

**ENTRE OS CAMINHOS DA APRENDIZAGEM E DO RECONHECIMENTO: UM ESTUDO DAS PROPOSTAS DE LEITURA DE TEXTOS AFRICANOS E INDÍGENAS EM LIVRO DIDÁTICO**

**AMONG THE PATHS OF LEARNING AND RECOGNITION: A STUDY FOR THE PROPOSALS OF READING AFRICAN AND INDIAN TEXTS IN A TEXTBOOK**

Flávia Cristina Bandeca Biazetto  
Mestre em Letras<sup>1</sup>  
(fla\_bandeca@yahoo.com.br)

**RESUMO:** Nos últimos anos, assistimos à emergência de um paradigma de nação construído sobre a ideia de tensão entre grupos étnicos distintos, em substituição à ideia de convivência pacífica entre eles. Inserem-se nesse processo as Leis 10.639/03 e 11.645/08, que tornam obrigatórios o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira e de história e cultura indígena, respectivamente, na educação básica. O objetivo deste estudo é investigar de maneira descritiva e interpretativa como a coleção **Para viver Juntos** (COSTA *et alii*, 2012), aprovada no PNLD 2014, veicula textos literários referentes às produções de africanos, afro-brasileiros e indígenas e contribui para promover seu reconhecimento na formação de um cânone literário escolar. Para isso, alicerçamos as reflexões no conceito de Reconhecimento de Honneth (2003) e no pensamento de Bunzen (2008) que define o objeto, livro didático, como um exemplar do gênero do discurso. Dentro dessa perspectiva, ganha importância as particularidades da esfera interlocutiva e do contexto de produção de um livro didático.

**Palavras-chave:** Reconhecimento. Livro didático. Literaturas africanas. Literaturas indígenas.

**ABSTRACT:** In recent years, we have witnessed the emergence of a paradigm of a nation built on the idea of tension between different ethnic groups, replacing the idea of peaceful coexistence between them. The Laws 10.639/03 and 11.645/08, which makes, respectively, the teaching of African and Afro-Brazilian history and culture and Indian history and culture mandatory on basic education, are part of this process. This article focuses on a descriptive and interpretative inquiry on how the textbook collection **Para viver juntos** (COSTA *et alii*, 2012), approved in National Textbook Program (PNLD), might vehicle literary texts referring to African production, Afro-Brazilian and Indian and how it may contribute to provide the recognition of a school Literary Canon. For that, we based on the reflections on the concept of Recognition of Honneth (2003) and the thought of Bunzen (2005), who defines the object, textbook, as an example of the discourse genre. Within this perspective, the particularities of interlocutive sphere gains importance in the context of a textbook production. ,

**Keywords:** Recognition. Textbook, African Literatures. Indian Literature.

A proposta deste artigo é expor alguns dados parciais obtidos na análise dos materiais didáticos aprovados pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) 2014 de Língua Portuguesa, acerca da publicação de textos literários referentes às literaturas africanas, afro-brasileira – de acordo com a definição de Duarte (2011), e

---

<sup>1</sup> Doutoranda em Estudos Comparados em Literaturas de Língua Portuguesa (FFLCH/ USP). Universidade de São Paulo/ Agência de fomento CNPq.

indígena. Para isso, optamos por fazer um recorte que destaca a coleção **Para Viver Juntos** (Costa *et alii*, 2012) e que possibilita elucidar aspectos sobre propostas de leitura literária no Ensino Fundamental 2. Cabe destacar que durante a elaboração deste estudo ocorreu o PNLD 2017, no qual foram aprovadas seis coleções, sendo que todas foram aprovadas também no PNLD 2014, entre elas o material supracitado. É interessante esclarecer que na última edição do programa foram aprovadas metade das coleções da edição anterior.

