



Cruz e Sousa: transitando entre o cânon literário, as relações étnico-raciais e os livros didáticos de literatura*

André Luís de Oliveira de Sant'Anna**

Isabela Bastos de Carvalho***

Resumo

À luz dos referenciais teóricos de análise de práticas discursivas, este trabalho teve o objetivo de investigar a perspectiva do Simbolismo, em Cruz e Sousa, conforme alguns livros de literatura utilizados no Ensino Médio. Do ponto de vista metodológico, o material usado foi selecionado a partir de três coleções aprovadas na última avaliação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD/ 2015). Os resultados da pesquisa evidenciaram o interdito (Foucault) frente às diversas questões levantadas pelo poeta Cruz e Sousa, especialmente àquelas dialogicamente (Bakhtin) voltadas à luta que travou contra a escravidão e em prol da valorização e reconhecimento do negro como ser humano. Nesse sentido, a pesquisa permitiu passar em revista não só o reducionismo implicado no cânon literário indicado aos alunos do ensino médio, mas também a discriminação do negro na construção da identidade nacional.

Palavras-chave: Cruz e Sousa, Bakhtin, Relações étnico-raciais.

* Este artigo foi apresentado no VI ENLETRARTE (Encontro Nacional de Professores de Letras e Artes), no IFF campus CAMPOS CENTRO, em junho de 2015. Foi desenvolvido sob a orientação do Prof. Dr. Alexandre de Carvalho Castro.

**Graduado em Psicologia (UERJ). Mestrando em Relações Étnico-raciais (CEFET/RJ). Psicólogo. E-mail: psi.andredesantanna@gmail.com

***Graduada em Letras (UFF). Mestranda em Relações Étnico-raciais (CEFET/RJ). Professora no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense, *campus* Campos-Centro. E-mail: isabascarva@gmail.com

1 – Introdução

O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) possibilita que as escolas públicas do Brasil recebam livros didáticos avaliados positivamente, distribuindo-os. Por diversos motivos, que por limitações de espaço disponível não iremos aqui elencar, o livro didático é utilizado por muitos professores como o único instrumento pedagógico na construção de conhecimentos. Assim, esse material, por sua importância e relevância, deve ser sempre repensado e atualizado, para atender às demandas sociais que constantemente se transformam.

Os livros didáticos, além disso, são, muitas vezes, o único material que os discentes têm a seu dispor, ou ao que têm maior facilidade de acesso. Desta forma, é importante que o livro contribua não só para que o aluno adquira saber enciclopédico, mas, principalmente, para que sua autoestima e autoconfiança sejam valorizadas no processo de aprendizagem. Muitos estudos, no entanto, apontam que as identidades sociais que os livros apresentam reforçam estereótipos e sugerem que a população negra e indígena é inferior à branca (Costa, 2004; Barros, 2013; Fernandes, 2013). Se grande parte do alunado brasileiro, contudo, compõe a população negra do país, e se, ainda assim, essas pessoas não se veem representadas nos livros, ou se veem representadas negativamente, é possível identificar um problema grave nesses materiais, que afeta não apenas a aquisição de conteúdos, mas também a própria formação da identidade.

O objetivo desse trabalho, portanto, foi analisar alguns livros didáticos aprovados na última avaliação do PNLD para verificar como a questão do racismo tem sido problematizada neles. Foi necessário fazer um recorte para a apresentação do presente artigo. Assim, selecionamos três livros de três coleções diferentes, todos de Língua Portuguesa e Literatura do Ensino Médio. Selecionamos, ainda, o capítulo específico de cada um dos livros que tratava do Simbolismo no Brasil. Esse capítulo apareceu, em todos os livros, no volume 2, referente ao segundo ano do Ensino Médio. Essa escolha foi feita porque, no Brasil, Cruz e Sousa destaca-se como poeta simbolista. Era negro, afrodescendente, no final do século XIX, e participou das lutas pelo fim da escravidão, o que era tema constante de sua obra literária. Sendo assim, essa parte dos livros didáticos poderia problematizar o racismo e promover discussões entre os alunos e professores, o que contribuiria, ainda, para a implementação da lei 10.639/2003.

