



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS**

Élida Maria do Nascimento

**LITERATURA AFRICANA DE LÍNGUA PORTUGUESA: PROPOSTA
DE CURSO DE FORMAÇÃO PARA PROFESSORES DA EDUCAÇÃO
BÁSICA**

Cajazeiras-PB
2018

Élida Maria do Nascimento

**LITERATURA AFRICANA DE LÍNGUA PORTUGUESA: PROPOSTA
DE CURSO DE FORMAÇÃO PARA PROFESSORES DA EDUCAÇÃO
BÁSICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras, da Universidade Federal de Campina Grande, como requisito para obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientador: Prof. Dr. Nelson Eliezer Ferreira Júnior

Área de concentração: Linguagens e Letramentos

Cajazeiras-PB

2018

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação - (CIP)
Josivan Coêlho dos Santos Vasconcelos - Bibliotecário CRB/15-764
Cajazeiras - Paraíba

N2441 Nascimento, Élide Maria do.
Literatura africana de língua portuguesa: proposta de curso de formação para professores da educação básica / Élide Maria do Nascimento. - Cajazeiras, 2018.
110f.: il.
Bibliografia.

Orientador: Prof. Dr. Nelson Eliezer Ferreira Júnior.
Dissertação (Mestrado Profissional em Letras - Profletras) UFCG/CFP, 2018.

1. Literatura africana. 2. Formação docente. 3. Prática docente. 4. Literatura - ensino. 5. Educação básica. I. Ferreira Júnior, Nelson Eliezer. II. Universidade Federal de Campina Grande. III. Centro de Formação de Professores. IV. Título.

UFCG/CFP/BS

CDU - 377.8:821(6)(043.3)

Élida Maria do Nascimento

**LITERATURA AFRICANA DE LÍNGUA PORTUGUESA: PROPOSTA
DE CURSO DE FORMAÇÃO PARA PROFESSORES DA EDUCAÇÃO
BÁSICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras, da Universidade Federal de Campina Grande, como requisito para obtenção do título de Mestre em Letras.

Área de concentração: Linguagens e Letramentos

BANCA EXAMINADORA:



Prof. Dr. Nelson Eliezer Ferreira Júnior- UFCG (Orientador)



Profa. Dra. Maria Eneida Feitosa- URCA (Examinadora)



Prof. Dr. Alexandre Martins Joca- UFCG (Examinador)

Cajazeiras-PB, 28 de fevereiro de 2018.

Dedico este trabalho a Deus, pelo dom da vida, e aos meus pais, por sempre me apoiarem.

Agradecimentos

Agradeço a Deus, por me possibilitar realizar mais um sonho.

Aos meus pais e meu irmão, pela ajuda nos momentos mais difíceis do meu caminho.

Ao meu orientador Prof. Dr. Nelson Eliézer Ferreira Júnior, pelos ensinamentos e pela presteza ao me auxiliar nessa trajetória.

À Universidade Federal de Campina Grande- UFCG e ao Programa de Mestrado Profissional em Letras- PROFLETRAS, pela oportunidade ofertada.

Aos professores do Profletras, pelo acolhimento e conhecimento compartilhado.

A minha prima Karla Jaqueline e ao meu amigo Tiago Nascimento, pela ajuda e conselhos sempre sensatos.

A Diego Azevedo, pelo carinho a mim dedicado.

As minhas companheiras de mestrado Jackeline, Lorena, Jeane e Raqueline, pela amizade construída.

Aos amigos, que sempre torceram por mim.

À CAPES, pelo incentivo à pesquisa.

O que nos faz semelhantes ou mais humanos são as diferenças.

Nilma Lino Gomes

RESUMO

Este trabalho faz uma reflexão sobre a presença da literatura africana de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental e elabora uma proposta de intervenção voltada aos professores que atuam nesse nível de ensino a partir de um curso de formação. Os objetivos foram discutir aspectos relacionados aos documentos oficiais que fundamentam a Lei 10 639/03, problematizar a inserção dessas literaturas nas salas de aula do nível fundamental, em especial, do nono ano e sugerir estratégias para que o contato entre o aluno e o texto literário seja feito de forma profícua no que concerne à formação do leitor literário. Fundamentamos nosso estudo na Lei 10.639/03, na LDB (1996), nos documentos oficiais do MEC, textos de Gomes (2007, 2011), Santos (2002), Martins (2006), Dalvi (2013), Cosson (2014) entre outros. A proposta de intervenção consistiu na construção de um curso de formação direcionado ao público docente almejando facilitar o acesso e/ou ampliar seu contato com a literatura de países africanos lusófonos, e apresentação de estratégias didáticas para trabalhá-la dentro das ambiências escolares, visando contribuir para uma presença mais efetiva da cultura africana nos sistemas de ensino brasileiro.

Palavras-chave: Literatura africana, Curso de formação, Prática docente.

ABSTRACT

This paper reflects on the presence of African Portuguese Language Literature in Elementary School and elaborates a proposal of intervention directed to teachers who work at this level of education from a training course. The objectives were to discuss aspects related to the official documents that underlie Law 10 639/03, to problematize the insertion of these literatures in the classrooms of the fundamental level, especially of the ninth year and to suggest strategies so that the contact between the student and the text literary work is done in a profitable way in what concerns the formation of the literary reader. We base our study in Law 10.639 / 03, LDB (1996), in the official MEC documents, texts by Gomes (2007, 2011), Santos (2002), Martins (2006), Dalvi (2013), Cosson (2014) among others. The intervention proposal consisted in the construction of a training course aimed at the teaching public aiming at facilitating access and / or broadening their contact with the literature of Portuguese-speaking African countries, and the presentation of didactic strategies to work within the school environment, aiming to contribute for a more effective presence of African culture in Brazilian education systems.

Keywords: African literature, Training course, Teaching practice.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	09
2 RACISMO, EDUCAÇÃO E LEI 10. 639/03: UM OLHAR PARA A DIVERSIDADE NO CONTEXTO ESCOLAR BRASILEIRO.....	15
2.1 Colonização e racismo à brasileira	15
2.2 O Movimento Negro e a Lei 10.639/03: diálogos possíveis para a construção de uma sociedade mais justa.....	19
3 A IMPORTÂNCIA DO ENSINO DE LITERATURA AFRICANA EM LÍNGUA PORTUGUESA NAS ESCOLAS BRASILEIRAS	31
3.1 O estudo do texto literário em sala de aula: desafios e possibilidades	31
3.2 Aspectos da literatura africana de língua portuguesa e suas aproximações culturais com o Brasil	38
3.3 Curso de Formação para professores da Educação Básica: diálogos com a literatura africana.....	46
4. Proposta de Intervenção: Curso de Literatura africana em língua portuguesa na prática pedagógica:perspectivas de um diálogo intercultural.....	53
5.CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	101
REFERÊNCIAS	104

INTRODUÇÃO

A ideia mítica de um Brasil da harmonia racial e da diversidade cultural povoa o imaginário coletivo. No entanto, cultura e educação são fatores que em muitos momentos apareceram dissociados na história deste país, especialmente no que tange à visibilidade dos aspectos culturais da população afrodescendente.

A herança escravista ainda assombra nossas relações sociais, demonstrando que o racismo tem raízes profundas em nossa sociedade, manifestando-se de diversas formas no cotidiano da população negra. Essa população, em sua maioria, faz parte da parcela mais pobre da sociedade, desempenha nos postos de trabalho as posições mais precárias e o acesso à educação formal é caracterizado por um percurso de desigualdades em relação aos índices relativos à instrução da população branca.

O resgate da história e cultura africana na educação dos brasileiros é necessário para se romper com estruturas que deturpam o conhecimento dessa cultura, criando estereótipos a seu respeito. Objetivando reparar essa situação histórica, foram desenvolvidas leis que salientam a importância de se estudar sobre o assunto em sala de aula, tendo em vista a superação de preconceitos e discriminações. Um dos caminhos possíveis para a realização deste intento, ao nosso ver, é o diálogo do aluno com a literatura africana de língua portuguesa, através de práticas de letramento literário consistentes.

Nos últimos anos, muitos estudos, como os postulados de Cosson (2014), Zilberman (2008) e Martins (2006), têm se detido a analisar a literatura e o trabalho com textos literários em sala de aula. Em sua maioria, tem-se detectado práticas que relegam o texto literário a suporte de estudos gramaticais, ortográficos e interpretativos; e o ensino de Literatura ao estudo de períodos históricos. Essa forma de abordagem, como se tem percebido, não alcançou êxito no universo escolar, necessitando neste momento de uma ressignificação do que se conhece por ensino de Literatura, almejando “a formação de um leitor que se apropria de forma autônoma das obras e do próprio processo de leitura” (COSSON, 2014, p.120).

Nesse sentido, vale ressaltar que a literatura é lugar adequado para o fomento de discussões pertinentes à sociedade de maneira geral, e pode auxiliar o professor no trabalho com uma proposta educacional antirracista e intercultural. Para Evaristo (2007, p.7) “A literatura, como espaço privilegiado de produção e reprodução simbólica de sentidos, torna-se um *locus* propício para a enunciação ou para o apagamento das identidades.” Dessa forma, uma sensibilização e postura mais atuante por parte do educador quanto às relações étnico-raciais disseminadas nos materiais usados no contexto escolar é necessária.

O enfoque “afirmativo” da questão racial, destacando a riqueza da participação do negro como sujeito na história do Brasil, assim como a diversidade e a multiplicidade de expressões culturais afro-brasileiras, são tópicos pertinentes nesse ponto para que os alunos tenham um conhecimento mais aprofundado sobre o tema. Por essa e outras razões, o conhecimento da literatura africana de língua portuguesa é tão imprescindível para nossa formação quanto o conhecimento acerca da literatura lusitana, já que os povos provenientes desses diferentes espaços geográficos, juntamente com os ameríndios, ajudaram a formar a nossa nação, assegurando a igualdade de valor das culturas africanas em relação à europeia. E como reforça Abreu (2006, p. 112), “alargar o conhecimento da própria cultura e o interesse pela cultura alheia pode ser um bom motivo para ler e estudar literatura”. Oportunizar aos alunos o acesso a essa multiplicidade literária é função do professor. Cândido (2004, p. 186) comenta

Em primeiro lugar, a literatura corresponde a uma necessidade universal que deve ser satisfeita sob pena de mutilar a personalidade, porque pelo fato de dar forma aos sentimentos e à visão do mundo ela nos organiza, nos liberta do caos e, portanto, nos humaniza. Negar a fruição da literatura é mutilar a nossa humanidade. Em segundo lugar, a literatura pode ser um instrumento consciente de desmascaramento, pelo fato de focalizar as situações de restrição dos direitos, ou de negação deles, como a miséria, a servidão, a mutilação espiritual. Tanto num nível quanto no outro ela tem muito a ver com a luta pelos direitos humanos.

Em concordância com o pensamento de Cândido, acreditamos que através da leitura literária o indivíduo é estimulado a socializar suas experiências, discutindo com outros leitores suas impressões e decepções, acarretando a possibilidade de que atividades como essas não terminem com o fim da leitura, mas que passem a ter sentido concreto na vivência dentro e fora dos muros escolares (NÓBREGA, 2014, p.86). Ou seja, esse tipo de leitura pode funcionar como meio de transformação do sujeito e fortalecimento da cultura e democracia de um país.

Promover espaços em que se discuta de forma ampla outros referenciais, além dos europeus ou até mesmo norte-americanos, delineia-se na atual situação como uma ação urgente, pois traz à luz questões pertinentes a toda sociedade brasileira. Ao analisarmos o panorama sócio-educacional brasileiro, percebemos que a problemática racial em nosso país ocorre desde 1532 quando os portugueses resolveram explorar o território colonizado e utilizaram o trabalho escravo como força motriz para suas aspirações. Discussões sobre direitos humanos e educação com vistas à extinção do racismo, da discriminação e do preconceito nas instituições escolares vêm sendo uma das principais bandeiras do Movimento Negro, que após décadas de intensas reivindicações, em 2001, durante conferência na África

do Sul, conseguiu o comprometimento do Brasil em elaborar políticas de ações afirmativas para minimizar a imensa disparidade existente na vida dos negros brasileiros.

O fruto mais proeminente dessa conferência foi a promulgação da Lei 10.639/03¹, caracterizando-se como uma grande conquista na luta por uma sociedade mais justa e igualitária. Essa lei, sancionada em janeiro de 2003, tornou obrigatória a inclusão da História da África e das Culturas Afro-brasileiras no Ensino Básico, sendo necessárias mudanças de postura no âmbito educacional brasileiro, principalmente em relação à formação docente e a reformulação do currículo escolar, tornando-se então fundamental que educadores trabalhem tanto a história quanto a cultura africana e afro-brasileira no ambiente acadêmico, para que assim possamos debater o valor e a influência desses povos na construção da Cultura Brasileira.

No entanto, podemos notar que as estruturas curriculares ficaram, por muito tempo, presas a uma visão eurocêntrica que ainda hoje está arraigada em nossa sociedade. As práticas socioculturais em que se formam os sujeitos da escola, em muitos momentos, são constituídas por um processo de apagamento da diversidade, marcado pela violência e o silenciamento das africanidades em prol dessa concepção de mundo fabricada e difundida pelos europeus. Ou seja, naturalizou-se a ausência de referenciais ao mundo africano, e essa ausência contribuiu para que o sentimento de pertença e identificação do aluno afrodescendente não acontecesse, ocasionando, em muitos casos, altos níveis de repetência ou até mesmo o abandono do convívio escolar. Como afirmam os autores César e Lima (2010, p.4)

Pesquisas no âmbito da sociolinguística e da educação têm demonstrado que a não consideração das referências identitárias de alunos e alunas, a ausência das questões de gênero, de raça/etnia, de aspectos do universo infantil e juvenil no currículo impedem o envolvimento efetivo de crianças e jovens com o saber escolar, sendo responsáveis pelos resultados insatisfatórios que têm na sua educação.

Amâncio(2014, p. 35) aponta que

não basta constar na Lei que rege a educação nacional a importância dos povos que contribuíram para a formação da sociedade brasileira. Ao contrário, diante dos processos seculares de exclusão sociorracial no Brasil- principalmente a da pessoa negra-, urge que a escola assuma o papel de revisora- não apenas de mantenedora- da série histórica que explica o fato de o segundo maior país negro do mundo ainda preservar práticas racistas no cotidiano de suas relações sociais.

No imaginário coletivo brasileiro perduram-se ainda considerações a respeito do continente africano com traços homogeneizadores e de profunda insciência acarretando, por consequência, a manutenção de estereótipos do negro em condição inferior, marginalizado ou

¹Ampliada pela Lei 11. 645, promulgada pelo governo federal em março de 2008, na qual se reafirmou a necessidade de modificar o currículo escolar, incorporando também a temática indígena como conteúdo obrigatório para a Educação Básica no Brasil.

visto como um ser exótico. O desconhecimento parece ser a palavra de ordem quando se analisa essa questão no universo acadêmico, pois muitos professores não se sentem interessados ou mesmo preparados para trabalhar com o assunto, contribuindo, dessa maneira, para cristalizar essa ideia de exotismo e marginalidade cultivada como “verdade” há tempos, relegando a história, a cultura, a literatura africana ao obscurantismo, à invisibilidade. Trabalhar dentro do espaço escolar com as questões referentes a cultura e história africana é então uma atitude importante para tentar desmistificar visões alienantes, mantidas por uma estrutura social excludente e preconceituosa, devendo ser responsabilidade dos membros da comunidade educacional o comprometimento com um ensino pautado em reflexões acerca de suas raízes e ampliação dos horizontes de expectativa dos educandos.

Segundo documentos do MEC “as formas de discriminação de qualquer natureza, não têm o seu nascedouro na escola, porém o racismo, as desigualdades e discriminações correntes na sociedade perpassam por ali” (BRASIL, 2005, p. 14). Nesse sentido, acreditamos que todos os atores envolvidos com o sistema educacional devem estar comprometidos com uma efetiva mudança quanto ao trabalho com esse tema, pois somente através da sensibilização e atuação profícua desses seres será possível vislumbrar novos rumos para a formação cultural dos brasileiros.

A partir do momento em que o universo escolar passar a tratar cientificamente da história do continente africano, de seus países e respectivas matrizes étnico-culturais; do sequestro e da venda clandestina de negros africanos para o trabalho escravo no Brasil; dos processos ideológicos de construção das categorias de raça e cor que sustentam a prática do racismo, bem como dos processos psicológicos que permeiam o imaginário sociocultural brasileiro, a educação nacional será, de fato, um palco no qual se encenam novas performances de igualdade de direitos, liberdade de interação de saberes e respeito às diferenças. (AMÂNCIO, 2014, p.35)

Contudo, com quinze anos passados desde a implantação da referida lei, notamos pouca inserção de estudos envolvendo a temática africana e afrodescendente na prática pedagógica. Por essa razão, traçamos como norte para nosso trabalho a seguinte questão: Por que o trabalho com textos pertencentes às literaturas africanas ainda não alcançaram o devido reconhecimento dentro do cotidiano das aulas de leitura nas escolas de Ensino Fundamental, quando poderiam compor os currículos escolares e proporcionar a interação dos jovens com esse tipo de manifestação cultural?

Uma das hipóteses que levantamos como explicação para essa realidade é a carência em estudos nessa área e a fragilidade conceitual na formação docente. Oliveira (2009, p.159) comenta que “há uma carência de estudos voltados para a temática étnico-racial na área de Letras[...] Logo, não seria novidade afirmar que em nosso seio social ainda paira uma visão

predominantemente eurocêntrica, cuja origem ideológica remonta-se a um passado longínquo, muito embora vigente no limiar do século XXI”.

O trato com a diversidade em sala de aula, em muitos casos, é feito de maneira superficial e pouco inclusiva. A adoção de uma sistemática pedagógica que engloba, prioritariamente, a cultura do colonizador em detrimento da cultura dos outros povos constituintes da formação do povo brasileiro em nada contribui para a melhoria da educação no país, visto que não proporciona aos educandos o direito de conhecer outros referenciais, de alargar suas possibilidades de refletir criticamente sobre a vida e a comunidade em que estão inseridos e da qual são sujeitos ativos. Conforme apontam César e Lima (2010, p. 13)

A escola difunde valores e ideias, no seu suposto papel de introduzir e formar alunos na “*cultura letrada*” que, por razões diversas, coincide com as ideias e valores de uma camada que detém o acesso e possui trânsito facilitado nesta cultura, perpetuando-se a segregação entre os que podem e os que não podem estudar, ler, escrever, “*pensar*” o país. A diversidade étnico-racial faz parte da vida em sociedade, e a formação escolar não pode se omitir de enfrentar essas questões. As diferenças e as trocas culturais vêm sendo motivo de desigualdades para pessoas negras, pois o pertencimento étnico-racial se torna razão suficiente para a exclusão que, no caso da escola, se dá através dos conteúdos, práticas, metodologias de ensino-aprendizagem, materiais didáticos, constituintes do currículo.

Educar para uma sociedade plural implica, sobretudo, tornar possível práticas sociais voltadas para a convivência plena dos cidadãos. “Significa valorizar o patrimônio histórico-cultural dos afro-brasileiros, buscando superar os preconceitos historicamente forjados e as discriminações tradicionalmente toleradas, resgatando a autoestima e a autoimagem, fortalecendo a identidade racial das comunidades negras que compõem a sociedade brasileira”. (OLIVEIRA, 2015).

Nesse sentido, detectadas essas deficiências e a importância do tema, resolvemos trabalhar nesta dissertação com o estudo das Literaturas Africanas de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental. Estabelecer diálogos com uma tradição literária ainda desconhecida por grande parte dos brasileiros, pode contribuir, sobremaneira, para a quebra de (pre)conceitos e para a valorização de seus aspectos culturais, pois mesmo após anos de luta por uma educação intercultural, antirracista e de valorização da nossa diversidade, ainda existem várias lacunas a serem preenchidas para alcançar êxito neste setor.

Acreditamos que a leitura de textos provenientes da cultura africana de língua portuguesa seja um relevante acervo para o estabelecimento de diálogos literários, interações históricas, culturais e socioeconômicas em sala de aula, buscando romper a estereotipia

sustentada há anos pela falta de conhecimento aprofundado acerca do continente africano, valorizando as relações do texto com o mundo e as possíveis construções de sentido que ele nos oferece. A metodologia empregada possui a perspectiva bibliográfica. Através do estudo de textos que trabalham com a questão-problema detectada, procuramos refletir e traçar medidas para agir diante dessa situação. A pesquisa realizada para servir como aporte às discussões e análises feitas nesse estudo baseou-se nos pressupostos da Lei 10 639/03, nos documentos oficiais do MEC e em autores como Gomes (2003, 2007, 2011), Santos (2002), Munanga (2005), Souza (2006), Oliveira (2015), Cosson (2014), Martins (2006), Dalvi (2013) entre outros.