Sobre o PNLD, é válido ter claro que se trata de um programa, cujo objetivo central é garantir aos estudantes do Ensino Básico o acesso a materiais didáticos de qualidade. Dentro de nosso recorte temporal, PNLD 2014, é pertinente esclarecer que as regras do edital estão em consonância com as diretrizes dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) no que se refere a um movimento de valorização da diversidade cultural, em prol tanto de um processo de construção de cidadania via ensino, quanto de uma revisão dos papéis históricos de grupos marginalizados, nomeadamente negros e indígenas. Esse último ponto é corroborado pelas leis 10639/03 e pela 11645/08, a primeira versa sobre a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira e africanas e que ressalta a importância da cultura negra na formação da sociedade brasileira. Já a segunda, em termos semelhantes, acrescenta a temática indígena.

Iluminar aspectos do panorama histórico do PNLD 2014 e de algumas exigências legais vigentes no período nos é oportuno para compreender orientações parciais presentes no processo de produção da coleção **Para viver Juntos**. As regulamentações do edital, em conformidade com as leis da educação, somadas às tessituras que envolvem as particularidades dos processos de produção, recepção e de usos de um livro didático (*doravante* LD) permitem pensá-los como um objeto cultural complexo, na medida em que são multidimensionais, dinâmicos e não saturáveis (Bunzen, 2005, p.17). Para o desenvolvimento deste estudo, optamos em analisá-lo como um gênero do discurso.

[...] historicamente datado, que vem atender a interesses de uma esfera de produção e de circulação e que, desta situação sócio-histórica de produção, retira seus temas (os objetos de ensino carregados de valor ideológico), formas de composição para uma expectativa interlocutiva específica (professores e alunos das escolas públicas e privadas, o editor, os avaliadores do Ministério) e um estilo didático próprio (BUNZEN, 2008, p. 13).

Tendo isso em vista, reconhecemos o papel do objeto escolhido para possibilitar eixos norteadores do trabalho em sala de aula e, também, para retratar as diretrizes curriculares de cada disciplina em diferentes épocas. Assim, as leituras propostas, as reflexões sobre texto ou língua materializam no LD as tendências metodológicas e ideológicas de um tempo histórico. Temos claro, também, que se trata de um objeto limitado para dar parâmetros de qualidade educacional, visto que os encaminhamentos dados pelas propostas pedagógicas de um material didático dependem das mediações e das relações estabelecidas pelo educador. Diante disso, não temos a pretensão de avaliar resultados efetivos da lei 11645/08, visto que para essa averiguação seriam necessários outros caminhos metodológicos. Nossa intenção é verificar, dentro da perspectiva de que o LD é um gênero do discurso, como a lei mencionada repercute nas coletâneas publicadas pelas coleções aprovadas no PNLD 2014.

Em consonância com nossa proposta, o conceito de Reconhecimento (HONNETH, 2003) norteia nossas análises. Baseando-se nos escritos da juventude de Hegel, Honneth buscou problematizar e atualizar as teorias sobre o reconhecimento, a partir da premissa hegeliana de que os indivíduos constituem suas identidades nas relações intersubjetivas entre dois sujeitos e na reciprocidade de reconhecimento de sua autonomia como ser individuado e agente. Tal processo ocorre primeiramente de forma externa, ou seja, a partir do reconhecimento do outro, para posteriormente ganhar âmbitos internos, do indivíduo consigo mesmo. Trata-se de um ciclo no qual, após o sujeito voltar-se para sua própria subjetividade para reconhecer-se, ele exterioriza isso na sociedade, ampliando as relações de reconhecimento mútuo. Dentro desta perspectiva, Honneth pensa em três esferas de reconhecimento: 1. Esfera do Amor – a partir de Winnicott, encorajamento afetivo via relações corporais e demonstração de estima pessoal (autoconhecimento). 2 Esfera jurídica - conquistas de movimentos sociais e lutas políticas (autorrespeito). 3. A Esfera da solidariedade / ética– os indivíduos são valorizados por suas capacidades vista em sua integralidade, entendida por sua subjetividade e por suas contribuições para a comunidade, gerando, assim, a autoestima. A primeira esfera é resultado de interações particulares e privadas, já as outras duas pública. Diante disso, propusemos pensar na articulação entre a exigência legal e o recorte feito pelas

autoras das contribuições de autores africanos, afro-brasileiros e indígenas para o campo literário.

