

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO NORTE DO TOCANTINS - UFNT
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO – PROPESQ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGÜÍSTICA E
LITERATURA – PPGLLIT**

**DIDATIZAÇÃO DA LITERATURA AFROBRASILEIRA NO PNLD LITERÁRIO:
PROPOSTAS PARA A LEITURA DE O AVESSE DA PELE, DE JEFERSON
TENÓRIO**

ÉRICA JÉSSICA FERREIRA COSTA GUIMARÃES

ÉRICA JÉSSICA FERREIRA COSTA GUIMARÃES

**DIDATIZAÇÃO DA LITERATURA AFROBRASILEIRA NO PNLD LITERÁRIO:
PROPOSTAS PARA A LEITURA DE O AVESSE DA PELE, DE JEFERSON
TENÓRIO**

**Dissertação de Mestrado apresentada ao
Programa de Pós-Graduação em
Linguística e Literatura (PPGLIT) da
Universidade Federal do Norte Tocantins
(UFNT) como requisito parcial para a
obtenção do título de mestre em Linguística
e Literatura.**

Orientador: Dr. Márcio Araújo de Melo.

**ARAGUAÍNA -TO
2025**

FICHA CATALOGRÁFICA

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Sistema de Geração de Ficha Catalográfica SGFC-UFNT

Gerado automaticamente mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

J58d Jéssica Ferreira Costa Guimarães , Érica .
 DIDATIZAÇÃO DA LITERATURA AFROBRASILEIRA NO
 PNLD LITERÁRIO: PROPOSTAS PARA A LEITURA DE O
 AVESSE DA PELE, DE JEFERSON TENÓRIO / Érica Jéssica
 Ferreira Costa Guimarães . - Centro de Ciências Integradas - CCI, TO,
 2026.
 124 f.

 Dissertação (Mestrado Acadêmico) (Pós-Graduação - Programa de
 Pós-Graduação em Linguística e Literatura - PPGLLit) --
 Universidade Federal do Norte do Tocantins, 2026.

 Orientador: Marcio Araújo de Melo .

 1. Literatura Brasileira, Educação,. 2. Literatura Afro-brasileira. 3.
 PNLD Literário, Ensino Médio.. **CDD 410**

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS – A reprodução total ou parcial, de qualquer forma ou por qualquer meio deste documento é autorizado desde que citada a fonte. A violação dos direitos do autor (Lei nº 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184 do Código Penal.

DIDATIZAÇÃO DA LITERATURA AFROBRASILEIRA NO PNLD LITERÁRIO:

PROPOSTAS PARA A LEITURA DE O AVESSE DA PELE, DE JEFERSON

TENÓRIO

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura (PPGLLIT) da Universidade Federal do Norte Tocantins (UFNT) como requisito parcial para a obtenção do título de mestre em Linguística e Literatura.

Orientador: Dr. Márcio Araújo de Melo.

Banca de exame de Qualificação 10 de novembro de 2025

Dr. Márcio Araújo de Melo (UFNT)

Orientador

Prof. Dr. Abílio Pacheco de Sousa (UFNT)

Membro interno

Prof. Dr. Bonfim Queiroz Lima (UNIFESSPA)

Membro externo

Profa. Dra. Núbia Régia de Almeida (IFTO)

Membro externo

AGRADECIMENTOS

A construção desta dissertação é atravessada por muitas mãos, vozes e afetos, especialmente aqueles que historicamente sustentam, resistem e recriam o mundo a partir de perspectivas feministas e afrodescendentes.

Agradeço, em primeiro lugar, aos meus padrinhos, Eli da Silva Duarte e Sueli Marques Ferraz, que foram meu alicerce em todos os sentidos ao longo desta jornada. Em cada momento de dúvida, cansaço ou incerteza, encontrei em vocês acolhimento, força e a reafirmação de que seguir adiante era possível. Este trabalho também é fruto do cuidado, da generosidade e da presença constante de vocês na minha vida.

Agradeço imensamente ao meu orientador, Marcio Araújo de Melo, pela escuta atenta, pela orientação comprometida e pelo respeito ao caminho que escolhi trilhar nesta pesquisa e pela paciência que teve comigo. Sua condução foi fundamental para que este trabalho se desenvolvesse com rigor e sensibilidade.

À banca examinadora, expresso minha sincera gratidão pela disponibilidade, pelas contribuições e pelo olhar crítico, que certamente ampliam e fortalecem esta pesquisa.

Por fim, reconheço que este trabalho se insere em uma trajetória coletiva de luta, resistência e produção de conhecimento de mulheres e pessoas negras e afrodescendentes que vieram antes de mim, e às quais devo não apenas inspiração, mas também a possibilidade de estar aqui.

Meu profundo agradecimento.

EPÍGRAFE

**“A educação como prática da liberdade é um
modo de ensinar que qualquer pessoa pode
aprender.”**

— bell hooks

RESUMO

Esta dissertação investiga a didatização da literatura afro-brasileira no âmbito do Plano Nacional do Livro Didático Literário (PNLD Literário), tendo como objeto de análise o romance *O Averso da Pele*, de Jeferson Tenório. O estudo examina a trajetória histórica dos livros literários e didáticos no Brasil, destacando seu papel na formação educacional e cultural, bem como o processo de escolarização da literatura ao longo do tempo. Nesse percurso, analisa-se a constituição e o desenvolvimento do PNLD Literário, com atenção às transformações ocorridas após a extinção do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), em 2017, e aos impactos dessas mudanças para o ensino de literatura nas escolas públicas. A pesquisa tem como objetivo central refletir sobre como a obra *O Averso da Pele* é didatizada no contexto do ensino médio, a partir das orientações e diretrizes do PNLD Literário, problematizando a tensão entre a literatura concebida como expressão artística e sua utilização pedagógica. Busca-se, ainda, compreender as concepções de ensino e de formação do leitor literário que orientam a proposta de didatização do romance, bem como discutir a presença e o tratamento da literatura afro-brasileira nos editais do programa, considerando os autores, gêneros e abordagens contemplados ao longo dos anos. Metodologicamente, o trabalho adota uma abordagem qualitativa, fundamentada na análise literária comparativa, articulada à análise documental dos editais e materiais do PNLD Literário, com especial atenção à edição de 2021, ano em que a obra passou a integrar o acervo das bibliotecas escolares brasileiras. A análise examina de que modo as questões raciais são abordadas nas propostas didáticas e como o texto literário é mediado no espaço escolar. Como resultado, a dissertação propõe caminhos pedagógicos inovadores e interativos para a leitura de *O Averso da Pele*, visando à promoção de práticas de leitura críticas, inclusivas e socialmente significativas. Ao fazê-lo, pretende contribuir para o debate sobre o uso da literatura no contexto educacional e para a formulação de políticas públicas mais equitativas e representativas no campo da educação literária.

Palavras-chave: Literatura Brasileira, PNLD Literário, Educação, Literatura Afro-brasileira, Ensino Médio.

ABSTRACT

This dissertation investigates the didactization of Afro-Brazilian literature within the framework of the National Literary Textbook Program (PNLD Literário), focusing on Jeferson Tenório's novel *O Averso da Pele*. The study examines the historical trajectory of literary and educational books in Brazil, highlighting their role in educational and cultural development, as well as the process of the schooling of literature over time. In this context, the study analyzes the establishment and development of the PNLD Literário, paying particular attention to the changes that occurred following the termination of the National School Library Program (PNBE) in 2017, and the impacts of these changes on the teaching of literature in public schools. The central objective of this research is to reflect on how the work *O Averso da Pele* is taught in the context of high school, based on the guidelines and directives of the PNLD Literário, addressing the tension between literature conceived as artistic expression and its pedagogical use. It also seeks to understand the conceptions of teaching and the formation of the literary reader that guide the proposal for teaching the novel, as well as to discuss the presence and treatment of Afro-Brazilian literature in the program's calls for proposals, considering the authors, genres, and approaches included over the years. Methodologically, this study adopts a qualitative approach based on comparative literary analysis, combined with a documentary analysis of the calls for proposals and materials from the PNLD Literário program, with a particular focus on the 2021 edition, the year in which the work was added to the collections of Brazilian school libraries. The analysis examines how racial issues are addressed in teaching proposals and how the literary text is mediated in the school setting. As a result, the dissertation proposes innovative and interactive pedagogical approaches to reading *O Averso da Pele*, aiming to promote critical, inclusive, and socially meaningful reading practices. In doing so, it aims to contribute to the debate on the use of literature in the educational context and to the formulation of more equitable and representative public policies in the field of literary education.

Keywords: Brazilian Literature, PNLD Literário, Education, Afro-Brazilian Literature, High School.

Listas de Siglas	
PNLD	Programa Nacional do Livro e do Material Didático
SEDUC-TO	Secretaria de Estado da Educação do Tocantins
PNBE	Programa Nacional Biblioteca da Escola
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
PNLEM	Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio
PNLA	Programa Nacional do Livro Didático para Alfabetização de Jovens e Adultos
ABE	Associação Brasileira de Educação

Sumário

1. INTRODUÇÃO	10
1.1 Procedimentos Metodológicos	13
1.1.1 Critérios de Avaliação do PNBE e PNLD Literário	14
2 BREVE HISTÓRICO SOBRE O LIVRO DIDÁTICO NO BRASIL	22
2.1 Importância Histórica dos Livros Literários como Ferramentas Educacionais	35
2.2 Objetivos do Plano Nacional do Livro Didático Literário	37
2.3 Alterações e Impactos após a Extinção do PNBE	40
3. A LITERATURA AFROBRASILEIRA NO PNLD LITERÁRIO	43
4. CONCEPÇÃO DE DIDATIZAÇÃO A PARTIR DAS REGULARIDADES DEPREENDIDAS DOS ANEXOS DIDÁTICOS DE LIVROS APROVADOS PELO PNLD (2021)	56
4.1 Concepção de didatização no PNLD Literário	65
4.2 Análise dos Critérios dos Editais do PNLD Literário e a Influência do Mercado Editorial	80
4.3 Contextualização do Ensino e Aprendizado Literário no Brasil	88
4.4 Análise de uma proposta de didatização da Literatura	89
5. ANÁLISE DAS ATIVIDADES DO PNLD LITERÁRIO	94
5.1 A Escolha de Obras Literárias no PNLD: Entre Critérios e Compromissos	97
5.2. O avesso do livro	102
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	116
REFERÊNCIAS	118

1. INTRODUÇÃO

A literatura ocupa um lugar fundamental na formação humana, pois possibilita ao leitor o contato com diferentes experiências estéticas, culturais e sociais, contribuindo para a construção do pensamento crítico e da sensibilidade. No contexto escolar brasileiro, entretanto, a presença da literatura tem sido historicamente atravessada por processos de escolarização que, muitas vezes, tensionam sua dimensão artística ao submetê-la a finalidades estritamente pedagógicas.

Essa tensão se intensifica no âmbito das políticas públicas de distribuição do livro literário, especialmente a partir das diretrizes do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), em sua modalidade PNLD Literário, responsável por mediar o acesso às obras nas escolas públicas do país.

A trajetória da literatura na escola brasileira está diretamente relacionada à consolidação dos livros didáticos e às políticas estatais voltadas à leitura. A incorporação do acervo literário ao PNLD, após a extinção do Plano Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) em 2017, redefiniu critérios de seleção, circulação e uso das obras literárias, ampliando o debate acerca da didatização da literatura e de suas implicações na formação do leitor. Nesse cenário, o texto literário passa a ser atravessado por orientações institucionais que orientam práticas de leitura, revelando concepções específicas de ensino, literatura e leitor.

No que se refere à literatura afro-brasileira, esse debate torna-se ainda mais relevante, considerando o histórico de invisibilização de autores negros e de narrativas que problematizam as relações raciais no Brasil. Embora a Lei nº 10.639/2003 represente um marco importante ao tornar obrigatório o ensino da história e da cultura afro-brasileira e africana, a efetiva inserção dessa literatura no currículo escolar e nos acervos do PNLD ainda suscita questionamentos quanto às escolhas das obras, aos critérios de seleção e às propostas de mediação pedagógica apresentadas. Assim, analisar a presença da literatura afro-brasileira no PNLD Literário implica refletir sobre políticas educacionais, práticas de leitura e disputas simbólicas no campo da educação literária.

É nesse contexto que se insere o romance contemporâneo *O Averso da Pele*, de Jeferson Tenório, obra incluída no acervo do PNLD Literário em 2021 e amplamente reconhecida por sua força estética e por sua abordagem crítica do racismo estrutural, da violência simbólica e das desigualdades sociais. Ao adentrar o espaço escolar por meio do PNLD, a obra passa a ser submetida a processos de didatização que demandam análise,

sobretudo no que se refere às concepções de literatura e de formação do leitor que orientam sua escolarização.

Dessa forma, o objeto de estudo desta dissertação consiste na didatização da literatura afro-brasileira no PNLD Literário, com foco específico na proposta de leitura e escolarização do romance *O Averso da Pele*, de Jeferson Tenório, conforme as orientações e diretrizes do PNLD Literário.

O objetivo geral da pesquisa é analisar como se organiza a proposta de didatização da obra no PNLD Literário, identificando as concepções de literatura, ensino e formação do leitor literário nela implicadas, bem como as tensões entre literatura enquanto arte e literatura enquanto instrumento pedagógico.

A investigação parte da seguinte problemática de pesquisa: de que maneira o PNLD Literário didatiza o romance *O Averso da Pele*, de Jeferson Tenório, e quais concepções de leitura, literatura e formação do leitor emergem dessa proposta, especialmente no que diz respeito à literatura afro-brasileira no ensino médio? Tal questionamento orienta a análise crítica do material institucional e das abordagens sugeridas para a mediação da obra no contexto escolar.

No que se refere aos procedimentos metodológicos, a pesquisa caracteriza-se como qualitativa, de natureza bibliográfica, fundamentada na análise de produções teóricas sobre didatização da literatura, políticas públicas do livro, literatura afro-brasileira e formação do leitor. Além disso, adota-se a análise de literatura comparada na perspectiva de COMPAGNON, 2001; SAINT-GELAIS, 2011), ao colocar em diálogo o romance *O Averso da Pele* com as orientações, diretrizes e materiais do PNLD Literário, bem como com outras abordagens teóricas e críticas sobre a obra. Essa metodologia permite compreender as transformações sofridas pelo texto literário ao ser inserido no espaço escolar, evidenciando continuidades, deslocamentos e tensões entre o texto literário em sua dimensão estética e sua apropriação pedagógica.

Ao desenvolver essa análise, a dissertação busca contribuir para o campo dos estudos literários e educacionais, propondo reflexões críticas sobre a presença da literatura afro-brasileira nas políticas públicas de leitura e sobre as possibilidades de construção de uma educação literária mais democrática, plural e comprometida com a diversidade cultural e racial da sociedade brasileira.

Nesse sentido, ao discutir a inserção da literatura afro-brasileira nas políticas públicas de leitura e na construção de uma educação literária comprometida com a diversidade, torna-se fundamental analisar os instrumentos que materializam tais políticas no cotidiano escolar.

Entre eles, o livro didático ocupa posição central, uma vez que constitui um dos principais mediadores entre o conhecimento literário legitimado institucionalmente e os sujeitos da educação básica. Assim, a compreensão de seu percurso histórico, de suas funções pedagógicas e de seus pressupostos ideológicos revela-se indispensável para avaliar de que modo as propostas de uma educação literária mais democrática e plural se concretizam, ou são tensionadas no espaço escolar.

No Capítulo II, intitulado "Breve Histórico sobre o Livro Didático no Brasil", discute-se a trajetória do livro didático como instrumento pedagógico, destacando sua função enquanto mediador entre o saber literário e o espaço escolar. O surgimento da produção sistemática de livros didáticos está vinculado à Independência do Brasil, em 1822, e ao subsequente desenvolvimento de uma política educacional ainda incipiente. A institucionalização efetiva dessa produção ocorre, porém, com a criação do Instituto Nacional do Livro (INL), em 1929, cujo papel foi central na legitimação do livro didático como vetor da identidade nacional e da padronização curricular (CHOPPIN, 2004). A partir dessa perspectiva, o livro didático não é apenas um suporte físico de conteúdo, mas também um agente discursivo que traduz valores culturais, políticos e ideológicos. O Capítulo III apresenta um relato sobre a literatura afro-brasileira contida no PNLD, apresentando ainda autores e autoras negras da literatura contemporânea.

No Capítulo IV, foi realizada uma análise crítica de uma proposta de didatização da literatura, a partir das regularidades identificadas em livros aprovados pelo Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD 2021). A investigação fundamenta-se na concepção de literatura enquanto sistema semiótico inserido em um campo cultural e pedagógico (Candido, 2000), considerando-se o modo como os textos são selecionados, editados e mediados no processo de escolarização. O foco recai sobre as práticas de adaptação, contextualização e instrumentalização do texto literário e as implicações que tais práticas acarretam na formação do leitor literário, na perspectiva de um ensino que ora aproxima, ora reduz a complexidade da experiência estética.

No Capítulo V, será desenvolvida uma análise teórico-metodológica de uma proposta específica de didatização da literatura, considerando os pressupostos críticos que norteiam a sua construção pedagógica. A análise parte de uma abordagem comparatista (Besse, 1995), examinando a relação entre o texto literário, o aparato didático que o envolve e as diretrizes curriculares nacionais. Busca-se compreender de que maneira a literatura, ao ser incorporada no livro didático, sofre reconfigurações discursivas que afetam sua recepção e seu potencial formativo. Esta seção do trabalho dialoga com as contribuições da crítica da cultura e dos

estudos de recepção, analisando como os textos circulam em ambientes escolares mediados por cânones, políticas públicas e discursos normativos.

Assim, a presente investigação pretende contribuir para o debate sobre os limites e possibilidades da didatização da literatura no contexto educacional brasileiro, valorizando a articulação entre teoria literária, práticas pedagógicas e políticas editoriais.

1.1 Procedimentos Metodológicos

Destaca-se que este estudo se guiou pelos caminhos da pesquisa bibliográfica, documental e análise de literatura. Pontua-se que a pesquisa bibliográfica segundo Gil (2017) se refere a prática de análise de temas já foi estudado e publicado como livros, artigos científicos, dissertações, teses entre outros.

De acordo com Gil (2017) a pesquisa bibliográfica é a fundamentação teórica principal em qualquer investigação científica, que se baseia em materiais já publicados, sendo estes o ponto de partida para demarcar o tema, identificando o problema do que se quer pesquisar e construir o referencial teórico do estudo, utilizando fontes confiáveis e aprofundando-se na leitura das obras para construir o conhecimento.

Durante a trajetória de pesquisa para realizar este estudo se fez necessário analisar documentos entre eles o Programa Nacional do Livros e do Material Didático com ênfase no Programa Nacional do Livro e do Material Didático Literário.

Segundo Gil (2017), a pesquisa documental se fundamenta na análise de documentos que ainda não foram publicados que são compreendidos como as fontes primárias como os jornais, os relatórios, as cartas, as fotos, manuais, guias e registros oficiais, sendo uma metodologia rica por sua estabilidade e baixo custo, permitindo uma análise mais aprofundada dos fenômenos sociais ao mostrar dados brutos e contextuais, podendo ser descritiva ou exploratória, além de complementar outras técnicas de pesquisa.

Gil (2017) concebe que a análise de literatura não é apenas para definir termos, mas se refere a um processo ativo de levantamento, organização e diálogo crítico que possui conhecimento prévio que tem a função de sustentar e enriquecer uma nova investigação científica.

Destaca-se ainda que segundo Gil (2017) a análise de literatura se refere ao estudo aprofundado de um texto literário, desagregando-o em seus elementos como o enredo, os personagens, a linguagem e o contexto social, político, econômico e religioso para que de forma contextualizada possa desvendar significados, as intenções do autor como ainda a visão de mundo transmitida, atravessando para além da leitura superficial do texto, adentrando

profundamente para entender como a obra foi construída e o que ela pretende comunicar. A análise literária envolve a identificação dos recursos como metáforas e símbolos, análise do psicológico dos personagens, do narrador, avaliando minuciosamente os aspectos do tempo, do espaço e o contexto histórico, utilizando a teoria literária para formar uma interpretação completa e organizada.

Deste modo para iniciar este estudo, realizou-se a leitura de obras que servem de aporte teórico neste trabalho, como Antônio Candido, Regina Zilberman, Paulo Freire, Lynn Hunt, Antoine Compagnon entre outros. Ao analisarmos o Guia do PNLD Literário 2021 utilizou como critério de inclusão o gênero textual de romance levando em consideração a teoria de Lynn Hunt (2009) que descreve que a partir do romance gera a empatia e motiva a reflexão sobre os direitos humanos e a equidade. Entre os 236 romances indicados no PNLD 2021, apenas 10 traz a temática relacionada às cultura afro-brasileira.

1.1.1 Critérios de Avaliação do PNBE e PNLD Literário

A análise dos critérios de avaliação usados pelo PNBE (Programa Nacional Biblioteca da Escola) e PNLD Literário para a seleção de obras literárias é uma etapa crucial deste estudo. Esta seção busca explorar como são definidos e aplicados os critérios para selecionar livros que integram o acervo escolar, com especial atenção ao impacto desses critérios na formação de leitores críticos.

O estudo começou com uma revisão dos documentos oficiais que descrevem os critérios adotados pelo PNLD Literário em 2021. Estes critérios abrangem uma gama abrangente de aspectos relacionados ao valor literário, diversidade temática e relevância social das obras. O guia de seleção destaca a necessidade de que as obras escolhidas apresentem qualidade literária, diversidade de estilos e gêneros, além de promoverem a ampliação do repertório cultural dos alunos (MEC, 2021).

Um dos aspectos centrais dessa análise foi entender como o conceito de diversidade é incorporado nos critérios. Conforme assinala Ramos (2018), inclusão e representação são componentes críticos em um país com a diversidade cultural e étnica do Brasil. As diretrizes do PNLD enfatizam a importância de incluir obras que reflitam a pluralidade de vozes e experiências do país, garantindo que os alunos tenham acesso a narrativas que dialoguem diretamente com suas realidades e expandam sua visão de mundo.

Além disso, a análise considerou o equilíbrio entre obras clássicas e contemporâneas na lista de leituras sugeridas. A presença de clássicos no currículo escolar é amplamente

defendida por sua capacidade de introduzir os alunos a referências culturais fundamentais. Contudo, a inclusão de obras contemporâneas, como "O Avesso da Pele", permite que os alunos explorem questões atuais e urgentes, promovendo reflexões sobre suas próprias experiências e contexto social, no entanto, conforme Lajolo:

Talvez não se tenha refletido ainda o bastante sobre alguns traços que modernas pedagogias e certos modelos de escola renovada imprimiram à educação, principalmente ao ensino de literatura. Nesse sentido, urge discutir, por exemplo, o conceito de motivação, porque é em nome dele que a obra literária pode ser completamente desfigurada na prática escolar. Propor palavras cruzadas, sugerir identificação com uma ou outra personagem, dramatizar textos e similares atividades que manuais escolares propõem, é periférico no ato de leitura, ao contato solitário e profundo que o texto literário pede. (Lajolo, 1993, p. 15).

Outro aspecto avaliado, nesse sentido, foi o processo de avaliação técnica e pedagógica conduzido por comitês especializados, que envolve uma combinação de avaliação de especialistas em literatura e educadores. Este sistema visa assegurar que as obras não apenas atendam aos padrões literários, mas também permitam a viabilização pedagógica em sala de aula.

Com as observações descritas acima, podemos considerar que a literatura contribui para a formação do pensamento crítico do educando, pela razão que foi constatada, o aluno faz a leitura, interpreta e, conforme sua realidade, elabora conexões intrínsecas e individuais particulares." (Alves, 2022, p. 77).

Finalmente, exploramos como as mudanças nas diretrizes do PNLD ao longo dos anos refletem movimentos maiores nas políticas educacionais brasileiras. A evolução desses critérios ao longo do tempo pode indicar uma resposta às críticas e aos desafios identificados nas edições anteriores do programa. Por exemplo, a crescente inclusão de temas sociais complexos, como questões de gênero e raciais, pode ser vista como uma tentativa de alinhar o programa às demandas atuais de uma educação mais inclusiva e relevante socialmente (Silva, 2020). No entanto, não podemos deixar de destacar os desafios para a real aplicação das discussões valorativas e efetivas desses temas no espaço escolar. Em conformidade com o exposto:

Pude observar com a prática deste projeto e os anos em que fui professora, a escassez de livros nas bibliotecas escolares, o planejamento de disciplinas que já vem pré-moldado para cada etapa da educação, a falta de tempo e recursos e, com bastante frequência, a indisposição dos professores." (Alves, 2022, p. 23)

Em consonância com o relato exposto, a investigação dos critérios de seleção realizados pelo PNBE e PNLD Literário revelou uma série de elementos que influenciam diretamente a formação do leitor nas escolas públicas brasileiras. Embora existam esforços

evidentes para criar um acervo diversificado e de qualidade, ainda há desafios em garantir que essas obras sejam utilizadas de forma eficaz e que realmente alcancem objetivos maiores de formação crítica e engajamento cultural dos estudantes. Para tanto, é necessário revisões contínuas nos critérios de avaliação à luz das novas realidades sociais e educacionais, garantindo que o programa continue relevante e engajado na formação dos leitores do futuro.

Discussão sobre Formação de Leitores (É subtítulo? Se for, seguir numeração e por em negrito) A terceira parte da metodologia concentra-se na discussão sobre a formação de leitores no contexto do PNLD Literário, focalizando-se em como o programa, através de suas atividades, contribui para o letramento literário. Esta discussão é fundamentada em abordagens teóricas e práticas de especialistas em educação e literatura, buscando esclarecer como as estratégias do PNLD estão alinhadas ou podem ser ajustadas para potencializar o desenvolvimento de leitores críticos.

Inicialmente, a investigação considerou abordagens teóricas mais amplas sobre a formação de leitores. De acordo com Regina Zilberman (2017), o letramento não se restringe ao domínio técnico da leitura, mas inclui o desenvolvimento de habilidades interpretativas e críticas, essenciais para que os estudantes participem ativamente em uma sociedade letrada. Nesse sentido, atividades que estimulam a análise, discussão e reflexão são cruciais. Através delas, os alunos não apenas compreendem os textos, mas também relacionam o conteúdo literário às suas próprias vidas e ao seu contexto sociocultural.

A leitura foi reconhecida enquanto campo de investigação nas primeiras décadas do século XX. As teorias da leitura e do leitor dividem-se em várias tendências, procurando mapear o território. Contudo, apresentam lacunas, porque entendem o leitor como uma unidade homogênea, sem levar em conta situações sociais e condições étnicas e de gênero. A essa homogeneidade, contrapõem-se as produções artísticas contemporâneas, cuja centrifugação determinou a fragmentação e, conseqüentemente, a insuficiência do conceito tradicional de literatura. “Discurso” apresenta-se como noção substitutiva, mas igualmente insatisfatória. Refletir dialeticamente sobre a leitura e o leitor talvez proporcione saídas para o impasse decorrente das mudanças históricas, sociais e tecnológicas. (Zilberman, p.1, 2017)

Nesse sentido, o romance "O Avesso da Pele" foi escolhido pelo PNLD Literário precisamente por seu potencial em provocar discussões que conectam o texto aos desafios sociais contemporâneos. Esta obra oferece a oportunidade de explorar tópicos como identidade, discriminação e relações sociais. O trabalho prático em sala de aula deve, portanto, afrontar essas questões de forma que os alunos desenvolvam empatia e uma compreensão mais profunda do mundo ao seu redor, como defende Silva:

Uma educação para uma formação da sensibilidade para o estético precisa ir além. Não vai garantir sucesso no mundo do empreendedorismo. Não vai necessariamente propiciar saberes aplicáveis ao mercado de trabalho. Mas nos abre para experiências que estão na matriz da nossa condição humana de existir, sentir e dar sentido." (Silva; Silva, 2023, p. 26).

O processo de formação de leitores também exige a mediação eficaz do professor. A capacitação de educadores para utilizar a literatura não somente como ferramenta crítica é, portanto, um componente chave da metodologia de implementação do PNLD Literário. Professores precisam estar preparados para orientar discussões que podem emergir dos temas da obra e encorajar os alunos a expressarem suas opiniões e impressões, gerando assim um ambiente de aprendizado colaborativo e reflexivo.

Segundo Santos (2020), um professor bem-preparado é capaz de transformar a leitura em uma experiência dinâmica que transcende a mera decodificação de palavras na contramão do entendimento de que “os livros que circulam pelas mãos dos estudantes são apenas presença em fragmentos para serem classificados a partir de sua inscrição como gênero” (Silva; Silva, 2023, p. 26) conforme a prerrogativa dominante na BNCC.

Na medida em que os alunos avançam pelas séries escolares, afastam-se dessa relação de ordem mais sensível com os textos, sendo-lhes interditado o espaço da subjetividade que, enfim, é o que nos torna, na origem, afeitos ao universo literário. A interpretação passa a imperar negando a possibilidade dos usos, que deixam de interessar à escola e à formação de leitores. Afastando-se dos usos, os jovens acabam por afastar-se dos textos." (Silva; Silva, 2023, p. 15).

Dessa forma, a formação de leitores crítica e efetivamente, dentro da política do PNLD Literário, depende não apenas de uma escolha criteriosa dos textos, mas de uma abordagem metodológica que valorize a interação ativa entre texto, leitor, contexto e letramento, visando construir um ambiente de ensino onde a literatura seja vivenciada como uma prática de liberdade e reflexão.

Contribuições das Atividades para a Formação de Leitores (É subtítulo? Se for, seguir numeração e por em negrito) As atividades propostas pelo PNLD Literário, particularmente em relação ao romance escolhido, têm mostrado efetividade em aproximar o aluno do universo literário, indo além da simples leitura ao estimular a interpretação crítica e reflexiva. As análises de dados coletados indicam que quando os alunos são envolvidos em discussões ativas e análise crítica de textos, não apenas desenvolvem suas habilidades de leitura, mas também são incentivados a compreender e questionar o mundo ao seu redor.

Por meio de uma breve observação e entrevistas em escolas onde o PNLD Literário foi implementado, observamos a possibilidade de enriquecimento pessoal e social dos alunos ao interagirem com as atividades propostas, já que boa parte dos estudantes de escolas públicas provavelmente se identificariam com um ou outro aspecto da narrativa do romance.

Além disso, em observações superficiais e entrevistas informais com alunos eles revelaram que o interesse e a habilidade em leitura aumentaram significativamente quando eles foram expostos a atividades que relacionam a literatura aos seus próprios interesses e experiências de vida. Assim, atividades que engajam os alunos em debates sobre questões sociais complexas e relevantes foram identificadas como fundamentais para a criação de um vínculo mais forte com a leitura.

Finalmente, o estudo destaca o potencial promissor das atividades do PNLD Literário, especialmente na formação de leitores críticos, depende em grande parte da habilidade e criatividade do educador de mediar e adaptar essas atividades. A presença de um ambiente escolar apoiador que valorize e priorize o diálogo e a discussão aberta também foi identificada como um facilitador significativo desse processo.

Portanto, a análise dos resultados indicou que, embora o PNLD Literário possua uma base sólida de atividades destinadas a formar leitores críticos, e possua relativa eficácia dessas atividades depende de como elas são implementadas e adaptadas na prática. A constante avaliação e ajuste das estratégias empregadas podem ter um impacto decisivo na ampliação das habilidades literárias e críticas dos estudantes, moldando-os como leitores mais informados e engajados dependendo ainda das condições proporcionadas pelas instituições educacionais a professores e estudantes.

Contudo, a análise também destacou desafios implementacionais que podem interferir na execução plena dessas propostas. Em alguns contextos escolares, as faltas de tempo adequado para explorar as atividades sugeridas, juntamente com restrições de recursos, foram identificadas como barreiras significativas. Martins (2021) argumenta que a eficácia dos programas literários depende em grande medida da estrutura de apoio escolar e do tempo dedicado a leituras e discussões significativas. Sem estas condições, as excelentes intenções do PNLD podem não alcançar seu potencial. Professores que compreendem profundamente os objetivos do programa e que têm acesso a formação pedagógica contínua, estão em uma posição mais vantajosa para mediar as atividades de maneira eficaz. A pesquisa revelou que escolas que investem no desenvolvimento profissional contínuo dos professores tendem a experimentar mais sucesso na implementação integral das propostas do PNLD Literário.

Além disso, a análise crítica mostrou que, embora as atividades literárias sejam bem estruturadas, há necessidade de maior flexibilidade para adaptar essas atividades às especificidades de cada comunidade escolar. Isso inclui considerar fatores como o background cultural dos alunos e as realidades sociais locais. De acordo com Silva (2020), uma abordagem pedagógica que leva em conta as particularidades do contexto dos estudantes é fundamental para o sucesso de qualquer intervenção educacional. Os resultados mostram que quando as atividades são adaptadas de maneira sensível e apropriada à realidade dos alunos, elas tendem a ter um impacto mais significativo.

Por fim, avaliando o cumprimento das propostas do PNLD Literário, é evidente que embora o programa tenha atingido muitos dos seus objetivos, há espaço para melhorias. Relatos de alunos e professores revelam que, em muitos casos, a experiência de leitura foi transformadora e abriu portas para discussões essenciais sobre seus próprios contextos sociais e identidades. Entretanto, para otimizar esses resultados, a implementação deve ser acompanhada por um suporte contínuo e personalizado tanto para os educadores quanto para os alunos.

Dessa forma, apesar dos desafios identificados, o PNLD Literário tem demonstrado um compromisso significativo com a educação literária de qualidade e a promoção de um ambiente escolar mais inclusivo e crítico.

A escolha dos livros literários para as escolas, como realizada pelo PNLD Literário, especialmente na edição de 2021, foi objeto de intensa análise e crítica neste estudo. Considera-se que a seleção dos livros deve caminhar ao lado das exigências sociais e educacionais contemporâneas, e que ela precisa refletir uma diversidade de vozes e perspectivas que contribuam para o enriquecimento cultural e crítico dos estudantes.

Em particular, escolhas como "O Averso da Pele" evidenciam um avanço no entendimento de que a literatura pode e deve ser uma ferramenta de construção social e de reflexão crítica. Textos literários que abordam questões de identidade e inclusão podem enriquecer significativamente a experiência educacional ao permitir que os alunos se vejam nas páginas e reflitam sobre suas realidades sociais e históricas. O uso de textos que desafiam os estudantes a pensar criticamente sobre os papéis sociais e preconceitos presentes em seus cotidianos é um passo vital para transformar a sala de aula em um espaço de reflexão e debate.

Entretanto, um exame crítico dos critérios de escolha revela uma questão fundamental: a uniformidade na seleção das obras. Existe uma percepção de que o enfoque ainda está limitado a um subconjunto de temas e autores, o que pode restringir o espectro de

experiências e perspectivas com as quais os alunos podem interagir. O artigo de Sepúlveda e Medeiros (2024) analisa como esses documentos abordam o ensino de literatura no ensino médio, destacando contradições entre as diretrizes oficiais e as práticas escolares, este, sugere que uma maior inclusão de autores emergentes e de obras que representam culturas marginalizadas contribuiria para um panorama mais heterogêneo de leituras, possibilitando discussões mais amplas sobre diversidade.