A elaboração de um curso de formação para professores de Língua Portuguesa da Educação Básica, objetivando servir como uma forma para acesso e preparação dos mesmos em relação ao conhecimento do diversificado panorama literário africano, constitui-se nossa proposta de intervenção. A análise dos discursos embutidos nas narrativas oriundas daquele continente será uma estratégia para levantar considerações importantes a respeito da sua cultura, história e identidade.

Assim, organizamos a presente dissertação em três capítulos. O intuito do primeiro capítulo foi estabelecer uma reflexão a respeito da posição do negro na História do Brasil e o legado negativista deixado por séculos de escravidão, além de discutir a Lei 10.639/03 como conquista do Movimento Negro em prol de um sistema educacional voltado à diversidade. O segundo capítulo discutiu a importância de se estudar a literatura de matriz africana de Língua Portuguesa nas escolas brasileiras, salientando a pouca visibilidade desse conteúdo nos materiais didáticos e na prática docente. O terceiro foi destinado à construção do curso de formação para professores de Língua Portuguesa, intitulado “Literatura africana em língua portuguesa na prática pedagógica: perspectivas de um diálogo intercultural” e análise acerca de sua pertinência no meio educacional.

Nas considerações finais fizemos uma avaliação do trabalho de construção do supracitado curso de formação e seu grau de relevância para fomentar práticas pedagógicas que primem por um diálogo com a literatura de matriz africana no Ensino Básico.

2 RACISMO, EDUCAÇÃO E LEI 10 639/03: UM OLHAR PARA A DIVERSIDADE NO CONTEXTO ESCOLAR BRASILEIRO

2.1 Colonização e racismo à brasileira

O racismo, na forma como o conhecemos aqui no Brasil, é fruto de todo um processo histórico marcado pela ideologia da superioridade europeia em consonância com o imaginário negativo criado por ela mesma para retratar os povos vítimas do regime de escravidão e, por conseguinte, justificar suas práticas de dominação. Santos (2002, p.53) afirma que, desde a antiguidade greco-romana, existe uma imagem distorcida acerca da África e dos africanos. Terra de figuras monstruosas segundo Heródoto, Plínio, Rabelais e tantos outros, a África era vista pela Europa como ‘uma porta para o inferno’(...) seria um lugar de pecado e imoralidade, gerando homens corrompidos; povos de climas tórridos com sangue quente e paixões anormais. Segundo a pesquisadora, esses pensamentos colaboraram para influenciar e fortalecer o pensamento de uma supremacia da raça branca defendida pelos filósofos do século das Luzes como é o caso de Voltaire, Diderot e Buffon.

Outras questões como a necessidade de expansão territorial e de mão-de-obra escrava, assim como apropriação dos saberes africanos na agricultura, fundição e mineração, condicionaram o olhar etnocêntrico do europeu em direção à África. Meneses(2007,p.61) aponta que os conceitos de raça, o “preto”, o “branco”, o “africano” refletem a presença da ideologia colonial imperial europeia. O “negro”, como figura subalterna, inferior, constitui-se como um elemento importante para os ideais de dominação e de expansão da civilização ocidental através do mecanismo da colonização. Essa coisificação do negro, um dos pilares da intervenção colonial em África, ao longo do tempo foi-se consolidando como senso comum. Segundo Santos (2002, p.60),

a construção da ideia de raça no século XIX estruturou, por meio de rígidos princípios, uma acentuada diferença entre brancos e negros. Observa-se que o imaginário europeu está repleto de concepções racistas difundidas em larga escala. Tanto nas ciências quanto nas artes, a imagem do negro que é veiculada leva a crer em sua inferioridade inata e irremediável.

Dessa maneira, o negro que aqui aportou foi visto como pertencente a uma raça menor, visto como um objeto afeito ao trabalho físico e intelectualmente inferior, desprovido de todos os seus direitos, passando a ser propriedade do colonizador. Sobre essa realidade Souza (2006, p.48) afirma:

No Brasil, por exemplo, os marcos mais significativos das demonstrações de racismo contra o negro parecem estar, historicamente, ligados à implantação do regime escravista e à pretensão de anular qualquer possibilidade de os africanos serem considerados seres humanos. Naquele momento, os africanos eram descritos como seres inferiores, desprovidos de alma e humanidade e, portanto, talhados para serem escravizados.

Munanga (2004), discorre sobre como a produção teórica iluminista baseada no conceito de homem universal, branco e europeu solidifica o pensamento racista de forma global e como isso influenciou os intelectuais brasileiros preocupados com a construção de uma identidade nacional brasileira após a abolição da escravatura, vendo na figura do negro um fator negativo às suas aspirações. Intelectuais como Sílvio Romero, Gilberto Freyre, Euclides da Cunha, etc., influenciados pelo chamado determinismo biológico de meados do século XIX e início do século XX, deixaram transparecer nos seus escritos o pensamento negativista em relação ao negro e a posição superior da raça branca.

O Brasil recebeu 40% dos contingentes africanos que foram levados para as Américas, em um quantitativo que chega aos 15 milhões de seres humanos relegados à condição animalésca e a uma submissão forçada a outro povo. Por conseguinte, a África, a partir desse momento, começa a manter estreita ligação com a história da nação brasileira, por fazer parte de sua formação identitária, conjugando-se como um dos povos a contribuir para o que conhecemos como miscigenação. Dessa maneira, estudar a história e a cultura do Brasil implica sobremaneira estudar e valorizar a história e a cultura dos povos africanos como primeiro passo para desmistificação dos estereótipos perpetrados há séculos em nosso imaginário, e possibilitar a formulação de novos conceitos acerca das tradições que fazem parte da nossa identidade.

Contudo, em pleno século XXI, a organização social brasileira ainda não conseguiu dizimar os resquícios da estrutura escravocrata. A trajetória dos negros no Brasil foi e até hoje é marcada por essa ideologia da superioridade branca instaurada há séculos. A sociedade escravista, ao transformar o africano em escravo, definiu o negro como raça, demarcou o seu lugar, a maneira de tratar e ser tratado, os padrões de interação com o branco e instituiu o paralelismo entre cor negra e posição social inferior (SOUSA, 2002, p.22). Mesmo que esse antigo regime de organização econômica e social tenha sido desintegrado, percebemos que a manutenção da ideia de superioridade branca manteve-se, promovendo um discurso negativista a respeito do negro para, dessa forma, justificar a posição de inferioridade do mesmo, compondo o que enxergamos como uma clara estratégia de continuidade da espoliação social negra na história do nosso país. Como afirma Cavalleiro (2006, p. 16),

Os 119 anos que nos separam da Lei Áurea não foram suficientes para resolver uma série de problemas decorrentes das dinâmicas discriminatórias forjadas ao longo dos quatro séculos de regime escravocrata. Ainda hoje, permanece na ordem do dia a luta pela participação equitativa de negros e negras nos espaços da sociedade brasileira e pelo respeito à humanidade dessas mulheres e homens reprodutores e produtos de cultura.

As ideologias raciais criadas no século XVIII e aprofundadas no século seguinte com o desenvolvimento das ciências, apontavam o europeu como “mais apto” e, portanto, digno a subjugar os povos colonizados como selvagens. Esse desenvolvimento da ciência e da filosofia na Europa foi determinante para o pensamento dos intelectuais brasileiros dos séculos XIX e XX que objetivavam o “progresso” da nação, e fizeram germinar na sociedade brasileira a ideia do embranquecimento da raça. Tal ideia baseava-se na “crença de que a mistura de brancos e não-brancos tornaria gradativamente o Brasil uma nação *completamente* branca, e eliminaria, por conseguinte, a população negra. Todo esse processo contribuiu para a construção de uma mentalidade que desvaloriza toda a cultura afro-brasileira.”(PEREIRA, 2008, p.92). A chegada dos imigrantes para o trabalho assalariado, após a abolição, por exemplo, foi uma tentativa promovida pelas elites de branquear o país, baseando-se nessas ideologias amplamente divulgadas no período, que, por sua vez, serviam para justificar as práticas de dominação impostas aos outros povos, às outras culturas.

O que resultou dessas concepções, arraigadas em falsas teorias, foi a calcificação de uma sociedade excludente e preconceituosa para com a população negra. Sua história foi marcada por um cruel apagamento de sua identidade, de silenciamento de sua cultura e marginalização de sua imagem. Tornou-se um povo com suas raízes, memórias e direitos violados. Machado (2015, p.s/p) comenta:

vários indicadores sociais apontam que o racismo à brasileira gera: o assassinato de jovens negros, que é três vezes maior dos praticados contra meninos brancos; a perseguição das religiões de matriz negro-africana; a pouca ascensão de afrodescendentes nos espaços de poder do Legislativo, do Judiciário, do Executivo e nos cargos de decisão das empresas; desigualdades quando, entre crianças que estão fora da escola, 62% são negras e entre os pobres 73% negros(as); gera privilégios quando brancos têm salários 40% mais vatajosos do que os rendimentos dos negros; poucas oportunidades quando, entre os analfabetos, 79,4% são negros(as); entre outras constatações interessantes para o debate sobre a mobilidade socioeconômica de afro-brasileiros(as).

Os dados acima são preocupantes e descrevem a segregação a que muitos brasileiros estão relegados. As posições de maior prestígio social, em sua maioria, ainda centralizam-se nas mãos de uma pequena parcela branca, enquanto os índices mais alarmantes, seja nos quesitos de analfabetismo, violência ou mobilidade social, ainda são realidades mais palpáveis

entre os negros. O passado de injustiças ainda se faz presente na forma de muitos interagirem em sociedade, com atitudes e ideologias que mantêm o poder na mão de uma minoria.

A cor da pobreza no Brasil é, em sua maioria, negra ou mulata (FONSECA, 2010). A classificação epidérmica pautou profundamente as experiências históricas da população das Américas, e ainda hoje se faz presente como certo tipo de código moral que determina o caráter e a conduta de cada cidadão.

O legado escravocrata continua permeando as relações sociais na contemporaneidade, quando estabelece distinções entre os papéis destinados ao branco e ao negro. Gomes(2007, p. 101) ressalta:

As pesquisas comprovam que a intensa miscigenação racial e cultural brasileira, uma das características da nossa diversidade cultural, não está devidamente representada nos diversos setores da sociedade, sobretudo, nos postos de comando, nos meios acadêmicos, nos primeiros escalões da política e nem na composição das camadas médias. No caso dos negros, mesmo quando estes conseguem algum tipo de ascensão social não deixam de viver situações de racismo e de serem tratados com desconfiança, como um incomôdo.

Essa constatação vem desqualificar o mito da democracia racial brasileira que prega “a existência de relações harmoniosas entre os diferentes grupos étnico-raciais omitindo e desviando o foco da profunda desigualdade racial existente em nosso país e dos impactos do racismo na vida de negros e negras brasileiros”. Conceituando a miscigenação como algo positivo, tornando-a símbolo de nossa cultura, esse mito mascara a dura realidade vivida pela população negra em diversos setores da vida social, inclusive no que tange a questão educacional.

A visão da mestiçagem como uma vantagem para a construção do conceito de nação brasileira foi um argumento que perdurou neste país, pautando-se na ideia de que vivemos uma democracia, pois a miscigenação destrói as barreiras entre os povos e gera uma sociedade livre de preconceitos. No entanto, tal pensamento trouxe reflexos bastante graves para o Brasil seja no âmbito político ou social, porque esconde os conflitos raciais, permitindo às classes dominantes dissimularem as desigualdades existentes ao passo que as vítimas da exclusão (as pessoas não brancas) não percebiam, em muitos momentos, quão excluídas elas são, além de impossibilitar que as camadas mais subalternizadas reconheçam suas características culturais como elementos intrínsecos à nação de que fazem parte. As consequências desse pensamento ainda sobrevivem no seio dessa nação. E somente com atitudes políticas engajadas com uma modificação comportamental da população como um todo pode surtir um efeito positivo e desconstruir as bases desiguais que fragmentam nossa nação nos grupos dos favorecidos e dos

excluídos socialmente. O caminho possível para tal modificação é investir em políticas educacionais com vistas a uma comunidade mais justa e igualitária.

Por essa razão, debates sobre educação e direitos humanos na perspectiva de superação do racismo e da discriminação racial em nossa sociedade e, mais precisamente, no ambiente escolar, se faz necessário, pois a escola como uma instituição social responsável pelo processo de formação humana deve se posicionar como um espaço à diversidade. É esse o grande clamor do Movimento Negro para com a educação no Brasil.

2.2 O Movimento Negro e a Lei 10.639/03: diálogos possíveis para a construção de uma sociedade mais justa

As lutas enfrentadas por negros e negras neste país não são recentes. Estão cravadas desde o período escravocrata, quando ansiavam por retomar a liberdade saqueada, e continuou até que tivessem seus direitos enquanto cidadãos resguardados pela constituição de 1988. Nesse intervalo de tempo, algumas leis foram criadas como respostas às pressões externas que pediam o fim da escravidão.

Em 1824 foi promulgada a primeira Constituição do Brasil, a qual incluía o negro como cidadão, no entanto restringia esse direito àqueles nascidos no país. Por meio dela, também estava garantida a obrigatoriedade do ensino de 1º grau a qualquer brasileiro, excluindo, porém, os leprosos e os escravos. Em 1826, a Inglaterra começou a pressionar o Brasil para que a escravidão fosse abolida e, em 1845, foi aprovada pelo parlamento britânico a Lei Bill Aberdeen que concedia ao Almirantado Inglês o direito de aprisionar navios negreiros que realizassem o transporte de cativos da África para as Américas e de julgar seus comandantes (inclusive os casos de navios em águas territoriais brasileiras). Em 4 de setembro de 1850, foi decretada a Lei Eusébio de Queiroz, que proibia o tráfico interatlântico de escravos. Em 1871, a lei do Ventre Livre, que considerava livre todos os filhos de escravas nascidos a partir dessa data. Contudo, somente em 13 de maio de 1888, a Princesa Isabel assinou a Lei que abolia o trabalho escravo. Em 05 de outubro de 1988, ocorreu a promulgação da atual Constituição Federal, garantindo direitos individuais e aquisição de determinados direitos coletivos. No entanto, verificam-se ainda na atual configuração social resquícios sombrios de todo processo de segregação vivido pelos negros no Brasil.

De acordo com dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) (2015), mais da metade da população brasileira (54%) é composta de negros ou pardos. A distribuição de renda entre as diferentes camadas sociais, contudo, ainda não está equilibrada. Entre 2005

e 2015, aumentou o número de negros entre os brasileiros mais ricos, de 11,4% para 17,8%. Apesar disso, a população branca ainda é maioria, oito em cada dez brancos estão entre o 1% mais rico da população. Entre os mais pobres, por outro lado, três em cada quatro são pessoas negras. Esse desequilíbrio tem consequências importantes para se refletir a questão racial no Brasil.

O que podemos perceber, então, é que temos um longo caminho percorrido por essa parcela da população referente a luta por seus direitos dentro de uma sociedade que a escravizou e a negou durante muitos anos. É nítido como o domínio da cultura racista destituída de criticidade e historicidade, aliás, dotada da historicidade das classes dominantes, favoreceu o quadro segregador notado até hoje.

O Brasil do século XXI ainda carrega contradições que o desafiam enquanto Nação, e neste turno, as desigualdades étnico-raciais não podem ser compreendidas como “questões menores” ou periféricas, pois arrastam-se desde o início da República como a marca da pobreza no país, onde a exclusão e as assimetrias raciais cederam à ideia de “democracia racial” ancorada a um pensamento de branqueamento da sociedade brasileira. Esse, contudo, foi um projeto irrealizável das elites, pelo simples fato de ter sido sempre um país de maioria negra e mestiça. (PASSOS; NOGUEIRA, 2014, p. 106)

A nação brasileira possui grande extensão territorial, intensa diversidade regional, étnica e cultural. Destaca-se como uma das maiores sociedades multirraciais do mundo e abriga um contingente significativo de descendentes de africanos dispersos na diáspora (GOMES, 2007, p.97). Com a ocorrência da referida diáspora houve necessidade dos negros organizarem-se como forma de resistência e proteção. A organização social da população negra no Brasil ocorre desde o início do processo de colonização instaurado pelos portugueses no continente americano, quando trazidos em condições desumanas e subjugados à escravidão.

Segundo Fonseca(2010, p.102),

A necessidade de organização atende a um requisito universal humano: juntar-se, procurar o outro para constituir força. O ajuntamento proporciona o sentimento de afetividade e, utilizado politicamente, conforme aprendizagem na enculturação, promove a descoberta das potencialidades e o seu compartilhamento em situações que requerem soluções, sobretudo no combate a atitudes provindas de um esquema de exploração humana, em que se destaca a escravidão ocidental.

O agente mais contundente nos embates em benefício de uma configuração social digna para todos foi o Movimento Negro. Podemos considerar como Movimento Negro todas as entidades ou indivíduos que lutaram e lutam pela liberdade do negro, desenvolvendo

estratégias de ocupação de espaço, denunciam, reivindicam e desenvolvem ações concretas para a conquista dos direitos fundamentais na sociedade (SILVA, 2011,p.115).

O Movimento Negro moderno, não só enquanto movimento social, mas também enquanto movimento político, toma força a partir da década de 1970, e a partir daí começa a clamar pelo direito de igualdade entre brancos e negros, a procura de uma sociedade brasileira mais justa, com base principalmente no acesso à educação (um dos direitos básicos segundo a Constituição Federal de 1988). Segundo Alberti e Pereira(2005, p.1),

O racismo no Brasil guarda especificidades em relação a outros países, como a África do Sul e os Estados Unidos, por exemplo. Isso faz com que o movimento negro no Brasil também seja específico, embora tenha recebido influências das lutas pela libertação nos países africanos e pelos direitos civis nos EUA. O grande desafio do movimento negro brasileiro, especialmente a partir da década de 1970, foi enfrentar o “mito da democracia racial”, que ganhou força principalmente após a publicação do clássico *Casa grande & senzala*, de Gilberto Freyre, em 1933. Segundo esse mito, as relações de raça no Brasil seriam harmoniosas e a miscigenação seria a contribuição brasileira à civilização do planeta. Seguindo essa linha de pensamento, como não haveria preconceito de raça no Brasil, o atraso social do negro dever-se-ia exclusivamente à escravidão (e não ao racismo). Completa esse argumento o fato de as Constituições brasileiras elaboradas a partir da abolição da escravidão nunca terem diferenciado os cidadãos por raça ou cor, ao contrário do que acontecia nos EUA e na África do Sul. Como lutar contra o racismo se o racismo “não existia”? – esse era um dos principais problemas que se apresentavam aos militantes do movimento negro na década de 1970.

A disseminação de discursos sobre a harmonia racial e cultural existente entre os grupos constituintes do Brasil contrapõe-se ao racismo velado e as desigualdades raciais e sociais atestadas pela realidade do povo negro e pelas estatísticas oficiais. Foi contra esses discursos de mascaramento étnico-racial, chamado de democracia racial, que esse movimento se propôs a combater. Ou seja, urgia-se enfrentar e desmascarar o slogan do Brasil como símbolo da convivência pacífica entre todos os cidadãos, pois essa imagem politicamente correta foi vendida, enquanto boa parte dos indivíduos era alvo de discriminação e preconceito, alimentando assim as enormes disparidades verificadas em conviver-se nessa sociedade. A partir desse ponto, tem-se discutido, ao longo das últimas décadas, o racismo e a condição da população negra no Brasil, tentando-se desconstruir a falácia da democracia racial, tendo em vista fornecer aos cidadãos elementos indispensáveis à convivência social fundamentada no respeito às diferenças.

Para Santos, a fundação, em 1978, do Movimento Negro Unificado (MNU) “teria sido o desfecho natural de um longo caminho ascendente, evolutivo, que transitou por entidades recreativas, assistencialistas e culturais, em direção à organização explicitamente político-

ideológica de hoje.” Ele foi um marco para a luta antirracista no Brasil, pois colaborou para a concretização de políticas de ações afirmativas, promovendo a discussão sobre o silêncio envolvendo o racismo, a participação do negro no cenário social e desenvolvimento de ações de combate às práticas discriminatórias, exigindo direitos iguais para os afrodescendentes, tornando-se, dessa forma, um segmento de luta por uma sociedade mais justa e igualitária. Uma de suas principais contribuições para o desenvolvimento social da população negra reside, como foi citado anteriormente, na reivindicação constante à educação de qualidade.