Para isso, organizamos nossa pesquisa em duas etapas, quantificação e análise dos dados obtidos. Referente aos números, a coleção **Para viver juntos** traz três textos literários, sendo dois de origem indígenas e um de origem africana, concentrados nos volumes dos 6º e 7º anos. O volume dos 9º anos, apesar de não trazer produções literárias de africanos, de afro-brasileiro ou de indígenas, reproduz fragmentos de uma entrevista com o autor moçambicano Mia Couto.

Para compreender o projeto autoral da coleção **Para viver juntos**, analisamos seu **Manual do Professor**, no qual é explicitado que, além de considerar os conteúdos disciplinares, um de seus objetivos é a “formação dos alunos de 6.º a 9º anos como cidadãos participantes da sociedade em que estão inseridos” (Costa *et alii*, 2012, 5). Para isso, o trabalho proposto a ser desenvolvido durante os anos de formação do Fundamental 2 está baseado em competências, de acordo com a matriz do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), e habilidades, conforme o Sistema Nacional da Educação Básica (SAEB).

Considerando nosso escopo – o trabalho desenvolvido a partir da leitura, sobretudo a literária – coleção didática aqui analisada tem como base teórica o pensamento de Garcez, que define a leitura como um processo de interação entre os interlocutores. Conforme as autoras, para o desenvolvimento da competência leitora é preciso que se tenha em mente que a construção de sentido feita pelo leitor não é natural e necessita se articular com outros conhecimentos prévios, especialmente aqueles que se referem à situação comunicacional e aos recursos linguísticos utilizados pelos diferentes gêneros do discurso.

Norteados por esses princípios, no material dos 6ºanos há a sugestão de trabalho com contos populares, para o qual as autoras selecionaram duas narrativas, nomeadamente o conto nacional “O marido da Mãe d’Água”, recontado por Câmara Cascudo, e o conto chadiano “A moça que pegou a serpente”, recontado pelo francês Yves Pinguilly.

O capítulo se inicia com a ilustração de uma festa junina na seção **Converse com os colegas**, na qual há atividades relacionadas à leitura de signos visuais e ao levantamento de conhecimentos prévios sobre manifestações culturais populares. Essas propostas são intercaladas com o discurso das autoras, que buscam, por meio

de textos introdutórios, marcar as características da cultura e das narrativas tradicionais. A primeira leitura “O marido da mãe d’água” é um reconto de Cascudo, analisado como exemplo do gênero estudado; sua veiculação está na seção **Leitura 1** que antecede a **Produção de texto e a Reflexão linguística**. Estas últimas constituem sequências didáticas que exploram, em seus exercícios, o universo da cultura popular, mas não há relação direta com o texto reproduzido anteriormente. Sobre a seção **Leitura**, há subdivisões que orientam a compreensão do texto, de acordo com as orientações do PNL D 2014, as quais privilegiam a perspectiva dos gêneros do discurso, ou seja, práticas de leituras guiadas pelo conteúdo temático, pelo estilo de linguagem e pela construção composicional.

No trabalho de leitura sugerido a partir da narrativa recontada por Cascudo, há uma questão que traz uma lenda indígena, recontada por Clarice Lispector, intitulada “Perigosa Yara”. Tendo em vista a intersecção causada pelas protagonistas dessas “estórias” orais, a proposta de leitura busca em quatro questões estabelecer comparações, a saber:

1. Quadro comparativo da caracterização das personagens;
2. Identificação de marcadores temporais dos dois contos orais;
3. Comparação das “advertências” (Costa *et alii*, 2012, 56) contidas nas duas narrativas;
4. Diferenciação do uso da linguagem adotada na elaboração das narrativas.