A referida lei alterou, em 2003, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB, lei 9394/1996), e tornou obrigatório o ensino da história e da cultura afro-brasileira em todo o currículo escolar,

principalmente nas disciplinas de História, Artes e Literatura. Há ainda a lei 11645, de 2008, que altera a 10639, incluindo a história e a cultura das populações indígenas. Os livros didáticos, que hoje passam pelo filtro do PNLD, devem, então, cumprir as determinações das leis em vigor, especialmente em capítulos cuja temática tenha ampla abertura para se discutir questões étnico-raciais, como é o caso do capítulo em que Cruz e Sousa encontra-se inserido.

A partir do referencial teórico de Bakhtin e de Foucault, fizemos as análises que apresentaremos nesse artigo, discutindo, também, o conceito de cânon, tão importante para a compreensão de nossa pesquisa.

2 – O cânon emparedado e emparedador

*E as estranhas paredes não de subir, — longas, negras, terríficas!
Não de subir, subir, subir mudas, silenciosas, até às Estrelas,
deixando-te para sempre perdidamente alucinado e emparedado
dentro do teu Sonho... (Cruz e Sousa)*

Antes de mergulharmos nas reflexões sobre o cânon, é interessante relembrarmos parte do legado deixado por M. Bakhtin, teórico russo que escreveu a partir dos anos 1920 e que foi, de certa forma, apropriado por segmentos da Análise do Discurso francesa. Enquanto filósofo da linguagem, ele identificava que a vida e a língua não fazem sentido separadamente. Assim, as realidades são construídas linguisticamente – não há outra possibilidade. A língua é o meio pelo qual as realidades se materializam. A questão que esse teórico levanta vai além: essa construção de realidades não é simples e pacífica, mas envolve disputas de interesses e muitos conflitos (Bakhtin, 1997). Assim, não há neutralidade nas palavras, visto que o sentido atribuído a elas é construído historicamente em uma arena de discursos, em que o poder dominante está intimamente relacionado à ideologia dominante, geralmente vencedora nas disputas travadas. De acordo com Bakhtin (1997^a), “No acontecimento singular e único da existência, é impossível ser neutro” (p.143). Compreender, portanto, que por trás da linguagem esconde-se o poder – o poder dominante – é o primeiro passo para que se possa discutir o conceito de cânon.

Muitos sujeitos atravessados pelo senso comum entendem que o cânon é responsável por selecionar os “melhores” textos literários, e acreditam, de fato, que as obras tidas como canônicas são superiores às outras. E não questionam por que tais obras ocupam esse lugar, por quem e para quem foram escritas, que interesses defendiam e qual a relevância de serem consideradas canônicas em determinados contextos sócio-históricos. Ao tentarmos responder

a esses questionamentos e sair desse assujeitamento, criticamente precisamos tentar detectar quais ideologias perpassam os discursos dos textos literários tidos como canônicos, e entender que esses discursos funcionam como um aparelho ideológico do estado (Althusser, 1992). Isso significa dizer que geralmente se tornam canônicos os textos literários que atendem a interesses do estado, em outras palavras, que divulgam suas ideologias e contribuem na construção da nação imaginada e pretendida¹. Assim, a literatura passa a impressão de que o discurso que está ali contido representa toda a sociedade, retratando-a, sem transparecer que defende interesses de apenas uma pequena parte da sociedade, detentora do poder. Logo a literatura também não é neutra: é ideológica. E por conter processos criativos, cria, muitas vezes de modo verossimilhante, as realidades.