Segundo Sepúlveda e Medeiros (2024) os documentos oficiais apresentam a literatura como elemento de grande importância para a humanização e para a imaginação criadora dos estudantes, que são ativadas pela leitura literária; porém, são contraditórios quando apresentam as diretrizes para a efetividade desse ensino ao se pautarem em saberes históricos e estéticos (Sepúlveda; Medeiros, 2024, p. 42). Outra crítica levantada durante as análises é que, embora a escolha de temas contemporâneos seja encorajada, ainda há uma necessidade de melhor alinhamento entre essas escolhas e as capacidades de discussão das escolas. Ou seja, há uma lacuna entre a escolha de obras complexas e a preparação das escolas para as abordar de forma eficaz e significativa.

Isso reflete a dificuldade de algumas instituições em lidar com temas complexos devido às limitações de formação e recursos. Conforme destaca a BNCC, como linguagem artisticamente organizada, “a literatura enriquece nossa percepção e nossa visão de mundo [...] possibilita uma ampliação da nossa visão do mundo, ajuda-nos não só a ver mais, mas a colocar em questão muito do que estamos vendo e vivenciando” (Brasil, 2018, p. 499) sob essa ótica, as obras literárias que trazem questões polêmicas e delicadas exigem um preparo especial dos professores para evitar simplificações ou interpretações incorretas ou propagação de estigmas e preconceitos.

Para uma efetiva integração dos livros no ambiente educacional, é crucial não apenas a seleção poder fazer justiça à variedade cultural e social da sociedade brasileira, mas também uma difusão eficaz dessas obras através de programas que incluam formação continuada e orientação pedagógica. A crítica enfatiza que sem o apoio adequado, às obras literárias podem se afastar de seu potencial de educar e inspirar; o que poderia ser uma vivência rica de aprendizado tornar-se-ia meramente algo prescrito.

As análises demonstraram também que é necessário facilitar o acesso a materiais complementares que ajudem tanto educadores quanto estudantes a mergulharem mais profundamente nos contextos históricos e sociais apresentados pelas obras. Portanto, enquanto o PNLD Literário em 2021 claramente buscou se alinhar com as necessidades atuais de representação e discussão crítica de temas sociais, há uma clara necessidade de expandir os

critérios de seleção para incluir uma gama mais diversificada de vozes literárias e de assegurar que os educadores estejam totalmente equipados para mediar essas conversas necessárias nas salas de aula. Um fortalecimento dessas áreas poderia potencializar o impacto do programa, transformando cada obra literária escolhida em uma poderosa ferramenta de letramento e transformação educacional e social.

2 BREVE HISTÓRICO SOBRE O LIVRO DIDÁTICO NO BRASIL

A história do livro compreende uma série de inovações realizadas por diversos povos no intuito de gravar o conhecimento e passá-lo de geração em geração. O mundo não seria o mesmo se os povos não pudessem conhecer as ideias de seus antepassados. Um bom exemplo é a filosofia, que até hoje é calcada nas letras escritas por filósofos da antiga Grécia e Alemanha do século XIX e XX. Durante a antiguidade, a primeira forma encontrada para gravar o conhecimento foi escrevendo-o em pedra ou tábuas de argila. Após algum tempo, surgiram os khartés, que eram cilindros de folhas de papiro fáceis de transportar. A inovação seguinte foi o pergaminho, que em pouco tempo substituiu o papiro. O pergaminho era feito com peles de animais (ovelha, cordeiro, carneiro, cabra) e nele era possível escrever com maior facilidade.

O Codex é o mais parecido com o modelo do nosso livro atual, ele era formado por folhas escritas em ambos os lados, dobradas e amarradas ao longo da dobra e tudo isso ficava protegido por uma capa. Podia ser formado por folhas de papiro ou de pele de animais costuradas.

Segundo Mello Jr. (2000), o livro como nós conhecemos hoje, surgiu no Ocidente por volta do Século II D.C., fruto de uma revolução que representou a substituição do Vólumen pelo Códex'. O novo formato permitia 'a utilização dos dois lados do suporte, a reunião de um número maior de textos em um único volume, absorvendo o conteúdo de diversos rolos, a indexação permitida pela paginação, a facilidade de leitura'.

Mas um alemão chamado Gutemberg inventou a prensa e os tipos móveis. Essa sua invenção iria revolucionar a história da produção de livros, pois agora os livros seriam impressos e não mais copiados a mão. Isso só mudou na década de 1450, trazendo rapidez à produção do livro. A primeira obra impressa foi a Bíblia, sendo também o primeiro livro que chegou ao Brasil, trazido pelos colonizadores. Ação que ocorria com todos os países colonizados.

É preciso lembrar também que havia censura em Portugal, especialmente por parte da Igreja Católica, tendo impactos diretos no Brasil colônia. Assim, os livros censurados só podiam circular por aqui de maneira clandestina. Os outros entravam livremente, trazidos pelos colonizadores, pelos brasileiros que iam estudar em Portugal e em outros países, e pelos comerciantes.

No entanto, os livros só puderam ser feitos no Brasil a partir de 1808, quando a família Real portuguesa se mudou para cá, trazendo, entre outras coisas, uma máquina impressora.

Antes disso, era crime ter uma tipografia no país, o livro e impressos são instrumentos de divulgações de ideias, crenças, valores, cultura, conceito.

Em meio a este caminho de avanços e retrocessos, o livro ganhou espaços escolares como instrumento de apoio na educação de crianças, jovens e adultos. Alguns autores sugerem que o livro didático surgiu no século XIX como complemento aos ensinamentos, que não constavam na Bíblia. No século XIX, o livro didático surgiu como um adicional à Bíblia, até então, o único livro aceito pelas comunidades e usado nas escolas. Somente por volta de 1847, os livros didáticos passaram a assumir um papel de grande importância na aprendizagem e na política educacional. Os primeiros livros didáticos, escritos sobretudo para os alunos das escolas de elite, procuram complementar os ensinamentos não disponíveis nos Livros Sagrados. (Oliveira et al, 1997, p. 26).

Já outros autores dizem que o livro didático sempre fez parte da cultura escolar, mesmo antes da invenção da imprensa.

Sua origem está na cultura escolar, mesmo antes da invenção da imprensa no final do século XV. Na época em que os livros eram raros, os próprios estudantes universitários europeus produziam seus cadernos de textos. Com a imprensa, os livros tornaram-se os primeiros produtos feitos em série e, ao longo do tempo, a concepção do livro como “fiel depositário das verdades científicas universais” foi se solidificando (Gatti Júnior, 2004, p. 36).

No Brasil as primeiras ideias sobre o livro didático surgiram em 1929, com a criação do Instituto Nacional do Livro – INL. Esse instituto foi criado para legitimar o livro didático nacional e auxiliar na sua produção. Mas tudo isso ficou no papel por muito tempo, foi apenas em 1934, no governo do presidente Vargas, que o Instituto começou a elaborar um dicionário nacional e uma enciclopédia, bem como aumentar o número de bibliotecas públicas. Em 1938, o Ministro da Educação e Saúde, Gustavo Capanema, sugeriu a criação de um decreto-lei que iria fiscalizar a elaboração do livro didático, e com isso o governo iria controlar as informações que circulariam dentro das escolas.

O ministro do Ministério Educação e Saúde, Gustavo Capanema, durante o Estado Novo brasileiro, sugeriu a Getúlio Vargas a criação de decreto-lei para fiscalizar a elaboração dos livros didático[sic]. A comissão foi criada em 1938 e ‘estabelecia que, a partir de 1º de janeiro de 1940, nenhum livro didático poderia ser adotado no ensino das escolas pré-primárias, primárias, normais, profissionais, e secundárias no país sem a autorização prévia do Ministério da Educação e Saúde’ (Ferreira, 2008: 38).

Muitas formas de análise e seleção de materiais didáticos foram experimentadas por vários governos, durante 67 anos (1929 a 1996), para que o livro didático chegasse às salas de aula. Mas somente com a extinção da FAE – Fundação de Assistência ao Estudante em 1997,

e com a transferência integral da política de execução do PNDL, para o FNDE é que se iniciaram uma produção e distribuição contínua e massiva de livros didáticos.

Houve um período em que a criação e distribuição dos livros didáticos foram um problema muito sério no Brasil. Em 1964, implantou-se o Regime Militar com o golpe de Estado. Há a desmobilização do magistério, privatização do ensino, repressão e a divulgação de uma pedagogia alicerçada em objetivos no mínimo discutíveis. Surgem, nos currículos escolares, os ideais da doutrina de segurança nacional e a intervenção do Estado nos assuntos sobre o livro didático passam a ser muito maior. Bezerra e Luca (2006, p. 30) advertem que:

Em 1966, sob a égide da ditadura militar, foi criada a Comissão do Livro Técnico e Livro Didático (COLTED), cuja função era coordenar a produção, edição e distribuição do livro didático. Para assegurar recursos governamentais, contou-se com o financiamento proveniente do acordo MEC – USAID (United States Agency for International Development). O aporte de recursos públicos garantiu a continuidade do livro didático que, a partir de então, ocupou lugar relevante nas preocupações do Estado brasileiro que, mais uma vez, pretendia ter o controle sobre o que e como se ensinava (Bezerra e Luca, 2006, p. 30).

Durante o Regime Militar houve muita censura e falta de liberdade nos temas abordados nos livros didáticos, como se pode ver pelos comentários:

A questão da compra e distribuição de livros didáticos recebeu tratamento específico do poder público em contextos diferenciados — 1966, 1971 e 1976 —, todos marcados, porém, pela censura e ausência de liberdades democráticas. De outra parte, esse momento foi marcado pela progressiva ampliação da população escolar, em um movimento de massificação do ensino cujas consequência[sic], sob o ponto de vista da qualidade, acabariam por deixar marcas indeléveis no sistema público de ensino e que persistem como o seu maior desafio. Neste contexto particular, destaca-se o peso da interferência de pressões e interesses econômicos sobre a história ensinada, na medida em que os governos militares estimularam, por meio de incentivos fiscais, investimentos no setor editorial e no parque gráfico nacional que exerceram papel importante no processo de massificação do uso do livro didático no Brasil. Cabe destacar que a associação entre os agentes culturais e o Estado autoritário transcendeu a organização do mercado consumidor da produção didática e envolveu relações de caráter político-ideológico, cujas repercussões sobre o conteúdo dos livros didáticos foram marcantes, sobretudo pela perspectiva de civismo presente na grande maioria das obras, bem como pelo estímulo a uma determinada forma de conduta do indivíduo na esfera coletiva. Deste modo, o uso do livro didático tornar-se um instrumento de repressão e contenção do Estado, e sua distribuição passa a ser maciça para atingir estes fins. (Miranda, 2004. p.124,)

Deste modo, o uso do livro didático e de textos literários tornou-se um instrumento de repressão e contenção do Estado, e sua distribuição passa a ser maciça para atingir estes fins. A sociedade brasileira na década de 1970 vê surgir inúmeras mudanças na constituição e

política do livro didático, mas é no final da década de 1980 e início dos anos 90 que começa um movimento dos temas que incorporaram incorporavam o acervo escolar e no papel, que passou a ser de melhor qualidade. Isso fez com que houvesse um crescimento no interesse do mercado editorial e do governo federal. Fonseca (2004, p. 57) chama a atenção sobre esse momento histórico ao dizer que.

A preocupação central da sociedade e do Estado é construir uma educação básica de qualidade, é imprescindível aprimorar a política nacional do livro didático. Para isso é preciso aprofundar o processo de avaliação permanente da produção disponível no mercado. O Estado e as escolas públicas e privadas, os maiores compradores, devem exigir seus direitos como consumidores exigentes, propondo mudanças qualitativas às editoras, inclusive exigindo revisão ou retirando do mercado os livros desatualizados, dos que contenham erros conceituais e dos que veiculem preconceitos raciais, políticos e religiosos (Fonseca, 2004, p. 57).

Atualmente, PNLD agrega junto ao governo federal dois outros programas sobre o livro didático: o Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLEM), criado em 2004 e o Programa Nacional do Livro Didático para Alfabetização de Jovens e Adultos (PNLA), criado em 2007. Para os estudantes portadores de necessidades especiais, existe ainda o Programa Nacional do Livro Didático em Braille. Para as escolas da Educação Básica, os estudantes surdos, também foram contemplados com a distribuição, em 2007, com dicionários trilíngues (português, inglês e libras); para as escolas de 1ª a 4ª séries, alunos com surdez matriculados, foram contemplados com distribuição de cartilhas e livros de língua portuguesa em libras e CD-ROM.

O livro didático, embora não represente o recurso pedagógico ideal e nem sempre seja utilizado de maneira plenamente eficaz, desempenha um papel central no processo educativo brasileiro. Sua elaboração não se restringe à atuação individual de um autor, pois conta com a colaboração de equipes compostas por pesquisadores, consultores e demais especialistas que contribuem para a qualidade e a consistência do material produzido. Após sua redação, os exemplares passam por revisão editorial antes de serem enviados para a impressão.

A relevância desse material no contexto educacional pode ser dimensionada pelos números expressivos de sua produção e distribuição em âmbito nacional. Conforme destaca a literatura, todos os anos, entre 100 e 120 milhões de exemplares são impressos para o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e destinados a cerca de 37 milhões de estudantes em todo o Brasil. Para viabilizar essa política pública, o governo investe aproximadamente 1 bilhão de reais em sua produção e distribuição (HISTÓRIA, 2015).

Os livros quando entregues devem ser conferidos pelo gestor, que poderá indicar a falta ou o excesso de livros, isso é feito pela internet na página do FNDE, onde o gestor indica o número de matrículas da sua unidade ao Sistema de Controle de Remanejamento e Reserva

Técnica (SISCORT), o sistema mostra as escolas próximas que estão na mesma situação e quais têm os livros que estão faltando.

O cuidado com a conservação do livro didático literário deverá ser do aluno, o professor é quem o orienta sobre isso, fazendo isso o livro poderá ter uma vida útil maior. Segundo informações oficiais do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), os livros didáticos distribuídos pelo Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) são devolvidos ao término do ano letivo para que sejam reutilizados por estudantes em anos subsequentes, integrando um ciclo de uso que abrange várias turmas. Essa prática de devolução permite que um exemplar seja utilizado por diferentes alunos ao longo do ciclo trienal de distribuição e contribui para a preservação do patrimônio público e para a continuidade do acesso ao material didático por toda a rede pública.

O livro didático sempre levantou uma questão sobre quem realmente era seu público-
Bitencourt (2004) evidencia um momento decisivo na história do livro didático, ao apontar a transição de um material pensado prioritariamente para o uso do professor para um recurso pedagógico direcionado diretamente aos alunos. Essa mudança, intensificada a partir da segunda metade do século XIX, revela uma reconfiguração das práticas de ensino, na qual o estudante passa a ocupar o lugar de sujeito ativo no processo de aprendizagem, e não mais apenas receptor passivo da mediação docente.

Ao reconhecer o aluno como consumidor direto do livro didático, autores e editores foram levados a repensar não apenas o conteúdo, mas também a forma de apresentação do conhecimento, tornando a linguagem mais acessível e atraente. Nesse contexto, as ilustrações e o surgimento de novos gêneros didáticos, como os livros de leitura e de lições, assumem papel fundamental, pois contribuem para a mediação pedagógica, favorecem a compreensão dos conteúdos e dialogam com diferentes modos de aprender, reforçando o caráter formativo e comunicativo do livro didático no espaço escolar.

O livro didático é um material que se bem utilizado pode ser um grande apoio ao professor e ao aluno, não podemos é transformá-lo em nossa única fonte de estudos e pesquisas, e acreditar que seu conteúdo fosse imutável. Se fizermos isso, estaremos limitando o aluno a um único meio de estudos, tirando-lhe o direito de aprender mais e buscar outras formas de satisfazer sua curiosidade.

O conhecimento produzido por ele é categórico, característica perceptível pelo discurso unitário e simplificado que reproduz, sem possibilidade de ser contestado, como afirmam vários de seus críticos. Trata-se de textos que dificilmente são passíveis de contestação ou confronto, pois expressam ‘uma verdade’ de maneira bastante impositiva. Os livros didáticos merecem ser considerados e utilizados de acordo com suas reais possibilidades

pedagógicaspedagógicos e cada vez mais aparecemaparece como um referencial, e não como um texto exclusivo, depositário do único conhecimento escolar posto à disposição para os alunos. (Bittencourt, 2004, p. 319).

O livro didático literário expressaexpresso os diferentes aspectos do conhecimento humano dividido em forma expressiva e sensível, portanto deve ser utilizado como um recurso na formação humana e cidadã. O professor deve recorrer a outras bibliografias especializadas, jornais, revistas, filmes, documentos, e até mesmo depoimentos de pessoas que como, por exemplo, tenha ido viajar a uma cidade histórica e que está sendo abordada em sala de aula hoje, mas a riqueza dos textos literários provoca uma mobilização sensível imprescindível no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes. A escolha do livro didático literário que será usado em sala de aula, deve ser feita com muito cuidado e responsabilidade pela escola e pelos professores.

Bezerra e Luca (2006, p. 37), por sua vez, salientam que o livro didático precisa ser compreendido como:

Elemento importante na construção do saber escolar e do processo educacional espera-se que contribua para o aprimoramento da ética, imprescindível ao convívio social e à construção da cidadania. Nesse sentido, há que se verificar, nos textos e nas atividades, a existência de uma real preocupação em despertar no aluno a prática participativa, a sociabilidade, a consciência política, enfim, a cidadania, entendida em seu sentido mais amplo (Bezerra e Luca, 2006 p. 37).

No Brasil o livro didático vem enfrentando muitos desafios com custos, interesses políticos, ideias, e até mesmo uma censura velada. Mas também tem alcançado o seu objetivo de trazer mais conhecimento às famílias das comunidades escolares. A escolha do livro literário que será usado em sala de aula pelo professor, deve ser feita com muito cuidado e responsabilidade pela escola e pelos professores, pois além do que foi citado, este livro tem contribuído na formação de uma identidade nacional na escola, por meio das narrativas dos textos didáticos como por meio das ilustrações, ele deve estar em sintonia com os currículos das escolas.

O livro didático torna-se uma das mercadorias mais vendidas no campo da indústria editorial. Daí a preocupação do Estado e das editoras em publicar os livros que estivessem em perfeita sintonia com os programas curriculares de História, Geografia e demais disciplinas. Uma outra novidade, visando à aceitação maior do livro didático, foi o lançamento dos manuais dos professores, pela Editora Ática, em meados dos anos 60. Estes manuais, além de trazerem a resolução de todos os exercícios propostos, forneciam (e alguns ainda o fazem) os planejamentos anuais e bimestrais prontos para o professor (Fonseca, 1994, p. 139).

Nada irá substituir o professor em sala de aula, mas a boa utilização dos livros didáticos e de todas as novas tecnologias e recursos disponíveis farão com que o trabalho em sala de aula seja mais eficiente e que ajude no objetivo final que é o de formar cidadãos conscientes do seu papel na sociedade.

No Brasil, os livros só puderam ser feitos a partir de 1808, quando a família Real portuguesa se mudou para cá e trouxe uma máquina impressora, fundando a imprensa régia. Antes disso, era crime ter uma tipografia no país. As primeiras obras didáticas publicadas por aqui foram traduções para a Escola Militar. A produção própria do livro didático só veio a partir de 1822, com a Independência do Brasil e o decreto das primeiras leis educacionais.

Ainda assim, a ideia só tomou força em 1929, com a criação do Instituto Nacional do Livro, fundado justamente para legitimar o livro didático nacional e auxiliar sua produção. Porém, seus propósitos ficaram no papel por muito tempo e, apenas em 1934 no governo Vargas, que o Instituto começou a elaborar um dicionário nacional, uma enciclopédia e aumentar o número de bibliotecas públicas.

Em 1937 veio a criação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), o mais antigo dos programas voltados à distribuição de obras didáticas aos estudantes da rede pública de ensino brasileira. Apesar disso, muitas formas foram experimentadas entre 1929 e 1996, para que o livro didático chegasse às salas de aula. Apenas com a extinção da FAE – Fundação de Assistência ao Estudante, em 1997, e com a transferência integral da política de execução do PNLD para o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) que iniciou uma produção e distribuição contínua e massiva desse material.

Enquanto professores de linguagens e literatura, entendemos que os livros literários no espaço escolar são tanto objetos artísticos quanto mediadores de conhecimentos cognitivos e contemplativos. Esses livros possuem projetos curriculares e métodos específicos que prevalecem em determinados momentos históricos e são considerados conteúdos legítimos a serem transmitidos pelas disciplinas escolares em cada contexto. Ao mediar os saberes escolares, a história das edições didáticas se relaciona com as políticas educacionais adotadas pelo poder público brasileiro.

Diante dessa constatação, observa-se uma preocupação constante em regulamentar a produção, o conteúdo e a distribuição desses materiais por parte do Estado. Assim, as edições didáticas podem ser vistas como componentes integrantes da cultura escolar, sendo responsáveis pela transmissão dos conhecimentos estipulados pelos programas oficiais.

As práticas do ensino de literatura nas escolas brasileiras intensificaram na década de 80 e 90 com as proposições do processo de redemocratização do país e a promulgação da

Constituição Federal Cidadã de 1988. Subsequente às mudanças constitucionais, houve uma transformação no status da leitura no espaço escolar, mais no sentido do estudo da língua do que propriamente do ensino de literatura. Nesse sentido, podemos aferir que o ensino de literatura estava condicionado às questões políticas e ideológicas que permeavam o pensamento pedagógico da época.

Dentre as vertentes políticas que influenciaram a pedagogia, conseqüentemente o ensino de literatura brasileira, temos o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, assinado por 27 educadores em 1932, sendo esse o primeiro grande resultado político de mais de uma década de luta da Associação Brasileira de Educação (ABE) em favor de um Plano Nacional de Educação (Gadotti, 2006, p. 232). No entanto, ainda havia duas concepções ideológicas que predominavam sobre a educação brasileira reflexa ainda de um ensino jesuítico, nesse sentido:

Os católicos e os liberais representam grupos diferentes, correntes históricas opostas, porém não antagônicas. Os primeiros desejavam imprimir à educação um conteúdo espiritual e os segundos, um cunho mais democrático. Contudo, os dois grupos tinham pontos em comum. Representavam apenas facções da classe dominante e portanto não questionavam o sistema econômico que dava origem aos privilégios e à falta de uma escola para o povo. A mudança apregoada pelos dois grupos estava centrada nos métodos do que no sentido da educação. (Gadotti, 2006, p. 232)

De acordo com essas correntes ideológicas, o ensino de literatura também foi pensado; sofrendo até os dias de hoje seus reflexos. Por essa lógica, ainda hoje sofremos com a concepção elitista de que “pobre não lê” e que literatura necessariamente precisa ter uma linguagem inacessível às camadas populares, demonstrando assim, que as prerrogativas teóricas presentes nas obras de Raymundo Faoro, Florestan Fernandes e Sérgio Buarque de Holanda, no que se refere a utilização do aparelho jurídico e político do Estado brasileiro estão a serviço dos interesses privados das elites dominantes, e estas são usualmente estudada pelo viés linguístico e culturalista brasileiro. Dessa forma:

A história da literatura brasileira é em grande parte a história de uma imposição cultural que foi aos poucos gerando expressão literária diferente, embora em correlação estreita com os centros civilizadores da Europa.[...] Esta imposição atuou também no sentido mais forte da palavra, isto é, como instrumento colonizador, destinado a impor a manter a ordem política e social estabelecida pela metrópole, através, inclusive, das classes dominantes locais. (Cândido, 2023, p. 28)

Por analogia, temos ainda que patrimonialismo é a forma de explicação recorrente, presente nos mais diversos trabalhos de pesquisa dos diversos intelectuais brasileiros. Nesse sentido, a educação, como instituição diretamente afetada pelas dinâmicas políticas e

históricas do país, sofreu ao longo do tempo diversas mudanças legislativas e curriculares, a fim de atender a lógica política dominante. Visto que a estrutura institucional brasileira não foge às prerrogativas colonialistas, a concepção de literatura brasileira, também não foge a essa concepção elitista dominante, o que conforme Antônio Candido (2023, p.32):

A literatura culta foi aqui um produto da colonização, um transplante da literatura portuguesa, da qual saiu a nossa como prolongamento. A partir daí desenvolveu-se o processo de formação da literatura, como adaptação da palavra culta do Ocidente, que precisou assumir novos matizes para descrever e transfigurar a realidade nova. (Cândido, 2023)

Sob essa égide, PNLD literário, que atualmente compõe o Programa Nacional do Livro e do Material Didático, foi criado. Em 1937, este importante marco para a educação e a leitura no país surgiu com a proposta de atender às necessidades das instituições escolares do Brasil referente à oferta de materiais pedagógicos que seriam utilizados no processo de ensino e aprendizagem. O projeto visava propiciar a estudantes de todas as classes sociais o acesso a livros com os conteúdos de todas as disciplinas que compõem o currículo escolar, no entanto, até chegar aos moldes que hoje possui, o PNLD tomou inúmeros formatos e propósitos diferentes ao longo dos anos.

Instituto Nacional do Livro (INL), início do que anos mais tarde daria os contornos do PNLD que conhecemos atualmente, e mais tarde ao PNLD literário vigente. Nesse período, o Brasil era considerado República dos Estados Unidos do Brasil, tendo por chefe do poder executivo o presidente Getúlio Vargas, e à frente das demandas educacionais o ministro Gustavo Capanema. É importante destacar que as reformas educacionais realizadas entre 1937 a 1945 ficaram conhecidas como Reformas Capanema, levando o nome do até então ministro da educação:

Durante o Estado Novo (1937-1945) a regulamentação do ensino foi levada a efeito a partir de 1942, com a Reforma Capanema, sob o nome de Leis Orgânicas do Ensino, que estruturou o ensino industrial, reformou o ensino comercial e criou o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial – SENAI, como também trouxe mudanças no ensino secundário. Gustavo Capanema esteve à frente do Ministério da Educação durante o governo Getúlio Vargas, entre 1934 e 1945. (Andreotti, 2016)

Segundo o artigo 2º do referido decreto, competia ao INL; a) organizar e publicar a Enciclopédia Brasileira e o Dicionário da Língua Nacional, revendo-lhes as sucessivas edições; b) editar toda sorte de obras raras ou preciosas, que sejam de grande interesse para a cultura nacional; c) promover as medidas necessárias para aumentar, melhorar e baratear a edição de livros no país bem como para facilitar a importação de livros estrangeiros e d)

incentivar a organização e auxiliar a manutenção de bibliotecas públicas em todo o território nacional (Brasil, 1994).

É válido destacar, que Getúlio Dornelles Vargas, após a Revolução de 1930 ficou durante quinze anos no poder, tornando-se o presidente que ficou mais tempo à frente da política em todo o período republicano do Brasil. Simultaneamente, entre 1930 e 1945, imperou o período que ficou conhecido como Governo Constitucional (1934-1937) na Era Vargas, nomeada assim por ser um contexto de intensas e violentas mudanças na estrutura política e legislativa brasileira, por esse motivo resultando em muita resistência contra o governo. Desse modo, conforme verificado por Telo (2018):

Com a Revolução de 1930, houve ruptura radical com as práticas adotadas pelos governos anteriores, a partir da reorganização da administração pública e a apresentação de uma nova proposta de estruturação para o campo educacional. Assim, por intermédio do Decreto nº 19.402, de 14 de novembro de 1930, foi criado o Ministério da Educação e Saúde Pública, com a finalidade de estruturar e centralizar o setor educacional e o da saúde. No ano seguinte, em 1931, o ministro da Educação e Saúde, Francisco Campos, promulgou o Decreto nº 19.890, com a incumbência de organizar o ensino secundário em todo o Brasil. A Reforma Francisco Campos implantou o currículo seriado de frequência obrigatória –, dividiu o ensino secundário em duas partes o curso fundamental, com cinco anos de duração, e o curso complementar, de dois anos, e estabeleceu a equiparação das escolas secundárias ao Colégio Pedro II (Telo, 2018).

Conforme o exposto, cabe ressaltar que é nesse mesmo momento histórico que a Europa estava vivendo a ascensão do nazismo (Partido Nacional Socialista dos Trabalhadores Alemães, organizado pelo ditador Adolf Hitler, um partido de extrema direita que ficou no poder de 1920 a 1945) e de outros regimes totalitários como o franquismo (Partido fundado pelo ditador Francisco Franco, que ficou no poder da Espanha de 1939 a 1975, e foi fortemente influenciado pela Falange Espanhola, movimento político, fortemente inspirado no facismo Italiano) do salazarismo (regime político, econômico e social implantado pelo estadista António de Oliveira Salazar, que ficou no poder de 1889 a 1970) e do facismo regime de extrema-direita estabelecido por Benito Mussolini na Itália, em 1922, onde imperou os conceitos de nação e raça sobre os valores individuais e que foi representado por um governo autocrático, centralizado na figura de um ditador.

Nessa conjuntura, houve um forte confronto entre a Ação Integralista Brasileira (AIB) de cunho facista e a Aliança Nacional Libertadora (ANL) de orientação comunista, liderada por Luiz Carlos Prestes, partidos políticos nacionais. Nesse sentido:

Ao assumir a presidência da República, Vargas tomou medidas para concentrar em suas mãos o controle político do país. Consequentemente, aos poucos, seu governo revelou a sombra de uma política autoritária com a centralização administrativa do país. Por outro lado, reconstruiu os sistemas políticos, sociais e econômicos do Brasil mediante a inclusão de demandas direcionadas às políticas públicas de direitos trabalhistas que progrediram gradativamente, impulsionadas pelo aumento da oferta de vagas escolares e de um pensamento científico que florescia no âmbito urbano (Oliveira, 2021).

Até então, não há por parte do Estado uma política de material didático para a educação escolar pública no país, ou qualquer preocupação com a qualidade ou com o conteúdo dos materiais usados nas escolas. No entanto, em 1934, após a criação do Ministério da Educação, uma nova Constituição foi aprovada pelo governo vigente, superando os pressupostos da anterior, a constituição de 1934 dedicou todo um capítulo à educação.

No entanto, no ano de 1938, é promulgado o Decreto Lei nº 1.006, no dia 30 de dezembro, instituindo a Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD), estabelecendo as primeiras diretrizes políticas, legislativas e de controle e fiscalização na produção e circulação dos livros que poderiam ser utilizados como material didático no Brasil.

Segundo o artigo 3º do referido Decreto, temos a partir de 1 de janeiro de 1940, as prerrogativas de que o livros didáticos que não possuíam autorização prévia, concedida pelo Ministério da Educação, nos termos da lei, não poderiam ser adotados no ensino das escolas pré-primárias, primárias, normais, profissionais e secundárias, de toda a República. Sendo, nesse contexto de extrema censura e rigor, selecionados os livros que poderiam ou não compor as leituras da instituição escolar a partir de critérios muito específicos que estivessem de acordo com o projeto político em voga até então.

Nesse sentido, temos ainda na mesma lei, em seu artigo 10º que a competência da CNLD, seria a de a) examinar os livros didáticos que lhe foram apresentados, e proferir julgamento favorável ou contrário à autorização de seu uso; b) estimular a produção e orientar a importação de livros didáticos; c) indicar os livros didáticos estrangeiros de notável valor, que mereçam ser traduzidos pelos poderes públicos, bem como sugerir-lhes a abertura de concurso para a produção de determinadas espécies de livros didáticos de sensível necessidade e ainda não existente no país; d) promover, periodicamente, a organização de exposições nacionais dos livros didáticos cujo uso tenha sido autorizado na forma desta lei.

Como é possível perceber, havia nesse período histórico, grande preocupação com os conteúdos literários que comporiam o acervo das escolas do país, para que os leitores em idade escolar fossem doutrinados a se adequarem às estruturas vigentes. Entretanto, a

preocupação demarcada, evidenciada pelas escolhas sintagmáticas do texto do decreto demonstram também os paradigmas em voga na época. O que se justifica, pelo fato da literatura ter servido para celebrar e inculcar os valores cristãos e a concepção elitista de vida social ideal, consolidando não apenas a presença de um Deus e de um “líder máximo”, mas também o monopólio da língua (Cândido, 2023).

Referente a esses pressupostos, é interessante notar que há nas promulgações legislativas do contexto histórico referido a afirmação desses pressupostos ideológicos, fruto de um contexto de extremas mudanças políticas no país. Mas se ainda há desconfianças sobre essa prerrogativa autoritária e colonialistas, na escrita das competências da Comissão, quando lemos o artigo. 20º da mesma lei, observamos que nas causas que são destacadas como impedimentos para a autorização de materiais didático, as questões políticas e ideológicas do período ficam ainda mais transparentes, destacando o forte apelo facista do governo brasileiro em 1938.

Temos assim, no artigo 20 do Decreto Lei nº 1.006 de 1938 os seguintes aspectos para serem avaliados nos materiais didáticos para fim de eliminação ou aprovação, observa-se que:

- a) os que atentem, de qualquer forma, contra a unidade, a independência ou a honra nacional;
- b) os que contenham, de modo explícito ou implícito, pregação ideológica ou indicação da violência contra o regime político adotado pela Nação;
- c) os que envolva qualquer ofensa ao Chefe da Nação, ou às autoridades constituídas, ao Exército, à Marinha, ou às demais instituições nacionais;
- d) os que despreze ou escureça as tradições nacionais, ou tente deslustrar as figuras dos que se abateram ou se sacrificaram pela pátria;
- e) que encerre qualquer afirmação ou sugestão, que induza ao pessimismo quanto ao poder e ao destino da raça brasileira;
- f) que inspire o sentimento da superioridade ou inferioridade do homem de uma região do país com relação ao das demais regiões;
- g) que incite ódio contra as raças e as nações estrangeiras;
- h) que desperte ou alimente a oposição e a luta entre as classes sociais;
- i) que procure negar ou destruir o sentimento religioso ou envolva embate a qualquer confissão religiosa;
- j) que atente contra a família, ou pregue ou insinue contra a indissolubilidade dos vínculos conjugais;
- k) que inspire o desamor à virtude, induza o sentimento da inutilidade ou desnecessidade do esforço individual, ou combata as legítimas prerrogativas da personalidade humana. (BRASIL, 1938).

Diante dessas prerrogativas o que se desnuda pela legislação é um processo de total negacionismo, e tentativa de homogeneização das estruturas vigentes na sociedade brasileira, já que a situação nacional nesse período histórico é bem oposta ao que está preconizado nesta lei para a educação.

Antes da promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, o campo educacional brasileiro já havia sido fortemente marcado por políticas de controle ideológico demarcado pelo contexto político da época. O Decreto-Lei nº 1.006, de 1938, promulgado durante a ditadura de Getúlio Vargas, evidencia a utilização da educação como instrumento de regulação política e cultural. Ao estabelecer critérios rígidos para a aprovação de livros didáticos; proibindo conteúdos que questionassem o regime, a unidade nacional, as instituições do Estado, a moral familiar ou o sentimento religioso (cristão), a legislação revela um projeto de homogeneização social e de censura sistemática do pensamento crítico dentro do sistema escolar.

Esse controle pode ser compreendido como parte de um aparato mais amplo de disciplinamento social, no qual a escola assume papel estratégico na conformação das subjetividades. Tal perspectiva dialoga com as análises de Michel Foucault (2014), ao evidenciar como o poder se exerce por meio da produção e da limitação dos discursos legitimados. De forma complementar, observa-se, conforme Pierre Bourdieu (2014), que a educação, quando submetida à lógica estatal autoritária, atua como mecanismo de reprodução simbólica das desigualdades e de naturalização da ordem vigente, operando por meio da violência simbólica.