Nesse capítulo, ainda há a reprodução da narrativa africana “A moça que pegou a serpente” está publicado em **Leitura 2**, cujo objetivo é “Amplia[r] o estudo de gênero e dos conceitos introduzidos no primeiro estudo de texto ou apresenta[r] um novo gênero para estudo” (COSTA *et alii*, 2012, 5). Em um boxe inicial, há uma breve apresentação da obra *Contos e lendas da África*, antologia que contém a narrativa estudada, e uma foto de Pinguilly, coletor dos contos. Ao discorrer sobre a coletânea, há a menção ao fato de que suas histórias “revelam muito do povo africano” (*Ibidem*, p. 64). Se por um lado essa afirmação busca exaltar o valor dos contos populares, por outro comete um deslize ao se referir ao “povo africano” como único, desconsiderando a diversidade do continente.

A narrativa se distribui por três páginas, nas quais há um boxe *Glossário* e três ilustrações que remetem à arte rupestre. Feitas por meio de um jogo de sombra

e luz, as imagens representam animais e humanos e, também, sintetizam o enredo narrativo. Percebe-se, na reprodução do texto e das ilustrações, uma tentativa de colocar lado a lado a história da tradição oral e a da visual do continente africano.

Em **Estudo do texto**, há a subdivisão em: 1. **Para entender o texto**, 2. **O texto e o leitor** e 3. **Comparação entre os textos**. Na primeira, há oito questões:

1. Identificação da situação inicial da narrativa;
2. Verificação da compreensão do conflito do enredo;
3. Localização de fragmentos da narrativa;
4. Relação entre a caracterização de um personagem e os contos populares;
5. Identificação de aspectos sobrenaturais do texto;
6. Transcrição da descrição do espaço narrativo;
7. Identificação do tempo narrativo;
8. Compreensão do léxico como um recurso de descrição do espaço

Já no segundo subitem, composto por três questões, há, nas duas primeiras, uma tentativa de recuperar repertórios e experiências pessoais dos alunos, já na terceira questão, destacam-se os processos de coleta dos contos orais. Por fim, em um último momento da análise textual, há quatro questões que comparam os enredos e as personagens das narrativas centrais do capítulo:

1. Identificação de traços recorrentes da tradição oral nos textos estudados,
2. Comparação dos desfechos das narrativas;
3. Comparação das descrições das personagens;
4. Identificação de marcadores de tempo nos contos orais.

Para o desenvolvimento dessas atividades, no **Manual do professor**, estão presentes diretrizes aos educadores, nas quais são enfatizadas características do gênero do discurso estudado. Cabe aqui ressaltar três pontos sugeridos pelas autoras. O primeiro, antecedendo a leitura, destaca o desconhecimento do território africano e sugere a verificação dos conhecimentos prévios dos alunos acerca do tema. O segundo pede que durante a leitura se marquem os traços “da cultura africana” presentes no texto, reiterando a ideia de apagamento da diversidade cultural do



continente. O último aspecto propõe que os estudantes busquem marcas de oralidade no texto. Entretanto, as autoras advertem que há poucas marcas e indicam que, possivelmente, isso se dá pois se trata de uma tradução do francês para o português. Apesar de não desenvolvida, a questão da autoria em narrativas orais é indicada: temos um conto da tradição oral africana, recolhido por um francês que o transcreve e depois uma tradução para o português.

Apoiando-se na ideia de que a autoria de uma narrativa oral é coletiva, é fundamental ter claro que seu coletor é um tradutor e simultaneamente um coautor de sua escrita, na medida em que adapta os recursos da língua oral à escrita, fazendo escolhas, permeadas pela subjetividade, conforme sugerem os estudos de Almeida e Queiros (2004). Pensar a transcrição como uma tradução, na qual há marcas da escuta, do método científico, ou do gosto do coletor, não invalida a publicação e o trabalho sugerido com o texto “A moça que pegou a serpente”. Contudo, aponta para necessidade de investir mais tempo de aula e de direcionamento aos educadores de como pensar as interações autor coletivo e público, mediadas pela tradução do transcritor.