Um dos aspectos que é valorizado na canonização de um texto literário é a linguagem. Não a linguagem utilizada pela maior parte da população, que é desprezada e tida como inferior. A linguagem valorizada é a da classe dominante, da elite. A linguagem literária, assim, não representa a sociedade, mas quem a domina, compactuando com a ideologia de quem a domina. Já nesse momento o cânon começa a se mostrar excludente e silenciador de vozes, revelando e construindo uma prática social, que é conseqüentemente discursiva, de exclusão. Além disso, os conteúdos de grande parte dos textos são eurocêntricos, privilegiando o homem branco, cristão, heterossexual. Os escritores que habitam o cânon não são diferentes: a esmagadora maioria é branca, do sexo masculino, cristão, heterossexual. Não é difícil perceber, então, que o cânon exclui, dita o que é “melhor”, obviamente “melhor” para um determinado segmento social.

Quando se trabalha, em uma aula de Literatura Brasileira do Ensino Médio, apenas os textos que compõem o cânon, percebendo ou não, o professor reforça um ideal de sociedade que está longe de representar a nossa sociedade. Os discentes, aos poucos, naturalizam que a norma culta da língua é a melhor maneira de se comunicar, que os brancos pertencem a uma raça superior, que as culturas indígenas e africanas que nos constituem devem ser silenciadas. Desta forma, enquanto aparelho ideológico do estado, a escola também contribui para o não pensamento crítico, para a criação e o reforço de preconceitos, para a uma educação muito pouco cidadã.

¹Ao analisar os discursos presentes nos textos literários canonizados, é possível afirmar que a literatura brasileira costuma contribuir para a propagação de ideias do Estado, pois muitas vezes construiu e divulgou imagens relacionadas à pátria, numa tentativa de construir uma identidade nacional. Aqui, segue-se a proposta de Richard Graham (2001), que considera a formação da nação posterior à do Estado. No caso do Brasil, uma vez instituído o Estado, fazia-se necessário e urgente o fortalecimento de um sentimento de pertença. A literatura brasileira, também um aparato ideológico, contribuiu para que tal projeto se concretizasse. Além disso, Anderson sinaliza que a nação pode ser vista como “uma comunidade política imaginada” (Anderson, 1983), e esta concepção de nação mostra que ela é sempre uma construção.

Nos livros didáticos, tudo isso pode ser percebido após uma análise dos discursos ali contidos. Um exemplo de autor que merece destaque é o poeta Cruz e Sousa, negro, descendente de africanos, e dono de uma produção artístico-literária incomparável. A importância que os livros didáticos dão a esse poeta é simplista e rasa, como veremos adiante. Em sua vasta produção, destaca-se a prosa poética “Emparedado”, de onde a epígrafe dessa sessão foi retirada. Nesse texto, o poeta, por entender as dificuldades de ser negro no século XIX – o que mudou muito pouco nos dias de hoje – sente-se emparedado. Paredes vão subindo ao seu redor, e ele, vendo tudo isso pelo lado de dentro das paredes, não sabe como superar esse obstáculo que se impõe a ele.

Assim como as paredes que surgiam para o poeta, são as paredes que aprisionam o cânon. Essa metáfora do “cânon emparedado” foi escolhida justamente porque é autóctone – descreve a realidade brasileira, e é muito atual, pois os processos que erguiam paredes no século XIX se tornaram ainda mais perversos hoje em dia.

Os livros didáticos, ao longo de muitos anos, demonstram esse fato: não há espaço para mais ninguém no cânon já cristalizado. Dizemos, então, que o currículo e o ensino de Literatura Brasileira estão emparedados. Mesmo sendo descobertos outros autores, do passado ou do presente, com o “preciosismo” exigido pelo cânon, seja pela linguagem ou pelas temáticas abordadas, o cânon está pronto, acabado. Esse emparedamento, portanto, é emparedador: além de não permitir mudanças curriculares, não permite que os alunos se abram para uma nova forma de pensar, muito menos permite que descubram as ideologias que perpassam os textos e os interesses que eram defendidos. E os livros didáticos muito colaboram: também estão emparedados, e também emparedam, pois apenas reforçam a nação que se deseja construir e as identidades que se quer formar. Vale lembrar que são utilizados nas escolas, que são “instituições capitais na implementação de um cânon literário” (Reis, 1992, p.85)

3 – O livro didático de Literatura Brasileira, o ensino e o cânon

Para demonstrar o engessamento do livro didático, que está emparedado no cânon e é emparedador de identidades sociais, três capítulos de três livros didáticos diferentes serão brevemente analisados, sendo um capítulo de cada livro. Vale ressaltar que todos os livros escolhidos foram aprovados pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD / 2015).