Uma educação que realmente abarque toda a pluralidade étnica constituinte desta nação, sendo compreendida pelo movimento como um direito paulatinamente conquistado por aqueles que lutam pela democracia, como uma possibilidade a mais de ascensão social, como aposta na produção de conhecimentos que valorizem o diálogo entre os diferentes sujeitos sociais e suas culturas e como espaço de formação de cidadãos que se posicionem contra toda e qualquer forma de discriminação (GOMES, 2012, p.9). Acerca desse assunto, cabe ressaltar a afirmação do Movimento Negro Unificado (1988), quando diz

A educação deve ser um instrumento de libertação e não de alienação do povo. Portanto, devemos lutar pela transformação não só da estrutura, como dos conteúdos do sistema educacional brasileiro, exigindo a colocação, no mesmo nível da história europeia, a história da África, assim como a ênfase sobre a participação do negro, do índio na formação sócio-cultural do Brasil.

Esse movimento tem reconhecida importância também em meio a um contexto histórico-social de lutas contra a ditadura militar, então vigente no país na época de seu nascimento.

É na década de 80, no processo de abertura política e redemocratização da sociedade que assistimos uma nova forma de atuação política dos negros e negras brasileiros. Esses passaram a atuar ativamente por meio dos novos movimentos sociais, sobretudo os de caráter identitário trazendo um outro conjunto de problematização e novas formas de atuação e reivindicação política. O Movimento Negro indaga a exclusividade do enfoque sobre a classe social presente nas reivindicações e denúncias da luta dos movimentos sociais da época. As suas reivindicações assumem um caráter muito mais profundo: indagam o Estado, a esquerda brasileira e os movimentos sociais sobre seu posicionamento neutro e omissivo diante da centralidade da raça na formação do país. O Movimento Negro reivindica que a questão racial deveria ser compreendida como uma forma de opressão e exploração estruturante das relações sociais e econômicas brasileiras, acirrada pelo capitalismo e pela desigualdade social. (GOMES, 2007, p. 99)

Mesmo os negros africanos tendo sido maltratados, aprisionados e expostos a situações desumanas, eles nunca deixaram de expressar sua cultura, arte, dança. Pelo contrário, mantiveram-nas durante séculos, sendo base fundamental na construção de nossa identidade.

Eles atuaram e atuam das mais diversas maneiras na busca de uma digna inserção na sociedade brasileira. Dentre estas se destacam: as múltiplas formas de resistência durante o regime escravista, as organizações negras antes, durante e após a abolição, a busca por um lugar social e político do povo negro após a proclamação da república e nos períodos do Estado autoritário e a luta pelo direito à cidadania para a população negra no processo de democratização do país (GOMES, 2007, p.99). Em 2001, essas lutas e reivindicações obtiveram êxito, quando se realizou na África do Sul a da 3ª Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância, simbolizando então um grande passo para se combater as formas de intolerância e preconceito. A autora (2011, p.142-143) ainda destaca:

É também nesse momento histórico que se realiza uma inflexão em relação ao lugar da questão racial na política pública, sobretudo no campo educacional. A 3ª Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância é considerada um marco. Precedido, no Brasil, pelas pré-conferências estaduais e pela Conferência Nacional contra o Racismo e a Intolerância, em julho de 2001, na UERJ, esse momento marca a construção de um consenso entre as entidades do Movimento Negro sobre a necessidade de se implantar ações afirmativas no Brasil. A educação básica e a superior e ainda o mercado de trabalho são as áreas mais destacadas.

Nos anos seguintes à conferência, verifica-se um aprofundamento dos debates acerca das questões raciais, sendo que diversas iniciativas são tomadas, como exemplo, a instituição da Secretaria Especial de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), em 2003, que abre caminho para a criação de mecanismos legais de proteção, valorização, educação racial bem como o reconhecimento da importância do negro frente à sociedade brasileira. E, ainda nesse espaço de tempo, é sancionada a Lei Federal nº 10.639/2003, que altera a Lei nº 9.394/1996, constituindo-se como importante instrumento para a democratização das relações étnico-raciais no país, por trazer a obrigatoriedade no âmbito pedagógico de ações afirmativas almejando-se a valorização da cultura africana.

Segundo Cunha Jr. (2001, p. 251), a inclusão de temas referentes à história e cultura africana nos estabelecimentos educacionais brasileiros é uma insistência dos Movimentos Negros que se prolongou por mais de um século, sem contudo obter sucesso até o ano de 2003. Além dessa importante bandeira, esses movimento também vêm ao longo dos anos denunciando as condições de vida desfavoráveis a que muitos negros brasileiros são relegados, ao passo que lutam pela construção de novos modelos de inclusão e justiça social no país. As ideologias abraçadas e defendidas pelos integrantes desses movimentos questionam a imagem do negro difundida na sociedade brasileira e reivindica um espaço de

igualdade para todos os cidadãos, assim como o conhecimento e valorização da cultura africana e afrodescendente que, por muitos segmentos, é vista de forma inferiorizada e/ou pincelada com traços de exotismo. Conforme o pensamento de Gomes (2011, p.134-135):

O movimento negro brasileiro tem se destacado na história do nosso país como o sujeito político cujas reivindicações conseguiram, a partir do ano 2000, influenciar o governo brasileiro e os seus principais órgãos de pesquisa, tais como o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) e o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Esse reconhecimento político tem possibilitado, nos últimos anos, uma mudança dentro de vários setores do governo e, sobretudo, nas universidades públicas, como, por exemplo, o processo de implementação de políticas e práticas de ações afirmativas voltadas para a população negra.

Após inúmeras contestações e manifestos houve um progresso no cenário brasileiro quanto a aceitabilidade da cultura africana. No entanto, há muito a ser feito. Mesmo com um incentivo maior e sendo uma obrigação legal, os centros universitários ainda caminham a passos lentos na promoção dessa cultura. No início do ano de 2003, o então Presidente da República, Luís Inácio Lula da Silva, admitiu a importância das lutas antirracistas dos movimentos sociais negros, reconhecendo as injustiças e discriminações raciais contra os negros no Brasil e autorizou prosseguir-se com a construção de um ensino democrático que incorpore a história e a dignidade de todos os povos que participaram da construção do Brasil. Assim sancionou a lei que:

Altera a Lei nº. 9394 de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”. E dá outras providências. O PRESIDENTE DA REPÚBLICA Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º - A Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescida dos seguintes arts. 26-A, 79-A e 79-B:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.

“Art. 79-B - O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como o Dia Nacional da Consciência Negra.” (BRASIL, 2003)

Cabe esboçarmos aqui uma ressalva sobre a Lei 10.639/03, pois ela não contemplou em sua redação, de maneira clara, medidas que calcificassem metas para a qualificação de professores, bem como não se referiu à necessidade das universidades reformularem os seus currículos, sendo que é dever do sistema educacional criar condições para o desenvolvimento

de atividades acerca das diversas etnias formadoras da nossa nacionalidade. Para Santos (2005, p. 34)

A lei federal, simultaneamente, indica uma certa sensibilidade às reivindicações e pressões históricas dos movimentos negro e anti-racista brasileiros, como também indica uma certa falta de compromisso vigoroso com a sua execução e, principalmente, com a sua eficácia, de vez que não estendeu aquela obrigatoriedade aos programas de ensino e/ou cursos de graduação, especialmente os de licenciatura, das universidades públicas e privadas [...].

Essa lacuna fragiliza a execução de tal lei por não ofertar suportes adequados à formação do profissional da educação, não o instrumentaliza com recursos substanciais para que o exercício pedagógico seja feito de forma plena. No entanto, sua vigência a partir de 2003 já significou um passo essencial para a reparação histórica que os negros e afrodescendentes têm direito na conjuntura político-social deste país, lembrando sempre que não somente um ato legal possui poder de transformar a realidade, mas é preciso uma organização de grupos sociais em torno dessa temática para se cobrar uma educação de qualidade para todos os sujeitos.

Após a aprovação da Lei, são aprovados, em 2004, o Parecer CNE/CP 03/2004 e a Resolução CNE/CP 01/2004 pelo Conselho Nacional de Educação. Com isso, regulamentam e instituem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais, conferindo escopo para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nas escolas brasileiras. Em 2009, é lançado pelo Ministério da Educação e pela Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, o Plano Nacional de Implementação das diretrizes curriculares brasileiras. É importante destacar o que menciona os relatores do supracitado parecer, referentes às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana:

[...] não se trata de mudar um foco etnocêntrico marcadamente de raiz europeia por um africano, mas de ampliar o foco dos currículos escolares para a diversidade cultural, racial, social e econômica brasileira. Nesta perspectiva, cabe às escolas incluir no contexto dos estudos e atividades, que proporciona diariamente, também as contribuições histórico-culturais dos povos indígenas e dos descendentes de asiáticos, além das de raiz africana e europeia. É preciso ter clareza que o Art. 26A acrescido à Lei 9394/1996 provoca bem mais do que inclusão de novos conteúdos, exige que se repensem relações étnico-raciais, sociais, pedagógicas, procedimentos de ensino, condições oferecidas para aprendizagem, objetivos tácitos e explícitos da educação oferecida pelas escolas. (BRASIL, 2004)

Com isso, a Lei 10.639/03 estabeleceu-se como uma ferramenta de incorporação da diversidade étnico-racial, existente na sociedade brasileira, nas práticas escolares. Uma vez, que a educação apresenta importância primordial na formação dos indivíduos, agindo na

transformação social. Neste sentido, o espaço escolar é o local adequado para conscientizar os educandos a respeito da diversidade cultural em que estão inseridos. Estudar a cultura, a história e literatura africana e afro-brasileira, permitirá ao aluno a formação de seu senso crítico e a reflexão sobre a situação do negro no Brasil, tentando, dessa forma, minimizar preconceitos e gerar inclusão.

Ela propõe uma abordagem nos currículos escolares de conteúdos que estiveram imersos na invisibilidade por longos anos, como é o caso do estudo das culturas africanas e afrodescendentes na ambiência escolar. Estabelece aprendizagens, trocas de experiências, conhecimentos, para alcançar uma sociedade mais justa para todos. A assimilação de outros referenciais é uma necessidade humana, intrínseca a sua natureza, pois o motiva a quebrar preconceitos e a evoluir enquanto cidadão autônomo e politizado.

De acordo com Gonçalves e Silva (2005, p-157), o estudo das Africanidades é uma maneira dos currículos escolares procurarem

- Valorizar igualmente as diferentes e diversificadas raízes das identidades dos distintos grupos que constituem o povo brasileiro;
- Buscar compreender e ensinar a respeitar diferentes modos de ser, viver, conviver e pensar;
- Discutir as relações étnicas, no Brasil, e analisar a perversidade da assim designada “democracia racial”;
- Encontrar formas de levar a refazer concepções relativas à população negra, forjadas com base em preconceitos, que subestimam sua capacidade de realizar, de participar da sociedade, material e intelectualmente;
- Identificar e ensinar a manusear fontes em que se encontram registros de como os descendentes de africanos vem, quase 500 anos de Brasil, construindo suas vidas e sua história, no interior do seu grupo étnico e no convívio com outros grupos;
- Permitir aprender a respeitar as expressões culturais negras que, juntamente com outras de diferentes raízes étnicas, compõem a História e a vida de nossos pais;
- Situar histórica e socialmente as produções de origem e/ou influência africana no Brasil e propor instrumentos para que sejam analisadas e criticamente valorizadas.

Trabalhar a educação das relações étnico-raciais e a história dos africanos na escola, no entanto, não é uma tarefa simples. É um desafio há décadas discutido, principalmente, pelas organizações negras brasileiras, em particular, pelas organizações negras baianas, que desde a década de 1970 desenvolvem e colocam em prática, nos espaços onde estão situadas e junto às escolas, abordagens pedagógicas que contemplam a diversidade étnico-racial e cultural do povo brasileiro (ARAÚJO, 2013). O modelo educacional deste país como um todo, no entanto, ainda sobrevive baseando-se em uma educação eurocêntrica e desarticuladora das identidades étnico-raciais e da autoestima do povo negro, favorecendo, dessa maneira, as práticas excludentes e discriminatórias presentes nas relações sociais dentro do âmbito escolar. Guimarães alerta que (2006, p.42-44), “nossos currículos são todos

brancos, da história geral à geometria [...] O negro é escravo ou integrante de uma tribo pronta a atuar em um filme de Tarzan. É tachado de feio, submisso e preguiçoso, mesmo tendo erguido todo o país com seus braços, durante séculos.”

A imagem do africano selvagem imerso na miséria e pertencente à crenças misteriosas mantém-se viva e provém de informações deturpadas sobre a África. Bencini (*apud* Nunes, 2011) questiona: “ Em um país com 44% da população afrodescendente, quantas pessoas conhecem a rainha Nzinga, líder da libertação do reino africano Ndongo em 1660, ou Danda, Guerreira do Quilombo dos Palmares, ao lado de Zumbi?” (2004, p. 28). Nota-se, nesse contexto, que há uma urgência em reformular os currículos para abarcar os conhecimentos que ainda se encontram no âmbito da invisibilidade ou rotulação equivocada.

É necessário discutir a questão étnica como parte integrante da matriz curricular tanto dos cursos da licenciatura para a educação infantil, aos anos iniciais e finais da educação fundamental, educação média, educação de jovens e adultos, como processos de formação continuada de professores, inclusive de docentes no ensino superior. Não basta à sociedade a existência de leis que regulamentem a discussão no espaço escolar, se não estivermos dispostos e munidos de estratégias pedagógicas para trabalhá-la com afinco e propriedade com os educandos.

As escolas precisam ampliar os currículos escolares para proporcionar ao alunado conteúdos e atividades que eventualmente contribuirão para o resgate histórico-cultural dos povos africanos, trazendo à tona a diversidade cultural, racial, social e econômica do Brasil. Munanga (2005, p.16) destaca:

O resgate da memória coletiva e da história da comunidade negra não interessa apenas aos alunos de ascendência negra. Interessa também aos alunos de outras ascendências étnicas, principalmente branca, pois ao receber uma educação envenenada pelos preconceitos, eles também tiveram suas estruturas psíquicas afetadas. Além disso, essa memória não pertence somente aos negros. Ela pertence a todos, tendo em vista que a cultura da qual nos alimentamos cotidianamente é fruto de todos os segmentos étnicos que, apesar das condições desiguais nas quais se desenvolvem, contribuíram cada um de seu modo na formação da riqueza econômica e social e da identidade nacional.

Conhecer a História sob outra perspectiva que não a do colonizador é importante para todos. Pois, através de novas vertentes, novos referenciais, novos ângulos, teremos como desconstruir as bases eurocêntricas de nossa instrução.

A partir desta ótica e seguindo as implicações perpassadas pelo universo escolar, nota-se que, segundo Gonçalves (2010), o grande ganho da referida Lei está no fato de fomentar discussões sobre a formulação de uma educação étnico-racial, ou seja, uma educação que coloque em evidência os problemas relacionados às convivências multiculturais através de

debates, seminários, oficinas, etc., e, conseqüentemente, buscar meios positivos de enfrentamento e combate a toda forma de preconceito ainda existentes em toda sociedade. Na política educacional, ela significa uma ruptura profunda com um tipo de postura pedagógica que não reconhece as diferenças resultantes do nosso processo de formação nacional. Para além do impacto positivo junto à população negra, essa implementação deve ser encarada como desafio fundamental do conjunto das políticas que visam à melhoria da qualidade da educação brasileira para todos.

Como notamos, apesar da promulgação da Lei, muitas dificuldades ainda são encontradas para sua aplicabilidade no contexto escolar, pois é preciso que os profissionais da educação e as escolas possuam subsídios para a sua efetiva realização. A carência de formação em cultura africana e afrodescendente e um sistema engessado pela ideologia eurocêntrica são fatores significativos para o quadro educacional desse país. No campo designado à língua portuguesa e suas literaturas, por exemplo, há uma confirmação desses aspectos, pois o que se sobrepõe na maioria das vezes é uma reprodução dos discursos da metrópole nos territórios colonizados.

Nesse contexto, a literatura trabalhada em sala de aula, na maioria das vezes, identifica-se com os interesses e ideologias das classes dominantes, contribuindo conseqüentemente para a ideia de não reconhecimento e exclusão de determinados grupos sociais. A ótica etnocêntrica nos impingiu uma gama de textos literários em que o silenciamento da voz negra se faz notável, seja pela ausência de personagens negros protagonistas, seja pela formulação de um discurso baseado na visão hegemônica dos dominadores. Oliveira (2009) observa que no campo da literatura, torna-se urgente a (re)leitura crítica e criteriosa dos livros direcionados ao infante e ao jovem, para não prosseguirmos incorrendo em visões arraigadas de racismos e preconceitos tão caros à auto-estima das crianças e jovens negros. Desta forma, como relata Fernandes (2005, p.38):

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 grandemaioria 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.

Para Peixoto (2013, p.08) contemplar histórias e escritas literárias africanas e afro-brasileiras, no âmbito do ensino literário, significa romper com a perspectiva tradicional do ensino de literatura no Brasil.

Romper com os muitos obstáculos presentes no escopo das relações educacionais hoje não é uma tarefa fácil, os desafios são muitos, porém não impossíveis. Nesta direção, como enfatiza Gomes (2003, p. 74), “avançar na construção de práticas educativas que contemplem o uno e o múltiplo significa romper com a ideia de homogeneidade e unificação que ainda impera no campo educacional”. Acrescenta a autora, “representa entender a educação para além do seu aspecto institucional e compreendê-la dentro do processo de desenvolvimento humano”.

É certo que os desafios ainda precisam ser superados se quisermos realmente transformar a nossa comunidade. Entretanto, já se torna animador perceber que há um caminho, uma possibilidade de reconfigurar as dissonâncias causadas pela naturalização de estereótipos e de sua correção, através de atividades conscientes e esclarecedoras das lacunas deixadas pela exclusão dos estudos das africanidades em sala de aula (COSTA, OLIVEIRA; SILVA, 2015).

Os educadores precisam promover juntamente com as instituições de ensino, atividades que possam abordar as diferenças raciais e culturais, almejando formar uma sociedade democrática sem exclusões, preconceitos e discriminações.

Na mesma direção, Gomes (2001, p. 90) considera:

Conhecer, respeitar e tratar pedagogicamente essas diferentes experiências socioculturais é um dos passos para construção de uma escola democrática. Assim possibilitar o diálogo entre as várias culturas e visões de mundo, propiciar aos sujeitos da educação a oportunidade de conhecer, encontrar, defrontar e se aproximar da riqueza cultural existente neste ambiente e construir uma educação cidadã.

A função social da escola é estimular a democratização na formação do educando, e por isso, é de grande relevância que o ambiente escolar promova e incentive a prática de ações afirmativas valorizando a pluralidade cultural. Freire (2011), Nóbrega (s.d,p. 08-09) entre outros autores comentam que a educação é um dos principais meios de transformação de um país. Desse modo, a escola deve assumir a responsabilidade de rever suas ideias, métodos e propostas pedagógicas de trabalho com as diferenças. Abraçar uma postura democrática e comprometer-se com as culturas que permeiam o meio social é incumbência desta instituição, não aceitando, dessa forma, um modelo curricular que somente reafirme as ideologias dos que ocupam o poder.

Para que se tenha um satisfatório cumprimento da lei em nosso sistema educacional, deve-se primeiramente conhecê-la para aplicá-la em sala de aula. Podemos considerar que muitos educadores não possuíram em suas graduações formação ou uma formação

aprofundada para o estudo de história, literatura e cultura africana e afro-brasileira, continuando, por conseguinte, a reproduzir a mesma ideia indicada nos livros didáticos também imbuídos de visões arcaicas e estereotipadas.

Assim, referente a educação para diversidade, um assunto que não podemos deixar de abordar é a formação dos nossos educadores. Sobre esta abordagem, Martins e Munhoz (2007, p.35) ressaltam que “muitas pesquisas têm dado conta de que os professores não estão preparados para lidar com a diferença em salas de aula”. A sanção da Lei 10. 639 representa um momento de reflexão e de conscientização sobre a importância dos povos africanos na formação cultural brasileira (MACHADO ET AL, 2012, P.19), muito embora ainda se note a pouca adesão dos educadores desse país em se discutir e se especializar no assunto. A atualização de seus conhecimentos e os incrementos necessários à atividade docente são pontos que precisam ser valorizados para que a educação nesse país realmente consiga alcançar um patamar respeitável. O conhecimento das diversidades étnicas, sociais e culturais é imprescindível a todas as crianças e jovens, mas, para tanto, o professor deve estar seguro quanto ao trabalho que deseja executar com os alunos.

Por isso, reconhecer em sala de aula a importância da História e da Cultura Afro-brasileira e Africana como construtoras da História do Brasil, torna-se um mecanismo eficaz de combate ao racismo e a discriminação permitindo, através da educação formal, desconstruir as imagens alienantes acerca do continente africano, perpetradas por décadas no nosso imaginário coletivo. Já no tocante aos estudos literários africanos em língua portuguesa, podemos afirmar que eles são importantes nos currículos escolares brasileiros não somente por falar da África em si e de suas peculiaridades, mas por trazer ao público jovem novos referenciais literários de grande valor estético.