No volume dos 7º anos, no capítulo referente ao estudo de mitos e lendas, há as sugestões de leituras do mito de Prometeu, recontado por Bernard Evslin, e da lenda das cataratas de Foz do Iguaçu, recontada por Leonardo Boff. Para o desenvolvimento deste estudo, enfatizamos as sugestões de leitura da lenda indígena, parte de nosso escopo. A narrativa está diagramada por três páginas e ilustrada com imagens de indígenas pescando e colhendo frutos e, também, com a representação de um casal em uma canoa. Em **Estudo do texto**, há a proposta de seis exercícios enfocados na compreensão do texto:

1. Identificação do tempo e do espaço narrativo;
2. Identificação da oferenda de uma virgem como exemplo de um costume;
3. Relação do gênero do discurso estudado com a presença de forças sobrenaturais;
4. Relação da presença de elementos da natureza e o desfecho da narrativa;
5. Relação do foco narrativo e das lendas como herança;
6. Inferência sobre o desfecho.

Em seguida, no subitem **O texto e o leitor**, há um artigo do site “Ciência Hoje”

que caracteriza as lendas indígenas. A partir dele, há três exercícios: 1. Identificação das características de uma lenda indígena, 2. Identificação de traços de que Boff não é o autor, 3. Identificação da argumentação do artigo sobre a importância de conhecer as lendas indígenas. Por fim, na subseção **Comparação entre os textos**, há três atividades: 1. Quadro comparativo do tempo, espaço e personagens das narrativas de Prometeu e da lenda das cataratas do Iguaçu; 2. Verificação da compreensão de que mitos e lendas são transmitidos oralmente e 3. Identificação das características de mitos e lendas.

No material dos 9ºanos, no capítulo **Artigo de opinião**, a seção **Reflexões Linguísticas** traz uma grande variedade de gêneros do discurso com o intuito de introduzir as questões de regência verbal e nominal. Dentro desta proposta, há uma entrevista do autor moçambicano Mia Couto. Originalmente publicada na Revista *Isto é* no ano de 2007, de acordo com as referências bibliográficas, a entrevista foi editada e foram reproduzidas quatro perguntas que enfocam a produção literária do autor e de artistas contemporâneos africanos e, também, sobre o acordo ortográfico, acompanhadas com trechos das referidas respostas. Esse gênero textual se destaca na diagramação por meio da fotografia do autor.

A proposta do exercício é que os alunos preencham as lacunas com a preposição correta, de acordo com a gramática normativa. No **Manual do professor**, as autoras sugerem que os educadores busquem a entrevista na íntegra e se preparem para a aula com a leitura. Indicam, ainda, que uma maneira de corrigir a atividade seria oralmente, com a leitura integral da entrevista e, ao final, a discussão a respeito da existência ou não do uso da norma-padrão do português. Porque a entrevista foi reproduzida com os objetivos claros de estudo de tópicos gramaticais, ela é pouco explorada tanto na forma como foi editada, quanto nas diretrizes aos professores de como sensibilizar os alunos à obra literária coutiana.

A partir dessa exposição, notamos que no material analisado não há textos de origem afro-brasileira e que a presença das literaturas africanas e indígenas ocorre, sobretudo, por textos oriundos da tradição oral, publicados nos volumes referentes aos anos iniciais do Fundamental 2. Diante do projeto autoral que enfoca apresentar as narrativas tradicionais de africanos e de indígenas, notamos recursos gráficos, sobretudo boxes, que são utilizados para apresentar para os leitores o contexto de produção e traços estéticos de um texto oral, a saber:



1. Especificidade do tempo narrativo da oralidade, sem a mesma linearidade da expressada pela escrita;
2. Relação com a memória de uma comunidade;
3. Repetição como recurso mnemônico;
4. Transmissão de um ensinamento;
5. Frequentemente, a presença de elementos sobrenaturais.