Assim, foram indicados para serem adotados de 2015 a 2017 no Ensino Médio nas escolas públicas de todo o Brasil. Os capítulos a serem analisados tratam do Simbolismo no Brasil, e a análise se restringirá ao que os livros dizem sobre o poeta Cruz e Sousa. Os livros escolhidos foram: “Ser protagonista”, “Língua Portuguesa: linguagem e interação”, e “Novas palavras”. Constam das referências bibliográficas deste trabalho as referências completas.

É relevante justificar a escolha do poeta Cruz e Sousa (1861 / 1898) antes de iniciarmos a análise. Ele foi um poeta negro, filho de escravos alforriados. De certo modo, acabou sendo adotado pela família que morava na residência onde seus pais trabalhavam. Teve, então, oportunidade de estudar e conhecer a literatura canônica europeia, muito inspiradora da brasileira naquele momento. De modo muito inteligente, Cruz e Sousa utiliza a ferramenta do colonizador, a estética admirada na época e o português culto, até se pode dizer erudito, para demonstrar seu descontentamento relacionado à escravidão e ao racismo. Logo ele, um negro, um alguém que era considerado pertencente a uma raça inferior (teoria difundida e tida como científica no final do século XIX), consegue se destacar de maneira sublime dentre os poetas simbolistas brasileiros, tanto pela sua incrível qualidade artístico-literária (na França, chegou a ser considerado o maior poeta simbolista do mundo ocidental), como pela maneira pela qual conseguiu abordar certos temas, que até então tentavam silenciar (Alves, 2008).

Se ainda na contemporaneidade é difícil discutir sobre racismo, pode-se imaginar o que isso representava naquele momento. Com sabedoria, todavia, Cruz e Sousa escreve tudo o que queria dizer, e não podia, por meio de símbolos, por meio de uma estética requintada, pouco compreendida. Assim deixou seu legado para que hoje pudéssemos entender certos mecanismos de poder que ditam quem pode ou não ter poder na sociedade. Cruz e Sousa representa, para quem consegue o conhecer verdadeiramente, faróis¹ para muitas reflexões que se fazem hoje necessárias. Um homem a frente de seu tempo, não havia possibilidade de não entrar no cânon. Por isso, aparece, nos dias de hoje, nos livros didáticos do Ensino Médio, mas a maneira como aparece está longe de ser a ideal. Está muito longe de permitir que os alunos o conheçam de fato.

Seguindo a ordem apresentada (“Ser protagonista”, “Língua Portuguesa: linguagem e interação”, e “Novas palavras”), o primeiro livro tem como título da seção do capítulo “Cruz e Sousa: a tragédia da existência”. Esse título não é explicado, e fala-se muito pouco da vida do poeta, tão rica e importante para compreender sua obra. Apenas menciona que sofria preconceito racial. Não há foto do poeta, e não há menção sobre suas lutas pelo fim da

¹ Faróis é o título de uma das obras poéticas de Cruz e Sousa. Nessa obra, há várias poesias que abordam o racismo e a indignação do poeta frente a esse absurdo.

escravidão. Aparecem apenas duas de suas poesias – uma comentada (Braços), e a outra (O assinalado) com questões propostas para os alunos. Tais questões são superficiais e descontextualizadas, o que parece menosprezar a capacidade do aluno diante da complexidade dos textos simbolistas e evidencia que o capítulo explora mais os recursos estilísticos dos poemas. Um aluno negro, por exemplo, em vez de se sentir autoconfiante por termos na nossa literatura um poeta negro de tanto destaque, pode se sentir menosprezado, pois um dos únicos autores negros que compõe o cânon apresentado no livro ganha o título já exposto acima – *tragédia da existência*.