3 O ENSINO DE LITERATURA AFRICANA EM LÍNGUA PORTUGUESA NAS ESCOLAS BRASILEIRAS

3.1 O estudo do texto literário em sala de aula: desafios e possibilidades

O ser humano sempre precisou de elementos capazes de representar os seus anseios, desejos, sonhos, enfim, sempre precisou de algo que mantivesse sua imaginação viva e atuante. E um lugar em que esses elementos são reverenciados é o meio literário e suas extensas possibilidades de ficcionalização e promoção de encantamento ao longo dos tempos.

Antonio Cândido (2004, p.174-175) em *Direito à Literatura*, comenta:

Chamarei de literatura, da maneira mais ampla possível, todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de cultura, desde o que chamamos de folclore, lenda, chiste, até as formas mais complexas e difíceis da produção escrita das grandes civilizações(...) a literatura aparece claramente como manifestação universal de todos os homens em todos os tempos. Não há povo e não há homem que possa viver sem ela, isto é, sem a possibilidade de entrar em contato com alguma espécie de fabulação. Deste modo, ela é fator indispensável de humanização e, sendo assim, confirma o homem na sua humanidade, inclusive porque atua em grande parte no subconsciente e no inconsciente. Neste sentido, ela pode ter importância equivalente à das formas conscientes de inculcamento intencional, como a educação familiar, grupal ou escolar.

A arte de nos encantarmos através das palavras com o pensamento do homem em diferentes tempos fez da literatura um reduto de conhecimento e prazer inigualáveis. Segundo Petit (2013, p.49), “a leitura, e mais precisamente a leitura de obras literárias nos introduzem também em um tempo próprio, distante da agitação cotidiana, em que a fantasia tem livre curso e permite imaginar outras possibilidades [...] pois sem sonho, sem fantasia, não há pensamento nem criatividade.” Dialogando com esse pensamento, Cosson (2014) afirma que a experiência literária não só nos permite saber da vida por meio da experiência do outro, como também vivenciar essa experiência.

E é por possuir essa função de tornar o mundo compreensível e vivo diante do leitor que a literatura precisa ter lugar garantido nas escolas. No entanto, a relação educação e literatura não é atual. Esta, desde a Antiguidade, desempenha papel importante no que concerne à instrução humana. Zilberman (2008, p.18) destaca que “o texto poético favorece a formação do indivíduo, cabendo, pois, expô-lo à matéria-prima literária, requisito indispensável a seu aprimoramento intelectual e ético.” Segundo a autora, quando a literatura nasceu, na Grécia Antiga, chamava-se poesia e servia para divertir a nobreza. Os poemas épicos *Iliada* e *Odisseia* devem seu surgimento a essa realidade, porém perpetuaram-se na

história da humanidade por transmitirem valores morais e sociais à população. Ou seja, antes mesmo de existir a instituição denominada escola, a literatura já ganhava conotações educativas. Ao ser integrada ao universo escolar, no entanto, teve sua função alterada, deixando de ter finalidade intelectual e ética, para adquirir cunho linguístico.

Essas modificações nos rumos da escolarização literária, entretanto, em muitos casos, teve “um efeito dissuasivo sobre o gosto de ler. Alunos queixavam-se das aulas em que se dissecavam os textos, das horríveis fichas de leitura, do jargão, dos programas arcaicos” (PETIT, 2013, 57).

O ensino de literatura ao longo dos últimos anos foi alvo de várias reflexões acerca das metodologias mais eficazes para que a aprendizagem e a fruição do texto literário realmente ocorressem nas salas de aula. O que temos visto no cenário educacional brasileiro, no entanto, é uma proliferação de métodos inférteis e retrógrados na abordagem desse conteúdo para com o alunado. Estudos sobre historiografia literária ou a utilização do texto como pretexto para o ensino de competências linguísticas como a ortografia, as regras de sintaxe etc. apenas rompe com a oportunidade do discente ter contato com o encantamento que o texto literário pode proporcionar.

Cosson (2014, p.20) comenta que “a relação entre literatura e educação está longe de ser pacífica(...) Para muitos professores e estudiosos, a mesma só se mantém na escola por força da tradição e da inércia curricular”. Notamos que pensamentos dessa natureza por parte de docentes foram cultivados ano após ano e contribuíram para o preocupante e desolador quadro em que se encontra o estudo literário no Ensino Básico.

Não é suficiente inserir conhecimentos relacionados à teoria e à crítica literária na perspectiva de educação do nível fundamental e médio, mas- e principalmente- pensar no “como” fazer isso (ANDRADE, 2014). Ou seja, diante dessa situação, é preciso uma ressignificação do ensino de Literatura. E reflexões sobre a falência deste ensino na Educação Básica, bem como possíveis propostas de trabalho com a materialidade literária podem ser passos promissores na tentativa de romper com a situação atual.

Cosson (2014, p.30) acredita ser possível explorar as potencialidades do texto literário em sala de aula se os professores promoverem o chamado letramento literário, “não apenas porque possibilita a criação do hábito de leitura ou porque seja prazerosa, mas sim, e sobretudo, porque nos fornece como nenhum outro tipo de leitura faz, os instrumentos necessários para conhecer e articular com proficiência o mundo feito linguagem”. Ensinar literatura sem uma renovação pedagógica infelizmente não mudará os rumos preocupantes

sobre leitura verificados atualmente. É preciso, como nos propôs Jorge Larrosa (2004), “literaturizar” a escola ao invés de querer escolarizar a literatura.

Rouxel (2013) explica que a literatura trabalhada em sala de aula convida os sujeitos envolvidos na situação a explorar a experiência humana, a extrair dela proveitos simbólicos que o professor não pode avaliar, pois decorrem da esfera íntima. Enriquecer o imaginário e a sensibilidade por meio do contato fictício são práticas que colaboram para nossa (trans)formação identitária, já que o conceito de identidade existe somente porque existe a figura do Outro. Enxergar o aluno enquanto sujeito, prestando atenção a sua fala, a sua visão de mundo e o conhecimento configurado na e pela leitura confluem para estimular seu interesse e investimento ao se praticar a leitura, pois o mesmo ganhará autonomia e voz em um contexto de interação, confiança e respeito mútuo. Para Barthes (1979, 18-19, *apud* DALVI, 2013, p. 71)

Se, por não sei que excesso de socialismo ou bárbarie, todas as nossas disciplinas devessem ser expulsas do ensino, exceto uma, é a disciplina literária que deveria ser salva, pois todas as ciências estão presentes no monumento literário. (...) a literatura faz girar saberes, não fixa, não fetichiza nenhum deles; ela lhes dá um lugar indireto, e esse indireto é precioso. Por um lado, ela permite designar saberes possíveis-insuspeitos, irrealizados: a literatura trabalha nos interstícios da ciência: está sempre atrasada ou adiantada com relação a esta (...). A ciência é grosseira, a vida é sutil, e é para corrigir essa distância que a literatura nos importa. Por outro lado, o saber que ela mobiliza nunca é inteiro nem derradeiro; a literatura não diz que sabe alguma coisa, mas que sabe de alguma coisa; ou melhor: que ela sabe algo das coisas- que sabe muito sobre os homens.

Em consonância com o pensamento de Barthes, acreditamos no poder da literatura e em sua indispensável presença nos currículos escolares, pois através dela vários discursos são evidenciados, debatidos, negados, mostrando seu caráter interdisciplinar, sua capacidade de discutir sobre qualquer assunto sem perder o poder de fabulação, de criação ficcional que tem. Todorov (2009, p.23-24) também explicita seu posicionamento sobre o poder que essa atividade possui, ressaltando:

Mais densa e mais eloquente que a vida cotidiana, mas não radicalmente diferente, a literatura amplia nosso universo, incita-nos a imaginar outras maneiras de concebê-lo e organizá-lo. Somos todos feitos do que os outros seres humanos nos dão: primeiro nossos pais, depois aqueles que nos cercam; a literatura abre ao infinito essa possibilidade de inserção com os outros e, por isso, nos enriquece infinitamente. [...] Longe de ser um simples entretenimento, uma distração reservada às pessoas educadas, ela permite que cada um responda melhor à sua vocação de ser humano.

De acordo com Pereira (2008), os professores precisam atuar como defensores da literatura como um bem inalienável ao ser humano, especialmente na escola pública, cuja

trajetória é permeada pelo signo da negação, procedimento que se manifesta em várias instâncias, sobretudo em relação ao acesso aos bens culturais.

Lajolo (2005, p.12) enfatiza: “a escola é fundamental para aproximar dos livros a criança e o jovem. É na escola que os alunos precisam viver as experiências necessárias para, ao longo da vida, poderem recorrer aos livros e à leitura como fonte de informações, como instrumento de aprendizagem e como forma de lazer.” E é justamente nesse ponto que a participação das figuras da escola e do professor se fazem imprescindíveis, pois é preciso repensar o fazer pedagógico dentro da instituição para que a atividade leitora seja prazerosa e os alunos capazes de leituras abrangentes, inventivas e críticas.

Sobre a relevância da literatura na escola, vale frisar o pensamento de Zilberman (2008, p.46) quando diz: “ a literatura pode ser tudo (ou pelo menos muito) ou pode ser nada, dependendo da forma como for colocada e trabalhada em sala de aula. Tudo, se conseguir unir sensibilidade e conhecimento. Nada, se todas as suas promessas forem frustradas por pedagogias desencontradas.” Nesse sentido, voltamos ao ponto comentado mais acima de que é urgente uma renovação do fazer docente para a formação de leitores proficientes, capazes de interagir com a natureza textual de forma profunda, capazes de motivar sua plateia a caminhar pelas vias da imaginação e se firmarem como protagonistas de sua construção humana.

Diante das discussões acima, uma interpelação se faz pertinente: qual então seria o papel do professor diante do ensino de literatura?

Trabalhar com a literatura implica que o professor elabore procedimentos e estratégias de leitura que garantam aos educandos uma aprendizagem satisfatória. Quando se objetiva formar leitores críticos e autônomos e desenvolver seu gosto pela matéria literária, ampliando seus horizontes culturais, o papel do professor como agente mediador é imprescindível. Sua atuação e a maneira como lida com o assunto podem garantir um efeito positivo na forma como muitos enxergam essa atividade artística, auxiliando-os a criar um repertório de leituras que sirvam de substrato a um longo desenvolvimento cultural.

Para a concretude dos objetivos acima dispostos é preciso insistir no processo de leitura, releitura, conversas sobre os textos, análise, interpretação e crítica, pois, desse modo, haverá uma interação maior entre o aluno-leitor e o texto literário. O estudante precisa ser incentivado a conhecer textos, estéticas variadas que exigirão seu esforço interpretativo enquanto leitor. Desse modo, pode-se esboçar um relacionamento mais produtivo entre o universo literário e as vivências culturais dos seus leitores, tornando os diálogos mais eficazes e significativos.

Necessita-se indicar, não somente através da oratória, mas também com o exemplo, que as bibliotecas e a leituras oferecem ao ser humano, segundo Petit (2013, p.69), “um espaço real e metafórico onde a pessoa se sente suficientemente protegida para poder ir e vir livremente, sem perigo, para se abandonar à fantasia e ter a mente em outro lugar.” Dentro dessa perspectiva, a sutileza da literatura se dá na formação humanística da criança e do jovem proporcionada pelos caminhos da leitura. Ao ter contato com as diversas narrativas que florescem em âmbito mundial a cultura humana, vive-se dilemas, situações, emoções que não são necessariamente sentidas ou vividas por nós, mas que alimentam a nossa subjetividade, ajudando em nossa formação enquanto indivíduos livres e pensantes. A respeito desse tópico, Perrone-Moisés (2006, p. 27-28) tece considerações a respeito da importância da literatura nos meios escolares a partir de um questionamento:

[...] por que ensinar literatura? [...] 1) porque ensinar literatura é ensinar a ler, e sem literatura não há cultura; 2) porque os textos literários são aqueles em que a linguagem atinge seu mais alto grau de precisão e sua maior potência de significação; 3) porque a significação, no texto literário, não se reduz ao significado, mas opera a interação de vários níveis semânticos e resulta numa possibilidade teoricamente infinita de interpretações; 4) porque a literatura é um instrumento de conhecimento e autoconhecimento; 5) porque a ficção, ao mesmo tempo que ilumina a realidade, mostra que outros mundos, outras histórias e outras realidades são possíveis, libertando o leitor de seu contexto estreito e desenvolvendo nele a capacidade de imaginar que é um motor das transformações históricas; 6) porque a poesia capta níveis de percepção, de fruição e de expressão da realidade que outros não alcançam.

A mediação da leitura adequada, como foi citado acima, pode gerar frutos benéficos para a aprendizagem e para a formação de leitores, e leitores de literatura como prática necessária para se despertar a fruição e apropriação de valores ético-histórico-culturais. Aproximar literatura e educação requer, no entanto, ultrapassar as relações inférteis que circularam e ainda circulam nos meios escolares, estigmatizando seu objeto de ensino à história da literatura, às suas escolas ou estilos de época. Ou seja, em consonância com o pensamento de Geraldi (1997, p.83), essas práticas não estimulam a reflexão para formular uma explicação, mas sim buscam aprender/ensinar explicações já produzidas e fazer exercícios para chegar a respostas que o saber já produzido havia fornecido ao longo do tempo. Nesse limiar, nesse cenário historicamente marcado por limitações didático-metodológicas, é que reside um dos principais desafios do professor de Língua Portuguesa na Educação Básica: romper com concepções infrutíferas e investir em propostas que fomentem o aprendizado do aluno, verificando como eles se constituem e se reinventam nas cambiantes relações sociais, culturais, históricas e artísticas em que vivem.

Para Martins (2006, p.85), “é preciso que a escola amplie mais suas atividades, visando à leitura da literatura como atividade lúdica de construção e reconstrução de sentidos.” Cabe então ao docente o desafio de ajudar os alunos no processo construção/reconstrução de sentidos no texto e não apresentar leituras prontas, interpretações já formuladas. É mais profícuo provocar questionamentos para se instigar a curiosidade e posteriormente levá-los a buscar possíveis respostas do que apresentar as conclusões pré-concebidas. Outro aspecto importante nessa abordagem seria confrontá-los com uma diversidade de leituras literárias para que os mesmos percebam que os sentidos não estão especificamente no texto, mas são formulados dialogicamente no ato da leitura. Ou seja, é nesse contato interacional entre aluno e o texto literário que as práticas escolares relativas à literatura fazem sentido e são essenciais à formação humana.

Estabelecer alguns direcionamentos didático-metodológicos para o trabalho com a literatura na ambiência escolar pode ser proveitoso, desde que estes sejam previamente refletidos e adequados à realidade de cada sala de aula. Algumas sugestões para esses direcionamentos seriam:

1. Apresentar a literatura como algo presente na escola e se desconstruir a visão “elitista” que, por muito tempo, esteve arraigada à essa modalidade artística, tornando-a acessível a todos e passível de ser apreciada e discutida pelos agentes sociais envolvidos nesse processo.
2. Promover eventos de leitura, tais como as chamadas cirandas literárias, clubes do livro, saraus, peças teatrais, recitais, feiras culturais, visitas a bibliotecas, mesas de debates, varal de poemas, etc., para que a bagagem dos alunos-leitores efetivamente possa se constituir, tornando esse contato mais dinâmico.
3. Instigar a pesquisa como atividade inerente ao saber literário (no ato de ler alguns pontos são importantes para o entendimento do texto, como informações sobre o autor, o suporte, o gênero e suas relações intertextuais etc.).
4. Adotar critérios para a seleção das obras de acordo com o público receptor, levando em consideração a diversidade de gêneros, suportes, estilos de escrita, momento histórico etc., pensando sempre se o texto adequa-se a maturidade leitora desse público. Há uma urgência também em se explorar textos não somente ditados pela crítica literária como o legado verídico da boa literatura, mas abrir espaço para as produções que permeiam o mundo jovem e que, mesmo sem auxílio da esfera escolar, estimula o interesse pelo universo das palavras.
5. Tornar a leitura literária um hábito presente no cotidiano escolar, capaz de envolver os sujeitos com atividades que trabalhem a ludicidade e que promovam a interação de todos.

6. Ter discernimento ao avaliar o desempenho dos alunos para não tolher as potencialidades de cada indivíduo. Ideia essa que retoma os escritos de Cosson (2014, p. 113) acerca do processo avaliativo, destacando que “é a leitura literária feita pelo aluno que está no centro do processo de ensino e aprendizagem, devendo a avaliação buscar registrar seus avanços para ampliá-los e suas dificuldades para superá-las.” Nesse caso, o professor verificaria a interpretação formulada pelo aluno e que linha de raciocínio ele seguiu para pensar daquele modo, não centralizando seu discurso avaliativo em apontar se as respostas dadas condizem ou não com o conceito de certo e errado estipulado pela tradição.

Esses podem ser alguns passos para refletirmos acerca das perspectivas da leitura literária nos meios escolares à medida em que sugere um olhar mais atento às práticas adotadas nesse trabalho que ora pode potencializar as virtudes e possibilidades interpretativas emanadas desse tipo de leitura, ora pode torná-la infértil e enfadonha aos olhos dos alunos. Como podemos notar, existe um urgência em redimensionar, ressignificar o ensino desta modalidade na Educação Básica, e a justificativa que permeia muitos discursos acerca desse assunto é formar alunos proficientes. Contudo, Zilberman e Silva (2008), sublinham que é essencial compreender que cada aluno já traz consigo uma bagagem cultural, “uma leitura de mundo”, quando começa a frequentar os estabelecimentos de ensino. Formar, então, não é moldar os sujeitos, mas sim dar condições para que possam descobrir que sua convivência com o texto e a escrita antecede sua relação com uma instituição legitimada pela sociedade chamada por todos de literatura.

Lidar de maneira proveitosa com as leituras que cada sujeito traz para o microcosmo escolar e tentar ampliá-las com trocas contínuas de ideias, compartilhamentos de experiência são ações atribuídas ao docente e podem resultar em melhorias, não somente no aspecto da compreensão textual, mas também no tocante à fruição como objetivo maior para se discutir a literatura dentro dos muros escolares, descortinando para os educandos a noção de que o estudo literário poderá ajudá-los a compreenderem melhor a si próprios, sua comunidade e o mundo de forma geral. Compagnon (2012, p. 60-64), ao discutir a relevância dessa vertente artística, destaca

A literatura deve ser lida e estudada porque oferece um meio – alguns dirão até mesmo o único – de preservar e transmitir a experiência dos outros, aqueles que estão distantes de nós no espaço e no tempo, ou que diferem de nós por suas condições de vida. Ela nos torna sensíveis ao fato de que os outros são muito diversos e que seus valores se distanciam dos nossos. [...] A literatura desconcerta, incomoda, desorienta, desnorteia mais que os discursos filosófico, sociológico ou psicológico porque ela faz apelo às emoções e à empatia. Assim, ela percorre regiões da experiência que os outros discursos negligenciam, mas que a ficção reconhece em seus detalhes.

Não se pode querer, no entanto, encontrar nos textos literários verdades universais, pois esse também não é o foco dessas produções. O que encontramos, na verdade, é o despertar dos sentidos às realidades esboçadas pela genialidade de algum escritor, exercitando nossa imaginação, nossa capacidade de sentir emoções alheias e experienciar situações, ou seja, legitima-se o valor da empatia ao princípio da atividade leitora. A partir dessa ótica, podemos afirmar que ela, a literatura, encerra um saber insubstituível, recheado de singularidades acerca da natureza humana e, por essa razão, é matéria a ser trabalhada na ambiência escolar.

3.2 Aspectos da literatura africana de língua portuguesa e suas aproximações culturais com o Brasil

Aliando-se às ideias apresentadas acima, podemos encaixar as constantes reflexões sobre a urgência em se implantar dentro do sistema educacional brasileiro conteúdos relativos ao continente africano, deslocando o olhar para outro espaço cultural que não somente àquele proveniente da cultura hegemônica europeia. Contemplar nos currículos escolares a literatura africana colabora para ter-se acesso à perspectiva do Outro, do diferente e, ao mesmo, tempo semelhante a nossa cultura, já que possuímos um passado similar de colonização e exploração. Além do mais, conhecê-la também significa abrir-se a uma literatura cheia de nuances e expressividades.

Vale enfatizar que falar sobre literatura africana não se limita ao politicamente correto, não é uma forma de se fazer justiça política. Antes disso, ela é objeto estético. Esse continente vem produzindo ao longo dos séculos uma representatividade considerável de escritores que trabalham numa perspectiva pós-colonial, criando textos com qualidade literária reconhecida pelos críticos. Nesse ponto, é interessante e necessária sua adesão às práticas de leitura no âmbito escolar, pois é direito dos educandos brasileiros conhecer uma manifestação artística que caminha sob outras vertentes, que dialoga com outras referências culturais e não somente às impostas pelo modelo europeu, como é o caso das literaturas ofertadas pelas ex-colônias portuguesas em África.