Nesse sentido, a política educacional do Estado Novo nega o caráter conflitivo da sociedade brasileira, silenciando desigualdades regionais, sociais e ideológicas. Como assinala Dermeval Saviani (2019), quando a educação se limita à reprodução dos valores dominantes, ela abdica de sua função emancipadora e se converte em instrumento de conservação social. Essa herança autoritária ajuda a compreender as tensões que atravessaram o debate educacional nas décadas seguintes.

Todavia, em 1948, o ministro Clemente Mariani (UDN/MG) enviou ao Congresso Nacional um projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional; no entanto, esse projeto somente foi sancionado após intensas disputas e reformulações. Assim, em 1961, nasce a primeira lei geral da educação brasileira, que permaneceu em vigor até a Constituição de 1988. Após a ditadura de Getúlio Vargas (1937–1945), abre-se um período de redemocratização no país, brutalmente interrompido pelo golpe militar de 1964. Nesse curto intervalo, em que as liberdades democráticas foram parcialmente restabelecidas, o movimento educacional ganhou novo impulso, distinguindo-se por dois grandes eixos: o movimento por uma educação popular e o movimento em defesa da educação pública. O primeiro predominou no campo da educação informal e da educação de jovens e adultos; o segundo concentrou-se na educação escolar formal (Gadotti, 2006). Conforme destaca Moacir Gadotti

(2006), esse período foi marcado pelo Segundo Congresso Nacional de Educação de Adultos e, no início de 1964, pela Campanha Nacional de Educação de Adultos, dirigida por Paulo Freire, em defesa de uma concepção libertadora da educação. Contudo, essa articulação entre pedagogias conservadoras e progressistas só alcançou maior unidade a partir de 1988, com o fortalecimento do movimento da educação pública popular, que passou a conceber a educação como um processo permanente de aperfeiçoamento humano.

Vale destacar ainda, que historicamente, todo esse processo que envolve os livros didáticos, e consequentemente a escolhas das literaturas adequadas ao espaço escolar, bem como o status da teoria literária pensada para as escolas, têm a ver com o mercado literário vinculado às classes dominantes, isso se deve ao fato da escola como instituição de ensino ter sido pensada para as classes dominantes inicialmente.

Desde o período colonial, a instituição escolar é um espaço de disputas discursivas e de poder, essa herança histórica tem, aos poucos, perdido força nas escolas, embora hoje tenhamos acesso a uma educação de qualidade no âmbito do direito público, as escolas públicas do país ainda enfrentam muitos desafios. No que se refere à leitura literária esse desafio é ainda maior, hoje, não somente por conta de uma herança histórica marginal, mas também por conta do advento da tecnologia e internet.

Embora o estatuto da literatura, historicamente associado ao cânone dos chamados “clássicos”, venha passando por um processo longo de mudanças, ainda que gradual, de questionamento; assim como a própria noção de “literatura universal”, observa-se uma reconfiguração das perspectivas colonialistas que tradicionalmente estruturaram o campo literário. A dicotomia entre “cultura” e “barbárie”, amplamente mobilizada para legitimar hierarquias simbólicas, tem sido progressivamente tensionada por novos sujeitos históricos que passam a ocupar os espaços acadêmicos e literários. Trata-se de grupos sociais historicamente marginalizados; como filhos e filhas das classes populares, comunidades quilombolas, povos indígenas, população negra, mulheres e integrantes da comunidade LGBTQ+; que, durante longos períodos, foram relegados à exclusão educacional, ao analfabetismo e à violência estrutural.

A inserção dessas vozes no campo cultural e literário não apenas amplia o repertório estético e temático das produções contemporâneas, como também impulsiona um movimento de caráter decolonial, voltado à democratização do acesso à literatura e às artes em geral. Desse modo, a literatura deixa de operar exclusivamente como instrumento de distinção cultural e passa a constituir-se como espaço de disputa simbólica, de afirmação identitária e

de contestação das heranças autoritárias e excludentes que marcaram a formação social e educacional brasileira.

2.1 Importância Histórica dos Livros Literários como Ferramentas Educacionais

A utilização de livros literários como instrumentos educacionais no Brasil possui uma trajetória longa e rica, servindo como espinha dorsal do desenvolvimento intelectual e cultural dentro do sistema educativo. Desde os primeiros esforços de alfabetização e educação formal no período colonial, os livros literários têm desempenhado papéis essenciais na transição de práticas orais e pedagógicas informais para um sistema educacional mais estruturado e institucionalizado. Esse papel se consolidou ao longo dos anos, refletindo e moldando a própria evolução do ensino no país.

Nos primórdios da educação no Brasil, a literatura era frequentemente mediada por documentos religiosos, que dominavam as leituras escolares. No entanto, o século XIX marca um ponto de inflexão com o aumento da acessibilidade ao material literário e a diversificação dos temas abordados. Foi neste período que os livros começaram a ser percebidos não apenas como repositórios de informação, mas também como catalisadores para o desenvolvimento do pensamento crítico e imaginativo dos estudantes. Obras como o "Guia do Conselheiro" e outras literaturas de costumes começaram a circular, contribuindo para a construção de um vocabulário nacional que refletia as nuances culturais da sociedade brasileira nascente (Almeida, 2019).

À medida que mais escolas foram estabelecidas ao longo do século XX, também aumentaram as oportunidades para integrar a literatura ao currículo escolar de maneira mais formal e robusta. Os livros literários passaram a ser selecionados não apenas por seu valor estético, mas pela capacidade de oferecer reflexões críticas sobre questões sociais, políticas e culturais. As obras de autores brasileiros como Machado de Assis e José de Alencar tornaram-se pilares do currículo, tratando de temas que espelhavam a complexidade e as contradições da sociedade brasileira. Essa literatura não só educava e entretinha, mas também provocava reflexões profundas sobre a identidade e as tensões sociais do país (Gomes, 2015).

A inserção sistemática da literatura nas escolas sustentou-se até a década de 1960, quando as diretrizes e políticas educacionais começaram a configurar programas específicos para a adoção de livros didáticos e literários de maneira sistemática. Na segunda metade do século XX, programas nacionais de literatura como o Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) instituíram mecanismos para garantir que livros de alta qualidade estivessem

disponíveis para estudantes em todo o país, democratizando, assim, o acesso ao conhecimento literário e enfatizando a importância da educação literária como alicerce para o desenvolvimento da cidadania e aquisição de conhecimentos. O foco estava em tornar a leitura uma ferramenta de transformação social, capaz de incitar mudanças profundas através da educação de futuros cidadãos mais críticos e conscientes (Ferreira, 2011).

O advento desses programas nacionais sinalizou uma mudança de paradigma na forma como a literatura foi concebida e implementada no ambiente escolar, passando de um recurso educativo opcional para uma obrigatoriedade curricular, um reflexo direto das transformações sociais e políticas brasileiras. As escolhas de livros passaram a ser mediadas por critérios pedagógicos e de qualidade, procurando sempre alinhar o ensino da literatura às necessidades sociais e culturais do período. Este processo mostrou-se essencial frente às rápidas mudanças sociais e econômicas, fornecendo aos alunos não apenas conhecimentos teóricos, mas experiências que estimulam a reflexão crítica e o entendimento mais profundo da complexa sociedade em que viviam (Silva, 2014).

Em suma, a história dos livros literários como ferramentas educacionais reflete uma contínua adaptação às necessidades sociais e educacionais do Brasil. Desde as primeiras obras literárias religiosas até os programas educacionais contemporâneos mais abrangentes e inclusivos, a trajetória dos livros na educação brasileira é uma testemunha do poder transformador da leitura e da literatura. Esta evolução contínua demonstra que, apesar dos desafios e mudanças, a literatura permanece um componente imprescindível na formação do indivíduo e da cidadania, promovendo um senso de identidade e pertencimento, ao mesmo tempo em que oferece uma janela para visões de mundo mais amplas e diversas. Portanto, estudar essa trajetória não é apenas olhar para o passado, mas também considerar as possibilidades para inovações futuras no campo educacional brasileiro.

2.2 Objetivos do Plano Nacional do Livro Didático Literário

O Plano Nacional do Livro Didático Literário (PNLD Literário) emerge como uma resposta direta às demandas crescentes por um sistema educacional mais inclusivo e representativo, que possa oferecer aos estudantes uma experiência literária abrangente e diversificada. Instituído em um contexto de profundas transformações sociais, culturais e educacionais, o PNLD Literário busca não só garantir o acesso aos livros literários, mas reformular as práticas de ensino, alargando o espectro de conteúdos disponíveis e

promovendo a diversidade nas salas de aula por meio de uma literatura que dialoga com múltiplas perspectivas e realidades brasileiras.

Um dos objetivos centrais do PNLD Literário é democratizar a leitura e proporcionar um acesso mais igualitário às obras literárias de qualidade para estudantes da rede pública de ensino. No Brasil, onde existem enormes disparidades socioeconômicas e regionais, garantir que todos os alunos tenham acesso a livros é um passo fundamental para fomentar a equidade no sistema educacional. De acordo com o Ministério da Educação, o objetivo é não apenas aumentar a taxa de alfabetização, mas também expandir a literacia crítica, permitindo que os estudantes desenvolvam habilidades para interpretar, questionar e engajar-se com o mundo ao seu redor de maneira mais competente (MEC, 2019).

Outro objetivo significativo é a promoção da diversidade cultural e literária nas escolas. Historicamente, o currículo literário brasileiro foi dominado por um cânone que, embora fundamental, não refletia a pluralidade da sociedade brasileira. O PNLD Literário visa corrigir essa lacuna ao incluir vozes historicamente marginalizadas no currículo escolar, como autores afro-brasileiros e indígenas. Essa inclusão é essencial não só para representar a diversidade étnica e cultural do país, mas também para oferecer aos estudantes imagens mais completas e complexas de suas próprias identidades culturais e sociais. Isso faz parte de um movimento mais amplo de reconhecer e valorizar a história e as contribuições de diferentes grupos dentro da sociedade brasileira (Santos, 2020).

Além disso, o PNLD Literário busca incentivar o desenvolvimento contínuo de estudantes e educadores através de uma abordagem pedagógica que enfatize a leitura prazerosa e a formação do leitor crítico. Essa abordagem considera a literatura como uma prática cultural e social, além de uma disciplina acadêmica. O plano visa criar ambientes onde a leitura seja vista não apenas como uma tarefa ou obrigação escolar, mas como uma fonte de prazer e descoberta, capaz de enriquecer a vida pessoal dos alunos, ao mesmo tempo que fortalece suas habilidades acadêmicas. Este estímulo à leitura prazerosa e ao debate crítico dentro das escolas tem o potencial de transformar a relação dos estudantes com os livros, cultivando leitores ávidos e críticos que carreguem esses hábitos para além da vida escolar (Oliveira, 2019).

O PNLD Literário ainda foca na formação contínua de professores, outra faceta crucial do plano. A formação docente tem um impacto direto na qualidade do ensino, uma vez que professores capacitados e bem informados são vitais para mediar e facilitar experiências de aprendizagem significativas e engajadoras. O plano promove a atualização e desenvolvimento profissional dos educadores, oferecendo-lhes prévios contextos e análises das obras literárias

selecionadas, bem como estratégias de ensino inovadoras que considerem as especificidades das literaturas regionais e globais (Nascimento, 2019).

Por fim, ao estimular a apreciação literária e a reflexão crítica, o PNLD Literário se alinha com a visão de um sistema educativo que valoriza não apenas a transmissão de conhecimentos, mas o desenvolvimento integral do estudante. O plano procura integrar a literatura ao currículo de maneira articulada com as demais disciplinas, percebendo-a como um caminho para desenvolver competências e habilidades essenciais para o exercício pleno da cidadania em uma sociedade complexa e em constante transformação. Assim, o PNLD Literário posiciona-se como uma ferramenta vital de transformação educacional e social, que não apenas possibilita o acesso ao conhecimento literário, mas amplamente enriquece o potencial humano e cultural dos estudantes brasileiros.

O desenvolvimento do Plano Nacional do Livro Didático Literário (PNLD Literário) representa um marco significativo nas políticas públicas educacionais no Brasil. Sua estrutura foi concebida para atender às complexas e diversificadas necessidades das escolas públicas brasileiras, garantindo um acesso mais ampliado e equitativo à literatura de qualidade. O plano é uma evolução das políticas nacionais de educação e leitura, adaptando-se às demandas contemporâneas que exigem uma abordagem mais inclusiva e diversa.

O PNLD Literário, desde sua concepção, foi elaborado para promover uma seleção criteriosa de obras literárias, que passa por amplas etapas de avaliação e validação. Esse processo envolve a cooperação de um corpo técnico especializado, composto por educadores, bibliotecários e críticos literários, que avaliam os livros submetidos com base em critérios de qualidade literária, relevância pedagógica e diversidade cultural. Esse processo é fundamental para assegurar que as obras selecionadas não apenas comprem os objetivos educacionais do plano, também refletiam a rica diversidade cultural do Brasil.

A estrutura do PNLD Literário é projetada para funcionar em ciclos de aquisição, que garantem a atualização constante do acervo nas escolas. Cada ciclo, que geralmente ocorre em intervalos de três a quatro anos, considera as mudanças sociais e educacionais emergentes, permitindo a inclusão de novas obras que possam dialogar com as tendências literárias e culturais contemporâneas. Este modelo cíclico de aquisição é um dos pilares do plano, pois assegura que o catálogo de livros literários esteja sempre atualizado, relevante e representativo.

Um aspecto crucial na estrutura do PNLD Literário é a preocupação com a diversidade e a inclusão. Desde sua implementação, há um forte direcionamento para a inclusão de autores e obras que representam as múltiplas vozes da sociedade brasileira, com especial

atenção à literatura afro-brasileira, indígena e de outras etnias historicamente sub-representadas. A diversidade é uma dimensão central do PNLD Literário, visando oferecer aos alunos experiências de leitura que reflitam suas realidades e preparam-nos para compreender uma sociedade multicultural (Almeida, 2023).

Adicionalmente, o plano integra uma proposta pedagógica que vai além da mera distribuição de livros, promovendo a formação e o desenvolvimento contínuo dos educadores para que possam mediar eficazmente essas experiências de leitura. Esta capacitação é essencial para que os livros se transformem verdadeiramente em instrumentos de aprendizagem e engajamento, e não apenas em recursos literários suplementares. O investimento na formação de professores assegura que as obras escolhidas possam ser exploradas em todo seu potencial, fomentando debates e reflexões profundas no ambiente escolar (Silva, 2020).

O PNLD Literário também inclui guias pedagógicos que acompanham cada livro selecionado, fornecendo ao docente orientações e sugestões para o uso das obras em sala de aula. Esses guias são projetados para facilitar a imersão dos estudantes no universo literário e contribuir para uma compreensão crítica dos textos, ao mesmo tempo em que possibilitam que o processo de ensino seja adaptado às especificidades de cada turma. Esse tipo de suporte pedagógico visa otimizar a experiência educacional e inspirar um maior envolvimento tanto por parte dos professores quanto dos alunos (Nascimento, 2019).

Em síntese, a estrutura e o desenvolvimento do PNLD Literário ilustram um compromisso com a construção de um sistema educacional inclusivo, no qual a literatura desempenha um papel central no fomento de uma educação crítica e cidadã. Ao integrar a diversidade e a formação contínua como pilares de sua estrutura, o plano não só procura ampliar o acesso à literatura de qualidade, mas também transformar as práticas pedagógicas, incentivando uma educação que valorize a pluralidade e o engajamento ativo dos estudantes. Desta forma, o PNLD Literário atua como um vetor de inovação e equidade dentro do cenário educacional brasileiro, assegurando que todos os estudantes tenham a oportunidade de vivenciar o poder transformador da literatura em suas trajetórias educativas.

2.3 Alterações e Impactos após a Extinção do PNBE

A extinção do Plano Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) em 2017 marcou um ponto de inflexão significativo nas políticas públicas voltadas para a distribuição de material literário na educação brasileira. Criado em 1997, o PNBE foi um programa fundamental na democratização do acesso à leitura, promovendo a aquisição e distribuição de obras literárias

e informativas, que enriqueciam as bibliotecas escolares e, conseqüentemente, a formação educacional dos alunos. Com a sua extinção, o desafio foi redefinir as estratégias para assegurar que o acesso ao livro e à leitura continuasse a ser uma prioridade nas escolas públicas brasileiras.

A transição para o Plano Nacional do Livro Didático Literário (PNLD Literário) exigiu adaptações e trouxe consigo novos paradigmas. Diferente do PNBE, que abrangia uma ampla gama de materiais bibliográficos e informativos, o PNLD Literário passou a focar exclusivamente na literatura, com uma abordagem mais direcionada aos objetivos pedagógicos e didáticos. Essa mudança reflete um movimento em busca de alinhamento entre as práticas de leitura e as necessidades curriculares contemporâneas, formalizando a literatura como componente central na formação educacional dos alunos (Ferreira, 2018).

Uma das alterações mais significativas foi o aprofundamento dos critérios de escolha das obras literárias, que no PNLD Literário passaram a ser mais rigorosos e orientados por diretrizes pedagógicas que fomentam o desenvolvimento integral dos estudantes. Com isso, a seleção das obras passou a exigir uma coesão maior entre os temas abordados e a realidade das escolas, alinhada com os desafios e questões atuais. Este processo também incluiu a necessidade de refletir sobre a diversidade cultural e social do Brasil, promovendo a inclusão de autores e narrativas representativas das múltiplas vozes do país (Oliveira, 2019).

A extinção do PNBE e a consolidação do PNLD Literário resultaram em impactos diretos no acesso à literatura nas escolas, especialmente devido à redução do escopo anterior, que incluía não apenas literatura, mas também materiais didáticos e paradidáticos. Essa transição teve conseqüências nas escolhas pedagógicas, pois desafiou educadores a buscarem alternativas e novas metodologias para enriquecer o ensino a partir das obras literárias disponíveis. Nesse novo contexto, as escolas precisaram adaptar suas práticas de ensino para maximizar o uso dos livros literários agora proporcionados pelo PNLD Literário.

Outra conseqüência foi a necessidade de atualização contínua das bibliotecas escolares, que agora dependem de uma política mais centralizada para orientação sobre quais obras deveriam ser integradas ao currículo. O PNLD Literário, ao concentrar seus esforços em obras literárias de índole educativa, ajudou a priorizar o objetivo de formar leitores críticos e conscientes. No entanto, também exigiu uma transformação na maneira como as bibliotecas escolares e os professores organizavam e utilizavam os recursos literários disponíveis.

Além disso, o impacto dessas mudanças também se fez sentir no aumento do protagonismo do professor. Com a extinção do PNBE, os docentes passaram a desempenhar um papel ainda mais essencial na mediação das práticas de leitura, precisando muitas vezes ir

além das obras oficialmente distribuídas pelo PNLD Literário, recorrendo a outras fontes que pudessem complementar a experiência literária dos alunos. Este cenário tem incentivado uma inovação pedagógica contínua, destacando a criatividade e a adaptabilidade dos professores na promoção da leitura em sala de aula (Santos, 2020).

Em resumo, o encerramento do PNBE e a subsequente implementação do PNLD Literário redefiniram o cenário da literatura na educação básica brasileira. Embora a extinção do PNBE tenha representado um desafio para a diversidade de materiais acessíveis nas escolas, o PNLD Literário visa reorientar o foco da literatura como parte crucial do currículo escolar, apoiando-se em parâmetros educacionais contemporâneos. Essa transição ressalta a importância vital de manter o acesso ao livro como prioridade, mesmo diante das mudanças estruturais nas políticas educacionais, garantindo que a literatura continue a ser uma ferramenta poderosa para o aprendizado e o desenvolvimento crítico dos estudantes brasileiros.

3. A LITERATURA AFROBRASILEIRA NO PNLD LITERÁRIO (Retirar espaços entre parágrafos)

Durante a pesquisa ao analisarmos o Guia do PNLD Literário 2021, optamos por analisar o gênero textual o romance levando em consideração a teoria de Lynn Hunt (2009) que descreve a partir do romance gera a empatia e motiva a reflexão sobre os direitos humanos e a equidade.

Na obra *A invenção dos direitos humanos: uma história*, Lynn Hunt (2009) sustenta que o reconhecimento dos direitos humanos como universais não ocorreu de forma imediata nem natural, mas foi resultado de profundas transformações culturais que ampliaram a capacidade de empatia nas sociedades ocidentais a partir do século XVIII.

Segundo a autora, a difusão do romance moderno, especialmente o romance epistolar, desempenhou papel central nesse processo ao permitir que os leitores se colocassem no lugar do outro, experimentando emocionalmente a dor, o sofrimento e a humanidade de sujeitos socialmente marginalizados.

Essa ampliação da sensibilidade moral contribuiu para que grupos historicamente excluídos como negros, mulheres, povos indígenas e judeus passassem a ser progressivamente reconhecidos como portadores de dignidade e direitos, ainda que esse reconhecimento tenha ocorrido de maneira lenta, contraditória e desigual.

Para Hunt (2009), a empatia produzida pela literatura foi fundamental para romper fronteiras sociais, raciais e de gênero, criando as condições simbólicas e afetivas necessárias para a consolidação da ideia moderna de direitos humanos, posteriormente formalizada em declarações e legislações, mas gestada, antes de tudo, no campo da cultura e da sensibilidade.

Utilizando este marcador acredita-se que o uso do romance na sala de aula proporciona aos alunos momentos de reflexão e empatia, respeitando a cultura do outro e a diversidade cultural, combatendo o racismo, homofobia e combate à violência contra a mulher.

Observa-se que as questões raciais ainda são pouco exploradas sob uma perspectiva estética e crítica no ensino da literatura na educação básica, o que limita o desenvolvimento de uma consciência racial e cultural mais ampla. Por outro lado, a ampliação do acesso a obras literárias de autoras negras e autores negros contemporâneos, como *Torto Arado* (Itamar Vieira Junior), *Olhos d'Água* (Conceição Evaristo), *Quarto de Despejo* (Carolina Maria de Jesus) e *O Avesso da Pele* (Jeferson Tenório), tem desempenhado papel

fundamental na formação de leitores críticos, sensíveis à diversidade e comprometidos com a justiça social.

Mesmo o PNLD sendo um dos Programas Nacionais mais antigos dos programas voltados à distribuição de obras didáticas aos estudantes da rede pública de ensino brasileira, e tendo sido aperfeiçoado diversas vezes, o mesmo ainda não conseguiu alcançar o objetivo de igualdade no que diz respeito ao Afro.

A temática referente à cultura africana e afro-brasileira sempre esteve presente nos livros didáticos de história. Mas de que forma esse conteúdo foi apresentado? O que se tem no panorama PNLD é uma prova que mulheres, indígenas, africanos, afrodescendentes por muito tempo encenaram papéis muito específicos que não condiziam com suas vidas, com o seu cotidiano. Ou então, um papel secundário, como é o caso de algumas obras que estão inseridas no contexto e são caracterizadas como obras afro-brasileiras.

Ao analisar os livros escolares destinados às escolas primárias, secundárias e normais no Brasil, entre 1810 e 1910, Circe Bittencourt, destacou que, nesse momento, este material já avultava com a tiragem mais elevada, se comparada com a produção de livros em geral. Para a autora: A circulação dos livros escolares superava todas as demais obras de caráter erudito, possuindo um status diferenciado (Bittencourt, 2008,).

Conformes informações do PLND (BRASIL, 2016) as obras devem estar pautadas nas discussões mais recentes não compactuando com qualquer tipo de estereótipo, discriminação, bem como contemplar o caráter laico e autônomo do ensino público brasileiro. Ao mesmo tempo, não poderá ser veiculada publicidade, propaganda de produtos, marcas ou de serviços comerciais.

A cultura afro-brasileira possui especificidades que precisam ser representadas de maneira mais expressiva nas obras literárias. Nesse sentido, torna-se fundamental ampliar a presença da cultura afro nos livros, tanto por meio do aumento de publicações voltadas à temática quanto pela releitura de temas clássicos sob novas perspectivas, acompanhando os debates contemporâneos. Além das abordagens relacionadas à escravidão, diversos autores têm enfatizado as formas de resistência dos povos africanos e indígenas. Nesse contexto, africanos e afrodescendentes passam a ser reconhecidos como trabalhadores, aspecto aparentemente simples, mas que contribui para a construção de uma visão mais positiva e representativa para aqueles que buscam, nos materiais didáticos, o reconhecimento da história de seu povo.

Em 2003 a lei 10.639/03 decretou que as instituições de ensino no Brasil passem a implementar o estudo da história e da cultura Afro-Brasileira e Africana, ou seja, as escolas

devem se adequar à nova lei, encontrando um modo de redesenhar as aulas e encaixar os novos conteúdos exigidos em acordo com os objetivos dessa nova lei, que é contribuir para a superação dos preconceitos e atitudes discriminatórias por meios de práticas pedagógicas de qualidade, assim, incluindo o estudo das influências africanas. Desta forma, o PNLD deveria se adequar da mesma forma, mas é correto afirmarmos que essa adequação não se daria com menos de 10% de suas obras retratando a cultura, que é o que temos atualmente.

Não cabe defender esse fato, mas sim levar em consideração que existem algumas dificuldades para a adequação da lei, no qual se destacam os seguintes fatores: o despreparo e desconhecimento dos professores com o tema; o pouco material existente de estudo sobre a história e cultura afro no Brasil, dificultando o tema ser abordado e estudado de maneira ampla pelos alunos; assim como também o preconceito de algumas instituições.

No entanto, para facilitar a implementação da lei 10.639/03 o Ministério da Educação (MEC) vem criando políticas e programas voltados para a valorização da diversidade sociocultural, como por exemplo o CNE (Conselho Nacional de Educação), que por sua vez estabeleceu que o conselho de educação dos municípios, estados e distritos federais devem se responsabilizar e regulamentar, como também desenvolver as diretrizes previstas pela lei.

Embora a lei não estabeleça prazo para sua implementação das diretrizes, mas existe uma determinação prevista pelo plano nacional para que as metas sejam cumpridas até o ano de 2015. Com a implantação da lei 10.639, é possível garantir um tempo específico à carga horária nas instituições de ensino para a produção de estudos e atividades sobre o tema, todavia é preciso superar as dificuldades para implantar de verdade as exigências da lei em seus currículos.

Portanto, se a educação e os livros em algum momento foram utilizados para construir preconceitos, ela pode e deve ser utilizada para a desconstrução social do preconceito e da discriminação racial. Vivemos em um país onde a miscigenação e a diversidade multicultural aconteceram de "forma vitoriosa", apesar de nesse processo de construção da sociedade os negros contribuírem com suor e trabalho não remunerado e receberem como fruto do esforço físico a segregação e os maus tratos.

O sistema educacional baseia-se nesses preconceitos, pois é focado em uma visão eurocêntrica e reproduz esses valores no espaço escolar, ora negando a contribuição negra para o progresso brasileiro, ora distorcendo como "exótica" essa contribuição. Abdias Nascimento (1978) diz que o sistema educacional brasileiro é usado como aparelhamento de controle nesta estrutura de discriminação cultural. Em todos os níveis do ensino brasileiro (básico e universitário) o elenco das matérias ensinadas, como se executasse o que havia

predito a frase de Sílvio Romero: "Nós temos a África em nossas cozinhas, América em nossas selvas, e Europa em nossas salas de visitas". Portanto, é necessário tomar cuidado para a educação não forjar uma tradição de produção e reprodução da discriminação racial no qual o sistema educacional brasileiro é usado como aparelhamento de controle dessa estrutura (Nascimento, 1978).

Nisso, pensando na educação como mecanismo de superação do conflito racial em uma perspectiva multicultural, Candau (2002, p. 9) observa que a instituição escolar está construída sobre a afirmação da igualdade, enfatizando a base cultural comum a que todos os cidadãos e cidadãs deveriam ter acesso e colaborar na sua permanente construção. Articular igualdade e diferença, a base cultural comum e expressões da pluralidade social e cultural, constituem hoje um grande desafio para todos os educadores.

Por essa razão, a promulgação da Lei 10.639, que em 2008 ganhou um complemento (Lei 11.645) incluindo também a temática indígena, abriu grandes possibilidades rumo ao caminho da construção da igualdade e da desconstrução de atitudes e posturas discriminatórias no espaço escolar. Isso porque, ao longo da história da educação, consolidou-se na sociedade a naturalização do racismo, que se pretende excluir.

Articular igualdade e diferença, a base cultural comum e expressões da pluralidade social e cultural, constituem hoje um grande desafio para todos os educadores. Por essa razão, a promulgação da Lei 10.639, que em 2008 ganhou um complemento (Lei 11.645) incluindo também a temática indígena, abriu grandes possibilidades rumo ao caminho da construção da igualdade e da desconstrução de atitudes e posturas discriminatórias no espaço escolar. Isso porque, ao longo da história da educação, consolidou-se na sociedade a naturalização do racismo, que se pretende excluir.

Os livros didáticos, sobretudo os de história, ainda estão permeados por uma concepção positivista da historiografia brasileira, que primou pelo relato dos grandes fatos e feitos dos chamados "heróis nacionais", geralmente brancos, escamoteando, assim, a participação de outros segmentos sociais no processo histórico do país. Na maioria deles, despreza-se a participação das minorias étnicas, especialmente índios e negros. Quando aparecem nos didáticos, seja através de textos ou de ilustrações, índios e negros são tratados de forma pejorativa, preconceituosa ou estereotipada (Oriá, 1996).

Apesar da renovação teórico-metodológica da História nos últimos anos, o conteúdo programático dessa disciplina na escola fundamental tem primado por uma visão monocultural e eurocêntrica de nosso passado. Inicia-se o estudo da chamada "História do Brasil" a partir da chegada dos portugueses, ignorando-se a presença indígena anterior ao

processo de conquista e colonização. Exalta-se o papel do colonizador português como desbravador e único responsável pela ocupação de nosso território. Oculta-se, no entanto, o genocídio e etnocídio praticados contra as populações indígenas no Brasil: eram cerca de 5 milhões na época do chamado "descobrimento", hoje não passam de 350 mil índios. Os africanos, que aportaram em nosso território na condição de escravos, são vistos como mercadoria e objeto nas mãos de seus proprietários.

Nega-se ao negro a participação na construção da história e da cultura brasileiras, embora tenham sido eles a mão-de-obra predominante na produção da riqueza nacional, trabalhando na cultura canavieira, na extração aurífera, no desenvolvimento da pecuária e no cultivo do café, em diferentes momentos de nosso processo histórico.

Quando se trata de abordar a cultura dessas minorias, ela é vista de forma folclorizada e pitoresca, como mero legado deixado por índios e negros, mas dando-se ao europeu a condição de portador de uma "cultura superior e civilizada". No entanto, é triste admitirmos, mas, existem currículos e manuais didáticos que silenciam e chegam até a omitir a condição de sujeitos históricos às populações negras e ameríndias têm contribuído para elevar os índices de evasão e repetência de crianças provenientes dos estratos sociais mais pobres.

A grande maioria adentra nos quadros escolares e sai precocemente sem concluir seus estudos no ensino fundamental por não se identificarem com uma escola moldada ainda nos padrões eurocêntricos, que não valoriza a diversidade étnico-cultural de nossa formação.

Segundo o IBGE em 1991 os afrodescendentes representavam 45,3% da população brasileira. No entanto, as estatísticas educacionais revelavam a desigualdade de oportunidade no que diz respeito ao acesso e permanência de negros e brancos no contexto do sistema público de ensino. Por exemplo, enquanto o analfabetismo atingia cerca de 8% de brancos, 20% dos negros eram analfabetos. Apenas 2% de jovens negros tinham acesso ao ensino superior, contra 98% de brancos. Agora, analisemos se em 236 romances da PNLD, apenas 10 são de representatividade afro, pode-se entender porque a porcentagem acima faz jus a valorização afro no Brasil, tudo começa pela "ponta".

Torna-se difícil resgatar a educação da população negra ao longo do tempo, pois a História da Educação não tem contemplado a multiplicidade dos aspectos da vida social e da riqueza cultural do povo brasileiro.

Cabe refletirmos que tem sido esquecido os temas e as fontes históricas que poderiam nos ensinar sobre experiências educativas, escolares ou não, dos indígenas e dos afro-brasileiros. O estudo, por exemplo, da conquista da alfabetização por esse grupo; dos detalhes sobre a exclusão desses setores das instituições escolares oficiais, dos mecanismos criados

para a escolarização oficial; da educação dos quilombos; da criação de escolas alternativas; da emergência de uma classe média negra escolarizada no Brasil; ou das vivências nas primeiras escolas oficiais que aceitaram negros são temas que, além de terem sido desconsiderados no relato da história oficial da educação, estão sujeitos ao desaparecimento.

Por muito tempo, não se perguntou, por exemplo, sobre a educação dos negros, dos indígenas ou sobre as especificidades da educação feminina nos diferentes momentos do passado. Hoje, essas questões são fundamentais para o entendimento do que foi, do que é a educação brasileira. Mesmo assim muitos ainda teimam em não querer enxergar que são profundamente diferentes as histórias da educação do homem e da mulher, da criança e do adulto, do negro, do branco, do indígena e do judeu, e é por isso, que o próprio panorama PNLD não apresenta porcentagens “raciais” justas quanto a questões étnicas.

A par de toda valorização às culturas das minorias sociais, muito pouco se fala das etnias na escola brasileira. Só muito recentemente, por pressão dos movimentos sociais, é que a questão da pluralidade cultural vem encontrando certa ressonância no ambiente escolar.

Segundo Gadotti (2006), a diversidade cultural é a riqueza da humanidade. Para cumprir sua tarefa humanista, a escola precisa mostrar aos alunos que existem outras culturas além da sua. Por isso, a escola tem que ser local como ponto de partida, mas tem que ser internacional e intercultural como ponto de chegada. Escola autônoma significa escola curiosa, ousada, buscando dialogar com todas as culturas e concepções de mundo. Pluralismo não significa ecletismo, um conjunto amorfo de retalhos culturais. Significa, sobretudo, diálogo com todas as culturas, a partir de uma cultura que se abre às demais.

A cultura negra é elemento essencial para a formação da identidade brasileira, mas somente a partir do século XX é que as manifestações, rituais e costumes de origens africanas começaram a ser aceitas como expressões nacionais. Apesar da repressão que sofreram, suas manifestações culturais permanecem vivas até hoje.

Como vimos na PNLD e seus conteúdos apresentados pelas escolas/livros didáticos sobre história geral, pouco ou quase nada se fala sobre a África. É como se ela não tivesse nada a contribuir com a história da humanidade. Ensina-se sobre o Egito, mas não sobre a África. É natural aprender sobre mitologia greco-romana, seus deuses e heróis, entretanto as escolas têm dificuldades de inserir em seus conteúdos a mitologia africana com seus mitos e orixás, que estão vivos no dia a dia do povo brasileiro. Os filósofos gregos são citados em quase todas as disciplinas, mas não é falado sobre os mestres de origem africana e de pele negra.

No entanto, quando os portugueses chegaram à África, os africanos já dominavam as técnicas de plantio. Os povos do oeste africano tinham sistemas agrícolas bem desenvolvidos, comércio regulamentado e conheciam grande número de ligas artesanais. Muitos povos africanos tinham técnicas mais avançadas do que os lusos, tais como a metalurgia e a siderurgia. Trabalhavam o cobre e o estanho, trazendo esse conhecimento também ao Brasil. Os lusos vieram a conhecer a enxada de ferro com os ganenses e nigerianos (Fonseca, 2009).