Os pontos apresentados pela coleção dialogam com os estudos de Ong (1998), na medida em que expõem a repetição não como uma fragilidade na estrutura textual, mas como um recurso de memorização e como um valor estético. Apesar do projeto autoral da coleção apontar algumas diferenciações entre narrativas orais e escritas, ele deixa de lado um aspecto crucial para romper paradigmas educacionais: trata-se de lógicas culturais distintas.

Sobre a diferenciação entre cultura oral e a escrita, Zumthor, em seus estudos sobre a literatura medieval, mostra que a tradição oral ultrapassa a comunicação cotidiana entre membros de uma comunidade, ela expressa uma lógica civilizacional:

Assim, na perspectiva Mc Luhaniana, da oralidade à escrita se opõem globalmente dois tipos de civilização. Em um universo de oralidade, o homem, diretamente ligado aos ciclos naturais, interioriza, sem conceituá-la, sua experiência da história; ele concebe o tempo segundo esquemas circulares, e o espaço (a despeito de seu enraizamento), como a dimensão de um nomadismo; as normas coletivas regem imperiosamente os seus comportamentos. Em compensação, o uso da escrita implica uma disjunção entre o pensamento e a ação, um nominalismo natural ligado ao enfraquecimento da linguagem como tal, a predominância de uma concepção linear do tempo e cumulativa do espaço, o individualismo, o racionalismo, a burocracia... (ZUMTHOR, 1997, 36).

Esse excerto nos é pertinente na medida em que indica que as narrativas orais estão inseridas em um contexto mais complexo do que pensar em elementos intratextuais ou especificamente em sua transmissão geracional. Elas são, simultaneamente, produtos de comunidades cujo pensamento tem uma perspectiva holística e marcas da resistência da imposição colonial, feita também via escrita.

A necessidade de apresentar as narrativas orais por meio de novos paradigmas educacionais é uma questão debatida por escritores indígenas brasileiros:

Não é possível falar da literatura produzida por pessoas de tradição ágrafa

sem antes apresentá-las, para que se entenda o grau de dificuldade que temos nas relações com sociedades que valorizam as letras como um dos principais meios de comunicação e expressão. Isso às vezes faz com que essas mesmas sociedades dediquem muito tempo à leitura e se esqueçam de fazer a leitura do tempo, rejeitando, assim, outras formas de leitura e escrita produzidas há muitos séculos por sociedades tradicionais (MUNDURUKU, 66, 2010)

A diretriz apontada por Munduruku recai sobre a necessidade de explicitar que há valores e lógicas culturais distintas da hegemonia, ao se apresentar produtos culturais indígenas, entre eles as produções literárias. Parece-nos que para além do reconhecimento da capacidade de produzir um texto, Munduruku reivindica também o reconhecimento ético da existência de outras formas de interagir com o tempo e o meio; assim, iluminando, indiretamente, processos de resistência diante daqueles de aniquilamento cultural, impostos pelo colonialismo.

Devemos ressaltar que as produções africanas, afro-brasileiras e indígenas possuem como marca a convivência entre a tradição oral e a escrita, em textos contemporâneos e de autoria individual. Cada uma dessas produções vale-se de maneira singular do legado ancestral da oralidade para desenvolver um trabalho artístico com a linguagem. Devemos enfatizar que estamos diante de produções literárias que se inserem em duas tradições simultaneamente: 1. A oral, cujas narrativas são de autoria coletiva e herdadas pela comunidade e 2. A escrita, cujas produções são de autoria individual, e resgatam aspectos da tradição oral como uma resistência à imposição da escrita.

Ao eleger somente a tradição oral e não o fazer expondo a complexidade do pensamento das sociedades de base oral, indiretamente, o projeto autoral folcloriza as produções africanas e indígenas, na medida em que esvazia ritos e valores da oralidade; associando-os somente com lendas e mitos, sem problematizar o papel que essas narrativas ainda desempenham em certas comunidades. Tal consequência é corroborada pela ausência de produções literárias contemporâneas na coleção estudada. Ou seja, não há elementos que possam contribuir para criação de um novo imaginário acerca de africanos e indígenas e sim uma relativa reiteração de imagens que os associam a uma relativa fossilização cultural e ao folclore.