A África, para muitos, ainda está encoberta pela capa do desconhecido, suscitando assim reações diversas em quem não se apropriou de suas referências, como a idealização alienante ou a depreciação infundada. Desconstruir visões superficiais ou até mesmo ilusórias

a respeito desse continente se faz pela via do contato mais direto com o mesmo, o contato com esse mundo mitificado.

Quando se fala nesse espaço, no entanto, cabe lembrar que estamos tratando de um imenso território, composto por vários povos com tradições milenares e cultura multifacetada. Cada nação caracterizada por suas particularidades, sua própria história. Machado et al (2012, p.39) comenta que “durante séculos, os europeus se fizeram apreciar ao disseminar relatos sobre sua história pelo mundo que conquistavam, devemos conhecer também a profundidade das tradições trazidas até nós por aqueles que um dia habitaram o continente africano.” Nesse sentido, a literatura, como expressão artística que é, pode ser um caminho possível para se ter acesso a alguns referenciais caros aos povos dessas localidades.

Mesmo separados por um oceano, os cinco países lusófonos mantêm laços profundos com o Brasil. Além do passado colonial, um desses traços mais evidentes é o compartilhamento de uma mesma língua, ainda que em Moçambique, Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau e São Tomé e Príncipe exista um relacionamento com a língua portuguesa diferente da estabelecida pelos brasileiros. Nesses territórios que viveram o processo de colonização lusitana até meados da década de 1970, coexistem outras línguas que corporificam e caracterizam esses povos (em tempos coloniais, a persistência dos falares nativos era também uma forma de resistência à cultura do colonizador).

Diante dessa diversidade linguística, o português teve destaque fundamental. Para se construir uma identidade nacional, esses países, no período pós-independência, reforçaram o ensino da língua portuguesa, investindo no sentimento de pertença desses povos às nações recém-libertas. É por essa razão, o idioma presente nos documentos oficiais, nas relações desses países com as outras nações lusófonas, é a língua ensinada nas escolas e é também a utilizada por vários autores em suas produções.

Sobre a formação das literaturas africanas é importante frisar que antes da chegada dos colonizadores, a África, como outras partes do mundo, contava com uma rica tradição oral, perpassada de geração em geração, dos mais velhos, detentores da experiência, para os mais novos, como forma de garantir a coesão social da comunidade, pois as histórias contadas na forma de contos, adivinhas, lendas, mitos etc., transmitiam valores éticos e conhecimentos para a coletividade viver de forma harmoniosa. Faraco (2013, p.141) ao abordar o desenvolvimento dessa literaturas, para fins didáticos, afirma que podemos dividi-la em três períodos. No primeiro momento, a literatura era produzida por pessoas de ascendência europeia (os poucos que tinham acesso à cultura letrada) e traziam a visão do colonizador sobre “a exuberância, vida tropical e sensualidade do continente”, ressaltando em tons vivos o

caráter exótico do lugar, funcionando basicamente como aparelho ideológico das diretrizes coloniais.

Em outros termos, ao analisarmos a partir de uma ótica histórica as bases das produções africanas, perceberemos que nos primórdios da colonização, os povos negros das colônias portuguesas em África praticamente não liam jornais e muito menos literatura. Esta somente era consumida pela parcela dos assimilados no processo de escolarização, servindo basicamente aos interesses portugueses. E esses textos designados como “cor local” versavam sobre os temas da colonização, mostrando em vários momentos as figuras do branco e do negros estereotipadas (estes vistos como seres inferiores), e raramente figurava o africano descrito de forma humanizada ou um tema que externasse uma consideração real à realidade que não fosse de acordo com a perspectivada metrópole. Tais manifestações queriam alimentar, para o público europeu, o imaginário de mistério que circundava as terras africanas, além de legitimar seu poder de dominação sobre esses espaços, reiterando a consciência de um ser de condição e estatuto superiores.

Importante destacar que o processo de dominação aplicado às colônias portuguesas em África ocorre de forma distinta da realizada em terras brasileiras. Somente nos anos finais do século XIX e início do século XX, quando Portugal já havia perdido sua maior colônia, no caso o Brasil, é que há o início de uma forte presença imperialista nesses lugares. E a literatura colonial, assim chamada por Ferreira (1987), desenvolveu-se a serviço da metrópole, impondo além da sua língua, uma história moldada à luz das perspectivas eurocêntricas.

Os espaços designados aos brancos e negros eram bem delineados e havia a recomendação para não existir envolvimento entre eles, evitando, dessa forma, o que aconteceu na história brasileira com o processo de miscigenação. Os colonizados deveriam desempenhar nessa sociedade apenas os papéis subalternizados, sendo relegados aos postos de prestação de serviços. Essa realidade transparece no discurso de Alto Comissário Norton de Matos (1926, p. 29), cujo projeto visava aumentar a população branca na colônia seguindo os moldes da metrópole, quando relata:

nessas terras de África, ao lado de elementos da imigração portuguesa, outros terão de viver e prosperar, sem se misturarem e fundirem, mas prestando-se o auxílio indispensável para os melhores resultados de uma civilização que a todos interessa [...] a colonização por famílias portuguesas deve excluir por completo dos núcleos de colonização os indivíduos de raça preta [...]

Em 1933, inicia-se em Portugal o Estado Novo comandado por Salazar, e este decreta o Acto Colonial que tratava sobre os desdobramentos de uma política para os territórios sob

domínio português, do qual chamou-nos a atenção o art. 2º. por salientar: “É da essência orgânica da Nação Portuguesa desempenhar a função histórica de possuir e colonizar as populações indígenas que neles se compreendam, exercendo também a influência moral que lhe é adstrita pelo Padroado do Oriente.” O ideal civilizador é reafirmado através desse Ato e Portugal assume essa função como parte de sua identidade, ou seja, civilizar, levar conhecimento e moralizar os povos desses lugares são ações designadas ao seu perfil e este o realiza como uma missão.

No segundo momento, a partir da década de 1940, ocorreu o despertar de uma consciência literária efetivamente nacional, onde “autores de ascendência africana assumiram seu pertencimento à África e desenvolveram obras ligadas à luta anticolonial e pela independência. Nas colônias portuguesas, com o avanço do ensino e a implantação da imprensa, percebeu-se que não havia mais como sustentar um aparato literário esteticamente europeu e começam a surgir novas produções em que o africano é delineado como sujeito da enunciação. Cada país então buscou traçar seus momentos de ruptura com o ideal até então apregoadado, consolidando um novo momento literário em terras africanas de língua portuguesa. Fonseca e Moreira (2011 *apud* NÓBREGA, 2014, P. 97) elencam os principais movimentos nesse setor em cada país,

- a) a revista *Claridade* que circulou em Cabo Verde nos anos de 1936 a 1960;
- b) a publicação do livro de poemas *Ilha de nome santo* (1942), de Francisco José Tenreiro em São Tomé e Príncipe;
- c) o movimento “Vamos descobrir Angola” (1948) e a publicação da revista *Mensagem* que circulou em Angola nos anos de 1951 e 1952 contribuíram para a implantação de uma literatura de resistência naquele país;
- d) a publicação da revista *Msafo* no ano de 1952 em Moçambique;
- e) a publicação da antologia “Mantê-las para quem lutar!” No ano de 1977, em Guiné- Bissau, pelo Conselho Nacional da Cultura.

A literatura que foi apresentada nesse período é marcada por uma postura mais reflexiva sobre os conflitos de interesse entre a colônia e os colonizados. Muitos de seus textos traziam o clamor pela possibilidade de libertação e afirmação de uma cultura própria constituída por sujeitos livres. Vemos florescer um ideário de exaltação dos traços mais particulares da história e cultura africanas, tais como colocar em posição de destaque a África, o Negro e a Mãe-Terra, revalorizando os elementos singulares desses povos, seus modos de vida ancestrais (tribais, clânicos), culto aos antepassados, o animismo, o mundo rural e natural. Ou seja, é a partir desse momento que o universo africano começa a ser representado pela perspectiva de dentro, escrevendo com propriedade sua história ao passo que promove um saneamento da visão folclorista e exótica atrelada a sua imagem. O desenvolvimento

cultural notável foi decisivo para a afirmação de uma consciência de resistência à cultura lusitana.

Segundo Bonnici (2000, p.30), a recuperação da cultura e da literatura africana acontece através de “oratura”, ou seja, a contraparte equivalente da tradição escrita ocidental (‘literatura’). Recuperar as narrativas de tradição oral (fator caracterizador dessas sociedades no período pré-colonial) impõem-se como tarefa crucial para um processo de descolonização da cultura, oferecendo às potências imperialistas narrativas comprobatórias de que jamais houve vazio cultural nos países feitos colônias e, dessa forma, transforma o colonizado, bárbaro, selvagem (representação depreciativa criada e difundida pela metrópole), em sujeito com voz, capaz de escrever sobre os elementos identitários de seu povo. O despertar dessa mentalidade nacional e conscientização anticolonial se baseiam, segundo o autor, “naquilo que o colonizador mais tentava extirpar, porque ele sabia que a cultura constituía a única força aglutinadora da sociedade”(2000, p. 31).

Muitos dos poemas criados nesse momento são imbuídos de componentes da tradição oral e folclórica africana, explorando a cultura não comentada ou invisibilizada pelo discurso proferido por conquistadores europeus. Por essa razão, nas sociedades pós-coloniais, o escritor tem uma função política essencial no que concerne ao processo de descolonização, tentando minimizar os efeitos da dominação com uma força reacionária voltada para sua própria cultura. Ngugi (1986 *apud* BONNICI, P. 195-196), ao analisar o estado mental e a cultura do homem remanescente desse contexto, expõe que a colonização cultural imposta o influencia tanto que

aniquila a crença que o povo tem nos nomes, nos idiomas, nos ambientes, na sua experiência de luta, na sua união, na sua capacidade e, ultimamente, nele mesmo. Faz que ele enxergue seu passado como uma grande terra devastada de não-realizações e deseje se distanciar daquela terra devastada. A colonização faz que ele queira identificar-se com aquilo que é mais afastado dele mesmo; por exemplo, ele quer se identificar mais com as línguas de outros povos do que com a dele mesmo. A colonização o identifica com aquilo que é decadente e reacionário, com todas as forças que esgotam a sua fonte de vida. A colonização até impõe dúvidas sobre o direito moral de luta. As possibilidades de triunfo ou de vitórias são vistas como muito remotas, sonhos ridículos; os resultados pretendidos são o desespero, a melancolia e o desejo de morte coletivo.

É contra essa ideologia e seus efeitos nocivos que os escritores agem através de seu instrumento maior, que é a força da palavra, conclamando suas nações para a luta por liberdade, à medida que recupera as línguas e retorna-se às raízes da identidade perdida.

Entre os autores que se destacam nesse momento podemos citar Agostinho Neto, um dos líderes do processo de independência de Angola e primeiro presidente do país após a

libertação do domínio português e José Luandino Vieira (nascido em Portugal, mudou-se para Angola ainda criança). José Craveirinha e Noémia de Sousa, de Moçambique, Alda do Espírito Santo, de São Tomé e Príncipe, Vasco Cabral, da Guiné Bissau e Manuel Lopes, de Cabo Verde.

Uma das críticas mais recorrentes feitas às literaturas africanas seria o fato delas serem muito pautadas nos processos históricos dos seus países, comprometidas com ideologias, com a relação colonizador-colonizado, enfim, comprometidas com os caminhos da descolonização. A respeito dessa visão, Said (1992, p. 96) comenta:

Não creio que escritores sejam mecanicamente determinados pela ideologia, pela classe ou pela história econômica, mas acho que estão profundamente ligados à história de suas sociedades, moldando e moldados por essa história e suas experiências sociais em diferentes graus. A cultura e suas formas estéticas derivam da experiência histórica [...]

Nesse sentido, podemos notar que o autor demonstra haver uma simbiose entre história e literatura que equivocadamente alguns teóricos tendem a desqualificar ao afirmar a necessidade de se estudar os percursos estéticos essencialmente pelo viés da matéria textual em si. Não há, contudo, como negar a estreita relação existente entre o autor como sujeito situado historicamente, as relações que o mesmo mantém com a sociedade do seu tempo e a sua produção literária. Silva (2010, p. 39) ressalta,

por mais que alguns críticos e teóricos defendam a separação radical entre literatura e sociedade, numa acirrada defesa da literariedade, há um fator determinante nessa discussão: ambas, literatura e sociedade, estabelecem entre si uma relação necessária de interdependência, na medida em que se trata de conceitos marcados por um sentido de reciprocidade, sendo possível equacionar – numa mesma obra – tanto a natureza essencialmente estética da literatura quanto a conformação fundamentalmente política da sociedade.

No caso das literaturas africanas, percebemos que havia um compromisso estético além de forte engajamento com a causa libertária. As poesias, por exemplo, vieram despertar um sentimento de valorização da cultura dentro de um sistema que oprimia a presença dos negros no seu próprio território. Poemas como “Quero ser tambor”, de José Craveirinha e “Se me quiseres conhecer”, de Noémia de Sousa, ressaltam a valorização de uma identidade moçambicana e o clamor por libertar-se dos grilhões da metrópole. Observe um desses poemas abaixo e como o mesmo retrata os anseios do sujeito lírico de afirmação da nacionalidade.

Se me quiseres conhecer,
estuda com os olhos bem de ver
esse pedaço de pau preto
que um desconhecido irmão maconde
de mãos inspiradas talhou e trabalhou
em terras distantes lá do Norte.

Ah, essa sou eu:
órbitas vazias de possuir a vida,
boca ragada em feridas de angústia,
mãos enormes, espalmadas,
erguendo-se em jeito de quem implora e ameaça,
corpo tatuado de feridas visíveis e invisíveis
pelos chicotes da escravatura...
Torturada e magnífica,

altiva e mística
África da cabeça aos pés,
-ah, essa sou eu:

se quiseres compreender-me
vem debruçar-te sobre minha alma de África,
nos gemidos dos negros no cais
nos batuques frenéticos dos muchopes
na rebeldia dos machanganas
na estranha melancolia se evolvendo
duma canção nativa, noite dentro...
e nada mais me perguntes,
se é que me queres conhecer...
Que não sou mais que um búzio de carne,
onde a revolta de África congelou
seu grito inchado de esperança.

Noémia de Sousa (2001) *Sangue Negro*. Maputo: AEMO - Associação dos Escritores Moçambicanos.

Nos versos, a autora demonstra o apego telúrico à África, exaltando-a como componente de sua identidade, ao passo que denuncia os sofrimentos havidos pela dominação imposta a esse continente. Propostas literárias como a dessa autora foram fortemente disseminadas nesse momento de conscientização política.

A fase posterior à independência trouxe diversos caminhos que a literatura africana tem percorrido nas últimas décadas. Continua-se a falar das guerras, dos dramas humanos dessas sociedades marcadas ainda pela miséria e conflitos civis. Porém, temas mais contemporâneos, como a condição feminina e a corrupção, e mais universais como o amor e a infância, aparecem frequentemente nas ficções. A recorrência ao insólito e ao fantástico é notável também em muitas obras como para expressar, pela literariedade, as complexas realidades das sociedades africanas em contextos do pós-independência e das guerra civis que começaram a assolar essas nações em meados da década de 70. Mata (2001, p.13), comenta,

verifica-se que, não obstante o percurso comum trilhado nos “tempos difíceis” do colonial-fascismo, já é indiscutível a afirmação de cada uma das literaturas no universo da língua portuguesa. Uma afirmação em termos estéticos (técnico-compositivos, temáticos e estilísticos) e sociológicos, para o que terá concorrido um complexo de condicionantes, desde àqueles de ordem histórico-ideológica, cultural e sociopolítica àqueles de opções políticas, ideológicas e cívicas dos autores. Esses condicionantes originaram, a partir dos anos 80, percursos completamente diferentes e díspares até- como no caso de Angola e de Cabo Verde-, enquanto nas décadas

anteriores essas literaturas haviam trilhado o mesmo rumo, alicençadas num projeto comum nacionalista, de afirmação de uma identidade cultural.

Muito embora cada uma das literaturas das cinco nações lusófonas possuam importantes traços distintivos, podemos destacar como traços em comum a relação do autor com a sua terra, sua nação, a presença da ancestralidade e tradições advindas da oralidade. O uso particular da língua portuguesa é bastante notável em produções contemporâneas, englobando vocabulário e sintaxe característico da região retratada pela criação ficcional.

Importante destacar também, dentro desta perspectiva, a forte ligação literária existente entre essas nações africanas e o Brasil. Guimarães Rosa, com sua escrita inovadora, poética, inspirou e continua a inspirar diversos escritores, como é o caso do angolano Luandino Vieira e do moçambicano Mia Couto, declarados admiradores das produções do brasileiro, enfatizando que a obra rosiana foi fundamental em seus próprios trajetos ficcionais. Para os três, a oralidade se destaca como fonte de sabedoria e é exaltada ao longo de várias produções. Mia Couto reproduz assim seu contato com o autor brasileiro:

O meu percurso é um percurso marcado pela poesia e tenho que prestar homenagem a poetas como João Cabral de Melo Neto, Carlos Drummond de Andrade, e sobretudo, Adélia Prado. Mas o meu encontro é essencialmente com João Guimarães Rosa.[...] E foi poesia que me deu o prosador João Guimarães Rosa. Quando o li pela primeira vez experimentei uma sensação que já tinha sentido quando escutava os contadores de histórias da infância. Perante o texto eu não simplesmente lia: eu ouvia vozes da infância.[...]

Essa ligação entre Brasil e África é tão sólida quanto antiga. Ao longo de cinco séculos, os laços históricos que aproximam esses espaços tornaram-se muito fortes. Laços esses também presentes nos diálogos estabelecidos dentro do campo literário. A literatura brasileira, principalmente aquela fabricada a partir dos escritores modernistas da 1ª Geração e os pertencentes ao Regionalismo de 30, serviram de inspiração para os autores africanos de língua portuguesa, como notamos nas falas supracitadas, despontando naquele horizonte como um exemplo positivo e distanciado do modelo português, elecando, em muitas de suas produções, temáticas bastante familiares ao mundo africano. Entre esses autores que desempenharam decisiva influência, Jorge Amado, o autor de *Capitães da Areia*, é contemplado nas palavras de Mia Couto (2009b, p. 68) com bastante entusiasmo:

As suas personagens eram vizinhas não de um lugar, mas de nossa própria vida. Gente pobre, gente com os nossos nomes, gente com as nossas raças passeavam pelas páginas do autor brasileiro. Ali estavam os nossos malandros, ali estavam os terreiros onde falamos com os deuses, ali estava o cheiro da nossa comida, ali estava a sensualidade e o perfume das nossas mulheres.

Podemos notar, portanto, que existe um “encantamento” dos escritores e intelectuais africanos para com o Brasil e seus literatos facilmente perceptível nos discursos proferidos em sua homenagem e nas influências que exerceram nas literaturas da África de língua portuguesa. Comentar essa perspectiva dialógica existente entre essas nações pode ser um caminho para aproximar o aluno e o texto de origem africana.

Autores como Mia Couto, Pepetela, José Eduardo Agualusa, Luís Bernardo Honwana, Eduardo White, Conceição Lima, Ondjaki, entre vários outros, trazem textos ricos e possíveis de serem explorados pelo professor em sala de aula, através de uma proposta pedagógica que priorize a fruição literária e permita ao aluno inteirar-se desse acervo ainda pouco divulgado no Brasil.

3.3. Curso de Formação para professores da Educação Básica: diálogos com a literatura africana

A reformulação curricular acompanhada de um programa de formação de professores tendo em vista sua instrumentalização para o trabalho com a diversidade apresenta-se no atual cenário como uma necessária medida a ser devidamente e sistematicamente implantada. Refletir sobre o currículo e em como ele, muitas vezes, serve ao fortalecimento das relações de poder, às reproduções das diferenciações e desigualdades sociais no universo escolar, pode suscitar mudanças positivas para as discussões fomentadas e endossadas pelos grupos sociais atualmente. Segundo Lopes (*apud* MUNANGA, 2005, p.27) “o currículo passa ideologia, e a escola precisa identificar e desvelar os componentes ideológicos do conhecimento escolar que a classe dominante utiliza para a manutenção de privilégios.” Por essa razão, cabe uma detida atenção aos currículos e as atividades relacionais propagadas na escola, verificando como são construídas as noções de pertencimento e exclusão pelos diferentes sujeitos que ocupam esse espaço.