Em relação ao segundo livro, aparecem apenas duas poesias do poeta – Cristais e Violões que choram – e um trecho em prosa poética – Ocaso no mar. Em pouquíssimas linhas, fala sobre a vida e a obra do autor, sem mencionar sua luta pelo fim da escravidão. Não há foto do poeta, apenas uma pequena caricatura. As questões propostas a partir dos textos não estimulam reflexão alguma, e ficam no plano puramente textual (como pedir que o aluno localize no texto determinada figura de linguagem ou analise as rimas do texto). O livro mescla literatura e língua portuguesa no capítulo. Na parte de língua portuguesa, apresenta frases de Cruz e Sousa de modo descontextualizado. Um exemplo que pode ser considerado até como ridicularização do poeta está na questão 6 da página 213, em que o aluno deve analisar conjunções que introduzem as orações subordinadas adverbiais temporais em frases como: “**Antes que** busque informações sobre o Simbolismo, leia Cruz e Sousa”. As frases não estão inseridas em texto algum, e o nome do poeta Cruz e Sousa não faz sentido algum ali. Este livro, dentre todos os analisados, é o mais conservador. Apesar da proposta inovadora de unir língua, literatura e produção textual, não dá conta de nada disso. Pode-se dizer que presta um desserviço, pois poderia problematizar o racismo e diversas outras questões sociais trazidas à tona por Cruz e Sousa.

Quanto ao terceiro e último livro a ser brevemente analisado, podemos dizer que tem uma abordagem muito diferente da dos outros livros analisados. O capítulo apresenta foto do poeta, sua história de vida e sua luta pelo fim da escravidão. Apresenta cinco poesias (Antífona, Hã de chorar por ela os cinamomos, Cárcere das almas, Afra, e uma sem título) e um trecho de texto em prosa poética (Dor negra). A maioria das questões é superficial, mas a densidade é bem maior se compararmos com os livros anteriormente analisados. É um livro que nos deixa com alguma esperança de haver mais mudanças significativas nos materiais didáticos da contemporaneidade. Até porque, as informações / conteúdos, de modo geral, estão disponíveis online, e quase todas as escolas têm acesso à internet. Uma grande parte de alunos tem internet em casa! Assim, não basta o acesso à informação.

De modo geral, pode-se dizer que os livros didáticos são um gênero do discurso secundário (Bakhtin, 1997^a). Assim, são elaborados processualmente em um contexto sócio-histórico. Vale lembrar que todos os gêneros do discurso demandam uma compreensão responsiva ativa. Isso significa dizer que para todo enunciado haverá uma resposta, e mesmo que ela não seja conhecida por quem o produziu, o leitor/ouvinte certamente terá uma resposta, uma opinião, imediata ou não.

Da maneira como temos visto os livros didáticos, em que os alunos não se veem representados, em que os textos não são explorados, em que temas demandados pela sociedade de hoje não são problematizados, os alunos respondem ao livro com repulsa. E sempre dizem que os livros são chatos. Esse pensamento é legítimo, pois o livro, de fato, tem se mostrado pouco dialógico – ele contém apenas uma realidade que é tida como verdade monológica. Em concordância com as ideias de Bakhtin, o livro carece de um dialogismo mais emancipador entre os textos apresentados e os alunos de hoje. Se o contexto em que vivemos sofre constantes mudanças, não há como se manter um padrão de livro de outrora.