Os dados apresentados brevemente permitem a leitura de que o reconhecimento jurídico, segundo o pensamento de Honneth, impulsionou a presença incipiente de textos não canonizados nos materiais estudados. Entretanto, a pouca

representatividade de autores africanos e de indígenas e, também, a ausência de afro-brasileiros na antologia analisada reflete um longo caminho ainda a ser percorrido no que refere ao reconhecimento ético, ou seja, à valorização das contribuições literárias de autores africanos, afro-brasileiros e indígenas na contemporaneidade e das narrativas orais como uma expressão de outra lógica cultural. Diante disso, não se pode desconsiderar que mesmo diante de avanços no campo educacional, ao possibilitar a entrada de textos diversos do cânone escolar, ainda deve-se investir em uma maior representatividade das duas tradições literárias/ oralituras – como definem alguns críticos – tanto como um instrumento de desconstrução do imaginário reducionista acerca das narrativas orais quanto de uma possibilidade de promover o reconhecimento ético de autores contemporâneos africanos, afro-brasileiro e indígenas.

### **Referências**

ALMEIDA, M. I. de; QUEIROZ, S. **Na captura da voz: As edições da narrativa oral no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica; FALE/UFMG, 2004.

BAKHTIN, M. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. Problemas fundamentais do Método Sociológico na Ciência da Linguagem. São Paulo: Hucitec, 1981.

BRASIL, **Lei 11.645/2008**. Brasília: MEC, 2008.

BRASIL. **Lei 10.639/2003**. Brasília: MEC, 2003.

BRASIL. **Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBs)**. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. **Parecer CNE/CP 003/2004**. Relatores: Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (Relatora), Carlos Roberto Jamil Cury, Francisca Novantino, Marília Ancona-Lopez. Brasília: MEC, 2004.

BRASIL. **Edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de coleções didáticas para o programa nacional do livro didático PNLD 2014**. Brasília: MEC, 2011.

BRASIL. **Diretrizes curriculares nacionais para educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afrobrasileira e africana**. Brasília: MEC, 2004.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **Guia de livros didáticos: PNLD 2014 Língua Portuguesa: Ensino**

**Fundamental anos finais.** – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2013.

BUNZEN, C. **O livro didático de português como um gênero do discurso: implicações teóricas e metodológicas.** In: ANAIS DO I SIMPÓSIO SOBRE O LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA MATERNA E ESTRANGEIRA I SILID. Rio de Janeiro: Edições Entrelugar, 2008. p. 1-16.

\_\_\_\_\_. **Livro didático de Língua Portuguesa: um gênero do discurso.** (Dissertação de Mestrado) Campinas, São Paulo: 2005.

COSTA, C. L; MARCHETTI, G.; SOARES, J. J. B; TAKEUCHI, M. **Para Viver Juntos.** São Paulo: Edições SM, 2012.

DUARTE, E. A. Por um conceito de literatura afro-brasileira. In: **Literatura e afrodescendência no Brasil:** antologia crítica. v. 4 (História, teoria, polêmica). Belo Horizonte: Editora UFMG.

FARIA, M. A. **Como usar a literatura infantil na sala de aula.** 3.ed. São Paulo: Contexto, 2004.

HONNETH, A. **Luta por reconhecimento.** São Paulo: Ed.34, 2003.

MUNDURUKU, D. **Mundurukando.** São Paulo: UK'A editorial, 2010.

ONG, W. **Oralidade e cultura escrita: a tecnologização da palavra escrita.** Campinas, São Paulo: Papyrus, 1998.

ZUMTHOR, P. **Introdução à poesia oral.** São Paulo: Hucitec, 1997.

Recebido em 28 de setembro de 2017  
Aprovado em 01 de fevereiro de 2018