Nunes (2011, p. 95) relata que “o currículo deve ser encarado como o espaço onde se dá de forma constante a interação dos conhecimentos científicos com os que são advindos das práticas sociais diárias, visando a construção de um novo conhecimento.” Assim, é na realidade diária dentro dos muros escolares que este deve ser construído e reconstruído mediante a participação dos atores que integram o processo ensino-aprendizagem.

A preferência histórica dada a determinados conteúdos tem sido o motivo pelo qual houve o silenciamento da voz negra e de sua carga cultural dentro história deste país,

ocasionando problemas para a afirmação das identidades dos sujeitos não brancos e suprimindo uma parte dos conhecimentos relevantes à construção do Brasil.

Embora se garanta a autonomia da escola na formulação do seu projeto político pedagógico, os seus componentes precisam estar munidos de conhecimentos pertinentes à valorização da diversidade para que haja uma real mudança nesse âmbito. É justamente nesse ponto que, novamente, ressaltamos a carência em formação docente para se lidar com temáticas como a cultura africana, pois mesmo se os livros didáticos trouxerem conteúdos que englobem o tema, se o profissional não estiver inteirado desse assunto e assim fazê-lo significativo para os alunos, sua prática não surtirá o efeito pretendido. Acreditamos também ser fundamental a problematização desses conteúdos para não cairmos no equívoco de enxergar a cultura africana a partir da ótica estereotipada do exotismo e folclorização. Nesse contexto, Nunes (2011, p. 98) destaca que é imperativo haver

estudos aprofundados e pesquisas que ampliem estes conteúdos e mostrem como eram constituídas as sociedades africanas antes da colonização atentando para os aspectos históricos, culturais, religiosos e artísticos, para que possamos conhecer o alto valor civilizatório dessas sociedades e suprir esta lacuna existente no currículo das escolas do Brasil como um todo.

Dessa forma, é imprescindível romper com o modelo engessado em concepções arcaicas e discutir novos projetos educacionais que almejem a valorização de todos os povos constituintes da nação brasileira. Ou seja, a compreensão da diferença entre pessoas, povos e nações é enriquecedora e propõem um envolvimento salutar entre todos, com promoção do respeito e desmistificação de estereótipos.

Como em qualquer outra área de atuação profissional, o professor precisa refletir sobre suas experiências e reconfigurar suas práticas constantemente e compartilhando-as com os demais de forma colaborativa. Oportunizar cursos de formação que suscitem o diálogo e a reflexão dos mesmos acerca de suas práticas pedagógicas é uma estratégia benéfica e eficaz para melhorar a qualidade da educação de forma geral. Diante desse fato, e com base nas teorias e discussões elaboradas pelos estudiosos na área, este trabalho apresenta uma proposta de intervenção destinada ao professor de Língua Portuguesa, através de um curso de formação pertinente ao exercício docente no que concerne à inserção e ensino de literatura africana no espaço escolar.

Essa proposta constitui-se como um elemento a mais para a democratização do estudo sobre história, cultura e literatura africana nos cenários pedagógicos brasileiros. A partir da detecção dos complicadores, desenvolvemos, como referido acima, uma proposta de intervenção, podendo ser implantada nas secretarias de educação como uma ferramenta no

que concerne às discussões sobre a Lei 10 639/03 e à falta de formação docente com vistas a abordagem da literatura africana e à diversidade étnico-racial na escola.

Com base nas Diretrizes Curriculares para a Educação das relações étnico-raciais há:

Inclusão de discussão da questão racial como parte integrante da matriz curricular, tanto dos cursos de licenciatura para Educação Infantil, os anos iniciais e finais da Educação Fundamental, Educação Média, Educação de Jovens e Adultos, como de processos de formação continuada de professores, inclusive de docentes no Ensino Superior (BRASIL, 2004, p. 3).

No entanto, segundo Gomes (2007), a construção de uma educação antirracista e que respeite a diversidade, baseada na Lei 10 639/03, depara-se com muitos desafios, tais como a necessidade de maior sistematização e divulgação do pensamento negro nos meios acadêmicos e para profissionais da Educação Básica e a socialização dos saberes produzidos pela comunidade negra na formação inicial e continuada de professores. A autora (2007,p.109) afirma:

Diante de tais desafios, os educadores e educadoras brasileiras, de qualquer pertencimento étnico-racial são convocados a construir novas posturas e práticas pedagógicas e sociais. Dentre elas: o desenvolvimento de uma inquietude epistemológica e política, o inconformismo diante das desigualdades e a aposta nos processos de emancipação social.

Para tanto, é preciso também compreender como a literatura influencia na educação de jovens e crianças. Como bem destacam Mariosa e Reis (2011, p. 42)

As crianças crescem com a sensação de que os padrões do belo e do bom são aqueles com os quais se depararam nos livros infantis. As crianças brancas vão se identificar e pensar serem superiores às demais, vão estar em posição privilegiada em relação às outras etnias. As crianças negras alimentarão a imagem de que são inferiores e inadequadas. Crescerão com essa ideia de branqueamento introjetada, achando que só serão aceitas se aproximarem-se dos referenciais estabelecidos pelos brancos. Rejeitando tudo aquilo que as assemelhe com o universo do negro.

Discutir juntamente com o corpo docente esse assunto há muito relegado à invisibilidade pode ser um método relevante e necessário para se formar uma sociedade mais justa e menos preconceituosa, visto que a falta de conhecimento gera abismos nas relações sociais, e por essa razão, somente investindo em uma postura intercultural poderemos vislumbrar mudanças consistentes na instrução dos jovens. Um dos caminhos para a construção de conhecimentos sobre a África e todo histórico de lutas dos negros no Brasil, bem como sua importância para a formação da identidade brasileira é justamente o viés literário, mostrando que há profundas similitudes entre nossa cultura e a africana, e que esta tem muito a nos revelar, a nos acrescentar.

Para isso, há que primeiro repensar um novo currículo nas escolas, nos cursos de formação de professores, o qual possa estudar criticamente as culturas e histórias africanas e as suas influências no Brasil. É recente, no entanto, o interesse das instituições de ensino e pesquisa pela abordagem da temática africana. Muitos profissionais saíram da graduação sem terem contato com pesquisas que caminhassem por essa via. Na área de Letras, por exemplo, ainda há uma supervalorização da literatura lusitana em detrimento da literatura produzida nas ex-colônias portuguesas em África, persistindo a carência de estudos voltados para essa questão na academia. Cabe, então, agir diante desta realidade secularmente imposta, buscando sinalizar meios plausíveis para a inserção da literatura de matriz africana nos centros educacionais. Mas para tanto, como ressalta Oliveira (2009, p.156), “é necessário que, em primeiro lugar, haja uma efetiva sensibilização e conscientização dos educadores.”

Portanto, ao abraçar essa causa, cria-se para os educadores brasileiros uma realidade desafiadora, antes preocupação somente dos Movimentos Sociais, mais especificamente do Movimento Negro e de intelectuais, pesquisadores e educadores negros, que é a instauração de um pensamento questionador sobre a educação de maneira geral, sobre que currículo hoje é ofertado, quais as propostas pedagógicas em uso, se há a contemplação efetiva das diversidades étnico-raciais e religiosas dentro das salas de aula, ou seja, instiga-se uma avaliação de suas ações enquanto profissionais da educação.

Não se pode esquecer que a preparação das aulas ou projetos é pensada e ofertada para crianças, jovens ou adultos pertencentes a uma sociedade multirracial. Planejar as atividades diárias visando o diálogo intercultural é um passo importante para tentar superar o racismo e intervir nas estruturas e lógicas do sistema segregador que conduziu por muito tempo os rumos das instituições escolares neste país, tendo como vício a exclusão e seletividade dos setores populares e a marginalização dos jovens negros.

Considerando que a escola objetiva formar seres criativos e pensantes, capazes de enfrentar as diversas situações ao longo vida como cidadãos, o curso de formação, intitulado *Literatura africana de língua portuguesa na prática pedagógica: perspectivas de um diálogo intercultural*, tem como principal objetivo conscientizar professores da Educação Básica sobre a riqueza literária embutida em textos como os dos autores moçambicanos Mia Couto, Luís Bernardo Honwana e Noémia de Sousa, dos angolanos Luandino Vieira e Agostinho Neto, dos cabo-verdianos Baltazar Lopes e Jorge Barbosa, por exemplo, levantando considerações importantes a respeito dos aspectos histórico-culturais e identitários dos povos africanos, fornecendo ideias para lidar com o conteúdo na sala de aula.

A partir deste quadro, pensamos em proporcionar aos professores-cursistas atividades de cunho reflexivo e dialógico envolvendo a apropriação de saberes sobre textos literários africanos de língua portuguesa. Faz-se pertinente começarmos este ofício questionando: “quando, porque e em que circunstâncias nasceram as Literaturas Africanas de Língua Portuguesa?”, afim de suscitar um debate e uma sondagem acerca da matéria a ser esmiuçada. Reservadas as particularidades de cada nação, mas tendo consciência que antes mesmo da chegada do dominador português havia a chamada *oratura* ou *oralitura* (as narrativas orais transmitidas ao longo dos tempos é fator de identificação do povo com sua cultura), podemos afirmar de forma genérica que todas se afirmarão com bastante vigor em um contexto de colonização e o intuito de seus escritores na fase de maior consciência política era propor uma visão da sua pátria, da sua realidade, diferente da promovida e divulgada pelo colonizador. Em outras palavras significa dizer que

o aparecimento das literaturas africanas é uma das manifestações concretas da tomada de consciência dos “filhos da terra”, que, naturalmente herdeiros de tradições locais, traduzirão a sua necessidade de se diferenciarem daqueles que, embora muitas vezes radicados em África, se enquadravam- histórica, social e culturalmente- num contexto de referências europeias, nomeadamente portuguesas, e, portanto, observando, percebendo e sentindo o mundo africano de uma perspectiva *exógena*. (PACHECO,2004.p.57)

Através da mudança de enunciação, temos explanados nos textos literários africanos toda uma gama de temas e olhares até então desconhecidos ou obscurecidos pela literatura de caráter colonial, mostrando diferentes realidades locais, principalmente no que tange às práticas racistas portuguesas e às tentativas de silenciamento das expressões culturais africanas por parte do regime salazarista.

Navegar pela leitura destes textos corresponde a uma viagem por espaços ficcionais ainda pouco explorados aqui no Brasil. E ter contato com materiais desta natureza se faz importante, pois em se tratando de referências africanas, os ambientes recorrentes para nós são adornados de negativismo, como, por exemplo, sua caracterização como reduto de miséria e analfabetismo.

Cabe destacar que o trabalho a ser desenvolvido nas unidades de ensino por esses professores deve valorizar o contato com o texto literário, como atividade que proporciona a fruição, o contato com a criatividade, a imaginação, a fabulação e que possibilita ao leitor diversas interpretações, enriquecendo-o cultural e intelectualmente. Silva (2015,p.15) destaca “quando entramos no mundo das observações e reflexões de um texto poético, ou quando nos deliciamos das dores e das alegrias do personagem de uma narrativa, estamos colocando-nos

no lugar do outro. Esse outro pode nos ensinar a respeitá-lo, a compreendê-lo e valorizá-lo e, assim, levar-nos ao próprio conhecimento.”

Promover o letramento literário é fundamental para envolver os alunos em propostas de leitura significativas a sua vivência. Aliar essas duas necessidades, trazer à luz textos de origem africana e traçar estratégias para a promoção do letramento literário, deve ser preocupação do professor de linguagens. Fornecer aos discentes materiais para uma instrução adequada e direcionada à valorização da cidadania é uma tarefa intrínseca ao papel docente.

Assim, com este curso de formação destinado a professores do Ensino Fundamental poderemos, além de sensibilizá-los quanto à questão racial e o trato com o texto literário, estabelecer novos vínculos nas unidades escolares para a efetiva implementação da Lei 10.639/03.

Neste sentido, elaboramos uma proposta de intervenção que possa auxiliar a formação dos professores, apresentando-lhes textos da literatura africana de língua portuguesa como sugestão para posterior utilização nas salas de aula, chamando atenção para as nuances intrínsecas a essa manifestação cultural.

Desenvolver um trabalho e traçar condições para sua aplicabilidade voltada à educação das relações étnico-raciais e africanas significa, em muitos contextos, a busca e reformulação de novos conceitos e paradigmas, um grande desafio na formação docente atualmente. A dificuldade de se implementar a Lei nº 10.639/03 nos cursos de formação de professores e na própria Educação Básica, não significa apenas que um currículo não tenha contemplado a história do negro, mas que há um problema lacunar de base acadêmica em relegar à invisibilidade as construções identitárias da população afro, gerando oportunidades para a ignorância atuar e conceber sua faceta mais cruel que é o preconceito. Por isso, urge que medidas reparatórias sejam ofertadas para dinamizar o ensino, tornando-o intercultural. Tais medidas podem ser:

introdução, nos cursos de formação de professores e de outros profissionais da educação: de análises das relações sociais e raciais no Brasil; de conceitos e de suas bases teóricas, tais como racismo, discriminações, intolerância, preconceito, estereótipo, raça, etnia, cultura, classe social, diversidade, diferença, multiculturalismo; de práticas pedagógicas, de materiais e de textos didáticos, na perspectiva da reeducação das relações étnico-raciais e do ensino e aprendizagem da História e Cultura dos Afro-brasileiros e dos Africanos (BRASIL, 2004, p.2).

Portanto, trazer à tona toda essa situação e almejando contribuir com mudanças, com pesquisa e adoção de novos referenciais em busca de uma sociedade brasileira mais aberta às diferenças e capaz de desconstruir e reconstruir conceitos é nossa preocupação. E a proposta

de criação do curso de formação continuada para professores é nossa sugestão afim de retirar da invisibilidade questões tão importantes como é o conhecimento literário de matriz africana, pois existem ricas produções literárias africanas em língua portuguesa sendo produzidas e comercializadas pelo mundo inteiro. É nosso dever, enquanto educadores, nos questionarmos por que essas produções não são estudadas em profundidade nas escolas, vistas, quando muito, figurando em um capítulo ou dois dos manuais didáticos, afim de modificarmos essa situação em prol de uma educação literária com vista ao diálogo intercultural.

4Proposta de intervenção: curso de literatura africana em língua portuguesa na prática pedagógica: perspectivas de um diálogo intercultural

Apresentação

Esta proposta se constitui como parte da dissertação para o Mestrado Profissional em Letras e destina-se aos professores de Língua Portuguesa que atuam nas séries finais do Ensino Fundamental, objetivando auxiliá-los em sua formação teórico-prática com o conteúdo referente à literatura africana na prática pedagógica. Pretendemos aqui sugerir exemplos que possam ser utilizados dentro das ambiências escolares para que ela seja disseminada com maior afinco junto ao universo jovem, incentivando-os a descobrir o valor estético presente em várias obras provenientes de três países africanos: Cabo Verde, Moçambique e Angola.

Para fomentar o estudo proposto, faremos uso de textos pertencentes a três gêneros: a poesia, o conto e a crônica, por estes serem os gêneros mais difundidos no nível fundamental e possuírem a dinamicidade e praticidade dos textos curtos, visando envolver o corpo discente com algumas materialidades artísticas caras à literatura africana, podendo, dessa forma, ampliar o repertório cultural desse público. Os textos também serão analisados ao longo da formação pela ótica da interdisciplinaridade, já que a literatura é espaço para os mais diversificados assuntos situados ao longo do tempo, ressaltando a valia do diálogo promovido em conjunto, dentro do espaço escolar, pelas várias disciplinas que compõem o currículo, em prol da formação de jovens conscientes de sua cultura e comprometidos com a aquisição de novos saberes. Para atingirmos nosso objetivo, a presente proposta contempla uma carga horária de 120 horas, distribuídas em 04 encontros formativos, com temas voltados ao estudo da literatura africana em língua portuguesa. Ao final das formações, em nosso último encontro, a eficácia da proposta será avaliada pelos professores cursistas que terão a oportunidade de exporem suas colocações a respeito do tema tratado e de sua aplicabilidade nas ambiências escolares.

Justificativa e caracterização do curso em literatura africana de língua portuguesa para professores do Ensino Fundamental II

A inclusão de temas antes relegados ao patamar de invisibilidade tenciona o espaço escolar, as práticas antigas já não conseguem suprir os anseios da sociedade pós-moderna e

novas reflexões e ações sobre a educação no Brasil se fazem necessárias. Ao professor, figura basilar deste cenário, é dado o papel de catalisador dessas modificações sem, no entanto, em muitos momentos, muni-lo de recursos para lidar com as novas realidades que se desenham no horizonte educacional. Sobre esse fato, apontam Kronbauer e Simionato (2008, p. 06)

De uma formação recebida para trabalhar com públicos homogêneos, o professor passa a trabalhar com grupos cada vez mais heterogêneos, além de lhe ser exigido que desenvolva em seus alunos capacidades de trabalhar em grupo, de resolver problemas, de elaborar, executar e acompanhar projetos, entre outras tantas. [...] De um tempo de certezas, passamos à constância da incerteza, e é neste tempo e espaço que se situa o professor.

Como se evidencia no discurso acima, os desafios dessa sociedade são vários e requerem um comportamento atento às urgências do momento histórico. Notamos, nesse sentido, que a tônica atual a respeito da conduta docente baseia-se em formar um professor pesquisador, crítico e reflexivo de sua atuação profissional, consciente de sua função para a sociedade. E quando pensamos esse fato direcionando-o às urgências de toda uma parcela social tradicionalmente relegada à invisibilidade nos currículos escolares ou ao apagamento de suas bases identitárias, percebemos a essencialidade em se investir no aprimoramento docente, fornecendo-lhes conhecimentos e indicando-lhes possíveis caminhos para se lidar com a diversidade numa sociedade multicultural e pluriétnica, desenvolvendo assim seu trabalho com qualidade e eficiência. Sobre a questão delineada e os resultados de uma cultura etnocêntrica, Oliveira (2001, p.04) declara,

[...] Os educadores e responsáveis pela formação de milhares de jovens na sua grande maioria são vítimas dessa educação preconceituosa, na qual foram formados e socializados. Esses educadores não receberam uma formação adequada para lidar com as questões da diversidade e com os preconceitos na sala de aula e no espaço escolar.

Situações como essa povoam ainda os meios educacionais e corroboram a visão de Siquelle (2013, p.105), quando afirma: “mais que uma discussão curricular, faz-se necessária uma discussão conceitual para desencadear transformações na prática escolar.” Ou seja, somente com olhares críticos para se debater as modificações curriculares e seu impacto na aquisição de saberes, ação imprescindível ao corpo docente, é que poderemos vislumbrar reais transformações no seio escolar.

Uma das mudanças curriculares mais marcantes no Brasil foi a obrigatoriedade do estudo de história e culturas africanas nos níveis fundamental e médio, ocorrida no ano de 2003, cabendo aos profissionais planejarem suas aulas tendo em vista conteúdos que

transitem por temas dessa natureza e fortaleçam concepções de um país mais justo e conhecedor de suas raízes. No entanto, muito embora a obrigatoriedade exista, as ações pertinentes à efetivação da Lei ainda são dadas vagarosamente. À título de exemplificação, destacamos a pouca ou inexistente abordagem da literatura africana nas aulas de leitura como sinal de que existe uma carência na formação acadêmica de muitos profissionais, impedindo-os de desenvolver com maior afinco e propriedade diálogos literários entre Brasil e África.

Por essa razão, a escolha do tema voltado à literatura africana de língua portuguesa como proposta para professores do Ensino Fundamental II, especialmente para os que atuam no nono ano, foi pensada baseando-se nas discussões em torno da Lei 10. 639/ 03 e suas implicações nas salas de aula.

Apropriar-se de estratégias para trabalhar essa literatura em sala de aula, apesar de ser essencial, ainda é uma lacuna na formação acadêmica de muitos professores, e sinaliza um dos motivos pelos quais ela vive ainda encoberta dos olhares estudantis. A respeito disso, Nóbrega (2014, p.104) questiona:

[...] será que os cursos de Licenciatura em Letras ofereceram a estes sujeitos o embasamento adequado para o cumprimento dessa tarefa? As bibliotecas escolares possuem títulos representativos de obras da literatura em questão para que o educador incentive seu aluno a prática de leitura sobre o tema? [...]

Indagações dessa natureza permeiam as questões relativas ao ensino da cultura e história da África no Brasil, e as respostas que emanam delas, muitas vezes, retratam a dificuldade de se lidar com tais assuntos. A falta de formação adequada na academia atrelada aos escassos subsídios didáticos a respeito de literatura africana nas bibliotecas escolares constituem um desafio que precisa continuar sendo enfrentado.