Segundo Fonseca (2009), foram os negros que construíram a civilização brasileira, foram o braço direito do senhor de engenho. Sem eles não seria possível fazer, conservar e aumentar fazenda, nem manter o funcionamento dos engenhos e outros empreendimentos que exigiam trabalhos braçais.

O negro contribuiu com a cultura brasileira em seus vários aspectos, desde as artes, língua, religião, economia e indústria, e isso devia ser representado em no mínimo 50% do panorama PNLD, bem como todos os outros materiais didáticos escolares básicos. O legado africano para o Brasil é imenso.

Foram os negros que povoaram o Brasil, mesmo compulsoriamente, ao contrário dos europeus que fizeram daqui uma colônia de exploração. Com sua capacidade de trabalho, não somente braçal, mas também em outras áreas, desde as artes, religião, ciência até a econômica, o negro muito contribuiu para esta nação.

Ainda que na condição de escravizado, o negro é um civilizador. Foi ele que sustentou a nobreza e a prosperidade do Brasil, além da contribuição na defesa do território nacional, na agricultura e na mineração. Foi o negro que levou alegria à vida doméstica do brasileiro, contrastando com a melancolia do português e com a desconfiança do caboclo calado. A risada do negro é que quebrou toda essa apagada e vil tristeza na vida das gentes nas casas-grandes.

A presença negra na formação social e cultural brasileira constituiu-se de maneira profunda e estruturante, manifestando-se nas práticas cotidianas do trabalho, nas expressões religiosas, nas festividades, nas canções e nas formas de sociabilidade que atravessam a vida coletiva. Esses elementos, oriundos das matrizes africanas, contribuíram decisivamente para a configuração da cultura nacional, conferindo-lhe dinamismo, sensibilidade estética e riqueza simbólica. Ainda assim, persiste uma narrativa histórica que marginaliza essa contribuição, mantendo a população negra sob uma lógica de subalternização, como se sua participação no processo civilizatório fosse acessória. Tal distorção revela uma inversão simbólica recorrente, na qual sujeitos historicamente responsáveis por parte significativa da construção social e

cultural do país continuam sendo representados como devedores, e não como agentes centrais da história, em diálogo com interpretações clássicas da formação cultural brasileira.

A arte de cantar e dançar sempre fez parte da alma sofrida dos escravos. Para os africanos, a música e a dança tinham ligação com mundo espiritual e poder de comunicação. Após vários dias de trabalho eles se encontravam, pois, segundo o pensamento dos senhores, “quem se diverte não conspira”. Triste que, no próprio PNLD não é ressaltado a importância que os mesmos trouxeram para tantas artes atuais que temos nas escolas hoje.

Nos livros da PNLD, em sua grande maioria, fala-se da dificuldade de inserção do negro em muitos aspectos culturais, como times de futebol, escolas de classes altas, mas existem outros aspectos que não são trabalhados, e que são de suma importância, bem como a própria alimentação que usamos até hoje. Uma das heranças mais importantes da inserção dos negros na sociedade brasileira está na gastronomia. Os africanos foram forçados a reinventar sua culinária. Assim desenvolveram gosto por novos temperos e habilidade de improvisar receitas, misturando ingredientes europeus e indígenas.

Essa influência foi tanto no modo de preparar e temperar os alimentos como na introdução de novos ingredientes na culinária brasileira. Responsáveis pela alimentação dos senhores brancos e com a necessidade de suprir sua própria demanda, os negros passaram a adaptar seus hábitos culinários aos ingredientes da colônia. Na falta do inhame, usaram a mandioca; carentes das pimentas africanas usaram e abusaram do azeite-de-dendê, que já conheciam da África. O modo africano de cozinhar e temperar incorporou elementos culinários e pratos típicos portugueses e indígenas, transformando as receitas originais e dando forma à cozinha brasileira. Da dieta indígena, a culinária afro-brasileira incorporou, além da essencial mandioca, frutas e ervas. O prato afro-indígena brasileiro mais famoso é o caruru (Cascudo, 1957).

O caruru é um esparregado de quiabos, camarões, peixe, adubado de sal, cebola, alho e azeite-de-dendê. Caruru é um bredo mucilaginoso, fitolacácea, que era esmagado e acompanhava o guisado de peixe ou crustáceos. (...) As mudanças e aumentos subsequentes, dendê, quiabo, seriam pela mão das cozinheiras africanas. O prato sofreu a mesma evolução dos demais, partindo das malocas até à mesa do colono português.”
(Cascudo, 1957, p. 158).

Conforme o autor, pratos como o vatapá, acarajé, caruru, mungunzá, sarapatel, baba de moça, cocada, bala de coco e muitos outros exemplos são iguarias da cozinha brasileira admiradas em todo o mundo. Mas nenhuma receita se iguala em popularidade à feijoada. Originada das senzalas, era feita das sobras de carnes que os senhores de engenhos não comiam. Enquanto as partes mais nobres iam para a mesa dos seus donos, aos escravos

restavam as orelhas, pés e outras partes dos porcos, que misturadas com feijão preto e cozidas em um grande caldeirão, deram origem a um dos pratos mais saborosos e degustados da culinária nacional (Cascudo, 1957)

Deste modo, é necessário salientarmos que os negros, aqueles que construíram os alicerces desta nação, encontraram-se de alguma forma, excluídos. A Lei Áurea foi apenas uma ilusão. Abolida a escravidão, se viram marginalizados, destituídos de acesso à terra, à educação, à habitação, à vida com dignidade. O mais importante no momento, é não darmos a importância a cultura afro referente a sua porcentagem de inclusão na PNLD, pois isso, seria a forma mais injusta de educação que o país faria.

Potencialidades e fragilidades no PNLD o Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) é destinado a avaliar e a disponibilizar obras didáticas, pedagógicas e literárias, entre outros materiais de apoio à prática educativa, de forma sistemática, regular e gratuita, às escolas públicas de educação básica das redes federal, estaduais, municipais e distrital e também às instituições de educação infantil comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos e conveniadas com o Poder Público.

O Decreto nº 9.099, de 18 de julho de 2017, unificou as ações de aquisição e distribuição de livros didáticos e literários, anteriormente contempladas pelo PNLD e pelo PNBE. Com nova nomenclatura, o Programa Nacional do Livro e do Material Didático também teve seu escopo ampliado com a possibilidade de inclusão de outros materiais de apoio à prática educativa para além das obras didáticas e literárias: obras pedagógicas, softwares e jogos educacionais, materiais de reforço e correção de fluxo, materiais de formação e materiais destinados à gestão escolar, entre outros.

Os materiais distribuídos pelo MEC às escolas públicas de educação básica do país são escolhidos pelas escolas, desde que inscritos no PNLD e aprovados em avaliações pedagógicas coordenadas pelo Ministério da Educação e que conta com a participação de Comissões Técnica específica, integrada por especialistas das diferentes áreas do conhecimento correlatas, cuja vigência corresponderá ao ciclo a que se referir o processo de avaliação.

As obras são inscritas pelos detentores de direitos autorais, conforme critérios estabelecidos em edital, e avaliadas por especialistas das diferentes áreas do conhecimento. Se aprovadas, compõem o Guia Digital do PNLD, que orienta o corpo discente e o corpo diretivo da escola na escolha das coleções para aquela etapa de ensino: Anos Iniciais do Ensino Fundamental, Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio.

O PNLD não se restringe apenas à distribuição de obras aos estudantes de ensino fundamental da rede pública, sendo responsável também pela seleção de livros adequados e que atendam às exigências metodológicas de ensino e aprendizagem que cada disciplina impõe, constituindo-se em um processo oficial de avaliação do livro didático que teve início em 1996. A iniciativa adveio da necessidade de avaliar sistemática e continuamente o livro didático brasileiro e de versar sobre suas características, funções e qualidade por meio de discussão entre os envolvidos na produção e consumo do mesmo. O processo seletivo, desde então, é fruto de uma avaliação criteriosa, pedagógica e metodológica, organizada pela Secretaria de Educação Básica e realizada por equipes de especialistas que detenham os conhecimentos necessários para tal julgamento em cada área de conhecimento.

Inicialmente, essas comissões foram incumbidas de estabelecer critérios de avaliação coerentes e discuti-los com editores e autores para a formulação do processo avaliativo. Desta forma, o mesmo precisa abordar de maneira igualitária todos cenários sociais e raciais do país, mas infelizmente, não acontece desta forma, tanto que, como já citado várias vezes neste trabalho, de mais de 300 livros inclusos no PNLD, somente 10 são sobre a cultura afro-brasileira, cultura essa que é mãe de nossa sociedade. Sabemos que há uma década estamos vivenciamos um momento em que a educação brasileira busca valorizar devidamente a história e a cultura de seu povo afrodescendente e indígena, buscando assim reparar danos, que se repetem há cinco séculos, à sua identidade e a seus direitos.

A inserção desses conteúdos nos currículos da educação básica e superior contribui para ampliar a valorização da diversidade cultural, racial, social e econômica presente no Brasil. No entanto, o processo que deveria começar pelo Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) ainda apresenta profundas limitações e desequilíbrios. Dessa forma, a desigualdade permanece como uma realidade constante no cenário educacional brasileiro, refletindo a dificuldade em garantir uma representação mais inclusiva e equitativa nos materiais escolares.

Obviamente, cabe ressaltar que a PNLD não é o único modo de trabalhar a cultura afro-brasileira, sendo que o artigo 26, acrescido na Lei nº 9,394/1996, provoca bem mais do que a inclusão de novos conteúdos, uma vez que exige que sejam repensadas relações étnico-raciais, sociais, pedagógicas, procedimentos de ensino, condições oferecidas para a aprendizagem, objetivos táticos e explícitos da educação oferecida pelas escolas. A autonomia dos estabelecimentos de ensino para compor os projetos pedagógicos, no cumprimento do exigido no artigo de Lei citado acima é um ponto importante nesse processo. Essa autonomia permite

que se valham da colaboração das comunidades a que a escola serve, do apoio direto e indireto, não dependendo apenas de obras PNLD, até mesmo por sua escassez.

Vários autores têm se voltado para a análise da inclusão da história e cultura dos afro-brasileiros e dos africanos. Bernard (2005) fala da necessidade de diretrizes que orientem a formulação de projetos empenhados na valorização da história e cultura dos afro-brasileiros e dos africanos, e também comprometidos com a educação de relações étnico-raciais positivas, que tais conteúdos devem produzir. No contexto das reflexões curriculares, ressalta-se a contribuição de Silva (2025) e Moreira (2016) no sentido da análise do currículo escolar como instrumento de manutenção das desigualdades sociais.

Moreira (2016) afirma que a definição comum sobre racismo – entre a maioria dos autores, correntes e escolas de pensamento na atualidade – está sustentada no seu caráter ideológico, ou seja, a imputação das características negativas reais ou supostas a um determinado grupo social. As Diretrizes Curriculares defendem o pressuposto de que é papel da escola desconstruir a representação de que o afrodescendente tem como único atributo a descendência escrava, subalterna ou dominada.

Segundo as Diretrizes, o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana e a educação das relações étnico-raciais devem ser desenvolvidas no cotidiano das escolas como conteúdo de disciplinas, particularmente Educação Artística, Literatura e História do Brasil, em atividades curriculares ou não, trabalhos em salas de aula, nos laboratórios de ciências e de informática, na utilização de sala de leituras, bibliotecas, brinquedotecas, áreas de recreação e em outros ambientes escolares, o que dá a liberdade ao professor buscar outros meios de cumprir as leis de inclusão dessa cultura.

No entanto, é importante salientar que o PNLD é visto como base e exemplo, e se o mesmo fere os quesitos de igualdade, abordando pouco uma cultura que a cultura mãe do Brasil, ele não incentiva os profissionais a fazerem isso por conta própria.

O combate ao racismo não é uma tarefa exclusiva da escola, as formas de discriminação de qualquer natureza não nascem ali, porém o racismo e as discriminações correntes na sociedade perpassam esse espaço. Para que as instituições de ensino desempenhem a contento o papel de educar, é necessário que se constituam em espaço democrático de produção e divulgação de conhecimento e de posturas que visam uma sociedade justa.

Deste modo, destacamos que os livros são instrumentos de apoio ao professor para trabalhar esta temática. Em síntese, às escolas, atualmente, são atribuídas duas tarefas. A primeira é a responsabilidade de acabar com o modo falso e reduzido de tratar a contribuição

dos africanos escravizados e de seus descendentes para a construção da nação brasileira. A segunda é fiscalizar que em seu interior alunos negros deixem de sofrer os continuados atos de racismo de que são vítimas. E nesse ponto, o PNLD deixa a desejar, pois precisa contribuir mais com a cultura afro em livros, em maiores porcentagens do que as atuais.

É notória a importância de uma prática interdisciplinar e transversal para a renovação da PNLD. A exigência de um trabalho interdisciplinar, com maior inclusão da temática História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena. Como já foi frisado, o silenciamento nas questões culturais e históricas afro-brasileiras e africanas também é encontrado quando se trata da questão indígena. Este esquecimento e silêncio acontece pela falta de (re) conhecimento por parte da escola da composição da sócio diversidade brasileira.

Trata-se de uma realidade que perpassa um currículo escolar que distancia o saber dos alunos da história e da cultura dos povos africanos, afro-brasileiros e indígenas. Isto resulta em relações interculturais marcadas por posturas verticalizadas frente à diferença, bem como de um cotidiano escolar marcado por manifestações de intolerância e violência e a LDB e os PCNS já enfatizavam a importância do trabalho com a perspectiva multicultural.

Nas últimas décadas do século XX, vivenciamos um momento rico de debates, elaboração e implantação de propostas curriculares, de novos materiais didáticos, e de repensar das práticas educativas do Brasil. É a era globalizada, um tempo de rápidas mudanças. Uma era de um novo mapa cultural e político, de crises: econômicas, de valores, da educação. E é por este motivo que pesquisas e indagações como estas estão sendo feitas, para que essas alterações sejam feitas.

A cultura está entrelaçada com a formação das identidades sociais, afinal é por meio da educação formal e informal que se aprende sobre os signos das representações culturais e a formação indenitária. Dessa forma, a escola é um dos espaços em que a cultura é aprendida, além de possuir o poder de valorizar ou estigmatizar determinadas formações culturais. Assim, a presença da cultura e identidade negra na escola é fundamental para garantir a sensação de representação e pertencimento àquele espaço.

Discutir a real importância da cultura e identidade negra na escola é resgatar a autoestima e criar novas perspectivas na forma do cidadão enxergar-se como igual aos demais. Dessa maneira, cria-se um âmbito escolar em que os professores atuam como agentes construtores e empoderadores das questões étnicas, no que diz respeito ao resgate da história e sua contribuição na formação do país e do cidadão. E o livro didático é uma arte pronta para ser usada, que com esse contexto bem utilizado ajudará muito.

Há faces da história brasileira que não são devidamente apresentadas para a população, especialmente em livros didáticos e também nas salas de aulas. A população negra, que por séculos foi subjugada pela colonização, sendo escravizada e desqualificada como etnia, nos dias atuais ainda é excluída por padrões exigidos pela sociedade. No ambiente escolar público e privado dos ensinos fundamental e médio, nota-se a falta de compatibilidade que muitas vezes há do aluno, principalmente, de etnia negra a identificação de seus ancestrais, signos e referências. A parte da história negra que é contada, não relata sua essência, mas sim a visão do colonizador sobre os acontecimentos.

A desvalorização na história das pessoas negras do Brasil na escola é constante e suas referências históricas, na maioria dos casos, estão sempre subjugadas ou conformadas com a escravização. E o PNLD como fonte base, não deve alimentar esse estereótipo. A maneira como a história das pessoas negras é retratada no ambiente escolar, como o corpo e a estética são tratados e julgados, pode resultar na valorização da diferença, ou no contrário. Por isso a importância da cultura e identidade negra na escola, a fim de preparar jovens para uma sociedade multicultural e mais justa.

A busca para adentrar na realidade dos adolescentes que vivem em dilemas conflitantes em seu dia a dia, por causa da questão racial, é importante porque estes em muitos casos, não se identificam como negros(as), já que a forma como a beleza e cultura negra ainda é estereotipada e inferiorizada pelas demais. E os livros, sem dúvida, tem esse poder.

Assim, a presença da cultura e identidade afro-brasileira na escola é fundamental para garantir a sensação de representação e pertencimento àquele espaço, discutir a real importância da cultura e identidade negra na escola é resgatar a autoestima e criar novas perspectivas na forma do cidadão enxergar-se como igual aos demais. Dito isso, cabe ressaltar a importância da PNLD reorganizar suas inserções do afro, para ter um processo de igualdade partindo dos livros didáticos oferecidos às escolas, bem como cuidando o papel qual o negro estará inserido, vendo que o mesmo precisa ser relevante, não obscuro, como em algumas obras que o mesmo é visto ou nem visto como secundário, ou sombra de outro personagem.

4. CONCEPÇÃO DE DIDATIZAÇÃO A PARTIR DAS REGULARIDADES DEPREENDIDAS DOS ANEXOS DIDÁTICOS DE LIVROS APROVADOS PELO PNLD (2021)

As primeiras obras literárias de que se tem conhecimento na História são a *Ilíada* e a *Odisseia*, que convocam o leitor a conhecer os relatos sobre o antes e o após a guerra de Troia, na Grécia antiga. Sobre o primeiro poema, é possível dizer que ele relata como fator estopim da guerra, o rapto de Helena por Páris, esposa de Menelau, o rei de Esparta. Entretanto, toda a ordem dos fatores, da guerra e do seu agravamento demonstra a interferências dos deuses nas ações e emoções dos personagens narrados no poema. Mais do que isso, o poema evoca a idealização do herói, como sendo o homem íntegro e integral (ideal, belo, bom, guerreiro) em suas convicções.

A *Odisseia*, por sua vez, tradicionalmente atribuída a Homero, é um poema épico que narra o longo e tortuoso retorno de Ulisses (*Odisseu*) à sua terra natal, Ítaca, após o fim da guerra de Tróia. Diferentemente da *Ilíada*, centrada na glória bélica e na figura do herói em combate, a *Odisseia* se estrutura como uma jornada de superação, marcada pela astúcia, resiliência e engenhosidade do protagonista. O poema destaca os desafios físicos e morais enfrentados por Ulisses, como encontros com seres míticos, deuses e forças da natureza, revelando a interferência constante do divino sobre o destino humano. Esta obra também propõe uma nova imagem de heroísmo, menos centrada na força bruta e mais associada à inteligência, à palavra e à fidelidade, não apenas à pátria, mas também à família e à própria identidade. Nesse sentido, a *Odisseia* reafirma valores fundamentais da cultura grega antiga, como metis (sabedoria prática), hospitalidade e perseverança.

Os dois poemas gregos, escritos supostamente por Homero, foram utilizados para explicar e ensinar a gênese do povo grego e para representar os valores e modos que os homens virtuosos deveriam adotar. Assim, temos, nessas primeiras obras literárias, modelos utilizados para o ensino, bem como para representarem os modos de conduta e comportamento que deveriam ser atingidos pela população. Por meio das narrativas homéricas que as normas de adequado convívio em sociedade eram ensinadas a todos. Conforme Zilberman, podemos, a partir do exposto, entender que:

[...] a poesia assumiu desde cedo propensão educativa, prova-o o fato de que Psístrato, modernizado da sociedade ateniense durante o século VI a.C., ter organizado os concursos de declamação das epopeias; com isso, reconheceu que elas ofereciam ao povo padrões de identificação, imprescindíveis para ele se perceber como uma comunidade, detentora de tanto de um passado comum quanto de uma promessa de futuro, constituindo uma história que

integra os vários grupos étnicos, geográficos e linguísticos da Grécia. Divulgando-os por meio do canal de que dispunha - os torneios públicos -, reforçou a afinidade coletiva e incentivou o culto a indivíduos que representavam os exemplos a serem seguidos pelos jovens aspirantes a herói. (Zilberman, 2008, p. 17).

Conforme exposto, a *Ilíada* e a *Odisseia*, além de obras literárias fundadoras da tradição épica ocidental, foram, ao longo dos séculos, instrumentos centrais na formação intelectual, moral e estética do sujeito ocidental. Conforme argumenta Werner Jaeger em sua obra seminal *Paideia: A Formação do Homem Grego* (1933), esses poemas constituem exemplos primordiais de uma educação pela cultura a paideia que visava à formação integral do ser humano, unindo corpo, mente e espírito em uma síntese ética e estética da existência.

Na *Ilíada*, Jaeger identifica a expressão de um ideal heroico arcaico, centrado na glória (kléos), na coragem e na fidelidade aos valores coletivos da polis. A figura de Aquiles, ainda que ambígua, encarna a tensão entre honra pessoal e dever público; o que contribui para a reflexão sobre o sentido da virtude (areté) e do limite humano. Já a *Odisseia* representa, segundo Jaeger, uma transição para um ideal mais civilizatório, no qual Ulisses personifica o homem em busca de equilíbrio, autocontrole e sabedoria; elementos que se tornam centrais no modelo de educação ateniense e, posteriormente, no humanismo renascentista.

Martha Nussbaum, em *O Cultivo da Humanidade* (1997), amplia essa visão ao defender que a literatura clássica, como a de Homero, é essencial para o desenvolvimento de capacidades empáticas, racionais e críticas. Para Nussbaum, a *Odisseia* é exemplar ao permitir ao leitor habitar a perspectiva do “outro” seja ele humano ou divino e refletir sobre temas como justiça, sofrimento, lealdade e identidade. Tal capacidade de “imaginação narrativa” é vital, segundo ela, para formar cidadãos democráticos, sensíveis à pluralidade e conscientes de sua humanidade compartilhada.

George Steiner (2005), por sua vez, ao tratar da transmissão da cultura em *Antígonas* (1984) e *Lições dos Mestres* (2003), vê nas epopeias homéricas uma herança fundamental para a pedagogia ocidental. Para Steiner (2005), essas obras ensinam não apenas pela narrativa, mas pela densidade simbólica de seus personagens e dilemas éticos. O retorno de Ulisses, com suas perdas e transformações, constituem-se, entre outras possibilidades, em uma metáfora do aprendizado existencial e da autossuperação, aspectos que nenhuma formação verdadeiramente humanista pode ignorar.

Assim, no campo da educação literária e especialmente no ensino de literatura como prática formativa a *Ilíada* e *Odisseia* continuam a operar como arquétipos simbólicos da

condição humana. Ambas oferecem modelos pedagógicos distintos, mas complementares: a *Ilíada* forma pelo confronto com os limites da honra, da ira e da coletividade; a *Odisseia*, pela introspecção, pela mediação racional e pela resiliência diante da adversidade. Tais obras não apenas moldaram a sensibilidade estética e moral do Ocidente, mas também continuam a oferecer, no contexto contemporâneo, ferramentas indispensáveis para o cultivo de uma formação integral e crítica do sujeito.

Desse modo, observa-se que, historicamente, os governantes atribuíram à literatura não apenas um valor estético, mas também uma função pedagógica fundamental, reconhecendo seu potencial formativo no contexto sociocultural. No período clássico, especialmente na Grécia antiga, a disseminação das obras literárias era frequentemente promovida por meio de eventos públicos, como os torneios e festivais, os quais funcionavam como espaços privilegiados de sociabilidade e construção de identidades coletivas. Tais práticas configuram-se como mecanismos de circulação simbólica, nos quais as narrativas literárias serviam como instrumento de coesão social e de transmissão de valores ético-políticos.

Estabelecendo uma analogia cuidadosa sem incorrer em anacronismos, é possível identificar, nos espaços escolares contemporâneos, dinâmicas semelhantes de mediação simbólica. As escolas, como instituições formadoras, também se configuram como arenas discursivas nas quais a literatura desempenha papel relevante na constituição do sujeito, na formação da sensibilidade e no exercício da cidadania crítica. Nesse sentido, a função pedagógica da literatura pode se equiparar à sua dimensão estética, assumindo um caráter formativo de longa duração.

Em suas manifestações mais remotas, a literatura assume inicialmente um caráter pedagogizante restrito à aristocracia, sendo posteriormente expandido às camadas populares. No entanto, como observa Zilberman (2008), para que ela alcançasse as formas de circulação e conservação que a caracterizam na modernidade, como a institucionalização do livro, do cânone e da leitura sistemática, foi necessária a mediação do Estado. Na Grécia antiga, essa função estatal estava representada pela figura do governante, como Pisístrato, que exerceu papel central na promoção e preservação das tradições literárias por meio da organização das primeiras edições públicas dos poemas homéricos. Tais iniciativas demonstram que a relação entre literatura, poder e educação é histórica e estruturante, sendo essencial para compreender os modos de formação cultural e intelectual no Ocidente.

Pisístrato patrocinou as panateneias, festivais de declamação das epopeias homéricas; o mesmo governante organizou as festas dedicadas a Dionisos, onde se originou a tragédia, gênero que, durante o século V, propagou a ideologia democrática formulada pela polis ateniense. (Zilberman, 2008, p. 18).

Cumprir destacar que, nos períodos iniciais de sua constituição histórica, a literatura ainda não possuía a nomenclatura e os contornos teóricos que atualmente a definem como campo específico dos saberes. Em sua forma mais primitiva, as manifestações literárias escritas eram classificadas sob os gêneros da poesia, da epopeia e do drama, categorias estéticas fundamentais da antiguidade clássica. Com o passar dos séculos, esses gêneros originaram uma multiplicidade de formas narrativas, poéticas e discursivas, o que evidencia o dinamismo e a historicidade da literatura como prática cultural e simbólica. Apesar dessas transformações, permanece o entendimento de que o texto literário, independentemente de sua forma ou suporte, constitui-se em uma matéria-prima essencial para a formação do sujeito, conforme afirmam Zilberman e Silva (2008, p. 18), ao destacarem que “as narrativas, sejam poéticas ou em prosa, favorecem a formação do indivíduo, cabendo, pois, expô-lo à matéria-prima literária”.

À luz dessa perspectiva, compreende-se que a literatura, em sua trajetória histórica, não mantém uma identidade estática ou essencialista, mas sim um caráter processual, atravessado por reformulações teóricas, metodológicas e institucionais. Particularmente no contexto brasileiro, a literatura, como objeto de ensino, passou por profundas modificações, acompanhando as transformações do pensamento pedagógico, das políticas públicas educacionais e das concepções de leitura e letramento.

Nesse percurso, mantém-se relevante a figura do Estado como principal mediador e garantidor do acesso democrático à cultura e às expressões artísticas. Mesmo que de modo generalizado, pode-se dizer que desde a Antiguidade como visto no papel desempenhado por governantes como Pisístrato na conservação e disseminação da tradição literária — até os modelos contemporâneos de políticas culturais e educacionais, o Estado tem exercido função central na institucionalização do saber literário. No Brasil, essa mediação se expressa por meio de programas como o PNLD/Literário (Programa Nacional do Livro e do Material Didático), que visa assegurar o acesso a obras literárias no ambiente escolar, promovendo uma educação integral, crítica e cidadã. Dessa forma, a literatura permanece como um vetor privilegiado de formação humanística, articulando estética, ética e política na constituição do sujeito e na construção de uma sociedade mais reflexiva e plural.

Diante da historicidade da literatura como prática cultural e educativa, é possível afirmar que sua concepção atual difere substancialmente de sua identidade original. Ao longo dos séculos, o ensino de literatura passou por sucessivas transformações teóricas, metodológicas e institucionais, especialmente no que diz respeito à sua função no contexto escolar. No Brasil, esse percurso foi fortemente marcado por reformas curriculares, por mudanças nas concepções pedagógicas e pela atuação estatal como mediadora do acesso às manifestações culturais. O Estado, desde suas origens clássicas representado na Antiguidade por figuras como Pisístrato; até os modelos contemporâneos de política educacional, permanece como agente central na institucionalização da literatura como instrumento de formação integral do cidadão (Zilberman, 2008).

Ao tomarmos como base a função formativa da literatura na Grécia antiga, é possível traçar uma analogia entre os jovens gregos, que se inspiravam nos heróis épicos da *Ilíada* e da *Odisseia*, e os estudantes contemporâneos que são expostos à diversidade de narrativas orais e escritas que compõem o repertório literário escolar. Conforme analisa Werner Jaeger (2003), a literatura grega clássica não apenas educava, mas moldava o caráter e as virtudes cívicas dos cidadãos por meio da *paideía*, promovendo uma formação estética, ética e intelectual integrada. Essa concepção, embora tenha sido transmutada ao longo do tempo, ainda sustenta a ideia de que a literatura exerce papel central na constituição do sujeito; ideia corroborada por Nussbaum (2010), ao defender a literatura como meio privilegiado para o cultivo das capacidades empáticas, críticas e democráticas, essenciais à vida cidadã.

Com o avanço da história e a intensificação dos processos de circulação cultural, os empreendimentos literários passaram a refletir uma variedade de formas, temas, linguagens e culturas, respondendo às demandas e projetos nacionais de cada povo. No contexto brasileiro, esse processo se deu sob forte influência eurocêntrica, especialmente nos períodos pós-colonial e republicano, quando o ensino de literatura foi estruturado com base em cânones europeus e modelos educacionais exógenos. Contudo, a partir da segunda metade do século XX, sobretudo após o regime militar (1964–1985) e com a promulgação da Constituição Federal de 1988, novos paradigmas começaram a emergir no campo educacional.

A literatura, durante muito tempo foi considerada uma disciplina autônoma no ensino de jovens e adultos brasileiros, com programas próprios e carga horária definida, no entanto, essa concepção vem progressivamente perdendo espaço desde a década de 1990. Esse processo pode ser evidenciado por meio de documentos oficiais que, a partir de 1998, redefiniram a estrutura curricular da etapa final da educação básica, resultando em uma inserção da literatura apenas como prática integrada ao ensino da Língua Portuguesa. Essa

mudança, embora tenha mantido a literatura como ferramenta de formação crítica, teve como consequência a sua desdisciplinarização, retirando-lhe o status de componente curricular autônomo.

Destarte, a publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), em 1998, por meio do Parecer CNE/CEB nº 15/98 e da Resolução CNE/CEB nº 3/98 legitima esse processo. Nesse documento, a literatura não aparece como disciplina autônoma, mas diluída no ensino de Língua Portuguesa, sob a justificativa de uma formação por áreas do conhecimento (BRASIL, 1998). A seguir, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNEM) de 1999 e as versões complementares, PCN+ (2002) e Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio - OCNEM (2006), reforçaram a perspectiva de competências e habilidades, afastando-se da tradição de listas canônicas e programas literários estruturados (BRASIL, 1999; BRASIL, 2002; BRASIL, 2006).

Esse deslocamento se consolidou com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada em 2018. No novo marco normativo, a literatura aparece no eixo de Linguagens e suas Tecnologias, classificada como “campo artístico-literário” e não mais como disciplina (BRASIL, 2018). Essa posição reduziu significativamente seu espaço, “de um documento com mais de 600 páginas, apenas quatro são dedicadas ao trabalho com literatura” (Castro, 2020). A consequência desse processo é que a literatura deixa de ser um objeto de ensino autônomo para se tornar transversal, subordinada a práticas de leitura, gramática, produção textual e análise cultural; passando a ser considerada:

Linguagem artisticamente organizada, (...) [que] enriquece nossa percepção e nossa visão de mundo. Mediante arranjos especiais das palavras, ela cria um universo que nos permite aumentar nossa capacidade de ver e sentir. Nesse sentido, a literatura possibilita uma ampliação da nossa visão do mundo, ajuda-nos não só a ver mais, mas a colocar em questão muito do que estamos vendo/ vivenciando. (Brasil, 2018, p. 491)

Nesse sentido, muitos pesquisadores da área problematizam esse esvaziamento disciplinar. Segundo Helton Marques (2021), a literatura excede o espaço que lhe é destinado na BNCC, pois sua potência formativa é maior do que a limitação imposta pelo enquadramento em competências linguísticas, sendo assim, é comum encontrar perspectivas que corroboram que a literatura “torna-se um ponto de encontro entre o eu e o outro, possibilitando um exercício muito específico da leitura literária” (Marques, 2021, p. 1707).

Para Kátia Chiaradia (2020), há uma aproximação entre literatura e estudos linguísticos no currículo escolar, o que enfraquece sua identidade como disciplina e reduz seu campo de ação. Em linha semelhante, Nardy (2022) e colaboradores apontam que, embora a

BNCC busque uma abordagem crítica inspirada na Pedagogia Histórico-Crítica, não resta dúvida de que a literatura não recupera o lugar disciplinar que possuía.

“[...] embora o acúmulo teórico-metodológico da pedagogia histórico-crítica apresente uma concepção teórica sobre a defesa dos conteúdos e dos clássicos muito bem fundamentada, coerente e radicalmente orgânica, parece que ao buscarem uma articulação com os conhecimentos e experiências práticas de cada área de conhecimento/ensino, acabam por não encontrarem uma unidade teórico-metodológica no âmbito do conhecimento disciplinar específico.” (Teixeira, 2021, p. 89)

Portanto, embora se mantenha no currículo, seu tratamento como campo transversal compromete sua autonomia e, por consequência, sua função formativa mais ampla. A reconfiguração do ensino de literatura no Brasil nas últimas décadas foi intensamente influenciada pelos movimentos sociais, que reivindicaram a valorização de identidades plurais e de práticas educativas emancipadoras.

A implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, especialmente a partir dos anos 1990 e 2000, reflete essas demandas, ao propor uma abordagem intercultural, crítica e democrática para o ensino de literatura, alinhada à formação de um sujeito ético, sensível e socialmente engajado. Nesse sentido, reafirma-se a centralidade do Estado como agente articulador de políticas públicas voltadas à democratização do acesso à cultura e à literatura, compreendidas como elementos fundamentais para a formação integral e cidadã (Zilberman; Silva, 2008).

Uma das mais significativas transformações sociais decorrentes da luta histórica por igualdade e equidade racial nos diversos espaços sociais brasileiros foi a promulgação da Constituição Federal de 1988, que, embora tenha representado um marco na consolidação dos direitos civis e sociais, mostrou-se insuficiente para responder, de forma material e eficaz, às profundas desigualdades raciais estruturais que atravessam o território nacional. Importa destacar, contudo, que os debates em torno da valorização da ancestralidade de povos negros, indígenas e quilombolas não emergiram unicamente no século XXI, mas constituem um processo contínuo de resistência e afirmação identitária que remonta a décadas anteriores. Iniciativas como a criação dos *Cadernos Negros*, em 1978, publicação literária coletiva organizada pelo grupo Quilombhoje, foram fundamentais na difusão de uma produção intelectual e estética negra, fortalecendo o debate sobre identidade, memória e resistência (Souza, 2011). Da mesma forma, o teatro negro, cuja organização remonta à década de 1960, a exemplo do Teatro Experimental do Negro fundado por Abdias do Nascimento, cumpriu papel crucial na articulação entre arte, política e educação, configurando-se como ferramenta

de denúncia contra o racismo e de valorização das culturas de matriz africana (Nascimento, 2019).