O livro, então, precisa contribuir no estímulo à leitura, à reflexão e à construção do pensamento crítico. Precisa situar o aluno no mundo e prepará-lo para ser um cidadão proativo. Precisa colaborar na construção das múltiplas identidades que aparecem na sociedade hoje – os discentes precisam se reconhecer no livro com dignidade, independente de sua etnia, religião ou orientação sexual. E assim, o livro pode contribuir na formação de uma autoestima positiva, que automaticamente pode cooperar para a diminuição da evasão escolar e para a formação do gosto pelo conhecimento.

O livro, em vez de emparedar alunos que não se veem representados nele, já que o cânon apresentado não conta com quase nenhum escritor negro, nem com mulheres, nem com indígenas etc, deveria fazer justamente o contrário. Deveria contribuir na valorização da diversidade, na construção de uma nação que possui múltiplas vozes e identidades sociais. Não deveria emparedar os alunos, assujeitando-os à ideologia dominante. Nem deveria ser emparedador do cânon, mantendo-o ali, intocável, protegido. O livro deveria, sim, quebrar as paredes para que se possa enxergar outros caminhos possíveis, para permitir que a escola seja um espaço democrático do saber, onde todos têm vez, onde todos têm voz. A época do cânon deve passar.

4 – Cruz e Sousa e o interdito

Os resultados da pesquisa evidenciaram o interdito frente às diversas questões levantadas pelo poeta Cruz e Sousa, especialmente àquelas voltadas à luta que travou contra a escravidão e em prol da valorização e reconhecimento do negro como ser humano.

Sobre o interdito, Foucault (2013) atesta que tudo se passa como se as interdições e limites tivessem sido colocados de modo a dominar, no que é possível, a proliferação do discurso, de maneira que a sua riqueza fosse dissociada de sua parte mais perigosa. Para o pensador francês, há, em nossa sociedade, uma profunda logofobia, que seria uma espécie de temor dessa massa de coisas ditas, de tudo que possa residir no discurso de violento e combativo, fazendo-se necessário domesticar o discurso, para que se possa domesticar os corpos (Foucault, 2013).

Nessa perspectiva, a produção do discurso na sociedade é controlada, selecionada e organizada, visando, através de certos procedimentos, conter seu poder e perigo. A interdição é o mecanismo que opera de modo a evidenciar que não se tem o direito de dizer tudo, e mesmo que não se pode falar de tudo em qualquer circunstância, enfim, que não se pode falar sobre qualquer assunto. As interdições que atingem o discurso desvelam sua ligação tanto com o desejo, quanto com o poder. Assim, o discurso não é apenas aquilo que revela o desejo, mas também o objeto do desejo, sendo o poder que se quer apoderar. Tal compreensão é fundamental para compreender o cânon, não apenas como aquilo que revela o desejo dos que exercem o domínio, mas também como aquilo que é apoderado pelo sistema de dominação (Foucault, 2013).

A interdição se articula de modo significativo com a educação, visto que, embora a educação seja a via através da qual a pessoa tem acesso, em tese, a qualquer tipo de discurso, na prática esse acesso é controlado, direcionado e interditado. Diante disso, o sistema de educação é uma maneira política de preservar ou de alterar a apropriação dos discursos — inclusive os do livro didático — juntamente aos saberes e os poderes que eles abrigam. Por isso, faz-se necessário indagar, o que há de tão perigoso para o cânon, na poesia de Cruz e Sousa, para que esta precise ser interditada indefinidamente? Onde está o perigo?

5 – Considerações Finais

Se a época do cânon rígido, emparedado e ideologizado deve ser superada, como reconfigurar o currículo e o ensino de literatura brasileira no Ensino Médio? Primeiramente, deve-se resgatar o significado da palavra currículo, que se perdeu historicamente. Currículo, do latim *currere* (correr), é mobilidade, é atualização. Não se pode, portanto, ficar preso a um cânon que sempre trabalhou para difundir as ideias do Estado. E se esse cânon continuar a ser explorado no livro didático, porque mudar esse sistema pode demorar muito tempo, que o professor tenha uma posição política em relação a isso, e mostre aos seus alunos as falhas do material. Que mostre as ideologias que atravessam os textos. Que contribua para fazer deles sujeitos críticos e conscientes.

