algo localizado nas margens e não no centro da política europeia”. Prova disso é que “por muitos anos, o racismo nem foi visto nem refletido como um problema teórico e prático significante nos discursos acadêmicos, resultando em um déficit teórico” (Kilomba, 2019, p. 71). Enfatizando a menor importância dada ao fenômeno e o desrespeito com as pessoas que experienciam o racismo.

O fato de um número expressivo de participantes, em muitas das afirmações, optar pelas alternativas “Não sei opinar sobre” ou “Discordo totalmente” nos faz refletir sobre a necessidade de uma revisão da Educação das Relações Étnico-raciais no cotidiano escolar.

A polaridade recupera o que o discurso racial dominante tentou e tenta dissolver na nacionalidade brasileira como se, em um passe de mágica, a cidadania tornasse prerrogativa de todos em um mundo idílico e fraterno. A polaridade demonstra que as diferenças de raça estão presentes juntamente com as diferenças de classe e que há

contradições, sim, a serem superadas pelo diálogo e pela transformação social (Cuti, 2010, p. 114).

As obras literárias de autoria negra precisam estar presentes nas leituras cotidianas das aulas de Literatura Brasileira. Elas não podem ser apresentadas e lidas apenas no mês da Consciência Negra ou em blocos isolados presentes nos bimestres. É no diálogo com obras que possuem um espaço histórico que essas obras silenciadas ganham ainda mais poder.

A universalidade atribuída ao homem branco precisa ser deslocada para uma universalidade que dialogue com os sentimentos. Uma obra se comunica com seus leitores a partir das emoções que autor(a) e leitor(a) compartilham.

“Não se trata de contribuição, mas de cultura negra ativa no Brasil, compondo a cultura nacional, sobretudo quando reflete o sentido profundamente humano da palavra ‘cultura’” (Cuti, 2010, p. 107). As Culturas Negro-brasileiras não são fonte unicamente de manifestações folclóricas para a nação, mas estão nas raízes do que se concebe como cultura nacional.

O reconhecimento dessa relevância é um passo importante para compreender que tudo que deriva das culturas negras, a exemplo da Literatura Negro-brasileira, não deve ser tratado como algo a parte, como um adendo, um acréscimo, um “favor”, mas sim como parte relevante da Literatura Brasileira que historicamente silencia as obras de autoria negra.

A concordância, total e parcial, de expressivo grupo de estudantes com a afirmação do questionário de que é preciso ler mais obras de autores(as) da Literatura Negro-brasileira conversa com a problematização que gerou essa pesquisa e aponta que, apesar dos documentos curriculares mais atuais do campus estarem próximos ao que preconizam a Lei Nº 10.639/2003 e as DCNERER (Brasil, 2004), o locus da pesquisa necessita de intervenções, que permitam aos(às) estudantes uma aproximação com a História e as Culturas Afro-brasileiras.

Acreditamos que, considerando o aporte teórico que nos permitiu aprofundamento na discussão dos dados, há uma lacuna quanto ao ensino de Literatura Negro-brasileira, indicando a necessidade de estratégias em prol da criação de espaços de leitura de obras de autoria negra no campus.

## REFERÊNCIAS

BENTO, Cida. **O Pacto da Branquitude**. 1ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

BERMUDES, Wanderson Lyrio et al. Tipos de escalas utilizadas em pesquisas e suas aplicações. **Revista Vértices**, v. 18, n. 2, p. 7-20, 2016. DOI: 10.19180/1809-2667.v18n216-01.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução - Câmara Plena (CNE/CP) nº 2/2018, de 04 de dezembro de 2018**. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Brasília: Distrito Federal, CNE, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>. Acesso em: 03 jul. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília: MEC; SEB; DICEI, 2013. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=15548-d-c-n-educacao-basica-nova-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15548-d-c-n-educacao-basica-nova-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 12 jul. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio - Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais - Linguagens, Códigos e suas Tecnologias**. Diário Oficial da União. Brasília, Distrito Federal, SEF, 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conaes-comissao-nacional-de-avaliacao-da-educacao-superior/195-secretarias-112877938/seb-educacao-basica-2007048997/12598-publicacoes-sp-265002211>. Acesso em: 29 set. 2021.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 9.394**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União. Brasília, Distrito Federal, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 28 maio 2021.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 10.639**. 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, Distrito Federal, 2003. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/l10.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm). Acesso em: 28 maio 2021.

COSSON, Rildo. **Paradigmas do Ensino da Literatura**. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2021.

CUTI. **Literatura Negro-brasileira**. São Paulo: Selo Negro, 2010. Coleção Consciência em debate.

DALCASTAGNÉ, Regina. **Literatura brasileira contemporânea: um território contestado**. Vinhedo: Editora Horizonte, 2012.

DALCASTAGNÈ, Regina. Quando o preconceito se faz silêncio: relações raciais na literatura brasileira contemporânea. **Gragoatá**, Niterói, n. 24, p. 203-219, 1. sem. 2008. Disponível em: Quando o preconceito se faz silêncio: relações raciais na literatura brasileira contemporânea | Gragoatá (uff.br). Acesso em: 20 jun. 2022.

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Alagoas. **Plano Pedagógico do Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio em Agroecologia**. Maragogi, 2019a. Disponível em: <https://www2.ifal.edu.br/campus/maragogi/ensino/cursos/tecnicos-integrados/agroecologia>. Acesso em: 20 ago. 2021.

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Alagoas. **Plano Pedagógico do Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio em Hospedagem**. Maragogi, 2019b. Disponível em: <https://www2.ifal.edu.br/campus/maragogi/ensino/cursos/tecnicos-integrados/hospedagem>. Acesso em: 19 ago. 2021.

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Alagoas. **Projeto do Curso Técnico de Nível Médio Integrado em Agroecologia**. Maragogi, Maragogi, 2011a. Disponível em: [https://drive.google.com/drive/folders/1WlpweoJWxrGAYQ-04jGQonC8RJrT9J\\_C](https://drive.google.com/drive/folders/1WlpweoJWxrGAYQ-04jGQonC8RJrT9J_C). Acesso em: 16 set. 2021.

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Alagoas. **Projeto do Curso Técnico de Nível Médio Integrado em Hospedagem**. Maragogi, 2011b. Disponível em: [https://drive.google.com/drive/folders/1WlpweoJWxrGAYQ-04jGQonC8RJrT9J\\_C](https://drive.google.com/drive/folders/1WlpweoJWxrGAYQ-04jGQonC8RJrT9J_C). Acesso em: 16 set. 2021.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação** - Episódios de Racismo cotidiano. tradução Jess Oliveira. 1. ed. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). 11. ed. 6ª reimpressão. **Alienígenas na sala de aula**. Petrópolis: Vozes, 2020. p. 155-172.

SCHUCMAN, Lia Vainer. **Entre o encardido, o branco e o branquíssimo**: branquitude, hierarquia e poder na cidade de São Paulo. São Paulo: Annablume, 2014.