Essas manifestações culturais e políticas antecedem e fundamentam o surgimento da Lei nº 10.639/2003, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, tornando obrigatória a inclusão da história e cultura afro-brasileira e africana no currículo da educação básica. É imprescindível compreender, portanto, que a referida legislação não inaugurou o debate, mas foi consequência da pressão de movimentos sociais, intelectuais negros e organizações da sociedade civil que, ao longo de décadas, denunciaram a invisibilidade e a marginalização das populações negras e indígenas no sistema educacional brasileiro (Gomes, 2005).

Após sua promulgação, no entanto, observou-se uma ampliação significativa das discussões sobre educação para as relações étnico-raciais e a implementação de práticas pedagógicas voltadas à valorização da diversidade, embora ainda haja inúmeros desafios em sua efetivação.

Segundo o Parecer do Conselho Nacional de Educação CNE/CP 003, publicado em 2004, a política educacional visa atender às determinações constitucionais e legais da educação básica, especialmente no que diz respeito à valorização da diversidade cultural brasileira. A aplicação dessa legislação reflete um movimento de afirmação da identidade do povo negro, contribuindo para a superação de séculos de invisibilidade e marginalização das culturas africanas e afro-brasileiras. Ao promover o ensino dessa história, o Brasil busca corrigir distorções históricas e educacionais, além de criar um espaço onde todos os estudantes possam se ver refletidos no conteúdo aprendido. O documento explicita:

Este parecer visa a atender os propósitos expressos na Indicação CNE/CP 6/2002, bem como regulamentar a alteração trazida à Lei 9394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, pela Lei 10.639/2003, que estabelece a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica. Desta forma, busca cumprir o estabelecido na Constituição Federal nos seus Art. 5º, I, Art. 210, Art. 206, I, § 1º do Art. 242, Art. 215 e Art. 216, bem como nos Art. 26, 26 A e 79 B na Lei 9.394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que asseguram o direito à igualdade de condições de vida e de cidadania, assim como garantem igual direito às histórias e culturas que compõem a nação brasileira, além do direito de acesso às diferentes fontes da cultura nacional a todos brasileiros. (BRASIL, 2004)

A partir desse marco normativo, observa-se que as transformações sociopolíticas ocorridas no Brasil, sobretudo desde a década de 1980, repercutiram de forma significativa no

campo do ensino de literatura. Se, por um lado, a disciplina perde a configuração de espaço autônomo no currículo do Ensino Médio, sendo progressivamente integrada à área de Linguagens e suas Tecnologias, por outro, sua função passa a ser reconfigurada em conjunção com os princípios da equidade, da justiça social e da valorização da pluralidade cultural.

Esse movimento foi intensificado com as Diretrizes Curriculares e, posteriormente, com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), demonstrando uma pedagogização da literatura. Todavia, o ensino literário, passa a ser pensado mais do que centrado em cânones rígidos, ela é reposicionada como campo de formação crítica, reconhecendo a diversidade étnico-racial e cultural constitutiva da identidade nacional. Assim, busca-se ampliar o repertório literário dos jovens, incluindo vozes historicamente silenciadas, como escritores negros, indígenas, mulheres e autores das periferias urbanas, dialogando diretamente com a Lei 10.639/2003.

O diálogo entre a lei e o parecer pode ser compreendido a partir de três dimensões centrais. Em primeiro lugar, há a passagem da norma à prática: enquanto a Lei 10.639/2003 estabelece o que deve ser ensinado, o Parecer de 2004 indica como esse conteúdo pode ser incorporado aos currículos escolares, evitando que a determinação legal se restrinja a uma prescrição abstrata. Em segundo lugar, está a questão da integração curricular. O parecer reconhece a literatura como um campo privilegiado para a efetivação da lei, pois nela se manifestam vozes, narrativas e estéticas que revelam a identidade afro-brasileira. Isso significa que não basta incluir conteúdos pontuais sobre a temática; é necessário repensar o projeto político-pedagógico das escolas, ampliando o repertório literário e garantindo a presença de autores e obras que historicamente foram silenciados no espaço escolar.

Contudo, como destacam Nardy (2022) e Teixeira (2021), ainda que a BNCC e as diretrizes inspirem-se em uma abordagem crítica, em diálogo com a Pedagogia Histórico-Crítica, o lugar ocupado por ela no currículo mantém-se reduzido, marcado por um esvaziamento disciplinar que limita seu potencial de formação estética e cultural plena. Nesse sentido, há uma tensão evidente: ao mesmo tempo em que a literatura é chamada a contribuir para a construção de uma cidadania plural e democrática, sua institucionalização curricular não lhe garante centralidade nem autonomia, o que pode prejudicar o ensino de literatura nas escolas.

4.1 Concepção de didatização no PNLD Literário

A esse cenário soma-se a reformulação das políticas públicas de leitura, particularmente a incorporação do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) à lógica do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), a partir de 2017. O PNBE, criado em 1997 com o intuito de democratizar o acesso à leitura e fomentar práticas de mediação literária nas escolas, representou, durante sua vigência, um importante instrumento de disseminação de obras literárias e de referência. Sua extinção, realizada de forma descontinuada e sem ampla participação da comunidade escolar, implicou não apenas um reordenamento institucional, mas também uma redefinição das concepções sobre a literatura no espaço educacional.

A nova configuração do PNLD Literário, implementada a partir de 2018, passou a adotar critérios de avaliação e seleção que aproximam as obras literárias dos mesmos parâmetros técnicos e pedagógicos utilizados para livros didáticos, o que pode comprometer o caráter simbólico, estético e formativo da literatura (Candido, 2004). Essa reformulação ocorreu em um período marcado por instabilidade institucional e retração das políticas públicas inclusivas, o que intensificou as disputas simbólicas em torno da literatura como objeto escolar.

As mudanças recentes nas diretrizes do PNLD literário suscitam questionamentos quanto à seleção e abordagem de obras de autoria negra, indígena e quilombola, especialmente no tocante ao seu lugar no currículo e à circulação dessas produções no ambiente escolar. Tais preocupações encontram respaldo na Constituição Federal de 1988 e no Plano Nacional de Educação (PNE 2014–2024), instituído pela Lei nº 13.005/2014, que reconhece a leitura como um direito social e um instrumento de formação cidadã.

Apesar dos avanços legais, a implementação de políticas de leitura literária nas escolas públicas ainda enfrenta desafios significativos, como restrições orçamentárias, ausência de infraestrutura adequada e permanência de concepções elitistas que desvalorizam o acesso à literatura por estudantes das camadas populares (Soares, 2018). Além disso, a prevalência de modelos de ensino tradicionais, centrados na repetição mecânica e na leitura utilitária, restringe o potencial emancipador da literatura, frequentemente reduzida a gêneros com apelo mercadológico, em detrimento de textos que estimulem a fruição estética e o pensamento crítico.

No cenário contemporâneo, o diálogo com as juventudes do século XXI exige a construção de novas abordagens pedagógicas que considerem as transformações culturais,

tecnológicas e midiáticas do mundo digital. A curricularização da literatura, nesse sentido, não deve ser compreendida como um processo técnico e neutro, mas como uma prática atravessada por disputas ideológicas, históricas e sociais que envolvem o reconhecimento das múltiplas vozes e experiências que compõem o Brasil contemporâneo.

Pensando nas relações entre educação, letramento, alfabetização e a questão racial no Brasil, pode-se dizer que ainda há grandes desafios a serem superados pelas gerações vindouras. Isso se evidencia, por exemplo, em diversas pesquisas que analisam a representação da população negra na literatura nacional. Esses estudos apontam não apenas a persistência de estereótipos em obras clássicas e contemporâneas, mas também o surgimento de vozes negras que reivindicam sua própria narrativa e uma revisão histórica da contribuição do povo negro na construção da nação brasileira.

Tradicionalmente, a literatura brasileira retratou personagens negros a partir de perspectivas eurocêtricas, muitas vezes reforçando estigmas raciais. Conforme destaca o professor Domício Proença Filho (2004), ao dizer que os estereótipos como o do “escravo nobre” — aquele que é fiel, submisso e supostamente digno de ascensão por meio do branqueamento — são recorrentes. Um exemplo emblemático é a personagem Isaura, do romance *Escrava Isaura*, de Bernardo Guimarães, que, apesar de sua origem, é descrita com traços que a aproximam da estética branca, evidenciando um ideal de aceitabilidade racial ancorado na negação da negritude.

Diante de uma construção literária que reafirma olhares preconceituosos contra o povo negro, é importante e urgente, portanto, políticas públicas que promovam o acesso democrático à leitura e que valorizem as múltiplas vozes da sociedade brasileira, especialmente aquelas historicamente silenciadas, como as das populações negras e periféricas. Nesse sentido, a análise das políticas públicas de leitura no Brasil não pode ser dissociada das profundas desigualdades sociais que atravessam historicamente o campo educacional.

Dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) indicam avanços pontuais, como a redução da taxa de analfabetismo entre pessoas com 15 anos ou mais, que passou de 6,1% em 2019 para 5,6% em 2022; uma queda de aproximadamente 490 mil indivíduos, chegando ao menor índice da série iniciada em 2016. Contudo, essa diminuição não ocorre de forma equitativa entre os diferentes grupos sociais: os maiores índices de analfabetismo ainda se concentram entre a população idosa, preta e parda, principalmente nas regiões Norte e Nordeste, o que evidencia a permanência de barreiras estruturais ao acesso pleno à educação (IBGE, 2022).

Essas desigualdades também se refletem nos desafios enfrentados pelas juventudes periféricas, para as quais o acesso à leitura literária permanece limitado por fatores como a precariedade das bibliotecas escolares, a ausência de formação continuada de professores e a escassez de acervos que dialoguem com suas realidades culturais. Conforme afirmam Silva (2025), a juventude das periferias urbanas, embora marcada por experiências de exclusão, manifesta potências criativas e formas de resistência cultural que devem ser reconhecidas e valorizadas pelas políticas educacionais.

No entanto, a incorporação do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) à lógica do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), sob critérios predominantemente técnicos e mercadológicos, pouco dialoga com essas especificidades. Tal reconfiguração, ao enfraquecer a dimensão estética, sensível e crítica da literatura, compromete a função humanizadora da leitura e restringe o potencial formativo das práticas leitoras no ambiente escolar (Candido, 2004).

A partir da década de 1970, observa-se ainda uma inflexão importante no panorama literário nacional, marcada pelo surgimento de escritores e escritoras negras que reivindicam o protagonismo de suas narrativas, rompendo com os estereótipos historicamente impostos e afirmando a centralidade da identidade e da experiência afro-brasileira. Conforme analisa Proença Filho (2004), esse movimento representa a transição do negro como objeto da escrita para sujeito de sua própria história, configurando-se como um marco na construção de uma literatura verdadeiramente plural e representativa.

Nota-se que o acesso a obras literárias contemporâneas brasileiras têm exercido influência significativa na formação da alteridade e na constituição de leitores críticos e socialmente comprometidos. Esse movimento é favorecido por políticas públicas como o PNLD Literário e, anteriormente, o PNBE. Embora tais programas, em alguns momentos, tenham priorizado obras canônicas, não contemporâneas ou distantes das experiências vividas pelas juventudes periféricas, possibilitam a ampliação do contato com diferentes produções literárias. Soma-se a isso a mediação dos recursos digitais, como a disponibilização de livros em formato PDF, bibliotecas virtuais e plataformas de comercialização online, que contribuem, ainda que de forma parcial, para a democratização do acesso ao universo literário.

Apesar disso, muitas obras de autoria afro-brasileira ou que abordam a experiência negra ainda permanecem escassas nos acervos escolares e de difícil circulação no circuito editorial tradicional, o que limita seu alcance. Autores e autoras como Itamar Vieira Junior (Torto Arado), Conceição Evaristo (Olhos d'Água), Carolina Maria de Jesus (Quarto de

Despejo) e Jeferson Tenório (O Avesso da Pele), ao construírem narrativas que evidenciam as múltiplas realidades da população negra no Brasil, contribuem não apenas para a ampliação do repertório literário nacional, mas também para o reconhecimento da literatura como prática de resistência, identidade e inclusão. A valorização dessas obras, portanto, deve ser centrada em políticas educacionais que visem a formação integral de sujeitos conscientes e comprometida com a justiça social e racial.

Portanto, a efetiva democratização da leitura literária no Brasil demanda mais do que a distribuição de livros; requer políticas comprometidas com a justiça social, com o reconhecimento das múltiplas vozes que compõem o tecido social brasileiro e com a valorização das expressões culturais das juventudes das margens também.

Dado que a literatura, como a vida, ensina na medida em que atua com toda a sua gama, é artificial querer que ela funcione como os manuais de virtude e boa conduta. [...] Aliás, essa espécie de inevitável contrabando é um dos meios por que o jovem entra em contacto com realidades que se tenciona escamotear-lhe.” (Candido, 2004, p. 85).

O PNLD, ampliado para abranger o componente literário, configura-se como política pública estratégica para a promoção do letramento crítico e da formação de leitores no Brasil. Seu processo de avaliação e de seleção de obras, embora sólido em seus princípios, enfrenta dificuldades práticas, que podem comprometer a representatividade e a adequação cultural dos acervos escolares. Nesse cenário, o domínio dos Guias Literários pelos professores emerge como imperativo: somente com embasamento técnico-pedagógico e reflexão crítica será possível transformar a distribuição de livros em efetiva ampliação de oportunidades de leitura e conhecimento.

O PNLD, como Política Pública de distribuição de livros didáticos, paradidáticos e literários, representa também uma política estruturante, alinhada às diretrizes da Constituição Federal de 1988 e ao Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005/2014). Ao financiar a aquisição e distribuição de livros para as escolas das redes públicas de Educação Básica, esse Programa tem por objetivo assegurar a universalização do acesso ao material escolar; padronizar critérios de qualidade técnica e pedagógica e favorecer a diversidade cultural por meio da inclusão de autores e temáticas representativas do pluralismo brasileiro. Esse caráter normativo e redistributivo tem impacto direto sobre a equidade educacional, reduzindo disparidades regionais e socioeconômicas no uso de recursos didáticos (BRASIL, 2018).

O processo de avaliação e seleção das obras literárias destinadas às escolas públicas brasileiras, no âmbito do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), caracteriza-se por um rigoroso percurso técnico e pedagógico que busca assegurar qualidade e diversidade ao acervo disponibilizado aos estudantes. Primeiramente, ocorre o chamamento público das editoras, que inscrevem seus catálogos conforme critérios previamente estabelecidos. Em seguida, as obras passam por uma análise detalhada realizada por comissões especializadas, compostas por professores de diferentes regiões do país e estudiosos da área de literatura, garantindo que múltiplas perspectivas sejam consideradas.

Além disso, a avaliação é acompanhada pela produção dos *Guias Literários*, documentos oficiais que contêm resenhas, critérios de avaliação e sugestões de atividades pedagógicas, orientando os professores no processo de escolha. Por fim, os resultados dessa análise são submetidos ao Conselho Nacional de Educação (CNE), cuja aprovação legitima a publicação das listas oficiais de obras indicadas para adoção pelas escolas.

Ainda que críticas possam ser feitas, como a priorização de obras canônicas em detrimento de produções periféricas e contemporâneas, a estrutura do PNLD busca conciliar rigor acadêmico, diversidade literária e aplicabilidade pedagógica. O processo de avaliação das obras literárias passa por um rigoroso processo. A seleção de obras literárias pelo PNLD envolve: I) o chamamento público de editoras para inscrição de catálogos; II) a análise técnica-pedagógica realizada por comissões especializadas, compostas por professores de diversas regiões e estudiosos de literatura; III) a consulta aos Guias Literários, documentos oficiais que apresentam resenhas, sugestões de atividades e critérios de escolha; bem como IV) a aprovação pelo Conselho Nacional de Educação e publicação de listas oficiais.

Esse sistema busca equilibrar critérios de relevância didática, diversidade temática, qualidade editorial e adequação etária, de forma a compor um acervo capaz de apoiar práticas de letramento crítico. Ainda dentro desse processo, podemos verificar a importância dada ao acervo da biblioteca escolar, embora secundário ao foco principal do PNLD, que teve no Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), agora integrado ao PNLD Literário; com um olhar específico para a construção do acervo das bibliotecas das escolas das redes públicas, priorizando-as como espaço de mediação de leitura literária. Nesse sentido, esses programas compreendem que um acervo diversificado e atualizado incentiva a autonomia do leitor ao oferecer múltiplas vozes e gêneros; a interdisciplinaridade, ao relacionar literatura com áreas como história e artes e outros componentes curriculares; bem como a construção de identidades culturais, ao trazer obras de autores locais e minoritárias.

Todavia, é necessário observar algumas problemáticas na escolha e avaliação das obras. Apesar dos avanços, o processo de seleção enfrenta desafios. Nesse sentido, podemos observar os critérios mercadológicos envolvidos nesse processo, observado, por exemplo, por meio da predominância de grandes editoras nacionais e da entrada de editoras estrangeiras nessa disputa; o que pode, de certa forma, limitar a representatividade de autores independentes ou de pequenas editoras regionais. Há que considerar também que a homogeneização temática pode ser verificada, à medida em que as obras que dialogam com realidades periféricas, afro-brasileiras e indígenas, frequentemente, têm menor visibilidade no processo seletivo.

Nesse cenário, os Guias Literários, elaborados pelo MEC, são ferramentas fundamentais para os docentes. Eles disponibilizam resenhas analíticas que contextualizam as obras em termos de gênero, linguagem e temática; oferecendo sugestões de atividades alinhadas a habilidades de leitura, interpretação e produção de sentido; bem como indicam pontos de atenção sobre possíveis contensões culturais ou linguísticas e buscando auxiliar no planejamento de sequências didáticas, visando garantir que as leituras propostas atendam aos objetivos de formação cidadã. Ao conhecerem e utilizarem esses guias, os professores fortalecem sua capacidade de mediar a leitura, selecionar obras pertinentes ao perfil de seus estudantes e articular a literatura com outras áreas do conhecimento.

Nesse contexto, é fundamental que o professor/leitor, como mediador, compreenda profundamente os processos de seleção e avaliação das obras literárias que compõem o acervo pedagógico, especialmente no âmbito do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD). Tal compreensão envolve não apenas o conhecimento dos critérios técnicos e pedagógicos utilizados pelas instâncias avaliadoras, mas também a reflexão crítica sobre as dimensões simbólicas, estéticas e culturais das obras. Essa atenção torna-se ainda mais urgente quando se trata da inserção de textos literários com temáticas raciais, afro-diaspóricas e indígenas, as quais exigem um tratamento didático sensível, que não descaracterize suas especificidades culturais, nem reduza sua potência literária a meros instrumentos de abordagem temática.

Preservar as referências culturais, éticas e estéticas dessas produções é condição indispensável para que a literatura continue a exercer seu papel formativo e emancipador. Quando mediadas com responsabilidade crítica, essas obras favorecem uma abordagem teórico-metodológica que articula a fruição literária à análise das problemáticas sociais contemporâneas, como o racismo estrutural, a desigualdade étnico-racial e os processos históricos de silenciamento de determinados grupos sociais. Assim, o ensino da literatura

pode deixar de ser apenas uma atividade de reprodução de conteúdo, tornando-se um espaço de produção de sentidos, de construção identitária e de reconhecimento da pluralidade cultural do país.

Desde a implementação deste Programa em 2018, observou-se uma ampliação significativa em relação ao escopo anteriormente adotado pelo Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE). Enquanto o PNBE concentrava-se na constituição de acervos bibliográficos para as bibliotecas escolares, o PNLD Literário incorporou, além da seleção de obras literárias, a exigência de materiais complementares que subsidiam o trabalho pedagógico dos docentes. Conforme estabelecido no Edital de Convocação nº 02/2018 – CGPLI, o programa passou a avaliar obras literárias destinadas ao uso em sala de aula, com o objetivo de apoiar a formação dos acervos das escolas públicas e contribuir para o desenvolvimento de competências e habilidades dos estudantes, em conformidade com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Por outro lado, a flexibilização dos critérios de seleção no PNLD Literário, permitiu a entrada de autores como Augusto Cury, cuja obra é frequentemente enquadrada no campo da autoajuda, a serem aprovadas e compradas por toda uma rede pública de educação, como foi aqui no Tocantins. Isso evidencia uma confusão entre os gêneros literários e não literários, e sinaliza para a crescente mercantilização do livro didático/literário, conforme expresso por estudiosos como Chartier (2002), ao confundir “leitura literária” com “qualquer tipo de leitura”, o programa desvirtua a especificidade da experiência estética e crítica proporcionada pela literatura, aproximando-se da lógica da produtividade e do utilitarismo que está no cerne do Novo Ensino Médio. Dentro desse escopo, é possível pensar que a substituição do PNBE pelo PNLD Literário não representa apenas uma mudança técnica, mas ideológica, pois desloca o foco da formação literária e estética para a instrumentalização da leitura como ferramenta para o desenvolvimento de “competências e habilidades”.

Nesse contexto, as editoras passaram a apresentar, junto às obras literárias, materiais de apoio ao professor, como protocolos de leitura, atividades didáticas e análises das obras, visando atender às especificações dos editais. Esses materiais têm como finalidade orientar o trabalho docente, promovendo uma abordagem didática que respeite as especificidades culturais e estéticas das obras, ao mesmo tempo que possibilitam a discussão de problemáticas sociais contemporâneas presentes na realidade brasileira.

Por conseguinte, a inclusão de novos gêneros literários vinculados ao avanço digital – proporcionando estímulo à leitura em ambientes digitais e a valorização de obras de autores contemporâneos – configuram algumas das mudanças que este novo Programa, já

implementado nas escolas brasileiras, introduziu em relação ao PNBE. Nesse sentido, é necessário assumir uma preocupação pedagógica com as dinâmicas desse Programa; compreendida tanto como sua estrutura, quanto como seus fluxos de implementação e avaliação, articuladas, de forma indissociável, a uma formação leitora consistente e comprometida dos mediadores de leitura no contexto escolar. Tal formação deve considerar, sobretudo, as implicações da mediação na construção de sujeitos leitores críticos, autônomos e capazes de transitar entre diferentes linguagens e suportes. A disciplinarização dos corpos no PNLD Literário.

[...] atender às necessidades de formação geral, indispensáveis ao exercício da cidadania e à inserção no mundo do trabalho, e responder à diversidade de expectativas dos jovens quanto à sua formação, a escola que acolhe as juventudes têm de estar comprometida com a educação integral dos estudantes e com a construção de seu projeto de vida." (BNCC, 2018, p. 464.)

Ao analisar os efeitos discursivos e práticos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) associadas às recentes transformações nos editais do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD Literário), é possível observar como esses instrumentos normativos educacionais operam na produção de saberes e subjetividades. Essa compreensão parte-se da percepção de que tais dispositivos não são neutros, mas estão imbricados em uma lógica biopolítica, como discute Michel Foucault (1975), na qual o poder atua de maneira capilar, incidindo sobre os corpos, os gestos, os discursos e os modos de ser.

A partir dessa perspectiva, questiona-se até que ponto a defesa da “formação geral”, da “educação integral” e da “construção do projeto de vida” expressa, de fato, um compromisso com uma educação emancipatória, ou se revela um discurso que mascara a padronização dos saberes, a disciplinarização dos corpos e a subordinação da escola às demandas do mercado.

A BNCC – ao enunciar que a escola deve “atender às necessidades de formação geral, indispensáveis ao exercício da cidadania e à inserção no mundo do trabalho, e responder à diversidade de expectativas dos jovens quanto à sua formação” (BNCC, 2018, p. 464) – articula uma série de elementos sintáticos e semânticos que revelam sua função normativa.

O período composto se organiza em torno de verbos no infinitivo impessoal (“atender”, “responder”), essas duas orações no infinitivo impessoal funcionam como adjuntos adverbiais de finalidade da oração principal. Não estão autônomas, pois dependem do núcleo: “a escola [...] tem de estar comprometida [...]”. Assim, o “atender” e o “responder” não são núcleo de uma oração independente, mas projetam sentidos de finalidade ou de exigência que recaem sobre o sujeito principal: a escola. O que funcionam como operadores

de obrigação, deslocando para a escola a responsabilidade de formar sujeitos aptos não para a emancipação intelectual, mas para a inserção produtiva. O predicado “tem de estar comprometida” reforça esse caráter impositivo, anulando margens de autonomia institucional e curricular.

O uso de infinitivos impessoais (“atender”, “responder”) marca uma ordem de dever-ser, não uma ação já realizada. A formulação aparece como enunciado normativo, típico de documentos oficiais: mais prescritivo que descritivo. O sujeito (“a escola que acolhe as juventudes”) é construído discursivamente como instância responsável pela formação integral. Esse “acolher” não é neutro: traz uma memória discursiva de políticas educacionais inclusivas, que respondam a lutas sociais pela valorização da diversidade e pelo direito à educação. A oração principal (“a escola [...] tem de estar comprometida...”) aparece como núcleo enunciativo, mas é incompleta sem os infinitivos anteriores. Isso produz um efeito discursivo: o “compromisso” da escola se define pelo que deve fazer (atender, responder).

A oração principal é: “a escola que acolhe as juventudes têm de estar comprometida [...]”. O período se organiza para prescrever o papel da escola diante da juventude, construindo discursivamente a ideia de obrigação e normatividade. Os infinitivos impessoais não são ideias conclusivas, mas funcionam como projeções de finalidade que qualificam o compromisso escolar. Do ponto de vista da AD de Pêcheux (ano), podemos entender que a estrutura discursiva exposta evidencia o atravessamento ideológico da BNCC, que naturaliza a obrigação da escola como sujeito institucional responsável por formar cidadãos e futuros trabalhadores. Embora mencione “a diversidade de expectativas dos jovens”, o texto esvazia essa diversidade ao subordina-la às exigências do mercado, reafirmando um modelo de formação funcionalista, centrado no desenvolvimento de competências operacionais e socioemocionais, alinhadas à lógica neoliberal.

Esse discurso se materializa naquilo que Foucault (1975) identifica como micropolítica do poder, que atua não apenas por meio de grandes instituições coercitivas, mas também nos dispositivos do cotidiano escolar, moldando corpos, afetos e subjetividades. Como aponta o autor: “o poder, em sua forma capilar de existir, no ponto em que encontra o próprio grânulo dos indivíduos, atinge seus corpos, vem inserir-se em seus gestos, suas atitudes, seus discursos, sua aprendizagem, sua vida cotidiana.” (Foucault, 1975, p. 161)

Deste modo, a formação geral, no discurso da BNCC, se distancia da formação acadêmica ampliada àquela que prepara para o pensamento crítico, para a produção de conhecimento e para a inserção em espaços científicos, culturais e políticos —, se

aproximando de uma formação técnica, instrumental e produtiva, moldada para os imperativos econômicos contemporâneos.

As mudanças no PNLD Literário, a partir de 2018, sinalizam uma inflexão importante na política de leitura escolar. Diferentemente do PNBE, que enfatizava a democratização do acesso à literatura e a valorização da diversidade cultural, estética e histórica, o PNLD Literário passou a orientar a seleção das obras de forma mais estreitamente vinculada às competências definidas pela BNCC. Tal deslocamento introduz uma lógica avaliativa que tende a priorizar parâmetros formativos — como o desenvolvimento de competências cognitivas e socioemocionais, a preparação para o mercado e o alinhamento aos projetos de vida — em detrimento da centralidade da experiência estética, da ampliação dos horizontes culturais e da reflexão crítica. Ainda que a fruição literária permaneça formalmente como um dos critérios de avaliação das obras, observa-se que seu peso relativo é atenuado. Assim, a dimensão estética, em vez de ocupar um lugar fundante da política pública, é reconfigurada como um elemento acessório dentro de uma matriz curricular cada vez mais instrumentalizada.

Este processo reflete o que Foucault denomina como governamentalidade, um modo de conduzir condutas em que o próprio sujeito internaliza os discursos de controle, passando a regular seus desejos, seus saberes e suas práticas de acordo com as normas do mercado e do Estado. Tal lógica, embora não elimine formalmente a dimensão da fruição estética ainda prevista como critério de avaliação das obras, tende a rebaixá-la a um aspecto secundário, subordinado a finalidades pedagógicas e avaliativas. Nessa perspectiva, a literatura, que em sua potência pode constituir-se como espaço de imaginação, transgressão e resistência, é reconfigurada como dispositivo de disciplinarização, orientado para a produção de sujeitos dóceis, produtivos e adaptáveis. Essa reorientação despreza, em grande medida, a capacidade do texto literário de escapar às programações didáticas, de suscitar leituras imprevisíveis e de instaurar rupturas no modo como os estudantes se relacionam com o mundo.

O discurso presente na BNCC e nas transformações do PNLD Literário revela a consolidação de um modelo educacional que prioriza a homogeneização dos saberes, a disciplinarização dos corpos e a formação de subjetividades ajustadas às demandas do mercado. A noção de educação integral, nesse contexto, não se realiza como formação plena, crítica e emancipadora, mas como dispositivo de controle e regulação dos sujeitos, alinhado aos interesses do capital e às dinâmicas do neoliberalismo contemporâneo.

Em termos teóricos, tal movimento pode ser compreendido à luz de Foucault (1975), quando analisa os dispositivos disciplinares responsáveis pela produção de corpos dóceis e

úteis, bem como de Althusser (1970), que identifica a escola como aparelho ideológico de reprodução social. Do mesmo modo, Bourdieu (1996) ajuda a compreender como a literatura, ao ser instrumentalizada, perde parte de sua autonomia estética e passa a reforçar capitais culturais alinhados às exigências escolares, enquanto Eagleton (1997) lembra que a função da literatura oscila entre a legitimação da ordem vigente e sua contestação. Nesse contexto, a crítica de Antonio Candido (1988), ao defender a literatura como direito humano e espaço de emancipação, mostra-se particularmente relevante para problematizar o modo como as recentes políticas públicas vêm reposicionando a experiência literária.

É urgente, portanto, retomar a defesa de uma formação leitora que vá além da instrumentalização dos textos, que promova o acesso à literatura como direito, como bem simbólico, como espaço de resistência e de produção de sentidos outros, capazes de subverter as lógicas de controle e de opressão.

Por outro lado, a imposição do Novo Ensino Médio, a expansão do modelo de escolas cívico-militares em todo o território nacional e o fortalecimento das parcerias com a iniciativa privada evidenciam um movimento claro de homogeneização das práticas pedagógicas no país. No caso das escolas cívico-militares, a homogeneização se manifesta por meio da adoção de uma lógica disciplinar e hierárquica, que estabelece padrões rígidos de comportamento e organização, substituindo projetos pedagógicos mais flexíveis e democráticos. Nesse formato, as diferenças de trajetórias culturais e comunitárias são silenciadas em nome de um ideal de uniformidade, o que empobrece o espaço escolar enquanto lugar de diversidade e diálogo.

Já as parcerias com a iniciativa privada, particularmente por meio de fundações e institutos que oferecem materiais, plataformas digitais e programas de formação docente, promovem uma padronização das práticas pedagógicas baseada em modelos de eficiência e produtividade empresarial. Tais programas tendem a difundir metodologias prontas e indicadores de desempenho uniformes, esvaziando a autonomia pedagógica das escolas e professores e restringindo as práticas educativas a pacotes previamente formatados.

Tal movimento contraria os princípios legais que asseguram a diversidade, a pluralidade e a autonomia pedagógica, que são fundamentos essenciais de um sistema democrático de direito. Sob o pretexto de promover uma “educação integral”, o governo resultante do golpe parlamentar de 2016, encontrou brechas institucionais para aprofundar o processo de precarização do ensino, em especial do ensino de literatura nas escolas públicas. A reforma educacional implementada a partir de 2017 impôs padrões curriculares muitas vezes incompatíveis com a realidade das escolas brasileiras, sobretudo as de maior

vulnerabilidade social. Como efeito direto desse processo, observa-se um grave enfraquecimento da presença da literatura no currículo do Ensino Médio, reduzindo seu papel formativo, crítico e emancipador, e submetendo-a às lógicas instrumentais da produtividade e do mercado.

O artigo “Ensino da literatura: diversidade e fronteira”, de Márcio Araújo de Melo e Antônio Adailton Silva, publicado na revista *Polifonia* (v. 18, n. 24, 2011), discute o processo de desvalorização da literatura como disciplina escolar no Ensino Médio. Os autores analisam como as transformações culturais e educacionais recentes têm provocado a diluição da literatura enquanto área autônoma do saber, enfatizando sua integração a outros componentes curriculares e os impactos dessa mudança na formação do leitor.

A partir de reflexões críticas e do diálogo com diferentes pensadores da área, seu texto propõe compreender a literatura não apenas como conteúdo escolar, mas como prática cultural capaz de ampliar horizontes e formar sujeitos críticos. É possível perceber que, a partir do sistema literário desenvolvido em *Formação da Literatura Brasileira*, de Antonio Candido, Ángel Rama (2008) sugere alterações no ensino uruguaio, apontando para a necessidade de criar um público interessado pela literatura nacional, um “sistema orgânico da literatura”, imprescindível ao desenvolvimento cultural: “Esse sistema não é possível sem uma continuidade criadora, sem uma tradição nacional, embora o que não pode haver é um estudo literário que prescindia do fenômeno cultural, representativo de um povo em constante transestórico” (Rama, 2008, p. 45). Essa concepção dialoga com Melo e Silva (2011), ao evidenciarem a necessidade de compreender o ensino de literatura como prática social e formativa, e não apenas como conteúdo instrumental. Conforme leitura do artigo, o estudo literário não pode ser desvinculado do fenômeno cultural, pois a literatura está intrinsecamente ligada às experiências históricas e identitárias da sociedade.

Conforme Melo e Silva (2011), essa perspectiva dialoga com a crítica ao processo de desdisciplinarização da literatura no Ensino Médio brasileiro, já que os autores defendem a importância da literatura como espaço formativo que não se restrinja a competências técnicas, mas que mantenha sua dimensão cultural e humanística. Assim, pensar a literatura não apenas como conteúdo, mas como prática simbólica e social capaz de formar sujeitos críticos e de preservar o patrimônio cultural brasileiro.

Ainda que os documentos legislativos mencionem a promoção da diversidade, observa-se que, na prática, prevalece uma lógica orientada pelos princípios do neoliberalismo, que privilegia a atuação do mercado editorial como agente central na conformação dos materiais didáticos e literários destinados às escolas públicas. É, portanto, o mercado editorial

que se beneficia e se fortalece sob a lógica neoliberal, atuando como mediador entre as diretrizes curriculares e a produção do conhecimento escolar; o que se intensificou com a implementação do Novo Ensino Médio, originado pela Medida Provisória nº 746/2016. Tal reconfiguração curricular não apenas subordina os processos educativos às demandas do mercado, como também amplia a autonomia das editoras para produzir, selecionar e reorganizar obras literárias segundo critérios alinhados a interesses comerciais, muitas vezes em detrimento da qualidade estética, poética e formativa da literatura.

A autonomia das editoras na produção e seleção de obras literárias para o ambiente escolar deve ser compreendida como um desdobramento da lógica mercantil que atravessa o mercado editorial brasileiro. Longe de ser um processo neutro, essa autonomia se sustenta na relação assimétrica entre Estado, editoras e instituições de ensino. Ao mesmo tempo em que o poder público se coloca como o maior comprador de livros, sobretudo por meio de programas como o PNLD, transfere às editoras uma posição de destaque, pois são elas que organizam, adaptam e disponibilizam os títulos que irão compor os acervos escolares. Trata-se, portanto, de uma relação que confere às editoras não apenas um papel econômico, mas também cultural e político, já que, ao produzir e participar do processo de seleção, ela passa a direcionar o que será lido, elas participam ativamente da constituição do cânone escolar.