Ao avistarmos essa deficiência e a relevância do assunto para a sociedade de forma geral, elaboramos uma proposta de trabalho voltada para os professores de língua portuguesa, elencando textos de diversos autores e gêneros variados para que esses profissionais possam ter estratégias didáticas caracterizadas pela multiplicidade de opções para auxiliar o seu ofício. Meditar o tema dentro da funcionalidade do planejamento pedagógico trará ganhos em diferentes aspectos, tendo em vista que a conduta do prazer estético possibilita ao sujeito sair do estado de desconhecimento para o de descoberta, deparando-se com culturas das quais somos descendentes e ainda termos acesso a perspectiva do Outro como ser que ao mesmo tempo nos distingue e nos identifica.

Entendemos que a problemática se apresenta, então, sob dois pontos: o primeiro seria o acesso aos conhecimentos, visto que as lacunas muitas vezes presentes na formação do

educador geram uma dificuldade no manejo das orientações curriculares que reivindicam novos objetos de ensino. E o segundo diz respeito a didatização dos saberes, ou seja, refletir sobre esses conhecimentos na prática pedagógica diariamente. Esses pontos orientam para a urgência de se articular uma formação continuada que aproxime o docente das discussões e materiais pertinentes ao estudo voltado às literaturas africanas de língua portuguesa e suas implicações no cenário brasileiro.

Objetivos

Geral: Criar possibilidades para que os educadores de língua portuguesa e literatura, atuantes nas séries finais do Ensino Fundamental, possam refletir sobre o papel da literatura africana de língua portuguesa nas salas de aula brasileiras, bem como fornecer-lhes algumas propostas ilustrativas para se trabalhar com o referido conteúdo na sua prática pedagógica.

Específicos:

- Proporcionar o alargamento cultural dos professores-cursistas através da inserção e do trabalho com textos literários africanos de língua portuguesa.
- Esboçar estratégias para o trabalho com o texto literário que possam ser utilizadas na ambiência escolar como forma de auxiliar o trabalho docente com a literatura de raiz africana.

Pressupostos teóricos

Para desenvolver essa formação continuada, tomaremos como pressupostos teóricos principais o conceito de intertextualidade apregoado por Kristeva (1974), as definições atreladas a atividade leitora definidas por Orlandi (1988), Martins (1988), Koch e Elias (2010), e a leitura literária vista pelo viés das dimensões dialógicas do texto apontadas por Martins (2006) e corroboradas por Dalvi (2013).

1. As concepções sobre leitura como ato social e a escolarização da literatura

A importância da leitura para a formação de seres críticos e politizados é ressaltada constantemente em nossa sociedade. E a escola, dentro dessa perspectiva, ocupa um lugar essencial para essa formação. Para Martins (1988, p. 22), “saber ler e escrever, já entre gregos e romanos, significava possuir as bases de uma educação adequada para a vida, educação essa

que visava não só ao desenvolvimento das capacidades intelectuais e espirituais, como das aptidões físicas, possibilitando ao cidadão integrar-se efetivamente à sociedade.”

No entanto, ao longo dos anos, a vertente tradicionalista compreendeu a atividade de ler como uma prática quase mecânica, como uma decodificação de dados contidos em um objeto textual determinado. Lugar onde o leitor seria apenas um decodificador passivo, pois os sentidos estariam contidos no texto. Esse posicionamento diante do trato com a leitura acarretou/acarreta profundos prejuízos à prática educacional, porque as possíveis contribuições do aluno/leitor são descartadas, mistificando a palavra escrita e desestimulando os questionamentos sobre o texto. Leurquin (2001, p.1) afirma que “em sala de aula, trabalha-se com textos fragmentados, descontextualizados, frases feitas, com o objetivo apenas de ensinar regras gramaticais.” Ou seja, são exercícios que não despertam a criticidade e a atuação do leitor enquanto sujeito ativo. Cabe ao professor, em meio a essa realidade, ter conhecimento de modelos eficazes para nortear sua prática docente e desenvolver estratégias para melhor se trabalhar com a leitura em sala de aula.

Dentro de uma perspectiva discursiva, ressalta-se o papel da leitura vinculada à ideia de interpretação e de compreensão, onde se trabalha o ato de ler como parte do processo de instauração de sentidos, levando-se em consideração que os textos e os sujeitos envolvidos nesse processo são produtos marcados histórica e ideologicamente.

Dentre os postulados de Orlandi (1988) acerca das várias acepções que podem ser extraídas da noção de leitura, é importante destacarmos os conceitos de legibilidade e incompletude. Ao discorrer sobre o primeiro conceito, a autora descarta a afirmação reducionista de que um texto legível é um texto bem escrito, apontando que “é a natureza da relação que alguém estabelece com texto que está na base da caracterização da legibilidade”. (1988, p.9). Ou seja, a legibilidade antes encarada a partir de elementos textuais, passa, então, a ser considerada, não somente em função de suas marcas formais, mas atrelada ao contexto social de interação. “Na leitura, entra, a capacidade do leitor em reconhecer os tipos de discurso e, conseqüentemente, em estabelecer a relevância de certos fatores e não outros para a significação do texto em questão.”(ORLANDI,1996, P.198). Esse detalhe compõem a legibilidade do texto, porque qualquer dizer é determinado pelo tipo de discurso e, por isso, o grau de relevância transita de acordo com a situação comunicativa. De acordo com Koch e Elias (2010, p.7)

O texto é lugar de interação de sujeitos sociais, os quais, dialogicamente, nele se constituem e são constituídos; e que, por meio de ações linguísticas e sociocognitivas, constroem objetos de discurso e propostas de sentido, ao operarem

escolhas significativas entre as múltiplas formas de organização textual e as diversas possibilidades de seleção lexical que a língua lhes põe à disposição.

Outro aspecto importante na produção da leitura é a incompletude. Conceber o texto como um objeto incompleto significa considerar no ato de ler não apenas o que está sendo dito, mas toda uma gama de elementos que estão implícitos e que são necessários à compreensão. E os sentidos que podem ser lidos em um texto também passam pelo viés da intertextualidade, pois a compreensão emanada dele passa pelo diálogo com outros textos. “Saber ler é saber o que o texto diz e o que ele não diz, mas o constitui significativamente.”(ORLANDI, 1988, P.11).

Assim, dentro do espaço educacional, o professor deve encarar o aluno como sujeito ativo, capaz de se posicionar acerca da problemática presente no espaço textual, capaz de estabelecer comparações entre o texto lido e seus conhecimentos prévios, capaz de atribuir sentido às diversas manifestações sociais que permeiam a sociedade. É necessário, portanto, que as aulas de leitura sejam devidamente preparadas, objetivando uma melhoria na habilidade de leitura do educando. A variedade de gêneros e modalidades literárias, bem como os suportes em que os mesmos aparecem, precisam estar figurando com pontos centrais nos planejamentos sobre leitura, tendo em vista ainda qual o público receptor.

Levando em consideração esses pontos e o ensino de literatura na escola, podemos citar que os estudos referentes à Estética da Recepção, propostos por volta da década de 1960, têm sido os principais iluminadores das práticas de leitura literária atualmente, concebendo-a, nas palavras de Silva (2008, p. 48) “como um momento criativo de interação com o texto, no qual os sentidos são construídos através da dialética entre expectativas do leitor e a trama linguística tecida pelo autor, privilegiando a integração estética e histórica, ao contrário das teorias anteriores que se concentravam nos estudos da história da literatura.” A adoção dessa conduta esforça-se por formular um conceito de leitor criativo, com possibilidades de recriar os valores de significação de um texto, e também reflexivo sobre as realidades presentes nas entrelinhas, livre para exercer sua função de agente crítico da leitura. Para a efetivação dessas reflexões teóricas, Pereira (2008, p. 57) destaca:

é preciso investir na formação de professores, pois não há como garantir o acesso à literatura se os principais atores no processo da escolarização literária, em sua maioria, continuam sem conhecer o seu objeto de trabalho, os textos literários, e, conseqüentemente, permanecem insensíveis à beleza e à riqueza desse objeto, servindo-se do mesmo, sobretudo, como mero pretexto para se trabalhar gramática ou outros conteúdos curriculares.

Outro ponto a ser discutido é a autoridade que muitos professores de Língua Portuguesa demonstram ter sobre qual a interpretação “correta” desses textos, negando o pressuposto de que a literatura é matéria plurissignificativa e depende da participação dos leitores para construir sentidos. Um fato a se considerar nesse contexto é que a extrema dificuldade de muitos estudantes em decodificar até aspectos básicos de leitura dá ao professor certo ar de autoridade nas afirmações interpretativas. O próprio lugar de mando do professor enquanto figura discursiva socialmente autorizada para “dizer” o que é “certo” e “errado” também contribui largamente nessa unilateralização do entendimento.

Na contramão dessas condutas, Cosson (2014) aponta ser na atividade de interpretação feita dentro do diálogo entre autor, leitor e comunidade, instigada pelo docente na ambiência escolar, o momento em que os leitores ganham consciência do seu pertencimento a uma coletividade e de que essa coletividade fortalece e amplia seus horizontes de leitura. A abertura dada às reflexões dos alunos é uma das maneiras mais saudáveis para dinamizar o ensino de literatura e, portanto, promover realmente o letramento literário.

2 . Repensando as relações entre literatura e prática pedagógica

Autores como Dalvi (2013) e Martins (2006) defendem a ideia de que o professor de língua e literatura, visando superar as dificuldades do trabalho com a leitura literária, pode e deve valorizar/explorar o texto em sua pluralidade (política, cultural, linguística, histórica) e suas dimensões (intertextual, transversal, interdisciplinar e intersemiótica), tendo em vista o esboço de uma metodologia capaz de estimular a leitura como atividade lúdica, formativa e político-social que é.

Martins (2006) salienta que a literatura nasce das relações políticas, sociais, ideológicas, históricas, econômicas e culturais que motivam o autor ao criar seu texto. E é justamente por ter essa conceituação que o monumento literário deve ser estudado como evento multi/inter/transdisciplinar, possibilitando ao público discentedialogar com assuntos de diversos setores no ato da leitura, tornando essa atividade mais significativa para sua vida em sociedade.

A autora lembra ainda que esse caráter multifacetado da literatura enquanto disciplina ainda precisa ser mais difundido na escola, afastando das atividades curriculares a fragmentação dos conteúdos em prol de uma conduta leitora com vistas a integração dos conhecimentos acadêmicos e os saberes frutos das vivências pessoais dos alunos, auxiliando-os no desenvolvimento de uma compreensão mais crítica do fenômeno literário.

Com intuito de melhorar as iniciativas de ensino, a interdisciplinaridade delinea-se como uma maneira de potencializar as contribuições de cada disciplina, tornando-as mais agradáveis, instigantes aos olhos dos alunos, além de respeitá-las em sua individualidade. A esse respeito, Lenoir (1998, p.57) comenta:

Desse modo, a interdisciplinaridade curricular requer, de preferência, uma incorporação de conhecimentos dentro de um todo indistinto, a manutenção da diferença disciplinar e a tensão benéfica entre a especialização disciplinar, que permanece indispensável, e o cuidado interdisciplinar, que em tudo preserva as especificidades de cada componente do currículo, visando assegurar sua complementaridade dentro de uma perspectiva de troca e de enriquecimento.

Assim, sedimentar uma proposta educacional baseando-se numa perspectiva de leitura interdisciplinar significa também reconhecer o papel do aluno leitor na reconstrução do texto, tendo em vista as relações autor-texto-leitor como fundamentais para a construção de sentidos e promoção do chamado letramento literário.

A via intertextual também revela-se como um caminho viável para o tratamento com a literatura dentro da esfera escolar, pois proporciona ao professor/mediador estratégias variadas para tornar a leitura e as produções textuais mais atrantes ao seu público, melhorando, dessa forma, a qualidade das atividades pedagógicas desenvolvidas. Nessa perspectiva, o aluno é encarado como coautor do texto literário, como um sujeito ativo que compara, reflete, recria, enfim, age criticamente sobre o que lê. O incentivo, por parte da escola e do professor, para que o texto literário seja posto em diálogo com outros artefatos culturais, explorando sua natureza intersemiótica, também pode servir ao propósito da integralização de saberes, visto que estimula a percepção dos alunos para as diferentes formas de fazer artístico.

Segundo Soares (1999), vivenciar a literatura na escola pode ser feita de forma eficaz se caminhar por essas concepções, quando mostra que uma proposta de ensino baseada no texto literário como evento isolado não conduz o olhar do aluno para a integração do texto lido com os demais saberes, distanciando-o das práticas sociais de leitura, tornando essa atividade enfadonha e cristalizada como algo desinteressante.

Diante das mudanças frequentes ocorridas no contexto sócio-educativo brasileiro e os novos direcionamentos curriculares, há uma urgência por parte do professor em se repensar constantemente seu fazer pedagógico usando como base algum aporte teórico-metodológico que consiga agir de maneira proficiente nesse setor.

Portanto, a valorização dada à pluralidade como fator intrínseco ao texto literário pode propiciar, se bem direcionada pelo professor, a produção de trabalhos como resenhas,

paródias, dramatizações, etc., pelos alunos, que ultrapassarão a superficialidade do texto ao chegar nas suas camadas mais profundas de significação e relação com a sociedade, assumindo, dessa maneira, o papel de (re)criar o texto através de sua percepção crítica e reflexiva, fomentando assim o contato mais efetivo entre aluno e literatura de forma mais estimulante e reflexiva.

Metodologia

Focalizando em mudanças na postura dos docentes que atuam nas escolas da Educação Fundamental II, no que concerne à condução do fazer pedagógico no tratamento com as literaturas africanas de expressão portuguesa, chamando a atenção para mecanismos que supram a carência existente na base acadêmica com relação a esse conteúdo, seguiremos, em linhas gerais, os princípios e instrumentos de uma formação reflexiva e participativa.

A formação/pesquisa-ação

Pelo caráter duplo de nossa formação continuada (propiciar mecanismos para se trabalhar a literatura africana de forma substancial nas salas de aula brasileiras e, ao mesmo tempo, buscar auxiliar o professor a elaborar estratégias que melhor sirvam ao propósito do estudo do texto literário) nossa metodologia se fará em duas vertentes:

Primeira vertente:

- Debate sobre a pertinência da Lei 10.639/03 para a sociedade brasileira e as dificuldades de sua implementação nas escolas, observando as disparidades étnicas, sociais, educacionais e econômicas que distinguem o Brasil nos grupos dos favorecidos e dos desfavorecidos (ou invisibilizados);
- A essencialidade em se trabalhar com temas africanos que proporcionem reflexões no fazer pedagógico dos professores e, especialmente discutir como o contato com as literaturas africanas de língua portuguesa podem ser significativas para a formação dos educandos brasileiros;
- Apontamentos sobre os percursos das literaturas africanas: suas similitudes e diferenciações;

Segunda vertente:

- A compreensão da importância da literatura na escola e a necessidade em se ofertar propostas didático-metodológicas para tornar esse ensino significativo para o aluno, baseando-se em leituras interdisciplinares, intertextuais, intersemióticas e transversais, promovendo assim o chamado letramento literário;
- A percepção da natureza interdisciplinar dos estudos literários, expondo propostas de diálogos entre a literatura africana com outras áreas do conhecimento, além de traçar considerações importantes entre as relações dialógicas mantidas entre as literaturas africanas frutos de sociedades ex-colônias portuguesas e a literatura brasileira.
- Planejamento de ações para se trabalhar a literatura africana no Ensino Fundamental, levando em consideração os gêneros mais disseminados nesse nível de ensino, tais como o poema, a crônica e o conto;
- Caracterização dos gêneros escolhidos para o nível de ensino, bem como apresentação de estratégias para trabalhá-los a partir dos ângulos da interdisciplinaridade, intertextualidade, intersemiose e transversalidade, tornando assim esse ato mais vívido e significativo para a formação de leitores proficientes e críticos.

Nesse momento, prevê-se ainda que os professores, após terem vivenciado e participado dos debates e de considerações em relação à literatura africana na educação brasileira, possam evidenciar, no desempenho docente, autonomia, criatividade e competência técnica na elaboração de estratégias sobre o ensino de literatura africana nas ambiências escolares brasileiras. No percurso das atividades desenvolvidas, poderá distinguir diferentes categorias que se encadeiam: discussões, observações, trabalhos em grupo e individuais etc.

Acompanhamento do professor em formação**Durante o curso**

Pensando em estabelecer uma medida de interação didática participativa e dialética, o professor será solicitado constantemente a expor suas indagações a respeito da temática central do curso, bem como relacionar os conhecimentos obtidos durante o trajeto formativo à sua sala de aula e os desafios que nela existem quando se fala em assuntos com pouca ou

nenhuma visibilidade dentro desse espaço, além de relacionar os aportes sobre leitura literária para produzir novas formas de desenvolver a literatura como atividade que gera fruição e está na base de uma formação educacional de qualidade de todo cidadão.

Após o curso

Considerando que o curso suscitará frutos positivos e ampliará o horizonte de muitos professores sobre os estudos relacionados às nações africanas de língua portuguesa e suas literaturas, entendemos que os participantes desse curso possam disseminar os conhecimentos adquiridos nas suas respectivas escolas, gerando com isso um impacto nas comunidades das quais fazem parte, contribuindo assim para uma construção consciente do saber, onde os vários referenciais das sociedades africanas são devidamente explorados e valorizados.

1º ENCONTRO

TEMA: Novos olhares para o universo escolar brasileiro a partir da Lei 10.639/03: a presença da literatura africana na prática pedagógica.

OBJETIVO: Promover espaços de discussão e reflexão sobre a necessidade de se abordar a literatura africana nas salas do Ensino Fundamental.

CARGA HORÁRIA: 30 HORAS

MATERIAIS: Cópias do texto de Kabengele Munanga.

PÚBLICO ESTIMADO: 20 participantes (Se necessário pode ser apresentado a um público maior)

APRESENTAÇÃO

Já na década de 1990, com a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais, mudanças foram implementadas na esfera escolar no que concerne à inserção do tema transversal *Pluralidade Cultural*, abrindo caminhos para se abordar a diversidade cultural da sociedade brasileira, inserindo nesse local a noção de alteridade e a necessidade de se respeitar o diferente. Entretanto, era premente aprovar-se uma legislação que concretizasse um ensino em que a figura do negro e suas contribuições para a constituição do Brasil fossem reveladas. Então, em 2003, a Lei 10. 639 começa a vigorar, tornando os estudos sobre o continente africano e as matrizes afro-brasileiras matérias a serem obrigatoriamente trabalhadas na Educação Básica.

Em consonância com os pressupostos da referida Lei, destacamos a carência de estudos e pesquisas que ampliem a visão pré-concebida sobre a África, mostrando como eram constituídas suas sociedades antes, durante e depois da colonização. Nesse ponto, aglutinar conhecimentos provenientes das diversas áreas como história, sociologia, filosofia, antropologia, geografia, literatura etc., redimensionados para outra perspectiva que não somente a de uma elite branca dominadora, formula-se como fator crucial ao rompimento de um modelo deficitário e a implantação de novas formas de enxergar a nação brasileira, como também para se conhecer a África sem as rotulações deturpadas dadas a ela ao longo dos séculos, levando as pessoas a terem dificuldade em conceber esse continente diferente do raciocínio habitual, ou seja, na maioria das vezes atrelado ao estigma da selvageria e da miséria.

Pensando nessa problemática e na importância do ensino de literatura para a formação humana, consideramos pertinente nesse curso esboçar de forma panorâmica conteúdos referentes às literaturas africanas de língua portuguesa, bem como sua importância para a sociedade brasileira. Assim, nas circunstâncias atuais, em que o posicionamento crítico é prerrogativa para o comportamento dos sujeitos vistos como agentes responsáveis pela transformação de sua comunidade, faz-se urgente levar novos conteúdos para a sala de aula como forma de estimular a criticidade e promover a quebra de preconceitos por tanto tempo arraigados aos contextos de ensino.

DESENVOLVIMENTO DAS ATIVIDADES

1º ETAPA

BREVE DESCRIÇÃO: Para iniciar o curso de formação, neste primeiro momento, será entregue aos professores cursistas um texto do antropólogo e professor Kabengele Munanga acerca da educação no Brasil, discriminação racial e currículo escolar, a fim de promover posteriores discussões sobre o tema.

Texto

Alguns dentre nós não receberam na sua educação e formação de cidadãos, de professores e educadores o necessário preparo para lidar com o desafio que a problemática da convivência com a diversidade e as manifestações de discriminação dela resultadas colocam quotidianamente na nossa vida profissional. Essa falta de preparo, que devemos considerar como reflexo do nosso mito de democracia racial, compromete, sem dúvida, o objetivo fundamental da nossa missão no processo de formação dos futuros cidadãos responsáveis de amanhã. Com efeito, sem assumir nenhum complexo de culpa, não podemos esquecer que somos produtos de uma educação eurocêntrica e que podemos, em função desta, reproduzir consciente ou inconscientemente os preconceitos que permeiam nossa sociedade.