O livro didático é, sim, um material importante, mas deve ser problematizado, repensado. Além disso, ele não deve ser o único caminho: o professor pode – e deve – mostrar que texto literário não é só o texto culto, dotado de uma determinada estética. Que há outras vozes que se pronunciam e se pronunciaram de diferentes maneiras, e que isso é uma grande riqueza que não se pode deixar morrer.

Cabe ao professor, portanto, conhecer seus alunos, escolher que caminhos seguir, de que maneiras seguir. É uma tarefa árdua, pois seguir o livro didático com rigor é mais simples, muito mais. O professor, todavia, não é neutro, assim como não é a literatura, ou são as palavras. Se não há neutralidade, o professor deve se posicionar, para, sem perceber, não escolher o lado do silêncio, que tanto significa, o lado do cânon, que tanto cala. A escola não pode calar. O professor não pode calar. O cânon não pode calar. É no diálogo e no entrecruzar de vozes que novas perspectivas podem ser construídas. O silêncio já existe. É necessário mudar e destruir as paredes que têm emparedado a educação brasileira.

Os desafios do ensino e das salas de aula nunca serão totalmente superados, porque as identidades são múltiplas, as escolas e as realidades também. Nunca haverá fim nesse exercício de construir, desconstruir, construir... E não devemos querer o fim. Devemos querer os inícios, os meios, e os recomeços. Só pela reflexão será possível transformar – não uma transformação estática, mas uma transformação constante, que permita acompanhar a mobilidade social das identidades que circulam pelas escolas.

Não há, no entanto, fórmula imediatista, não há parâmetro simplista, não há uma planta arquitetônica para a qual possamos olhar e identificar onde se deve construir o quê. Não se trata, aqui, de optar por soluções fáceis.

Referências

- ALTHUSSER, L. *Aparelhos ideológicos de estado*. Rio de Janeiro: Graal, 1992.
- ALVES, U.F. (org.) Dossiê Cruz e Sousa – trajetória de um poeta negro brasileiro. *Revista Estudos Afro-asiáticos*. CEAA, UCAM, Jan-Dez 2008/1-2-3
- AMARAL, E. et al. *Novas palavras: 2º ano*. 2 ed. São Paulo: FTD, 2013.
- ANDERSON, B. *Nação e consciência nacional*. São Paulo: Ed. Ática, 1983.
- BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: *Estética da criação verbal*. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BAKHTIN, M. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1997.
- BARROS, J. da S. *Identidades sociais de classe, gênero e raça/etnia representadas no livro didático de espanhol como língua estrangeira*. (Dissertação de mestrado) UNB: 2013
- BOSI, A. Poesia versus racismo. In: *Literatura e resistência*. São Paulo: Companhia das letras, 2002.
- COSTA, C. S. da. *O negro no livro didático de língua portuguesa: imagens e percepções de alunos*. (Dissertação de mestrado) UFMT, 2004.
- FARACO, C.E. et al. *Língua Portuguesa: linguagem e interação*. 2 ed. São Paulo: Ática, 2013.
- FERNANDES, S. de C. T. *O racismo nos livros didáticos de história: uma análise de inspiração foucaultiana*. (Dissertação de mestrado) UFSCAR, 2013.
- FOUCAULT, M. *A Ordem do Discurso*. São Paulo. Ed. Loyola: 2013.
- GRAHAM, R. Construindo uma nação no Brasil do século XIX: visões novas e antigas sobre classe, cultura e Estado. In: *Diálogos*. Maringá, v.5, 2001.
- Obra coletiva concebida por Edições SM. *Ser protagonista: Língua Portuguesa, 2º ano: ensino médio / 2 ed*. São Paulo: Edições SM, 2013.
- REIS, R. Cânon. In: JOBIM, J. L.(org.). *Palavras da Crítica*. Rio de Janeiro: Imago Ed., 1992.