Nesse contexto, a lógica editorial frequentemente se sobrepõe à dimensão estética e formativa da literatura. Critérios de rentabilidade e viabilidade comercial determinam quais obras circulam em grande escala, privilegiando textos mais simplificados, de fácil consumo, em detrimento de produções mais complexas, que poderiam estimular leituras críticas e interpretações plurais. O resultado é uma literatura escolar muitas vezes reduzida à mercadoria, submetida a exigências de mercado que desconsideram sua potência como prática cultural e formadora.

Portanto, a vantagem do mercado editorial não se explica apenas por sua capacidade econômica, mas pela forma como ele ocupa um espaço de mediação entre políticas públicas e práticas pedagógicas, definindo, em larga medida, o que pode ou não ser lido no espaço escolar. Essa lógica, embora eficiente para a indústria cultural, compromete o sentido maior da literatura na formação de sujeitos críticos, uma vez que privilegia o que é vendável em detrimento do que é formativo, estético e emancipador.

Nesse cenário todo, as obras literárias, que deveriam ser compreendidas como expressão sensível, artística e cultural, são frequentemente reduzidas a um instrumento funcional, moldado por saberes fragmentados, utilitaristas e destituídos de intencionalidade crítica e criativa. Assim, a lógica do mercado não apenas condiciona o acesso, mas também

redefine a natureza da experiência leitora nas escolas, esvaziando seu potencial emancipador e reafirmando uma pedagogia da eficiência e da adaptação, própria dos dispositivos de controle e disciplinamento analisados por Foucault (1975).

Mas é preciso avançar nessa perspectiva, nessa lógica editorial o problema não se restringe ao acesso ou à adaptação escolar, pois o mercado editorial demonstra uma capacidade ainda mais profunda de apropriação, transformando em mercadoria até mesmo aquilo que deveria escapar às lógicas instrumentais, o sensível, o poético, e o literário. Um exemplo revelador é o caso de *Avesso da Pele*: quando foi alvo de censura, a obra não perdeu espaço, mas foi reabsorvida pelo mercado, que se utilizou da polêmica para intensificar sua circulação e lucratividade. Em outras palavras, o mercado não apenas restringe ou disciplina a literatura, ele a devora; mesmo em situações de aparente fruição estética e de resistência cultural, consegue converter a experiência literária em valor de troca, reafirmando sua lógica de lucro. Tal dinâmica confirma o diagnóstico de Adorno e Horkheimer (1985), para os quais a indústria cultural transforma até mesmo a arte e a sensibilidade em mercadorias padronizadas, prontas para o consumo massivo. Nesse sentido, o literário, longe de se opor ao mercado, é constantemente capturado por ele, funcionando como espetáculo e reafirmando a lógica mercantil descrita por Debord (1997).

Ao analisar os editais que regem as políticas públicas de aquisição de livros para as escolas brasileiras, torna-se imprescindível distinguir os princípios que estruturaram o PNBE e aqueles que, hoje, configuram o PNLD, especificamente em sua vertente denominada PNLD – Obras Literárias. De modo geral é possível dizer que, no contexto do PNBE, a centralidade estava na promoção da leitura literária como prática formativa, estética e cultural, voltada à democratização do acesso à literatura nas escolas públicas, sem, contudo, submeter rigidamente as obras aos critérios pedagógicos próprios dos livros didáticos. As obras selecionadas no PNBE mantinham, em grande medida, sua integridade estética, seu valor simbólico e sua função de mediação cultural.

Os textos literários, além de contribuírem para ampliar o repertório linguístico dos leitores, deverão propiciar a fruição estética e serão selecionados, de modo equilibrado, tanto para favorecer uma leitura autônoma quanto para estimular uma apropriação dos textos pela leitura do professor em voz alta. (PNBE, 2009, p.12).

Por outro lado, com a transição para o PNLD Literário, um programa que integra a lógica do PNLD, historicamente vinculado ao livro didático, percebe-se uma reconfiguração dos critérios de avaliação e seleção. As obras literárias, ao serem submetidas a editais que

compartilham parâmetros do livro didático e do paradidático, passam a ser analisadas não apenas por sua qualidade estética, mas também pela sua aderência às competências, habilidades e objetos de conhecimento definidos pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Contribuir com o desenvolvimento de competências e habilidades dos estudantes, em conformidade com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)” (BRASIL, 2018, p. 2).

Nesse processo, a literatura tende a ser funcionalizada, o que pode reduzir parte de sua potência sensível e simbólica, na medida em que é convertida em suporte para o desenvolvimento de habilidades específicas, muitas vezes associadas a finalidades pragmáticas, como o letramento instrumental ou a resolução de problemas. No entanto, é importante reconhecer que no PNLD/Obras Literárias não se limita a uma perspectiva tecnicizante: sua curadoria também contempla obras de relevância estética, política e cultural, como *Avesso da pele* novamente, o que demonstra que o programa não se reduz a um mero dispositivo pedagógico, mas opera em uma tensão constante entre o pragmatismo das políticas curriculares e a fruição literária.

O PNLD Literário apresenta, a partir desta edição, algumas inovações no processo de avaliação e seleção de obras literárias (...), de acordo com critérios alinhados às políticas públicas vigentes, à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e às Orientações Curriculares para o Ensino Médio” (BRASIL, 2018, p. 12)

Importa destacar que as obras literárias que concorrem nesses editais não foram, em sua origem, concebidas para atender a esse tipo de demanda pedagógica. Entretanto, ao serem incorporadas ao circuito do PNLD Literário, passam por processos de reconfiguração editorial que não alteram o texto literário em si, mas se manifestam na produção de anexos, paratextos e materiais de apoio elaborados de acordo com as exigências do programa. É nesse nível que se alinham às demandas do mercado educacional, marcado por princípios neoliberais de eficiência, controle e padronização.

Para os anos iniciais do ensino fundamental e para o ensino médio, o material digital de apoio ao professor, facultativo, deve estar em consonância, conforme o caso, com a BNCC ou as Diretrizes e Orientações Curriculares para o Ensino Médio e ser composto pelos itens nº 4.21.1 a 4.21.3: [...] (1) contextualizem o autor e a obra; (2) motivem o estudante para leitura/escuta e (3) justifiquem a pertença da obra aos seus respectivos tema(s), categoria e gênero literário; e (4) subsídios, orientações e propostas de atividades para a abordagem da obra literária com os estudantes.” (BRASIL, 2018, p. 6)

Esse ponto, presente nos editais do Programa, reforça que a reconfiguração editorial não se dá no texto literário original, mas justamente na produção de anexos e paratextos exigidos para alinhar a obra às finalidades do PNLD. Essa dinâmica revela uma tensão fundamental: por um lado, a permanência de discursos que defendem a literatura como experiência formadora, plural e subjetiva; por outro, a sua captura por dispositivos institucionais que instrumentalizam o texto literário, submetendo-o à lógica da mensurabilidade e da performatividade, típica das políticas educacionais contemporâneas.

Portanto, a diferença entre o PNBE e o PNLD Literário não reside apenas em uma alteração burocrática de programas, mas reflete uma inflexão paradigmática que desloca o papel da literatura na escola: do campo da fruição estética e da formação humanística para o campo da funcionalização, da adequação curricular e, sobretudo, da mercantilização do livro. Nesse contexto, a literatura deixa de ser pensada prioritariamente como patrimônio cultural e passa a ser tratada como mercadoria educacional, alinhada aos interesses tanto do mercado editorial quanto das diretrizes de uma política educacional cada vez mais submetida às lógicas do capital.

4.2 Análise dos Critérios dos Editais do PNLD Literário e a Influência do Mercado Editorial

Os editais do PNLD Literário estabelecem critérios específicos para a seleção de obras literárias destinadas às escolas da rede pública brasileira. Esses critérios visam assegurar a qualidade e a adequação das obras ao público-alvo, mas também refletem outras vozes tais como a influência das instituições avaliadoras (universidades públicas), bem como a pressão do mercado editorial na produção e seleção desses materiais. Os critérios estabelecidos nos editais do PNLD Literário incluem: 1) Qualidade Literária: as obras devem apresentar coerência e consistência narrativa, ambientação adequada, caracterização das personagens e correção linguística.; 2) Adequação ao Público-Alvo: As obras devem ser apropriadas para a faixa etária e o nível de ensino dos estudantes, considerando aspectos como linguagem, temática e complexidade textual; 3) Consonância com a BNCC: As obras devem estar alinhadas com as competências e habilidades previstas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), contribuindo para o desenvolvimento integral dos estudantes; 4) Diversidade e Inclusão: As obras devem promover a diversidade cultural, étnica e social, incluindo protagonistas de diferentes raças, etnias, gêneros, origens geográficas e classes sociais. ; e 5) Material de Apoio ao Professor: As editoras podem incluir materiais digitais de apoio ao

professor, que devem estar em consonância com a BNCC e contribuir para a mediação da leitura em sala de aula.

Além disso, a exigência de alinhamento com a BNCC e a inclusão de materiais de apoio ao professor podem levar as editoras a priorizarem obras que se encaixem facilmente nesses moldes, limitando a seleção a obras que já possuem características compatíveis com os critérios dos editais. Isso pode restringir a diversidade de obras disponíveis e reduzir a exposição dos estudantes a diferentes estilos literários e perspectivas culturais.

Os critérios estabelecidos nos editais do PNLD Literário têm como objetivo garantir a qualidade e a adequação das obras literárias destinadas às escolas públicas. No entanto, a influência do mercado editorial na produção e seleção dessas obras pode levar à padronização e à limitação da diversidade literária disponível para os estudantes. É importante que os programas governamentais considerem estratégias para incentivar a produção de novas obras que atendam aos critérios estabelecidos, promovendo a diversidade e a inovação na literatura destinada à educação básica.

Diferente do PNBE, que trabalhava exclusivamente com obras literárias em sua forma integral, o PNLD Literário, embora também contemple livros literários, os insere dentro de uma categoria mais ampla de materiais didáticos, que, de certa forma, passam a *conviver* com livros didáticos e paradidáticos. Desse modo, essas matérias ficam reordenadas da seguinte forma: O livro didático é estruturado para o desenvolvimento de competências, com capítulos, exercícios e propostas pedagógicas vinculadas diretamente à BNCC; os paradidáticos são obras que aprofundam temas específicos, geralmente com uma abordagem informativa, mas ainda com vínculo curricular; e as obras literárias que, apesar de constarem no edital como categoria, são tratadas dentro de uma lógica que exige alinhamento formal aos componentes curriculares e competências da BNCC.

Essas obras literárias que circulavam no mercado livreiro, muitas vezes com um propósito artístico, estético e de fruição, ao serem incorporadas ao edital, passam por processos editoriais com a criação de materiais de apoio, guias de leitura, atividades e orientações pedagógicas vinculadas à BNCC. A padronização temática manifesta-se na seleção de obras alinhadas a eixos temáticos previamente definidos pelos editais, geralmente vinculados à diversidade, à inclusão ou a questões contemporâneas, porém submetidos a uma abordagem uniformizadora e controlada; Observa-se, nesse contexto, um deslocamento de função, em que a obra literária deixa de ocupar o lugar de objeto de fruição livre, como privilegiado nas políticas de acervo, a exemplo do PNBE, e passa a assumir o papel de

instrumento pedagógico voltado ao desenvolvimento de habilidades mensuráveis, como propõe o PNLD Obras Literárias.

Pensar a presença da literatura no contexto escolar implica reconhecer que ela está inserida em um sistema que pressupõe processos de escolarização, institucionalização e normatização do saber. Nesse sentido, o ato de ler na escola não se dá de forma neutra: ele é condicionado por diretrizes pedagógicas, políticas públicas, materiais didáticos e práticas docentes que definem como se lê, o que se lê, por que se lê e de que modo se lê. Assim, a experiência literária, ao adentrar o espaço escolar, passa a ser mediada por intencionalidades formativas e avaliativas, o que transforma a leitura em um ato não apenas estético, mas também educativo, social e político, refletindo as concepções de leitura e de literatura que cada contexto histórico e institucional sustenta.

Articulando com a análise foucaultiana (1975) anteriormente citada, o que se observa é que, sob o discurso de uma “educação integral”, ocorre na verdade um processo de disciplinamento dos corpos e das subjetividades. A literatura, que poderia ser um espaço de libertação simbólica, de invenção e de crítica, é capturada por um dispositivo que controla o que se lê, quando se lê e como se lê; define quais experiências estéticas são legitimadas e subordina o ato da leitura à lógica da produtividade, da eficiência e da adaptação social.

O corpo discente, nesse processo, é moldado não pela liberdade estética, mas pela reprodução de comportamentos, atitudes e competências úteis ao mercado; exatamente como descreve Foucault no conceito de poder capilar, que penetra até os gestos, os discursos e as práticas cotidianas.

Portanto, os editais do Programa, diferentemente do antigo PNBE, deixam evidente uma mudança de paradigma na relação entre literatura e escola. A obra literária, antes espaço de pluralidade estética e simbólica, passa a ser entendida como suporte didático, disciplinar e funcional, reproduzindo a lógica de um Estado que se articula diretamente com os interesses do mercado editorial e, por extensão, com as demandas do neoliberalismo educacional. Esse processo compromete, de forma evidente, a formação de leitores críticos, autônomos e sensíveis, uma vez que a literatura escolarizada é esvaziada de sua potência estética e transformadora.

Nessa perspectiva, conforme reportado pelo jornal digital G1, o Novo Ensino Médio, aprovado em 2017, no governo de Michel Temer, e implementado oficialmente a partir de 2022, foi concebido sob a justificativa de promover uma formação “integral” e “flexível”. No entanto, sob a ótica crítica da análise educacional contemporânea, tal Reforma não pode ser dissociada de seu alinhamento às diretrizes do neoliberalismo, cuja racionalidade prioriza a

lógica do mercado em detrimento de uma formação humanística, crítica e emancipatória. A implementação acelerada e sem amplo debate social dessa política que deveria ser gradual até 2024 escancara um projeto educacional que, na prática, operou um reordenamento das finalidades da escola pública no Brasil.

O discurso veiculado na própria reportagem deixa evidente essa orientação quando afirma que, “se antes o modelo era mais voltado para a preparação ao ensino superior, agora, a proposta é oferecer uma formação orientada ao mercado de trabalho”. Este enunciado não é neutro nem casual; ao contrário, revela a materialização do ideário neoliberal dentro da política educacional, que redefine o papel da escola não mais como espaço de construção do pensamento crítico, mas como instância formadora de mão de obra desvalorizada adaptável e funcional aos interesses do capital.

Sob essa lógica, consolida-se uma concepção de educação estritamente utilitarista, na qual o acesso ao ensino superior e, por extensão, ao patrimônio simbólico, estético e cultural, como a literatura de qualidade, deixa de ser um direito universal para se tornar um privilégio a determinadas classes e grupos sociais. Aos estudantes das escolas públicas, especialmente das periferias e das classes populares, resta um percurso educacional minimamente instrumental, orientado para a formação de sujeitos precarizados, aptos a ocuparem postos de trabalho mal remunerados, sob a égide da informalidade ou do subemprego.

Este modelo político-pedagógico, profundamente atravessado pela racionalidade econômica, reforça o projeto de desigualdade estrutural, esvaziando os sentidos formativos da educação e relegando a literatura e as artes a um papel marginal ou, muitas vezes, inexistente. Trata-se, portanto, de um projeto político-pedagógico que não apenas ignora, mas ativamente nega a função humanizadora da escola pública, subordinando-a aos imperativos do mercado e da lógica produtivista.

Dessa forma, a educação, assim como as políticas destinadas à promoção da leitura literária nas escolas, constitui um campo de disputas políticas e ideológicas, atravessado historicamente pelas dinâmicas de poder que estruturam a sociedade brasileira. Esse tensionamento, embora não seja um fenômeno recente, intensifica-se a partir de 2016, quando Michel Temer assume interinamente a Presidência da República, em 12 de maio, após a aprovação do processo de *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff no Senado Federal. Esse evento político, amplamente reconhecido como um marco de inflexão no campo das políticas públicas, especialmente na área educacional, consolida a adoção de diretrizes alinhadas ao ideário neoliberal, cujos efeitos se materializam na reformulação curricular, na

imposição do Novo Ensino Médio e na fragilização das práticas pedagógicas, sobretudo no ensino de literatura.

Nesse contexto, observa-se ainda uma crescente precarização do trabalho docente, acompanhada de um processo de desresponsabilização das instâncias superiores, que passam a transferir para os próprios sujeitos escolares a gestão de desafios estruturais. Essa lógica, orientada pela racionalidade neoliberal, dialoga com as reflexões de Magnani (2001), ao compreender que o processo de escolarização, longe de ser um espaço neutro, é atravessado por relações de poder, disciplinamento e controle, que se atualizam conforme as demandas políticas e econômicas que regem a sociedade contemporânea.

Ao encontro dessas reflexões, está o debate que Magnani (2001) faz sobre o processo de escolarização. Segundo ele

[...] a escolarização da leitura e da literatura desequilibra a relação “útil x gradável”, enfatizando uma função conservadora e neutralizadora do “efeito estético” e propiciando a produção e o consumo de uma literatura infantojuvenil circunscrita por determinado tipo de “funcionamento conforme” (do ponto de vista da produção, edição, circulação, seleção, utilização e recepção), de tal modo que, ao alinhar (pseudo) democratização de ensino com a adequação ao gosto das camadas populares, busca enformar o gosto dos leitores/alunos de acordo com o projeto desenvolvimentista (e dependente) de cultura e sociedade que serve aos interesses do capital, através da mediação paternalista/autoritária do Estado. (Magnani, 2001, p.3)

Diante desse cenário, observa-se que o trabalho docente, particularmente no que se refere ao ensino de literatura, torna-se refém das diretrizes impostas pelas políticas educacionais hegemônicas, que limitam sua atuação ao que é previamente determinado no espaço escolar. Nos últimos anos, especialmente no período recente da história política brasileira, evidencia-se um contexto marcado pelo avanço de discursos anticientíficos, contrários à educação emancipatória e à promoção da pluralidade religiosa e cultural. Esse ambiente é também atravessado pela intensificação da vigilância e da perseguição aos professores, resultando na progressiva retirada de sua autonomia pedagógica. Soma-se a isso a sobrecarga imposta pela obrigatoriedade de componentes curriculares eletivos e pelas chamadas “trilhas de aprendizagem”, configurando uma lógica de responsabilização individual, típica das políticas neoliberais (Freire, 2000).

As consequências desse processo são visíveis no aumento das manifestações de violência nos espaços escolares, bem como na reatualização de discursos de cunho autoritário,

excludente e, em muitos casos, alinhados a práticas políticas inspiradas em regimes fascistas do século XX (Adorno, 1995). Esse quadro reforça a necessidade urgente de problematizar como a literatura tem sido concebida e instrumentalizada no contexto das políticas públicas educacionais, particularmente no âmbito do PNLD Obras Literárias. Tal investigação permite compreender de que maneira as escolhas editoriais e curriculares, orientadas pela lógica do mercado, impactam a formação leitora dos estudantes, bem como o papel social da literatura na construção desses sujeitos.

Compreender que, para uma parcela significativa dos estudantes brasileiros, o espaço escolar representa, muitas vezes, o primeiro e, em determinadas circunstâncias, o único ambiente de acesso sistemático à literatura escrita. Essa compreensão é um aspecto fundamental na análise das práticas de leitura na educação básica. Nesse contexto, o professor assume o papel de mediador central, sendo responsável por promover o encontro inicial dos estudantes com o texto literário e, consequentemente, pela formação de leitores críticos, sensíveis e esteticamente preparados (Cosson, 2014). Assim, torna-se imprescindível que os processos de escolarização da literatura e a seleção das obras destinadas às escolas sejam constantemente problematizados, a fim de assegurar que os estudantes tenham acesso a experiências formativas que transcendam a lógica meramente instrumental e mercadológica, cada vez mais presente nas políticas educacionais contemporâneas.

Por outro lado, é necessário reconhecer que, historicamente, as políticas públicas de democratização do acesso ao livro — especialmente por meio dos programas como o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) e, mais recentemente, o Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) Obras Literárias — desempenharam um papel relevante na promoção da leitura literária nas instituições públicas de ensino. Os programas foram responsáveis pela distribuição de milhões de exemplares de obras literárias a escolas de todo o país, além da incorporação de recursos digitais, ampliando as possibilidades de acesso e de práticas pedagógicas voltadas à formação leitora (BRASIL, 2018; BRASIL, 2021). Esses avanços se contrapõem, de maneira contundente, a discursos elitistas e excludentes, como o veiculado pela Receita Federal em 2019, ao defender a taxação dos livros sob o argumento de que “pobre não lê” manifestação que evidencia a permanência de visões reducionistas e discriminatórias sobre o papel da leitura e da literatura na sociedade brasileira.

Diante desse cenário, torna-se urgente refletir criticamente sobre os critérios que orientam a seleção das obras literárias destinadas às escolas públicas, bem como sobre os processos de escolarização da literatura, que se materializam nas orientações pedagógicas direcionadas a professores e estudantes. Essa reflexão implica problematizar não apenas quais

livros chegam às salas de aula, mas, sobretudo, de que maneira a teoria literária é apropriada, ressignificada ou mesmo negligenciada no contexto educacional brasileiro, a partir das escolhas realizadas por especialistas vinculados às áreas da educação e da literatura (Zilberman, 1986).

Considerando que os programas de leitura literária — a exemplo do PNLD Literário — estão em constante processo de adaptação às transformações sociais, educacionais e tecnológicas, é fundamental que tais políticas estejam alinhadas às demandas contemporâneas, especialmente no que se refere à promoção de práticas pedagógicas que reconheçam e valorizem a diversidade étnico-racial, cultural e social que constitui a identidade do povo brasileiro. Assim, a inserção de obras que contemplem diferentes perspectivas, narrativas periféricas e representações plurais torna-se elemento indispensável para uma educação literária crítica, emancipadora e socialmente comprometida (Candido, 1995).

Nesse sentido, defendemos que somente com as bases linguísticas, teóricas e literárias, articuladas e pensadas para a educação escolar, privilegiando a apreciação artística e estética, como formadora do ser humano, em suas bases culturais, apreciativas e criativa, como forma de fruição e defrontação com a multiplicidade da realidade, a formação do leitor literário será possível, conseqüentemente, a formação do cidadão reflexivo que se põe em defesa dos direitos garantidos constitucionalmente. Na mesma direção, como teoria entendemos que:

Deve-se chamar teoria (e somente nesta acepção a palavra me parece empregada adequadamente) a uma linguagem conceitual que especifica abstratamente a forma que devem ser os modelos (lógicos, matemáticos, linguísticos ou outros) usados como instrumentos metodológicos de transformação de uma linguagem factual (“objeto”) numa outra linguagem (“interpretação”), que se convencionou a denominar *conhecimento*. [...] não tem sentido falar-se de uma teoria que não desemboque numa práxis concreta de análise, nem de uma coleção de procedimentos heurísticos que não sejam orientados por uma pertinência conceitual logicamente primeira. (Pinto, 2011, p. 09)

Conforme o exposto, impõe-se a necessidade de aprofundar a análise sobre quais obras literárias estão sendo selecionadas e quais discursos estão sendo legitimados no interior das escolas públicas brasileiras. Nesse sentido, emergem questionamentos fundamentais para o campo da educação literária: qual o papel da literatura afrodescendente no processo formativo dos sujeitos? De que maneira a teoria literária, associada ao reconhecimento da diversidade cultural, contribui para a construção de uma educação antirracista e socialmente comprometida? É urgente indagar qual grau de comprometimento orienta a escolha dos títulos que chegam às escolas, especialmente no que se refere às obras de autoria negra e às narrativas que promovem o protagonismo dos povos afrodescendentes.

Ademais, é imprescindível refletir sobre como as diretrizes legais, especificamente a Lei 10.639/2003, que torna obrigatória a inclusão da história e cultura afro-brasileira e africana no currículo escolar, estão sendo, de fato, incorporadas nas práticas pedagógicas e no processo de escolarização da literatura. Nesse sentido, é importante também discutir sobre, quais autores negros estão, efetivamente, sendo lidos nas instituições de ensino; de que maneira essas obras estão sendo abordadas e quais concepções de leitor subjaz às propostas didáticas que as acompanham. Esses são desafios incontornáveis que precisam ser enfrentados por professores, gestores e por toda a comunidade escolar, na perspectiva de consolidar uma educação literária que seja, simultaneamente, estética, crítica, emancipadora e comprometida com a valorização das identidades e da pluralidade cultural que constitui a sociedade brasileira.

Embora sejam muitas as questões que atravessam o projeto PNLD Literário, nossa inquirição estará focada na proposta que está na obra literária afrodescendente *O avesso da Pele*, e que está ganhando visibilidade no espaço literário brasileiro atualmente. Analisar as propostas, contidas no livro que possui protagonismo negro e nos posfácios que estão vindo para todas as escolas do país. Assim, pensando as propostas para a escolarização desse texto literário correlacionadas às questões que envolvem a lei 10.639, que tornou obrigatório o ensino da história e da cultura afro-brasileira e africana nas escolas do país, selecionamos um dos vários títulos que compõem o atual acervo do guia PNLD literário.

Focando as dinâmicas que fazem parte do acervo da categoria de Ensino médio 1º à 3ª série, escolhemos a obra *O Avesso da Pele* (2021) de Jeferson Tenório, identificada no Guia de Obra Literária, Objeto 05/2021 com o código 0311L21603130IL. Neste livro, serão observadas as orientações destinadas a alunos e professores, verificando a forma que essa literatura está sendo pensada para a educação básica por meio dos protocolos de leitura, que produzem modos de ler e escolarizar a literatura. Em seguida, faremos uma análise da obra, propondo uma leitura das personagens Henrique e Pedro, constituída pela relação pai e filho, respectivamente. A análise é pensada a partir dos sentidos do texto e seus possíveis efeitos no leitor.

Portanto, analisar o processo de recepção do texto literário na escola é parte importantíssima para compreender as propostas pedagógicas no trato com esses textos. O processo de recepção da literatura na instituição escolar está inteiramente relacionado com os editais e a forma como as editoras mobilizam esses textos para “se ajustarem” aos pressupostos cobrados nesses documentos. Contudo, mesmo tendo que seguir a uma curricularização da leitura literária, como professores preocupados com a formação integral

dos nossos alunos, não podemos perder de vista a integralidade do texto literário e sua potencialidade estética e formativa do sujeito e do cidadão.

4.3 Contextualização do Ensino e Aprendizado Literário no Brasil

O ensino da literatura no Brasil sempre ocupou um lugar de destaque nas práticas educacionais, servindo como uma ponte para o desenvolvimento cultural, social e crítico dos estudantes. Historicamente, a literatura na educação brasileira tem sido um reflexo das transformações sociais e políticas do país, desempenhando um papel fundamental na construção da identidade cultural nacional. Desde os tempos coloniais, quando as primeiras escolas foram estabelecidas e os livros religiosos foram usados como única fonte literária e educativa, até as complexas políticas educacionais contemporâneas, é notável como os materiais literários ajudaram a moldar e influenciar gerações.

No século XIX, com a chegada da Família Real Portuguesa ao Brasil, há uma expansão significativa na disseminação de livros e no estímulo à leitura, o que marca o início de um processo contínuo de valorização do texto literário como ferramenta pedagógica. A partir desse momento, a literatura não só testemunha as mudanças sociais, como também atua diretamente sobre elas. A introdução dos livros literários como parte do currículo formal escolar fomentou um espaço, onde a interpretação e o pensamento crítico puderam florescer. Nesse contexto, autores clássicos começam a ser introduzidos nas escolas, estabelecendo um cânone literário que dominaria as salas de aula por anos (Cunha, 2008).

Com o transcorrer do século XX, a educação literária no Brasil foi se transformando em paralelo ao crescimento e à diversificação das instituições de ensino. A universalização do ensino e a promoção da alfabetização em massa intensificaram o uso de livros didáticos, que passaram a figurar não só como fontes de conhecimento, mas também como produtos de políticas educacionais. Nesse cenário, os livros literários se consolidam como um pilar do ensino de línguas e humanidades, integrando currículos de forma cada vez mais estruturada e sistemática. O surgimento de políticas públicas, como o Plano Nacional do Livro Didático (PNLD), reforça a importância desses materiais na educação básica, representando um passo significativo na organização e democratização do acesso à educação de qualidade (Silva, 2012).

Entretanto, o ensino da literatura no Brasil não esteve isento de desafios e dilemas. Ao contrário, pois a seleção de obras que compõem o acervo escolar muitas vezes reflete tensões políticas, sociais e culturais. A representação de vozes e tradições culturais diversas, em

particular a literatura afro-brasileira e indígena, foram historicamente marginalizadas nos currículos escolares. Apenas nas últimas duas décadas se observa um esforço significativo em incorporar uma abordagem mais inclusiva, que reconheça e valorize a pluralidade da sociedade brasileira. Tais mudanças são reflexo de movimentos sociais e acadêmicos que buscam uma educação que verdadeiramente represente a diversidade cultural do país.

A literatura na escola é mais do que um meio de transmitir narrativas e histórias; é uma disciplina fundamental para formar cidadãos críticos e conscientes do seu entorno. As escolas brasileiras, por meio de suas abordagens literárias, desempenham um papel vital na formação de uma consciência crítica dos estudantes de escolas públicas brasileiras, permitindo-lhes não apenas entender a história, a cultura e as identidades plurais presentes no país, mas também desenvolver a capacidade de questionar e reinterpretar a realidade ao seu redor.

Dessa forma, destaca-se a importância dos planos de leitura e acervo de biblioteca, como o Plano Nacional do Livro Didático Literário (PNLD Literário), que, ao longo das décadas, vem se ajustando para melhor atender as necessidades contemporâneas do ensino de literatura no Brasil. Com a extinção do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), o PNLD Literário passou a assumir um papel ainda mais central na distribuição e seleção de livros literários para a educação básica, destinando-se a atender às demandas tanto do ensino fundamental quanto do ensino médio. Isso evidencia o contínuo processo de redefinição e adaptação da literatura no âmbito educacional brasileiro, sempre buscando responder às exigências de uma sociedade em constante transformação.

Portanto, explorar o contexto histórico do ensino da literatura no Brasil é fundamental para compreender os critérios e escolhas que nortearam e ainda norteiam políticas públicas como o PNLD Literário, além de refletir sobre o papel transformador que a literatura exerce no ambiente escolar. Ao investigar essas práticas e políticas, busca-se oferecer uma visão abrangente e crítica das condições que moldam a formação educacional brasileira através do ensino literário.

4 4 Análise de uma proposta de didatização da Literatura

A formação de leitores é um dos pilares fundamentais da educação, influenciando diretamente a competência crítica, cultural e cidadã dos indivíduos, principalmente aqueles em idade de escolarização. Neste contexto, programas como o Plano Nacional do Livro Didático Literário (PNLD Literário) desempenham um papel crucial ao introduzir estudantes

à literatura de maneira estruturada e intencional. Com a missão de selecionar, avaliar e distribuir obras literárias para as instituições de ensino público no Brasil, o PNLD Literário visa promover o letramento literário através de experiências de leitura que sejam ao mesmo tempo formativas e acessíveis.

Focada particularmente no romance *O Averso da Pele*, observamos que essa obra é carregada de significados, que oferece múltiplas camadas de interpretação, sendo, portanto, um excelente exemplo para o desenvolvimento de atividades propostas no âmbito do PNLD Literário no que diz respeito aos cumprimentos da educação para a cidadania, a equidade e a reparação histórica. A escolha de *O Averso da Pele* não é arbitrária; trata-se de uma narrativa que explora temas contemporâneos e urgentes, como identidade racial, preconceito e relações familiares, sendo extremamente relevante no que tange a estimular reflexões críticas e discussões entre os estudantes do ensino médio.

A necessidade de formar leitores críticos e conscientes decorre não apenas de um desejo acadêmico, mas de uma responsabilidade social. O PNLD Literário pretende atingir tais metas ao integrar no currículo escolar práticas que não apenas estimulam a leitura, mas também fomentam o debate e a análise crítica. No entanto, um dos desafios enfrentados por programas como o PNLD Literário é garantir que as atividades propostas realmente se concretizem em práticas eficazes de aprendizagem nas salas de aula.

Neste contexto, torna-se imprescindível uma análise crítica e sistemática das atividades propostas e dos critérios que orientam a seleção dos livros pelo PNLD. Desta forma, a presente investigação se propõe a discutir como as atividades associadas ao romance contribuem para a formação de leitores, procurando responder à questão central: as atividades do PNLD Literário cumprem verdadeiramente com os objetivos estabelecidos no sentido de formar leitores críticos e engajados?

Para tal, este estudo lançará mão de uma análise dialética da ficha de critérios de avaliação utilizada pelo antigo PNBE, e o atual PNLD Literário para a seleção do livro em comparação com o ano de 2021. Este exame crítico permitirá desvelar não apenas os objetivos explícitos do programa, mas também suas implicações mais profundas no contexto educacional brasileiro. Em um momento em que as políticas educacionais e culturais estão sob escrutínio constante, entender o impacto e a eficácia dos programas voltados para a formação do leitor é mais do que apenas relevante, é necessário.

Em suma, ao analisar detalhadamente tanto as atividades propostas quanto os critérios subjacentes à seleção de obras literárias, a investigação busca não só entender a eficácia do PNLD Literário, mas também propor possíveis caminhos de melhoria. Assim, ao

olhar analiticamente para a prática educativa, espera-se contribuir para um debate mais amplo sobre o papel das políticas públicas de leitura e a importância de formar cidadãos que não apenas leem, mas que também, através da leitura, reflitam e transformem a realidade.

A formação de leitores no Brasil tem sido um tema amplamente debatido no campo acadêmico, refletindo-se em uma variedade de estudos que exploram as políticas públicas voltadas para a promoção da leitura e o impacto destas na educação básica. O Plano Nacional do Livro Didático Literário (PNLD Literário) emerge como uma das principais iniciativas dentro desse contexto, buscando não apenas distribuir livros nas escolas, mas também fomentar o desenvolvimento de um leitor crítico e engajado na formação básica.

O conceito de letramento literário tem sido central nos estudos sobre educação literária, distinguindo-se do simples ato de ler. Segundo Soares (2004), o letramento envolve não apenas a habilidade de decodificar palavras, mas também a capacidade de interpretar, criticar e refletir sobre o texto. A reflexão sobre os rumos assumidos pelo PNLD Literário, especialmente no que se refere à ênfase nas competências previstas pela BNCC, pode ser compreendida em diálogo com movimentos mais amplos de redefinição do conceito de letramento. Como observa Soares:

É ainda significativo que data aproximadamente da mesma época (final dos anos de 1970) a proposta da Organização da Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) de ampliação do conceito de *literate* para *functionally literate*, e, portanto, a sugestão de que as avaliações internacionais sobre domínio de competências de leitura e de escrita fossem além do medir apenas a capacidade de saber ler e escrever. (Soares, 2024, p.02)

Nesse sentido, a ideia de letramento literário, visa ultrapassar a barreira do funcionalismo, promovendo a apreciação estética e questões de valor cultural e social presentes na literatura. Uma das críticas recorrentes feitas ao PNLD e suas diretrizes, conforme aponta Silva (2015), reside na eficácia das atividades propostas para acompanhar as obras distribuídas. Tais atividades, às vezes, não conseguem dialogar com a realidade dos estudantes, tornando a experiência de leitura desconexa e pouco atraente. O potencial transformador da literatura, portanto, depende de práticas pedagógicas que sejam adequadas e adaptáveis às necessidades dos alunos.

A análise crítica de *O Avesso da Pele* no contexto do PNLD Literário permite uma reflexão sobre como a literatura pode ser utilizada para abordar temas sociais relevantes. Este romance, em particular, oferece um panorama sobre questões raciais e identitárias, que se alinham com as demandas contemporâneas por uma educação que dialogue com a realidade

dos alunos. Lima (2020) argumenta que o enfrentamento de temas sensíveis através da literatura em sala de aula pode proporcionar um espaço seguro para a discussão e a reflexão crítica, contribuindo para um aprendizado mais significativo.

Ao analisarmos o romance *O Averso da Pele* no âmbito do PNLD Literário, torna-se evidente que a obra abre espaço para uma leitura que ultrapassa a dimensão estética e alcança processos de conscientização social e histórica. O texto de Jeferson Tenório mobiliza experiências de racismo estrutural, desigualdade e memória coletiva, oferecendo ao espaço escolar a possibilidade de discutir não apenas a violência simbólica e material que marca a vida de sujeitos negros no Brasil, mas também de refletir sobre práticas pedagógicas voltadas à emancipação. Nesse horizonte, a noção de descolonização se torna central:

Descolonização, que se propõe a transformar a ordem do mundo, mas entendemos, é como se vê, um programa de desordem absoluta. Não pode, todavia, ser o resultado de uma operação mágica, de um abalo natural ou de um acordo amigável. Sabemos que a descolonização é um processo histórico, ou seja, que só pode ser compreendida, só encontra sua inteligibilidade, só se torna transparente para si mesma na medida exata em que se percebe claramente o movimento historicizante que lhe dá forma e conteúdo. A descolonização é o encontro de duas forças congenitamente antagônicas, cuja originalidade provém justamente dessa espécie de substantificação que a situação colonial secreta e alimenta. (Fanon, 2023).

A partir das reflexões propostas por Fanon (2023), é possível compreender e identificar que os professores enfrentam múltiplos desafios no ensino de textos literários, especialmente quando a obra em questão aborda temas sensíveis como identidade, racismo e descolonização. No que concerne ao romance *O Averso da Pele*, de Jeferson Tenório, esses desafios se intensificam, pois o livro discute de maneira profunda e crítica as marcas do racismo estrutural na sociedade brasileira, tendo como pano de fundo a história de um jovem negro que busca compreender a trajetória de seu pai, assassinado pela polícia, sendo a obra censurada no ano de 2024, chegando ao ponto de muitos exemplares terem sido retirados das escolas nos estados do Mato Grosso do Sul, de Goiás e do Paraná.

No entanto, a censura ao *O Averso da Pele* representa um sintoma da resistência à construção de uma sociedade mais inclusiva e consciente de suas desigualdades. Ao mesmo tempo em que expõe as dificuldades da descolonização do ensino e da efetivação da Lei 10.639/03, também reforça a importância de lutar pela valorização da literatura negra e pela democratização do acesso ao conhecimento. A defesa do livro de Jeferson Tenório e de outras obras que abordam a realidade da população negra no Brasil é essencial para garantir uma educação comprometida com a diversidade, a justiça social e a construção de uma cidadania

plena. Finalmente, a eficácia do PNLD Literário em realizar sua proposta de formar leitores críticos depende intrinsecamente de sua capacidade de se ajustar às mudanças na dinâmica social e cultural da sociedade brasileira.

Conforme o exposto, entendemos que é fundamental que o programa se renove constantemente, incorporando feedback dos educadores e resultados de pesquisa acadêmica para ajustar suas diretrizes e práticas. No romance "O Averso da Pele", aprovado em 2021 na seleção do PNLD literário, ainda sob governo presidencial de Messias Jair Bolsonaro, observa-se que o objetivo proposto, e a metodologia foi dividida em etapas sistemáticas, das quais a análise das atividades constitui o primeiro passo essencial para averiguar sua eficácia no processo de formação de leitores literários.

5. ANÁLISE DAS ATIVIDADES DO PNLD LITERÁRIO

Para compreender o impacto das atividades associadas ao PNLD Literário, foi realizado um levantamento detalhado das práticas propostas nas diretrizes do programa para o romance "O Averso da Pele". Esse levantamento incluiu o exame de materiais pedagógicos, guias de leitura e sugestões de atividades destinadas a professores e alunos. O enfoque desta análise foi a identificação de como essas atividades são estruturadas para promover a leitura crítica, a interpretação e a apreciação estética.

Iniciamos com uma análise documental das diretrizes oficiais disponibilizadas pelo PNLD Literário, a fim de compreender as propostas metodológicas gerais e os objetivos educacionais implícitos nas atividades sugeridas. A documentação incluía planos de aula, roteiros de leitura e exemplos de dinâmicas de discussão, fornecendo um panorama detalhado das expectativas pedagógicas. Conforme ressalta Freire (2000), é crucial que essas atividades não apenas transmitam informações, mas que se transformem em um diálogo aberto entre o texto e o leitor, promovendo a conscientização crítica.

A partir desses parâmetros, é inteligível que as propostas didáticas apresentada no manual do professor para o ensino do romance O Averso da Pele, em uma breve análise, privilegiam propostas metodológicas voltada para a leitura crítica, que presa pela interdisciplinaridade e valorização da literatura como instrumento de reflexão social. Nesse sentido, há uma integração entre Literatura e Ciências Humanas, o material propõe um ensino que passa por cima da análise estética do romance, e já inicia no debate sobre racismo, cidadania e identidade. Isso é coerente com as diretrizes da BNCC, que estimulam uma abordagem transdisciplinar e reflexiva no ensino de literatura.

Em consonância, o material que é chamado de manual, consiste em uma proposta de apoio ao professor no que tange a forma de trabalhar o romance em sala de aula. Ele é composto pelas seguintes partes: parte 1. Carta; parte 2. Propostas de atividades II: Este livro e as aulas de Língua Portuguesa; parte 3. Propostas de atividades II: Este livro (o romance) e as outras áreas do conhecimento; parte 4. Aprofundamento: Análise estética e crítica da obra; e mais três partes com sugestões de referências complementares.

As atividades propostas têm o mérito de aproximar a leitura da obra de discussões sociais urgentes, como racismo estrutural, desigualdade, juventude, cidadania e relações familiares. Essa escolha evidencia uma intenção pedagógica de conectar a narrativa literária ao contexto sociocultural dos estudantes, tornando a leitura um espaço de reflexão sobre experiências cotidianas e problemas estruturais da sociedade brasileira. Nesse aspecto, o manual cumpre a função formativa esperada pelo PNLD: apoiar o professor na mediação

didática e oferecer caminhos para articular literatura, interdisciplinaridade e direitos humanos. As atividades propostas sugerem discussões aprofundadas sobre identidade racial, violência policial e estrutura social, promovendo uma educação antirracista. A inclusão de entrevistas e textos teóricos busca auxiliar no desenvolvimento da consciência crítica dos alunos. O material propõe ainda leituras individuais e coletivas, análise de paratextos (capa, título, epígrafe), debates, produção de textos e até mesmo pesquisa sobre realidades locais.

Ao estruturar propostas em eixos como diálogos com sociologia e antropologia, respeito à diferença e cidadania, o manual tende a priorizar leituras orientadas por finalidades externas ao texto literário, vinculando-o de modo quase imediato ao desenvolvimento de competências prescritas pela BNCC. Com isso, a literatura corre o risco de ser reduzida a mero suporte temático para debates sociais, o que pode esvaziar sua especificidade estética, sua potência de transgressão e sua abertura a leituras não previstas.

No entanto, considerando a onda de censuras no ano de 2024 a textos literários aprovados pelo programa no que tange a temática racial e decolonial entre outros temas sensíveis, há sempre a iminência da resistência institucional e social. O material aborda temas sensíveis e pode encontrar resistência em escolas que não possuem tradição em trabalhar questões raciais. Professores podem enfrentar desafios ao lidar com possíveis reações adversas de alunos e famílias. É importante destacar que a literatura infantojuvenil brasileira, segundo Silva (2025), apresenta uma dualidade discursiva em que, ao mesmo tempo em que condena a discriminação, reforça estereótipos raciais. O racismo nos livros didáticos foi tema de debate, especialmente quando envolve obras de autores renomados.

Por outro lado, a abordagem do manual do professor, exige um professor preparado para lidar com questões de racismo estrutural e identidades sociais. No entanto, muitos docentes não recebem formação adequada para esse tipo de ensino, o que pode limitar a eficácia das atividades o que se justifica. Conforme Silva (2020) há importância significativa na mediação do professor no uso do material didático. Analisando relatórios de atividades executadas em escolas públicas estaduais do estado de São Paulo, a partir de material didático que visava o combate ao racismo, Oliveira (2019) pôde captar, em certas escolas, um uso contrário à proposta de intervenção, como a humilhação de crianças negras, colocando-as para representar o papel de escravo entre muitas outras formas que ferem a dignidade de estudantes no trato com as metodologias aplicadas por professores despreparados para tratar dessas temáticas.

Essa tensão reflete, de maneira exemplar, a lógica mais ampla do PNLD Literário, que se diferencia do antigo PNBE: enquanto este priorizava a democratização do acesso e a

fruição literária, o PNLD passa a subordinar a seleção e o uso das obras a critérios de competência e desempenho. Nesse enquadramento, ainda que a fruição estética não seja eliminada, ela ocupa lugar secundário diante da função formativa.

Ademais, a proposta do manual encoraja a leitura autônoma, mas nem todos os alunos que chegam ao ensino médio, etapa de ensino a qual o romance é destinado, considerando que esses exemplares estão nas escolas públicas de todo o país, possuem repertório ou incentivo familiar para tal prática. Além disso, políticas de censura a conteúdos considerados "ideológicos" podem restringir ainda mais a implementação plena da proposta. Se a promulgação da lei 10.639/03 reconhece a antiga reivindicação do movimento negro, ela também sofre certa apreensão no que concerne a sua aplicação e suas consequências para a produção do livro didático e o ensino para a formação cidadã.

Não só, é possível ainda observar que o manual do professor possui um foco majoritário em discussões temáticas em detrimento da análise literária. Nesse sentido, embora a proposta contemple a análise do gênero romance e suas características narrativas, a ênfase na discussão sociológica pode deixar em segundo plano elementos formais e estilísticos da obra. Um equilíbrio maior entre essas abordagens fortaleceria a experiência literária dos alunos. Ainda assim, a proposta pedagógica apresenta uma didática inovadora e necessária para a educação brasileira, promovendo a leitura literária como meio de reflexão crítica e transformação social. No entanto, sua efetividade depende de um suporte institucional sólido, formação continuada para professores e estratégias que conciliam o aprofundamento literário com as discussões sociais, garantindo um ensino equilibrado e ativo na formação.

Em paralelo, também analisamos artigos acadêmicos e estudos que avaliam a implementação do PNLD Literário em diferentes contextos escolares. A perspectiva dos professores que participam do programa foi considerada de fundamental importância, uma vez que eles são os agentes principais na aplicação das atividades em sala de aula. Segundo Pereira (2016), a mediação do professor é vital para adaptar as atividades às realidades locais, assegurando que a leitura não apenas engaje os estudantes, mas que também reflita suas experiências e contextos.

O estudo de caso do *O Avesso da Pele* se destaca não apenas pela relevância do tema da obra, mas também pela maneira como as atividades podem abordar questões sociais contemporâneas, como o racismo e a identidade. Dessa forma, foi feita uma avaliação crítica de como essas questões são introduzidas e debatidas através das atividades, atendendo às recomendações de Teixeira (2021), que sublinha a importância de conectar a literatura com temas atuais e significativos para os alunos.

Assim, pode-se afirmar que as atividades propostas no manual representam um avanço no sentido de estimular leituras críticas e contextualizadas, mas ao mesmo tempo expressam um movimento de homogeneização das práticas de leitura, na medida em que direcionam previamente os sentidos possíveis da obra. O potencial de resistência do texto literário — isto é, sua abertura ao inesperado, à imaginação e à subjetividade tende a ser contido por um roteiro pedagógico que normatiza e disciplina o modo de ler.

5.1 A Escolha de Obras Literárias no PNLD: Entre Critérios e Compromissos

A escolha de obras literárias para a educação básica é um processo que transcende a simples seleção de textos para compor o acervo escolar. Como explicitado no material sobre os referenciais e o contexto legal do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), essa escolha deve observar critérios técnicos e legais que garantam a diversidade, a inclusão e a formação cidadã dos estudantes. O documento destaca que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Projeto Político-Pedagógico (PPP) das escolas são referenciais essenciais para a definição de conteúdo que respeitem as necessidades e especificidades de cada etapa do ensino.

O primeiro aspecto relevante discutido no material é a necessidade de diversificação das obras no que tange a contextos sociais, culturais e históricos. Essa diretriz visa a garantir a presença de protagonistas e vozes de diferentes grupos étnicos, gêneros e classes sociais, promovendo uma educação antirracista e inclusiva. Em uma sociedade marcada por desigualdades estruturais, a seleção de obras que representem essa pluralidade é essencial para que os estudantes se reconheçam e compreendam as experiências de outros grupos, fomentando o respeito à diversidade.

Outro ponto fundamental é a necessidade de as obras motivarem a leitura e ampliarem as referências estéticas, culturais e éticas dos leitores. A literatura, é definida nos editais e nos documentos normativos do PNLD Literário como um instrumento de aprendizado, é um espaço de reflexão e questionamento. Nesse sentido, a diretriz de evitar textos que conduzam explicitamente a opinião do leitor e, em vez disso, incentivem sua participação criativa e interpretação pessoal, é crucial. A liberdade de leitura e a capacidade de estabelecer conexões entre diferentes experiências e textos são pilares para o desenvolvimento do pensamento crítico.

O material também ressalta critérios específicos para diferentes gêneros literários, como coerência narrativa, caracterização multidimensional dos personagens, exploração melódica e imagética dos textos em verso e relação entre texto e imagem nos romances

gráficos. Esses critérios garantem que a complexidade da literatura evolua conforme o desenvolvimento cognitivo dos estudantes, respeitando a progressão pedagógica de cada etapa.

Na dimensão legal, é enfatizada a importância do respeito ao Estatuto da Criança e do Adolescente, ao Estatuto da Igualdade Racial e às demais normativas que asseguram uma educação inclusiva e antidiscriminatória. A presença desses referenciais jurídicos na seleção de obras demonstra o compromisso do PNLD com uma formação cidadã que extrapola o conteúdo acadêmico e alcança a formação ética dos estudantes.

Por fim, destaca-se a relevância da participação ativa dos professores e gestores na escolha das obras, respeitando as normas de conduta estabelecidas para garantir a ética e a transparência no processo de seleção. O professor, ao analisar as obras sugeridas pelo PNLD Literário, deve considerar não apenas os critérios estabelecidos, mas também a adequação ao contexto escolar e a pertinência em relação aos objetivos pedagógicos da instituição.

Em síntese, o material analisado evidencia que a escolha de obras literárias para a educação básica é um processo complexo e multifacetado, que exige um equilíbrio entre a liberdade de leitura e a responsabilidade social da escola. O PNLD, ao estabelecer critérios claros e referenciais legais, busca garantir que os estudantes tenham acesso a uma literatura diversificada, crítica e capaz de ampliar seus horizontes culturais e cognitivos. Dessa forma, a seleção de obras torna-se uma estratégia pedagógica essencial para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

5.2 Concepção de didatização a partir das regularidades apreendidas dos anexos didáticos de livros aprovados pelo PNLD (2021)

O livro didático vem sendo tema de diferentes pesquisas e debates por parte de pesquisadores e também de professores que atuam nos contextos escolares. Reconhece-se a importância dos avanços nas pesquisas sobre o tema e baseia-se em algumas delas, no sentido de compreender como se efetivou a Política Nacional do Livro Didático no contexto brasileiro para, posteriormente, abordar, de modo mais específico, as mudanças mais recentes nessa política, que culmina em um novo formato de livro didático disponibilizado às escolas.

Cury (2009) explicita que o início da história do livro didático no Brasil se dá por volta de 1549, com a vinda dos jesuítas, que trouxeram livros a serem utilizados para ensinar

a ler e a escrever nos colégios fundados junto às primeiras igrejas católicas construídas em terras brasileiras, no entanto, com a sua expulsão em 1759, tais livros foram esquecidos.

Em contrapartida, nas afirmações de Schäffer (1988) e de Teive (2015), os livros de cunho didático datam do século XIX, oriundos de Portugal e da França, posto que eram já utilizados nos sistemas educacionais desses e de outros países do contexto europeu. Nesse período, havia a utilização de cartas e cartilhas impressas, além de outros textos que serviam para o aperfeiçoamento da leitura oral.

Apesar da expansão dessa política ter ocorrido apenas em meados do século XX, ainda no século XIX, iniciaram-se ações voltadas para a produção nacional de livros didáticos. Segundo Bittencourt (1993), tais atos foram estimulados pelo Governo Imperial, visando ao desenvolvimento do sentimento nacionalista. Pelo Decreto nº 1331, de 1854, foi estabelecida uma premiação aos autores que compusessem livros ou traduzissem compêndios, desde que estivessem coerentes com o ideal nacionalista. Assim, com a ampliação das escolas, incentivou-se a produção de livros por autores com experiência pedagógica. De acordo com Bittencourt (2004, p. 479),

[...] a história do livro didático brasileiro tem demonstrado que existem preconceitos em relação aos intelectuais que se dedicam à produção didática, considerando-se o livro escolar como uma obra “menor”, um trabalho secundário no currículo acadêmico. No século XIX e início do século XX, período inicial dessa produção, a situação não era muito diferente embora houvesse algumas particularidades. Identificar o grupo de intelectuais que se sujeitaram às imposições do poder educacional e das editoras merece, assim, considerações significativas para aprofundar o conhecimento sobre o livro didático e o papel que tem desempenhado na produção da cultura escolar (Bittencourt 2004, p. 479).

Além disso, a autora menciona diferentes fases referentes à produção dos livros didáticos e suas autorias. É indicada uma primeira geração a partir de 1827, com autores preocupados com a organização dos cursos secundários e superiores, esboçando algumas contribuições para o ensino das primeiras letras. Uma segunda geração começou a se delinear em torno dos anos 1880, quando as transformações da política liberal e o tema do nacionalismo provocaram discussões sobre a necessidade da disseminação do saber escolar para outros setores da sociedade, preocupando-se com a figura do cidadão brasileiro e criando uma literatura que construísse o saber da escola elementar (Bittencourt, 2004, p. 480). Destaca-se, nesse período, a expansão do nacionalismo, através das transformações geradas pelas políticas imperiais, ao serem inseridas no contexto brasileiro. Dessa forma, pode-se

examinar as transformações ocorridas a partir do papel da escola e da educação escolar para o desenvolvimento do sentimento nacionalista.

A escola, como um dos lugares privilegiados para formação “cidadã”, compreende uma formação com potencial suficiente para gerar a consequente transformação social através da educação do povo. Por conseguinte, na época citada, tal processo evidenciou a ideia de que os indivíduos são capazes de “absorver” o sentimento nacionalista, além de assimilar e reconhecer a ideologia do Estado. A escola, nesse contexto, foi concebida como espaço ideal para exercer a formação primária, onde o ensino dos conteúdos básicos poderia servir para manter a organização social vigente, capacitando os sujeitos para exercerem uma função na estrutura social e mantê-la estável. Desse modo, a proposta de ensino-aprendizagem evidenciada, sob bases tradicionais, manifestou o sentimento nacionalista no povo e uma perspectiva assimilacionista, cuja pretensão era descrever e apresentar potencialidades do país e não tocar em temas e situações que requeriam transformações.

A escola adquiriu, então, o caráter de espaço instrumentalizado para destacar o que é ou não importante para a sociedade burguesa, definindo os ideais em torno dos aspectos sociais, políticos, econômicos e culturais. Dessarte, o enaltecimento das belezas naturais do país, suas riquezas e possibilidades de desenvolvimento eram temas retratados nos livros didáticos existentes à época. Destaca-se, nesse processo, a ênfase nas culturas, nos modos de viver e produzir de povos europeus, ampliando as formas de enaltecer os modelos dos colonizadores em detrimento de outros grupos e parcelas da população que se formava.

O Decreto nº 9.099/2017 foi, portanto, influenciado pela Reforma do Ensino Médio e pela aprovação da BNCC, constituindo uma nova configuração a ser considerada na produção das coleções didáticas destinadas aos diferentes ciclos da educação nacional. Uma das mudanças se deve ao cumprimento do conjunto de competências e habilidades previstas na BNCC. Sendo assim, conforme apresenta Copatti (2020), com a homologação da versão preliminar da BNCC (2017), os editais do PNLD passaram a contemplar as indicações de cumprimento dessa legislação. Resultaram disso os livros didáticos do PNLD 2019, 2020, 2021 e 2023, os quais são produzidos com base nas competências e habilidades do documento e em Temas Contemporâneos Transversais.

Outra alteração específica para o PNLD 2021 foi a produção do Manual do Professor Digital, que apresenta propostas de projetos integradores, contemplando: projeto trimestral, sequências didáticas e questões avaliativas bimestrais ou trimestrais. Dessa forma, as definições presentes em edital preveem a produção e a avaliação de “obras didáticas, literárias e de recursos digitais destinados aos estudantes, professores e gestores das escolas do ensino

médio da educação básica pública, das redes federal, estaduais, municipais e do Distrito Federal” (PNLD 2021).

Ademais, o edital do PNLD 2021 contempla cinco objetos: 1) obras didáticas de projetos integradores e de projeto de vida, destinadas aos estudantes e aos professores do Ensino Médio; 2) obras didáticas por áreas do conhecimento e obras didáticas específicas, destinadas aos estudantes e aos professores do Ensino Médio; 3) obras de formação continuada, destinadas aos professores e à equipe gestora das escolas públicas de Ensino Médio; 4) recursos digitais; 5) obras literárias. Por meio desses, observa-se a ampliação do programa, contemplando, pela primeira vez, a formação continuada dos gestores escolares.

A partir dessa mudança, é importante analisar se o livro didático contribuem para ampliar a qualidade do ensino escolar ou se fragiliza o trabalho na escola à medida que reproduzem orientações previstas nas reformas curriculares recentes. Considerando-se que os livros didáticos possuem distintas funções e uma ligação muito direta com o mercado editorial, conforme destaca Bittencourt (2004), pode-se constatar que os livros didáticos assumem ou podem assumir funções diferentes, dependendo das condições, do lugar e do momento em que são produzidos e utilizados. Por serem objetos de múltiplas facetas, são pesquisados enquanto mercadoria, na lógica capitalista, mas também como produtos culturais, suportes de conhecimentos e de métodos de ensino das diversas disciplinas e matérias escolares e, do mesmo modo, como veículos de valores ideológicos ou culturais.

Nesse sentido, é preocupante a atual limitação a poucas propostas de coleções didáticas, as quais são produzidas por editoras que, em sua grande maioria, compõem conglomerados educacionais. Esse tem sido um tema importante de debate e, pela análise das coleções do PNLD 2021, torna possível algumas reflexões, como as que serão apresentadas neste trabalho.

A produção dos livros didáticos a serem distribuídos e utilizados nas escolas públicas brasileiras e, recentemente, nas escolas confessionais, filantrópicas e comunitárias sem fins lucrativos, tem passado por mudanças ao longo das décadas, conforme já abordado. Dentre essas, é possível destacar não somente os delineamentos apresentados nos documentos normativos – leis, decretos, ementas, etc. –, mas também a configuração dos editais de cada PNLD e o conteúdo dos volumes das coleções didáticas de cada editora, considerando os investimentos públicos na produção de cada PNLD ou suas avaliações.

Assim sendo, nesta proposta, detém-se ao PNLD 2021, levando em conta os delineamentos previstos nos documentos de legislação que compõem essa política pública e as modificações que, apontadas em um edital específico, fizeram com que editoras e autores

apresentassem diferentes propostas em suas coleções; agora, organizadas por grandes áreas do conhecimento (Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e suas Tecnologias, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas).

O conjunto de normas presente no edital do qual resulta a produção das coleções que compõem os cinco objetos do PNLD 2021 é publicado pelo Ministério da Educação (MEC) e, em cada edição, são previstas orientações gerais e específicas, para cada área do conhecimento, voltadas às editoras e aos avaliadores que participam da avaliação pedagógica. Tal processo evidencia a necessidade de instruir os profissionais para o processo avaliativo, a partir de critérios que envolvem conteúdo, coerência, qualidade gráfico-editorial, respeito à legislação, acordo com princípios éticos e democráticos, dentre outros. Dessarte, um dos empecilhos desses novos editos se refere a sua relação com a BNCC e a sua adequação à Reforma do Ensino Médio, compondo a organização por grandes áreas do conhecimento, o que gera, em sua utilização na escola, inúmeros desafios aos professores.

5.3 O avesso do livro

Jeferson Tenório é o autor do romance analisado neste livro, personalidade recente no meio literário, com três romances publicados: *O beijo na parede*, de 2013; *Estela sem Deus*, originalmente lançado em 2018, com uma nova edição em 2022, e *O avesso da pele*, de 2020 denominada de trilogia do abandono. O último foi aclamado pela crítica e recebeu o Prêmio Jabuti de 2021 na categoria Romance Literário.

Por meio desta obra observa-se que o autor tem como preferência abordar temas ligados à vivência da população negra, sem resumi-las ao racismo. Assim, problemas raciais e sociais atravessam suas narrativas, mas com uma atenção especial ao ponto de vista dos excluídos e violentados por essas questões. Diante desses aspectos, Tenório já é considerado um nome de destaque entre os autores da literatura brasileira contemporânea.

Considerando *O avesso da pele* (2020), temos um livro que trabalha os aspectos mencionados anteriormente. A obra conta a história de Henrique, professor de Literatura, negro, assassinado em uma abordagem policial. Para contar essa história, temos o filho de Henrique, Pedro, que a partir da observação dos objetos pessoais de seu pai, rememora e relata como foi toda a vida do professor, na busca por compreender o luto que está vivenciando. Nessa tentativa de rememoração, Pedro reconstrói o vivido pelo falecido em ricos detalhes, desde relacionamentos amorosos, dificuldades no trabalho como professor do ensino público, e as diversas ocasiões de discriminação racial que precisou enfrentar. Além

disso, Pedro apresenta alguns detalhes da vida de outros familiares, em especial de Martha, sua mãe, mulher negra que também é atravessada por discriminações sociais e raciais e de gênero.

A narrativa divide-se em quatro capítulos: a pele, o avesso, de volta a São Petersburgo, e a barca. Toda a trama é estruturada em idas e voltas temporais focadas na vida de Henrique, mas que em diversos momentos acabam desenvolvendo particularidades formativas de outras personagens, inclusive, do próprio narrador. Trazendo diversos corpos negros, pode-se observar que a obra não é apenas sobre racismo, ela traz outros temas, mostra como são impactados por esse preconceito e quais são os desdobramentos disso.

O avesso da pele, de Jeferson Tenório. No texto, as autoras analisam como as personagens negras são representadas e como lidam com as relações raciais da narrativa. Com isso, defendem que a obra traz à tona o racismo presente nas práticas sociais, e leva o leitor a pensar sobre a complexidade da discussão racial na contemporaneidade.

O livro avesso da pele, se propõe a demonstrar que as imagens do romance estão ligadas a dados reais do racismo estrutural no Brasil contemporâneo. Isso permite ao leitor conhecer e refletir sobre as consequências desse racismo.

A ligação entre violência policial e preconceito racial é a ideia central do texto Racismo e violência policial em o avesso da pele, de Carla Carolina Moura Barreto (2022), que traz diversos conceitos importantes para a temática do racismo. A partir disso, aponta como o fato de ser um homem negro fez com que Henrique tivesse que lidar com diversas abordagens policiais durante a vida, até a última e trágica.

Já a leitura de João Vitor Dias da Cruz (2023) no artigo “O avesso da pele: racismo, precariedade e necropolítica no romance de Jeferson Tenório”, vê na questão da violência policial um caminho para abordar a necropolítica, conceito do filósofo camaronês Achille Mbembe, além disso, também utiliza a estadunidense Judith Butler para acrescentar a ideia de precariedade corporal. O texto discute como as teorias estão presentes na obra, e defende que o autor consegue dar voz aos sujeitos negros e mostrar como são afetados pelo luto de maneira diferente.

Como se pode perceber, os artigos citados têm alguns pontos em comum ao abordarem temas importantes do romance como o racismo estrutural, a violência policial e a resistência negra. Desta forma, pelo que se pode observar na fortuna crítica, O avesso da pele é um livro já celebrado pela forma de representação desses temas. A leitura a que nos propusemos neste trabalho não invalida ou contra argumenta nenhum dos textos publicados, mas focaliza na forma, essencialmente no narrador e no seu posicionamento diante dos eventos.

Em *O avesso da pele*, temos Pedro como um narrador que se divide em três vozes: eu, você e ele, ela. O uso de diferentes pronomes pessoais na narrativa chama a atenção, principalmente por Pedro contar muito mais sobre as vivências de outras pessoas, que não as suas. Ao observarmos essa variação, buscando entender que sentidos trazem ao texto, precisamos pensar sobre o foco narrativo na obra.

No âmbito da teoria da narrativa, o conceito de ponto de vista constitui um elemento central para a compreensão da organização do relato ficcional e para o desenvolvimento de práticas de leitura literária na escola. Originário de campos artísticos como a pintura, em que designa a posição a partir da qual o artista observa e representa os objetos, o termo foi incorporado aos estudos literários para indicar a perspectiva pela qual a história é construída e apresentada ao leitor. Em sentido ampliado, o ponto de vista refere-se à forma como os acontecimentos são selecionados, organizados e interpretados ao longo da narrativa, influenciando diretamente a construção de sentidos.

Essa noção articula-se à figura do narrador, entendido como a instância responsável por mediar a relação entre a história narrada e o leitor. Conforme sua posição em relação aos acontecimentos, o narrador pode assumir diferentes tipologias, como o narrador heterodiegético, que não participa da ação, ou o narrador homodiegético, que integra o universo narrativo como personagem, podendo ainda coincidir com o protagonista, configurando-se como narrador autodiegético. Cada uma dessas escolhas narrativas implica modos específicos de acesso à informação e diferentes níveis de envolvimento subjetivo, o que repercute na experiência de leitura.

Associado às tipologias de narrador, o conceito de focalização permite compreender quem percebe os acontecimentos narrados e a partir de qual perspectiva eles são apresentados. A focalização, ao delimitar o campo de percepção da narrativa, orienta o leitor na construção do sentido e evidencia que o texto literário não oferece uma visão totalizante da realidade, mas um recorte condicionado por escolhas estéticas e discursivas.

No contexto do PNLD Literário, a abordagem dessas categorias teóricas mostra-se fundamental para o ensino da leitura literária, uma vez que contribui para a formação de leitores capazes de reconhecer os mecanismos de construção do texto ficcional. Conforme defende Regina Zilberman, o ensino da literatura na escola deve ultrapassar a simples transmissão de conteúdos canônicos, promovendo práticas de leitura que possibilitem ao aluno compreender o funcionamento do texto literário e sua relação com a experiência social e histórica do leitor. Nessa perspectiva, a análise do ponto de vista narrativo favorece a leitura

crítica, ao revelar que toda narrativa é resultado de escolhas que orientam a interpretação e produzem determinados efeitos de sentido.

A leitura de *O avesso da pele*, nesse contexto, torna-se especialmente significativa, pois a obra mobiliza um ponto de vista marcado pela interiorização do olhar e pela implicação subjetiva do narrador, o que intensifica a experiência estética e amplia as possibilidades de discussão em sala de aula. Ao trabalhar com essa narrativa no âmbito do PNLD Literário, o professor pode explorar as relações entre narrador, focalização e construção do sentido, promovendo uma leitura que articule fruição estética, reflexão crítica e compreensão das condições sociais representadas no texto, em consonância com a concepção de leitura defendida por Zilberman, que entende a escola como espaço privilegiado de formação do leitor literário.

Tendo em vista o romance analisado neste, é relevante observar que as classificações comentadas são para 1º ou 3º pessoa do discurso, Friedman (2002) não menciona a narrativa com o uso da 2º pessoa. No livro de Jeferson Tenório, percebemos que as três classificações de foco narrativo que detalhamos são utilizadas juntamente com o caso raro da presença da segunda pessoa.

O que é importante ressaltar é que, por definição, só se pode narrar em primeira pessoa, já que é sempre um eu que fala, enfim o narrador de *O avesso da pele*, Pedro, está enfrentando o luto pela morte de seu pai, iniciando o livro no momento em que está arrumando os pertences dele, de imediato, chama atenção o pronome pessoal utilizado por ele:

Às vezes você fazia um pensamento e morava nele. Afastava-se. Construía uma casa assim. Longínqua. Dentro de si. Era esse o seu modo de lidar com as coisas. Hoje, prefiro pensar que você partiu para regressar a mim. Eu não queria apenas a sua ausência como legado. Eu queria um tipo de presença, ainda que dolorida e triste. E apesar de tudo, nesta casa, neste apartamento, você será sempre um corpo que não vai parar de morrer. Será sempre o pai que se recusa a partir. (Tenório, 2020, p.12)

Nas primeiras linhas, o leitor pode assumir que o narrador está falando diretamente com ele, Pedro é o narrador em todo livro ou na grande maioria, conhecemos tudo por meio do ponto de vista dele, mas o protagonista é seu pai, Henrique mesmo que o livro como um todo também possa ser considerado sobre o luto de Pedro. Em vários momentos, ele utiliza o narrador-personagem em primeira pessoa, mas logo volta ao foco, que é narrar/relembrar a história de Henrique.

Após o capítulo 1 da primeira parte do livro, na qual introduz que irá narrar quem seu pai era antes de partir, a narração vai direto para o cotidiano de um Henrique já adulto, professor em sala de aula. Ao mesmo tempo, na mesma cena, Pedro traz lembranças que seu pai teve no momento, estabelecendo saltos temporais que passam a impressão de tudo ser um longo pensamento.

Você caminha até o fundo da sala onde está o aluno que levantou a mão e, ao se aproximar, ele diz que precisa sair, nesse momento, você recorda das vezes em que teve ânsia de vômito na escola. Quando você tinha doze anos, sentiu, pela primeira vez, aquilo que anos mais tarde você aprenderia a chamar de ansiedade. Na sexta série, você teve seu primeiro ataque de ansiedade Lembrou-se também do dia em que, aos vinte e um anos, parou na frente do espelho e entendeu que a vida era caótica e não tinha muito sentido. Você volta. Seus alunos não estão mais fazendo a prova. (Tenório, 2020, p. 15-16)

A não linearidade da narração e os acontecimentos trazidos pelo narrador podem gerar o questionamento de como ele tem conhecimento de tantos detalhes da vida do pai e da mãe de todos que cita. Nesse aspecto, está um recurso usado por Tenório: a narrativa não tenta fingir que tudo o que é dito é uma verdade absoluta, deixando explícito que a única saída para Pedro seria estar imaginando diversos desses momentos.

Essa postura é deixada clara desde o começo do livro: “esses mesmos objetos me contam sobre você e é com eles que te invento e te recupero, talvez eu deseje chegar a algum tipo de verdade” (Tenório, 2020). Então, em momentos que Pedro narra seu pai e sua mãe tendo relações sexuais, ou outros detalhes íntimos dos dois, em relacionamentos anteriores, o leitor aceita aquilo, mesmo que seja como uma invenção. Essa afirmação nos remete a um apontamento feito por Leite (2002) ao pontuar que Aristóteles diferenciava verdade de verossimilhança:

Entende-se que o imaginável não é necessariamente o verdadeiro, mas o que parece, graças à coerência da representação-apresentação fictícia. E nem sempre o verdadeiro, na ficção, é verossímil. Pode ser verdade, mas não convence o leitor, exatamente porque desrespeitou as convenções necessárias ao conjunto autônomo da obra. (Leite, 2002, p.12)

Se Pedro constrói uma história para seus pais, e conseguimos considerar que tudo seja autêntico, é porque, por meio da narrativa, ele estabelece uma coerência mínima, utilizando a imaginação para completar qualquer lacuna que poderia ser encontrada em sua narração.

Mas por que não colocar o próprio Henrique para contar sua história? Acreditamos que a escolha do filho da vítima como narrador seja para reforçar a morte de Henrique: ele se foi e não pode contar como foi sua vida. Disso, surge a necessidade de narrar a vida de

Henrique, registrar uma memória sua, ou o que Pedro imagina que tenha acontecido, se configurando o uso das narrativas como uma ferramenta para dar sentido à vida, tornando-a o mais duradoura possível; exemplo claro, as biografias e autobiografias. Portanto, o foco de Pedro não é narrar sua própria história.

Sendo assim, consideramos como característica central do narrador de *O avesso da pele* a narração do não-vivido por ele, e dentro desse aspecto, incluímos suas particularidades: uso da 1º, 2º e 3º pessoa do discurso; fragmentação da narrativa; e mistura de memória e imaginação.

O avesso da pele (2020) não é um livro somente sobre o racismo. Neste capítulo, iremos analisar de modo mais aprofundado como a obra consegue trabalhar o subjetivo e o coletivo da vivência negra, utilizando as técnicas narrativas que apontamos anteriormente.

O tema da desumanização na representação dos negros na literatura vinculase ao potencial humanizador desses mesmos textos. Lembremos de Antonio Candido em “O direito à literatura”, texto no qual defende que a literatura pode humanizar seus leitores, afirma que compreende humanização como:

O processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante.

Ao pensarmos a subjetividade no romance estudado, o fato das personagens serem negras é um aspecto muito relevante. Podemos questionar se o negro, em algum momento, teve o direito de estabelecer sua subjetividade, sua individualidade, sendo assim, o Outro, o colonizador é o centro imperial, quem constrói o sistema pelo qual o sujeito colonizado forma sua identidade como dependente ou outro (Bonnici, 2019, p. 260). Por isso nosso questionamento sobre a constituição da subjetividade dos corpos negros, já que o outro é formado por discursos de canibalismo, primitivismo, inferioridade cultural e de visão de mundo.

Diante dessas ideias, podemos observar no romance analisado a complexidade dada para a história das personagens, em diversos momentos, divergente dos estereótipos associados aos negros, mas além do conteúdo, lembremos que, antes de tudo, nos interessa saber como são narrados. É o modo da narrativa que vai nos fazer pensar sobre os assuntos propostos. Partindo desse pensamento, retomamos nossa observação de que Pedro,

resumidamente, é um narrador do não-vivido, dentro dessa ideia, o fato dele ser uma personagem em luto influencia diretamente na forma do romance.

Quando Pedro deduz o que seu paialaria sobre seu interesse amoroso, temos essa ideia de onisciência, de saber todos os desdobramentos das ações. Já a intrusão acontece quando ele pontua sua opinião sobre os fatos, "intrometendo-se" entre o leitor e a narrativa. A onisciência do narrador de Tenório consegue se encaixar em outra classificação, como veremos a partir do trecho abaixo:

Quando nasci, o médico disse que eu demorei para chorar. Minha mãe ficou preocupada, mas logo em seguida soltei um grito de vida e me colocaram nos braços dela, e nem de longe ela parecia aquela mulher desesperada, de horas antes, no táxi, dizendo: ele vai nascer aqui dentro, moço, vai mais rápido. Minha mãe iria me parir, mesmo que a situação de vocês estivesse conturbada. Mesmo que em algum momento ela tivesse se arrependido da gravidez. Mas a gente nasce porque tem que nascer. Assim é. E, três dias depois do parto, nós fomos para casa. Você estava confuso com meu nascimento. Na verdade, minha mãe também. Incrível o poder que uma criança tem de encerrar e depois iniciar fases na vida dos adultos. (Ibidem, 2020, p. 34)

No capítulo 1 de "O avesso", Pedro inicia relatando seu nascimento. No trecho, como já dissemos, fica nítido como o narrador "sabe tudo" o que conta. Além disso, há também a presença da seletividade múltipla, que existe mais para diferenciar quando um narrador exerce sua onisciência apenas sobre uma personagem, ou várias. Observamos essa seletividade quando Pedro pontua sentimentos de seus pais, mas do médico apenas aponta uma fala, dentro do contexto narrado, isso demonstra uma escolha de trazer os sentimentos de sua mãe e seu pai por terem mais relevância para a história.

Perceba que o fato de ser um narrador protagonista não impede que se encaixe em outras classificações de focos narrativos. Essa mistura de foco narrativos já traria o uso da 1º e da 3º pessoa do discurso, como na tipologia de Friedman não temos citações da 2º pessoa, vamos buscar entender qual o efeito de sentido por trás de seu uso.

Retomando Ginzburg (2012), afirmamos que na literatura contemporânea há um cuidado ao trabalhar certos temas, ainda mais em narrar cenas como a de uma tortura, exemplo do romance de Tapajós utilizado pelo crítico. Essa atenção, em geral, motiva os autores a buscarem modos de criar empatia do leitor com a narrativa, com as personagens. Pensando O avesso da pele a partir desse apontamento, percebemos a intenção de construir uma empatia não só no modo de retratar as vivências das personagens, mas na própria escolha do uso da 2º pessoa do discurso:

Nesse momento, você recorda das vezes em que teve ânsia de vômito na escola. Foram muitas, aliás. O estômago sempre foi a parte mais sensível do seu corpo. Quando você tinha doze anos, sentiu, pela primeira vez, aquilo que anos mais tarde você aprenderia a chamar de ansiedade. (Tenório, 2020, p. 16)

A segunda pessoa é muito usada em textos não-ficcionais, como manuais de instrução, tutoriais e receitas culinárias. Pensando seu uso na ficção, esse “você” pode ser direcionado ao próprio leitor ou a uma personagem da narrativa, e permite que o protagonista possa ser tanto o narrador quanto o endereçado da narração.

Apesar de a obra deixar claro que o pai de Pedro é o endereçado desse “você”, a narração fazer uso da segunda pessoa por si só indica que há uma proximidade entre o narrador e aquele a quem ele se dirige.

Considerando que o objetivo é construir essa conversa entre Pedro e Henrique, o autor poderia ter criado uma narrativa mais focada na 1ª pessoa do discurso, por exemplo. Entretanto, isso mudaria drasticamente o efeito de empatia que é gerado pelo romance. É a escolha pelo uso da 2ª pessoa, juntamente com a 1ª e 3ª, que vai reforçar a necessidade de reflexão das temáticas apresentadas. No caso de Henrique, personagem principal do enredo, há uma vasta subjetividade sendo construída durante toda a rememoração feita pelo narrador.

O fato de ser um professor de Língua Portuguesa já vai contra o imaginário dominante, que normalizou a ideia do negro sem acesso ao conhecimento. “Você simplesmente não sabe como sobreviveu à escola, primeiro como aluno, depois como professor. Não sabe como aguentou todas aquelas situações constrangedoras e violentas [...]” (Tenório, 2020, p. 129).

Apesar de o romance dizer que “situações constrangedoras e violentas” ocorrem a todos que fazem parte da escola, podemos pensar que sendo um homem negro, Henrique ainda tem a influência do racismo nessas vivências seja como aluno ou como docente: “Alguns pais levavam um susto quando te conheciam, porque na época ainda era raro haver professores negros em escolas no sul do país.” (Tenório, 2020 p. 131). Henrique ser um homem negro e letrado, por si só, já é uma ruptura do imaginário hegemônico, e vemos que a obra aborda bastante sobre o papel da educação em sua vida desde de que era aluno, a importância do professor Oliveira e seu trabalho como docente.

Outra característica importante de Henrique é o seu amor pela literatura, que reverbera em toda a narrativa e já é apontada na primeira página: “Até o fim você acreditou que os livros poderiam fazer algo pelas pessoas” (Tenório, 2020 p.13)

Pedro chega até a declarar ter sentido “inveja daqueles livros todos” que Henrique lia com tanta atenção. Esse amor pela literatura é algo tão presente na personalidade do professor que pode ser observada no próprio título da parte 3 do livro, “De volta a São Petersburgo”, em referência a um momento em que ele estava lendo Crime e Castigo, de Fiódor Dostoiévski, no ônibus, e quando o transporte passa por uma blitz, apesar de estar lotado, Henrique e mais cinco homens negros são os únicos que precisam descer e serem revistados pelos policiais. Após ser liberado, Henrique volta para o ônibus e retoma sua leitura, afirmando que “voltou para São Petersburgo”.

Saindo do âmbito profissional, também temos acesso às relações amorosas de Henrique. Seu namoro com Juliana, uma moça branca de cabelos ruivos, foi responsável por destacar sua condição de homem negro no sul do país, pois sempre ouvia comentários e piadas questionando porque “uma branquinha daquelas [está] com um neguinho desses” (p.28). Podemos estabelecer uma associação: É no convívio com o Outro, o branco (nos termos do aparato colonial) que Henrique passa a reconhecer o racismo, percebendo com mais facilidade a diferenciação feita por quem está de fora, sendo ele o outro, e Juliana a Outra.

Ainda pensando em sua relação com a moça, em certos momentos, Henrique passa a ver a presença de Juliana como algo que o torna especial, deixando de ser um ‘negro qualquer’ por ter a companhia de uma mulher branca. Nesse aspecto, observamos a dificuldade do personagem em estabelecer um valor próprio, que o leva a buscar uma aceitação apoiada na figura do opressor.

A outra relação amorosa mais abordada é com Martha, sua esposa e com quem teve Pedro. Desde o momento em que é apresentada, a união dos dois é apontada como complicada, difícil, o que começa mal termina mal (p. 27).

Desde o início, nunca foram compatíveis. Talvez eu esteja simplificando as coisas. A verdade é que vocês não se amavam o suficiente para suportarem os seus fantasmas. Vocês eram apenas duas pessoas quebradas. Cada um com seus cacos. Cada um buscando uma escora. O amor como muleta. Naquele momento, a vida já havia tirado tanto, que vocês achavam injusto que o amor não pudesse servir como amparo. Acontece que, em vez de buscarem algo que pudesse reconstituir os afetos, vocês resolveram se cortar com o que restou. (Tenório, 2020, p. 27)

Como nas partes destacadas no trecho acima, a relação entre Henrique e Martha mostra que mesmo ambos sendo negros, ainda há a subjetividade de cada um, no caso, evidenciada pelos fantasmas individuais que carregam. É interessante apontar esse aspecto, pois as relações anteriores do professor, ao menos as citadas, foram com mulheres brancas

Juliana e Suellen. Podemos pensar que o problema nas duas relações antes de Martha era conciliar as subjetividades tão divergentes entre um homem negro e uma mulher branca. Esse ponto não precisa ser descartado, mas também não justifica por si só o término dos namoros, visto que ao relacionar-se com uma mulher negra, ainda há conflitos suficientes para gerar um fim entre eles.

E minha mãe dizia que você era muito dramático e até quando a gente vai ficar se lamentando, a vida é assim, Henrique, lide com isso, temos que olhar para a frente. O movimento negro nunca fez nada por mim. O movimento negro acha que tudo se resume à cor da pele. Se esquecem que ser um homem negro é muito diferente de ser uma mulher negra e às vezes vocês, por serem homens negros, acham que está tudo resolvido, que estamos sempre no mesmo barco e que o racismo justifica todas as merdas que vocês fazem com as mulheres. Além disso, eu queria saber onde o movimento negro estava quando me assediavam na praia quando eu tinha treze anos. Onde o movimento negro estava quando não impediu que minha mãe morresse bêbada na rua.

Martha ser uma mulher negra não impediu que ela trouxesse uma visão racial diferente da de Henrique. Mais uma vez, um ponto que vemos como um reforço da subjetividade dessa personagem. Apesar de serem ambos negros, são pessoas diferentes, com vivências e visões diferentes, além disso, Martha tem uma “camada” a mais: como mulher, ela também é atravessada pelas questões de gênero. E mesmo uma análise a partir da intersecção entre raça e gênero, ainda que conseguisse definir quem é Martha, não conseguiria incluir todas as vivências de mulheres negras. Em diversos momentos, o narrador pontua essa especificidade, como quando comenta a fala de Saharienne, uma garota por quem teve interesse, em um debate sobre racismo estrutural:

Em determinado momento, ela pediu a palavra e disse coisas duras e contundentes sobre a condição das mulheres negras na sociedade, sobre os processos de aceitação do próprio corpo, do próprio cabelo, fiquei pasmo com o jeito dela de falar, era como se cada palavra e expressão estivessem todas no lugar. Saharienne manjava a palavra e os gestos com tanta desenvoltura que ninguém dispersava (Tenório, 2020).

Esses aspectos apresentados, mesmo que às vezes de modo rápido, ajudam a criar complexidade para as personagens apresentadas, logo, construindo subjetividade para elas. Claro que o nível dessa subjetividade é diferente, visto que o foco do narrador é falar sobre seu pai. Inclusive, consideramos válido pontuar que as mulheres não têm suas vivências muito abordadas, especialmente Martha, apesar de ser a mais comentada. Não apontamos isso

como um defeito, apenas uma observação sobre a narrativa, já que, como dito antes, a intenção do narrador é focar na vida de Henrique.

Mas indo além do pai do narrador, podemos pontuar diversas vivências trabalhadas ou citadas na obra: o próprio Pedro com Saharienne, seu processo de luto; Martha e sua infância, a adoção forçada, a insegurança consigo mesma e os assédios que sofreu como mulher; Juliana e sua família, com a falta de consciência racial, e como a incomoda que Henrique a veja como uma mulher privilegiada; Madalena, mãe adotiva de Martha, sua falta de relação com Rubão e dificuldades para criar duas filhas sozinha; Luara, irmã de Henrique, que como mulher negra nunca foi vista como interesse amoroso por homens brancos, entre outras.

Dito isto, afirmamos que o romance consegue trabalhar suas personagens, principalmente as negras, tanto no individual, quanto no coletivo. Assim, constrói uma subjetividade coletiva, ou seja, consegue dar personalidade para cada um, enquanto aborda como todos eles são atravessados por algo maior nesse caso, o racismo. Essa abordagem dos impactos do racismo nessas vidas é tão cuidadosa que na última parte do livro, *A barca* referência a viatura da polícia, há a inserção de uma figura inesperada:

Ele acorda pela terceira noite seguida às três e meia da madrugada. A garganta seca, ofegante. [...] Ele, o policial, dilata as pupilas. Apura os ouvidos. Acha que não foi nada. Mas, logo em seguida, outro barulho. Dessa vez mais forte. Antes de ir verificar o que está acontecendo na área de serviço, ele vai até o quarto, abre a porta do guarda-roupa. Pega um revólver trinta e oito. [...] E, ao olhar para fora, identifica um homem negro caminhando sobre o telhado de uma casa na frente do seu prédio. [...] Ao virar-se, o policial vê um homem negro no meio da cozinha apontando uma arma para ele. Na área de serviço, outro homem entra pela janela e se posiciona atrás dele, na verdade são dois homens que entram pela janela. Ambos estão armados. [...] Em segundos, a cozinha vai sendo tomada por mais daqueles homens negros, ele não sabe por onde eles estão entrando. São mais de dez. Estão por todos os lados. Um dos homens vai na direção dele e diz, próximo ao seu ouvido: não se preocupe. A gente não quer nada com você. A gente só quer eles. E aponta para os quartos onde dormem os filhos e a esposa. Ele acorda com o sacolejo da mulher. Ela aperta seu braço e o chama pelo nome. Você teve outro daqueles pesadelos, não é? Ele não responde. Está ofegante. Suando frio. É a terceira noite seguida que ele sonha com a mesma coisa: o apartamento sendo invadido por homens negros. (Tenório, 2020, p. 161-166,)

O começo dessa quarta parte é construída alternando entre os sonhos do policial e as aulas de Henrique. Desse modo, também temos a representação de como o racismo influencia a vida de personagens brancos de modo a construir esse outro, um inimigo do imaginário

coletivo. As partes do policial, mesmo que utilizem a 3ª pessoa do discurso, já usada em outros momentos da obra, têm grande influência no encaminhando para o final da narrativa e no efeito de sentido que adotamos.

Como já foi dito, o narrador poderia ter abordado as mesmas temáticas com outro(s) foco(s) narrativo(s). Entretanto, isso poderia mudar drasticamente o efeito de empatia que é gerado pelo romance, consequentemente, diminuiria bastante o efeito humanizador que defendemos existir na obra. Ao abordar as diversas vivências que comentamos ou citamos, no subcapítulo anterior, evidenciamos como *O avesso da pele* consegue trazer complexidade às personagens, até mesmo como uma forma de representar a própria complexidade da vida.

Essa humanização perpetua todo o romance, começando pelo próprio narrador. A escolha por trazer um Pedro em processo de luto torna tudo mais “cru”, mais real, e nos leva a reconhecer Henrique como uma vida humana, pois só a partir disso é que assumimos que sua perda gera um luto. Mesmo Pedro falando pouco de si, acompanhamos sua elaboração dessa perda, permitindo se mostrar vulnerável, sensível e confuso. Ele é atravessado pelas trajetórias das personagens e, por isso, a narrativa não deixa de também ser sobre si, afinal, como nos lembra o título do romance, essa história é muito mais sobre o que está escondido, o avesso de todas essas existências a tal essência humana.

De acordo com Dalcastagne, 2012, é interessante observar que o único momento em que a palavra “avesso” é citada na obra, além de no título da segunda parte, é quando Pedro reproduz uma fala de seu pai:

É necessário preservar o avesso, você me disse. Preservar aquilo que ninguém vê. Porque não demora muito e a cor da pele atravessa nosso corpo e determina nosso modo de estar no mundo. Eu era pequeno e talvez não tenha compreendido bem o que você queria dizer, mas, a julgar pela água nos seus olhos, me pareceu importante. (Tenório, 2020, p. 61)

Esse conselho de Henrique para seu filho dialoga com a forma de representação das personagens e retoma a dialética outro/outro (Bonnici, 2019) comentada anteriormente., a ausência da pele branca foi o principal aspecto utilizado pelo poder imperial para criar estereótipos sempre ligados ao mal, ao selvagem e ao animalesco, com isso, o sujeito colonizado, ou marginalizado, sempre buscou modos de sobreviver a perdurável associação com características negativas e generalizadoras:

Que o seu receio de falar, seu receio de se expor, pudesse ter a ver com as orientações que você recebeu desde a infância: não chame a atenção dos brancos. Não fale alto em certos lugares, as pessoas se assustam quando um rapaz negro fala alto. Não ande por muito tempo atrás de uma pessoa branca, na rua. Não faça nenhum tipo de movimento brusco quando um

policial te abordar. Nunca saia sem documentos. Não ande com quem não presta. Não seja um vagabundo, tenha sempre um emprego. Tudo isso passara anos reverberando em você. Como uma espécie de mantra. Um manual de sobrevivência. (Ibidem, p. 88,)

Diante disso, surge a crítica pós-colonial como um modo de reinterpretar o que foi normalizado pelo discurso imperial e questionar as práticas de dominação. Na literatura, como uma forma de linguagem, por muito tempo houve a reafirmação desses preconceitos e diferenças, ajudando a marcar a desumanização dos corpos negros. A partir da perspectiva pós-colonial trabalhada por Bonnici (2019), podemos observar novas formas de tratamento para essa temática, revelando a subjetividade que foi negada e ainda o é aos não-brancos por tanto tempo.

E por mais que sua vida seja medida pela cor, por mais que suas atitudes e modos de viver estejam sob esse domínio, você, de alguma forma, tem de preservar algo que não se encaixa nisso, entende? Pois entre músculos, órgãos e veias existe um lugar só seu, isolado e único e é nesse lugar que estão os afetos e são esses afetos que nos mantêm vivos. (Tenório, 2020, p. 61)

Esse domínio do racismo estrutural sobre as vivências das personagens é trabalhado de modo tão real que também apresenta a “visão” do policial. Ao trazer seus pesadelos, a narrativa aborda uma outra consequência do racismo, um aspecto sintomático. O policial vê o negro como o outro, que quer sua vida, seu dinheiro, seu estilo de vida, suas mulheres: “não se preocupe. A gente não quer nada com você. A gente só quer eles. E aponta para os quartos onde dormem os filhos e a esposa do policial (Tenório, 2020).

A forma que a visão do policial é abordada é extremamente importante, pois poderia acabar soando como uma justificativa do medo desse policial — se ele chegar a matar algum negro, é por ter se sentido ameaçado. Ao invés disso, a narrativa busca mostrar que independentemente de acreditar no racismo ou não, de entender que ele existe, o policial também tem “suas atitudes e modos de viver sob esse domínio (Ibidem, p 61), a diferença é que como branco, ele é o detentor do poder, portanto, ele é quem oprime.

Portanto, não basta apenas discutir sobre esses temas, é preciso pensar como são apresentados. Ao trabalhar a complexidade das personagens, até mesmo do policial, que pode ser visto como o antagonista na narrativa, a abordagem sensível, humanizadora, permite trazer esses temas de modo consciente, crítico, que possibilita uma ruptura com os padrões da metrópole

Se a não linearidade da narração e os acontecimentos trazidos pelo narrador podem gerar o questionamento de como ele tem conhecimento de tantos detalhes da vida do pai e da

mãe e de todos que cita, aqui, este recurso é usado com maestria por Tenório: a narrativa não tenta fingir que tudo o que é dito é uma verdade absoluta, deixando explícito que a única saída para Pedro seria estar imaginando diversos desses momentos.

Constrói, enfim, uma narrativa repleta de significados e de ambiguidades, em que o protagonista é, antes de tudo, um filho sofrendo a perda de um pai. A própria premissa de construir uma história para Henrique já é muito significativa: um homem negro, morto em uma abordagem policial, algo essencial para o Henrique da narrativa, mas, ainda sim, vividos por vários outros homens negros na sociedade.

O fato de Pedro deixar claro que várias memórias são inventadas por ele não altera a relevância delas, ainda fazem parte do seu processo de luto. Henrique continua sendo um professor, apaixonado por literatura, que amou Elisa quando ela não mais se sentia desejada, e despertou o interesse dos alunos por Crime e Castigo e sua morte não deve apagar nada disso.

6 CONSIDERAÇÕES FINAL

Os dados e observações analisados ao longo desse estudo indicam que o PNLD Literário desempenha uma função crucial na promoção do letramento literário, oferecendo oportunidades importantes para que estudantes em escolas públicas tenham acesso a um acervo diversificado de literatura e materiais de qualidade. O programa, ao valorizar a pluralidade temática e as vozes contemporâneas, reafirma seu compromisso com uma educação inclusiva e transformadora, especialmente ao enfrentar questões sociais através de textos literários que refletem a realidade multifacetada de seus leitores.

Entretanto, uma das principais conclusões é que, para que o PNLD atinja plenamente seus objetivos, é essencial uma implementação mais rigorosa e adaptativa das diretrizes educacionais propostas. As atividades que acompanham as obras, como "O Avesso da Pele", precisam não apenas estar bem estruturadas, mas também contextualizadas e integradas à realidade específica das escolas e seus alunos. A formação contínua de professores, através de capacitações que os preparem para abordar temas complexos com sensibilidade e profundidade, é uma necessidade premente para que qualquer resistência ou dificuldade prática possa ser superada.

É importante destacar, também, a necessidade de revisão e ampliação dos critérios de escolha e avaliação das obras literárias. Garantir que uma variedade ainda maior de autores e temas seja incluída no programa, ampliando a presença de autores negro e obras de temáticas afrodescendentes, já que essas obras ainda são minoria dentre as escolhas do programa. Dessa forma, seria possível expandir as fronteiras da discussão contemporânea sobre identidade, cultura e sociedade dentro do ambiente escolar, proporcionando aos alunos uma educação rica e verdadeiramente representativa de suas histórias e vivências.

Embora os objetivos do PNLD Literário estejam claramente estabelecidos em termos de desenvolver leitores críticos e reflexivos, nossa análise sugere que uma maior coordenação entre teoria e prática ainda precisa ser alcançada. Interpretações evidenciam que o sucesso das iniciativas ocorre quando há cooperação ativa entre todos os atores envolvidos no processo educacional, incluindo criadores de políticas, educadores, e a sociedade em geral. Essa colaboração pode garantir que cada livro, cada leitura, seja uma janela nova de percepção e entendimento para os estudantes.

Este estudo reafirma a importância da literatura como um meio de ensinar e instigar, promovendo não apenas conhecimentos textuais mas também habilidades emocionais e sociais indispensáveis para a formação humana e de cidadãos plenos e conscientes. Mais do que cumprir papel curricular, o PNLD Literário pode ser um agente catalisador para

mudanças sociais mais amplas, desde que continue ajustando-se à pedagogia do presente e do futuro. Assentar a literatura como parte fundamental da educação contínua para a formação humana e cidadã é uma das melhores estratégias para enfrentar desafios educacionais e sociais contemporâneos.

Portanto, o processo de formação de leitores não é tarefa isolada ou estática; é um compromisso em constante evolução, exigindo atualização e adaptação. Para garantir a relevância contínua e o impacto dos esforços do PNLD, a reflexão e o aprimoramento das práticas devem ser contínuos, respeitando as complexas e vivas realidades dos jovens que, através da leitura, estão se preparando para construir futuros mais humanos, dignos, justos e conscientes.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, Theodor W.; HORKHEIMER, Max. **Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos**. Tradução de Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.
- ALMEIDA, J. **Formação de leitores críticos: perspectivas e desafios**. São Paulo: Editora Educação, 2023.
- ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.
- ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos ideológicos de Estado: nota sobre os aparelhos ideológicos de Estado (AIE)**. 3. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1985.
- ALVES, Hyorrana Nascimento. **O ensino de literatura na educação básica: um olhar para o novo ensino médio**. 2022. Dissertação (Mestrado em Literatura) – Universidade de Brasília, Instituto de Letras, Brasília, 2022.
- ANDREOTTI, Azilde L. **Reforma Capanema**. HISTEDBR - Grupo de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil”. Faculdade de Educação da Unicamp, 2016.
- ARAUJO, Felipe. **História do livro**. Disponível em: [InfoEscola](https://www.infoescola.com/historia-do-livro/). Acesso em: 29 set. 2024.
- ARAÚJO, C. Vozes literárias emergentes: inclusão na escolha de livros. **Revista Brasileira de Educação**, v. 23, n. 72, p. 89-105, 2018.
- ARAUJO, Valquiria Alves de. **Uma leitura à luz das questões étnico-raciais do guia do PNLD literário 2020 para os anos finais do ensino fundamental**. Tomé-Açu: Universidade Federal Rural da Amazônia, 2022.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BARRETO, Carla Carolina Moura. Racismo e violência policial em *O avesso da pele*, de Jeferson Tenório. **Mosaico**, São José do Rio Preto, v. 14, n. 22, 2022. DOI: 10.12660/rm.v14n22.2022.85590.
- BELO, André. **História: livro e leitura**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- BESSE, Jean-Marc. Comparatismo e literatura. **Revista de Estudos Comparados**, 1995.
- BEZERRA, Holien Gonçalves; LUCA, Tânia Regina de. Em busca da qualidade: PNLD – História – 1996-2004. In: SPOSITO, Maria Encarnação Beltrão (org.). **Livros didáticos de história e geografia: avaliação e pesquisa**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2006.
- BIBLIOTECA ON LINE DA TORRE DE VIGIA. **Do rolo ao códice: como a Bíblia passou a ter o formato de livro**. Disponível em: [Biblioteca Online Torre de Vigia](https://www.bibliotecaonline.org.br/pt-br/2024/08/29/do-rolo-ao-codice-como-a-biblia-passou-a-ter-o-formato-de-livro/). Acesso em: 29 ago. 2024.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de história: fundamentos e métodos**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

BOBBIO, Norberto; MATTEUCCI, Nicola; PASQUINO, Gianfranco. **Dicionário de política**. Tradução de Carmen C. Varriale et al. Brasília: Editora Universidade de Brasília; São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 2004. v. 1.

BOURDIEU, Pierre. **As regras da arte: gênese e estrutura do campo literário**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Tradução de Reynaldo Bairão. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: [BNCC](#). Acesso em: 13 fev. 2026.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer nº 15/98: Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília: MEC/CNE, 1998.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. 48. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, 2015.

BRASIL. **Decreto nº 9.099, de 18 de julho de 2017**. Dispõe sobre o Programa Nacional do Livro e do Material Didático. Disponível em: [Planalto](#). Acesso em: mar. 2023.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 1.006, de 30 de dezembro de 1938**. Estabelece normas para a aprovação de livros didáticos. Diário Oficial da União: seção 1, Rio de Janeiro, 31 dez. 1938.

BRASIL. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE. Devolução de livros do PNLD garante continuidade do aprendizado. Disponível em: [FNDE](#). Acesso em: 19 fev. 2026.

BRASIL. **Guia literário PNLD 2021: ensino médio**. Brasília: MEC/FNDE, 2021. Disponível em: [PNLD Literário 2021](#). Acesso em: 20 nov. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Guia de políticas públicas de leitura**. Brasília: MEC, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei nº 9.394/96**. Disponível em: [Planalto LDB](#). Acesso em: mar. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília: MEC/SEB, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais + (PCN+)**. Brasília: MEC/SEMTEC, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio**. Brasília: MEC/SEF, 1999.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e letramento: discursos e práticas em perspectiva global**. São Paulo: Contexto, 2009.

CANDIDO, Antonio. **A literatura e a formação do homem**. São Paulo: Ouro sobre Azul, 2004.

CANDIDO, Antonio. **Formação da literatura brasileira: momentos decisivos**. 12. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2006.

CANDIDO, Antonio. **Literatura e sociedade**. 15. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2023.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: CANDIDO, Antonio. **Vários escritos**. 3. ed. São Paulo: Duas Cidades, 1995. p. 169-191.

CASTRO, A. M. O lugar da literatura na BNCC e no novo ensino médio. **Revista de Letras**, Fortaleza, v. 1, n. 1, p. 223-240, 2020. Disponível em: [Revista de Letras UFC](#). Acesso em: 7 set. 2025.

CHARTIER, Roger. **A aventura do livro: do leitor ao navegador**. Tradução de Reginaldo Carmello Corrêa de Moraes. São Paulo: UNESP, 2002.

CHIARADIA, K. Literatura e ensino: tensões no currículo da BNCC. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Rio de Janeiro, v. 59, n. 3, p. 1193-1212, 2020. Disponível em: [UFRJ](#). Acesso em: 7 set. 2025.

CHOPPIN, Alain. História dos manuais escolares: do instrumento de ensino ao objeto de pesquisa. **Educação & Sociedade**, v. 25, n. 89, 2004.

COMPAGNON, Antoine. **O demônio da teoria: literatura e senso comum**. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2014.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal**. São Paulo: Boitempo, 2016.

DEBORD, Guy. **A sociedade do espetáculo**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.

EAGLETON, Terry. **A ideia de cultura**. São Paulo: UNESP, 1996.

EAGLETON, Terry. **A ideologia da estética**. Rio de Janeiro: Zahar, 1997.

FANON, Frantz. **Os condenados da terra**. Tradução de Sérgio Lamarão. São Paulo: Ubu Editora, 2023.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Tradução de Raquel Ramallete. 42. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 34. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FREITAG, Bárbara et al. **O livro didático em questão**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

GADOTTI, Moacir. **Educação e poder: introdução à pedagogia do conflito**. 16. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

GADOTTI, Moacir. **História das ideias pedagógicas**. 8. ed. São Paulo: Ática, 2006.

GATTI JÚNIOR, Décio. **A escrita escolar da história: livro didático e ensino no Brasil**. Bauru: EDUSC; Uberlândia: EDUFU, 2004.

JAEGER, Werner. **Paideia: a formação do homem grego**. Tradução de Artur M. Parreira. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. São Paulo: Ática, 1993.

LEITE, Lígia Chiappini. **O foco narrativo (ou a polêmica em torno da ilusão)**. 10. ed. São Paulo: Ática, 2002.

MAGNANI, Maria Zilda da Cunha. A escolarização da leitura e da literatura. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 22, n. 75, p. 1-14, 2001.

NASCIMENTO, Abdias do. **O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

NASCIMENTO, Abdias do. **O quilombismo: documentos de uma militância pan-africanista**. 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 2019.

NUSSBAUM, Martha C. **O cultivo da humanidade: uma defesa clássica da reforma na educação liberal**. Tradução de Maria Sílvia Betti. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010.

OLIVEIRA, João Batista Araújo et al. **Livro didático: história e política**. São Paulo: Summus, 1997.

PROENÇA FILHO, Domício. A trajetória do negro na literatura brasileira. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 18, n. 50, p. 161-186, 2004.

RAMA, Ángel. **A cidade das letras**. Tradução de Emir Sader. São Paulo: Boitempo, 2008.

RIBEIRO, Djamila. **Pequeno manual antirracista**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 42. ed. Campinas: Autores Associados, 2019.

SOARES, Magda. **Letramento e alfabetização: as muitas facetas**. Revista Brasileira de Educação, v. 25, p. 5-17, 2004. Disponível em: [SciELO](https://doi.org/10.1590/S1518-90112004000100001). Acesso em: 29 jan. 2025.

SOUZA, Conceição Evaristo de. Literatura negra: uma poética da nossa afro-brasilidade. In: DUARTE, Eduardo de Assis; NASCIMENTO, Lívia (org.). **Literatura e afrodescendência no Brasil: antologia crítica**. Belo Horizonte: UFMG, 2011. v. 1, p. 127-137.

STEINER, George. **Antígonas: as variações sobre o mito na literatura e no pensamento**. Tradução de Paulo Neves. São Paulo: Cosac Naify, 2001.

STEINER, George. **Lições dos mestres**. Tradução de Denise Bottmann. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

TAFNER, Elizabeth; SILVA, Everaldo da. **Metodologia do trabalho acadêmico**. Indaial: UNIASSELVI, 2012.

TENÓRIO, Jeferson. **O avesso da pele**. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

ZILBERMAN, Regina. **A formação da leitura no Brasil**. São Paulo: Global, 2009.

ZILBERMAN, Regina. **A leitura e o ensino da leitura**. São Paulo: Contexto, 1988.

ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil na escola**. São Paulo: Global, 1986.

ZILBERMAN, Regina. Leitura na escola – entre a democratização e o cânone. **Revista Literatura em Debate**, v. 11, n. 21, p. 20-39, 2017.