Partindo da tomada de consciência dessa realidade, sabemos que nossos instrumentos de trabalho na escola e na sala de aula, isto é, os livros e outros materiais didáticos visuais e audiovisuais carregam os mesmo conteúdos viciados, depreciativos e preconceituoso em relação aos povos e culturas não oriundos do mundo ocidental. Os mesmos preconceitos permeiam também o cotidiano das relações sociais de alunos entre si e de alunos com professores no espaço escolar. No entanto, alguns professores, por falta de preparo ou por preconceitos neles introjetados, não sabem lançar mão das situações flagrantes de discriminação no espaço escolar e na sala como momento pedagógico privilegiado para discutir a diversidade e conscientizar seus alunos sobre a importância e a riqueza que ela traz à nossa cultura e à nossa identidade nacional. Na maioria dos casos, praticam a política de avestruz ou sentem pena dos “coitadinhos”, em vez de uma atitude responsável que consistiria, por um lado, em mostrar que a diversidade não constitui um fator de superioridade e inferioridade entre os grupos humanos, mas sim, ao contrário, um fator de complementaridade e de enriquecimento da humanidade em geral; e por outro lado, em ajudar o aluno discriminado para que ele possa assumir com orgulho e dignidade os atributos de sua diferença, sobretudo quando esta foi negativamente introjetada em detrimento de sua própria natureza humana.[...]

Todos, ou pelo menos os educadores conscientes, sabem que a história da população negra quando é contada no livro didático é apresentada apenas do ponto de vista do “Outro” e seguindo uma ótica humilhante e pouco humana. Como escreveu o historiador Joseph Kizerbo, um povo sem história é como um indivíduo sem memória, um eterno errante. Como poderia ele então aprender com facilidade? As conseqüências de tudo isso na estrutura psíquica dos indivíduos negros são incomensuráveis por falta de ferramentas apropriadas. Mas

elas existem certamente e devem, como mostra bem Franz Fanon no seu livro *Pele Negra, Máscaras Brancas*, prejudicar o sucesso escolar do aluno negro e de outros submetidos ao mesmo tratamento.[..]

Como, então, reverter esse quadro preconceituoso que prejudica formação do verdadeiro cidadão e a educação de todos os alunos, em especial os membros dos grupos étnicos, vítimas do preconceito e da discriminação racial? Não existem leis no mundo que sejam capazes de erradicar as atitudes preconceituosas existentes nas cabeças das pessoas, atitudes essas provenientes dos sistemas culturais de todas as sociedades humanas. No entanto, cremos que a educação é capaz de oferecer tanto aos jovens como aos adultos a possibilidade de questionar e desconstruir os mitos de superioridade e inferioridade entre grupos humanos que foram introjetados neles pela cultura racista na qual foram socializados. Apesar da complexidade da luta contra o racismo, que conseqüentemente exige várias frentes de batalhas, não temos dúvida de que a transformação de nossas cabeças de professores é uma tarefa preliminar importantíssima. Essa transformação fará de nós os verdadeiros educadores, capazes de contribuir no processo de construção da democracia brasileira, que não poderá ser plenamente cumprida enquanto perdurar a destruição das individualidades históricas e culturais das populações que formaram a matriz plural do povo e da sociedade brasileira.[...]

MUNANGA, Kabengele. (org). Superando o racismo na escola. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada/Alfabetização e Diversidade, 2005.

PROCEDIMENTOS:

- ❖ Neste momento, após a leitura e algumas considerações sobre a Lei 10. 639/03, será destinado um espaço para que os professores falem sobre suas realidades nas salas de aula em relação a presença (ou ausência) de textos africanos de língua portuguesa em seus contextos de ensino e apontem as principais dificuldades encontradas para sua maior disseminação na esfera escolar.
- ❖ Posteriormente, será explicada a dinâmica do curso de formação em literatura africana de língua portuguesa, constituído por poemas, contos e crônicas que podem ilustrar caminhos possíveis para se trabalhar com esse material em sala de aula. Além disso, algumas sugestões metodológicas serão esboçadas ao longo dos encontros, visando auxiliar aos professores em sua prática docente.

2º ETAPA

BREVE DESCRIÇÃO: Apresentaremos a crônica “O Zambeze nas águas do Amazonas”, de Mia Couto.

OBJETIVO: Discutir o diálogo entre as culturas brasileira e moçambicana proposto pelo escritor.

PROCEDIMENTOS: Será entregue a cada participante do curso uma cópia da crônica selecionada, além de serem expostas imagens do Brasil e de Moçambique através de slides. Também será exibido um recorte da entrevista concedida pelo autor Mia Couto para o evento realizado por Fronteiras do Pensamento e Companhia das Letras, em agosto de 2013, em que

comenta sobre literatura política e sobre sua história de engajamento pela independência de seu país. Após a leitura e a reprodução da entrevista, conduziremos o curso apresentando informações pertinentes no que concerne às nações africanas de língua portuguesa e suas similitudes com o Brasil.

COMENTÁRIOS INICIAIS

Um dos textos africanos em língua portuguesa que pode ser utilizado nas escolas de Ensino Fundamental é a crônica feita pelo autor moçambicano Mia Couto, intitulada “O Zambeze nas águas do Amazonas”, por constituir-se como uma oportunidade interessante para discutir as relações entre Brasil e Moçambique (e das nações lusófonas, de forma mais abrangente), seja no plano geográfico, linguístico ou cultural. Sua linguagem bem-humorada, pode captar a atenção do jovem leitor para um passeio turístico não só pelo Rio de Janeiro, em que se concentra boa parte da narrativa, mas indo além, citando outros lugares brasileiros e estabelecendo uma ponte para se conhecer também alguns traços da cultura moçambicana (prolongando-se por outros países que comungam do mesmo passado de colonização) e suas confluências com o Brasil.

Explorar as potencialidades que emanam desta produção, ao despertar a atenção para a linguagem poética com a qual o autor se vale para contar-nos suas impressões a respeito do Brasil, pode ser uma oportunidade para começarmos a falar sobre a literatura produzida nas nações africanas e os diálogos que mantêm com a literatura brasileira, entendendo a produção de Mia Couto com um artefato reconhecido por sua literariedade, por sua beleza estética.

Fragmentos da crônica:

O Zambeze nas águas do Amazonas

O homem abriu os braços, num abraço desmedido e cego e proclamou aos gritos:

- Eu te amo, cidade maravilhosa!

E ficou assim, de braços abertos em Cristo, desafinado a enorme estátua do Redentor. Era uma declaração de paixão, feita às claras, por um seu morador.[...]

Dessa paixão também eu partilho. O avião ainda vinha descendo e dentro de mim ecoava já a voz de Gil: “O Rio de Janeiro continua lindo”.

Há cidades onde não nos apetece sair. O Rio de Janeiro é uma cidade para não se estar dentro, na clausura do quarto. Somos impelidos a sair mesmo que não haja um destino. Porque o verdadeiro destino, a minha viagem é essa língua que é nossa mas que ali ganha uma nova sensualidade. O Brasil fez o idioma despir-se, assumir trejeitos de dançarina. Bebo esse sabor como se a palavra nascesse em mim pela primeira vez. Eis a minha língua re-materna.[...]

O meu hotel dá para a praia e da janela vejo estender-se o Leblon. Não sei se há mais banhistas que vendedores.[...] Vou-me entretendo naquela corrente de gente passando. Não me interessa o que se vende mas a própria arte de vender. Em Moçambique, os vendedores de rua valem-se da persistência. O cidadão

acaba virando cliente por rendição. Nas praias do Brasil a tática é quase oposta. O vendedor vence-nos por distração.[...]

Casas bem mais pequenas e antigas deram o nome aos habitantes do rio: “cariocas” era o nome que os índios davam às casas dos brancos. As palavras na minha cabeça se misturam. E me pergunto: como seria se tivessem sobrevivido as línguas indígenas daquela América? Não sobreviveram as línguas mas as palavras se infiltraram em outros corpos linguísticos e foram ganhas de empréstimo.

No dia anterior, por exemplo, eu tinha sido vítima do sentido duplo de uma palavra. Eu falava das maravilhas de Ilha da Inhaca quando reparei numa estranheza por parte de quem me escutava. Só depois entendi: “inhaca” no Brasil é algo nojento, malcheiroso. Como se pode dar tal nome a uma ilha paradisíaca? Mas talvez o mal-entendido esconda uma outra viagem. A viagem de um vocábulo africano para o idioma português do Brasil. Em línguas do Sul do Moçambique “inhaca” é um solo lodoso que, por vezes, cheira mal.

O casamento linguístico entre os nossos países não foi apenas de um único namoro. Resultou de um namoro a diversas mãos. As línguas bantu já haviam emigrado para o português de Portugal. Depois os escravos levaram as suas línguas africanas e recriaram toda uma cultura e um modo de falar o português. Esse é talvez o maior encanto: visitando um outro país estamos reencontrando um lado nosso interior, uma outra margem da nossa alma.

Dias depois, em Salvador da Baía, eu degusto sabores zambezianos, e em Minas Gerais assisto a danças chamadas de “moçambiques”. Nas Escolas de Samba vejo moçambicanas marrabentando, em Craveirinha eu leio Drummond de Andrade. E durmo sonhando o Zambeze desaguando na Amazônia.

COUTO, Mia. O Zambeze nas águas do Amazonas. In: SCLIAR, Moacyr; COUTO, Mia; COSTA E SILVA, Alberto da. Pensando igual. Maputo: Moçambique Editora, 2005. P.50-52.

À guisa de sugestão, traçamos abaixo possíveis formas de exploração da crônica no espaço escolar.

1. Antes da leitura individual, o professor poderia começar suas observações a respeito da crônica, questionando aos alunos o porquê do título.

- ❖ Explorar o título pode servir como base para construção de hipóteses a respeito da essência do texto.
- ❖ Como o vocábulo *Zambeze* não é uma palavra comum no universo linguístico-cultural dos brasileiros, o professor poderá, depois dessa primeira abordagem, esclarecer o que a mesma significa e interpelá-los então sobre as expectativas que têm a respeito do que será discutido ao longo da produção.
- ❖ Caberia, assim como exposto no curso, apresentar os dois espaços geográficos citados no título em forma de slides, chamando a atenção também para a importância de cada um para seus países, reforçando assim a simbologia criada pelo autor para nomear essa produção.

2. Esclarecer a qual gênero pertence o texto a ser lido, explicando sua estrutura e funcionalidade social. Pois, em consonância com a afirmação de Magalhães e Machado (2012, p.60), “o trabalho com o gêneros textuais propicia uma leitura interpretativa,

reflexiva e crítica, guiada pelo contexto e pelas finalidades do texto.”

- ❖ Assim, analisar a funcionalidade, as características, os suportes utilizados para a divulgação, os autores e os assuntos presentes nesse gênero podem servir como elementos para despertar o interesse dos sujeitos envolvidos neste processo e chamá-los a desenvolver suas habilidades interpretativas.

3. Após uma primeira leitura, o professor poderia formular indagações no que concerne às impressões que o texto suscitou nos educandos, sondando seu nível de compreensão e interpretação textual. Nessa parte, os alunos têm a liberdade de ressaltar os pontos que mais os atraiu e/ou os que não conseguiu compreender totalmente.

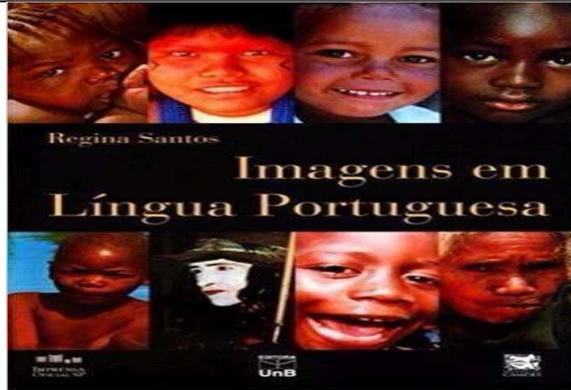
De olho na teoria

Esse momento para Cosson (2014, p. 84)

deve ser visto, por alunos e professores, como o momento de resposta à obra, o momento em que, tendo sido concluída a leitura física, o leitor sente a necessidade de dizer algo a respeito do que leu, de expressar o que sentiu em relação àquele mundo feito de papel. A disponibilização de uma aula para essa atividade sinaliza, para o aluno, a importância que sua leitura individual tem dentro do processo de letramento literário.

4. Outro ponto pertinente a nosso ver seria desenvolver uma análise intersemiótica (diálogo entre textos de diferentes linguagens, pertencentes a diversos códigos semióticos), expondo as relações da crônica com outras obras artísticas (fotografias, pinturas, músicas etc.), direcionadas ao tema presente no texto do autor moçambicano.

- ❖ O livro *Imagens em Língua Portuguesa*, da fotógrafa Regina Santos (2002) apresenta-se, dentro desse direcionamento, como recurso interessante para se explorar as conexões existentes entre as nações lusófonas que passaram por processos de colonização, já que a produção de Mia Couto não discorre somente das aproximações entre Brasil e Moçambique, mas fala dos vínculos comunitários que unem essas nações como um todo.



- ❖ Transitar por uma análise intersemiótica, propicia aos alunos o reconhecimento dialógico entre a literatura e outras modalidades artísticas, tornando o contato mais enriquecedor, uma vez que interagem com projetos estéticos diferentes, atrelados a sentidos simbólicos próprios.

5. Outro caminho possível para ser trilhado dentro de sala de aula seria a abordagem interdisciplinar por proporcionar ao estudante reconhecer a literatura não como evento isolado em si e digno de uma admiração infértil, mas sim vê-la como um espaço onde múltiplos assuntos emergem e são analisados.

- ❖ Tomando por base a crônica “O Zambeze nas águas do Amazonas”, podem ser enfatizados, numa leitura literária, pontos como os seguintes:

a. ênfase no estudo a partir das contribuições de várias áreas como a História (construção de conhecimentos a respeito dos processos de colonização de alguns países africanos e aproximações/contrastes com a história do Brasil), Geografia (passeio pelos aspectos ambientais e demográficos do continente africano de língua portuguesa), Artes (aspectos relevantes das suas manifestações artísticas em diferentes linguagens e as influências em terras brasileiras etc.).

b. a consideração dos lugares citados ao longo da produção, bem como a importância tanto do Zambeze como do Amazonas para seus respectivos países são também elementos interessantes a serem destacados, assim como a comunhão de uma mesma língua e as peculiaridades de suas variações ressaltadas pela voz de Mia Couto em vários momentos de sua escrita nesta obra.

Cabe ressaltar que apesar do português ser a língua oficial em Moçambique, o macua é o idioma mais falado pela população, além de outros significativos idiomas presentes em várias partes do país.

A crônica “O Zambeze nas Águas do Amazonas” pode instigar curiosidade entre os participantes do curso por conhecer um pouco mais de Moçambique, um pouco mais do continente africano, enxergando que não temos somente uma mesma língua oficial, mas que há um mar de confluências ligando o Brasil a África, seja nos aspectos musicais, culinários ou literários. Acreditamos também que tanto os fatores de aproximação quanto os de diferenciação são essenciais para nossa formação e, portanto, precisam estar presentes no seio escolar, apontando novos horizontes culturais para nossos jovens como forma de entender o próprio país e a diversidade nele presente.

As ligações entre o Brasil e os países africanos é ressaltada ainda por Mia Couto, evidenciando como a produção literária brasileira ajudou os autores africanos a começarem a se apropriar da língua portuguesa como marca de sua identidade. Vejamos uma passagem:

[...] No outro lado do mundo, se reveleva a possibilidade de um outro lado da nossa língua.

Na altura, nós carecíamos de um português sem Portugal, de um idioma que, sendo do Outro, nos ajudasse a encontrar uma identidade própria. Até se dar o encontro com o português brasileiro, nós falávamos uma língua que não nos falava. E ter uma língua assim, apenas por metade, é um outro modo de viver calado.[...]

Havia pois uma outra nação que era longínqua mas não nos era exterior. E nós precisávamos desse Brasil como quem carece de um sonho que nunca antes soubéramos ter.[...]

COUTO, Mia. ...e fazer do nosso sonho uma casa. O Estado de S. Paulo. São Paulo, 5 abr. 2008. Caderno 2. [fragmento].

- ❖ Nesse momento, cabe explanar, juntamente aos professores, de forma panorâmica, a formação das literaturas africanas lusófonas, com apresentação de slides e comentários das produções mais relevantes em cada período.

Outras sugestões:

- ❖ Crônicas de Mia Couto presentes no livro “**O país do queixa andar**”, podendo ser trabalhadas para introduzir os alunos em reflexões sobre as manifestações artísticas de matriz africana no Brasil e em África.
- ❖ Os alunos podem ler crônicas de Mia Couto que mantenham diálogo temático com crônicas de autores brasileiros, como por exemplo Frei Beto ou Jô Soares.

SOCIALIZAÇÃO

Depois da leitura da crônica, da reprodução da entrevista com o escritor Mia Couto e das sugestões de leitura literária na escola com o texto escolhido, é o momento para que os professores comentem outras possibilidades de abordar essa crônica vislumbrando a sala de aula. Os relatos de experiência enriquecem a dinâmica do encontro e podem proporcionar um dos principais intuítos do curso, que é a troca de conhecimentos.

Destinamos cerca de 50 minutos para essa interação.

2º ENCONTRO

TEMA: Os contos: um passeio pela história e tradição africana através de narrativas curtas.

OBJETIVO: Propiciar aos professores sugestões de trabalhos com contos africanos em língua portuguesa.

MATERIAIS: Cópias dos contos “As mãos dos pretos”, de Honwana, “A fronteira de asfalto”, de Luandino Vieira, “O dia em que explodiu Mabata-bata”, de Mia Couto e o texto de Manuel Rui “Eu e o outro- ou em poucas três linhas uma maneira de pensar o texto”; slides com vida e obra dos autores e situação histórica de suas nações; e reprodução do documentário “Olhos azuis”, da norte-americana Jane Elliott.

CARGA HORÁRIA: 30 HORAS

PÚBLICO ESTIMADO: 20 participantes (Se necessário pode ser apresentado a um público maior)

APRESENTAÇÃO

Propomos, nesse segundo encontro, a leitura de alguns contos africanos em língua portuguesa, bem como algumas considerações a respeito das literaturas, tanto em Moçambique quanto em Angola, que caminhavam lado a lado com os ideais de libertação e conscientização das disparidades sociais e étnicas existentes. O preconceito racial é tema presente em várias produções e marca profundamente as relações entre a elite colonial e a grande parcela da população nativa nos espaços de dominação. Outros textos serão elencados durante o encontro para que diálogos com outros segmentos discursivos sejam fomentados e possam gerar um debate produtivo entre os professores cursistas.

DESENVOLVIMENTO DAS ATIVIDADES

1º ETAPA

BREVE DESCRIÇÃO: Apresentaremos nessa parte o documentário *Olhos Azuis* feito pela professora e psicóloga norte-americana Jane Elliott ao organizar um workshop com pessoas de diversas etnias para abordar o tema racismo.

OBJETIVO: Promover um debate sobre o preconceito racial nos ambientes educacionais e refletir sobre formas para combatê-lo.

SOCIALIZAÇÃO: Após a exibição de partes do documentário, os professores serão chamados a levantarem considerações a respeito da temática, analisar a proposta da educadora norte-americana e refletirem sobre como proporcionar para os jovens brasileiros uma instrução baseada em princípios de respeito à diversidade e valorização do ser humano.

DESENVOLVIMENTO DAS ATIVIDADES

2º ETAPA.

BREVE DESCRIÇÃO: Ao final do primeiro momento de interação, serão entregues cópias dos contos selecionados para a leitura compartilhada: *As mãos dos pretos*, de Honwana, e *A fronteira de asfalto*, de Luandino Vieira, narrativas que têm como fio condutor o preconceito racial pautado pelo olhar hegemônico europeu e o sofrimento vivenciado pelos negros africanos dentro de seu próprio território nos tempos da colonização portuguesa. Além disso, serão reproduzidos slides sobre a biografia dos autores e o contexto histórico de seus países.

OBJETIVO: Entender como são construídas as narrativas indicadas para leitura, tendo em vista os processos de colonização e preconceito racial que caracterizaram as sociedades angolana e moçambicana na época de suas publicações.

PROCEDIMENTOS: 1. Realização das leituras dos contos de forma compartilhada. 2. Comentários sobre a situação histórica de cada nação e sobre o engajamento político dos seus escritores com a causa em prol da independência. 3. Sugestões para a abordagem dos contos em sala de aula do nono ano fundamental.

Trechos dos contos:

Conto 1- “**As mãos dos pretos**”, de Honwana, pertencente a obra chamada “Nós matamos o Cão Tinhoso”, foi escrita nos anos de 1960 e simboliza uma postura de resistência à colonização, discutindo o preconceito que marcava o convívio social entre a elite branca colonial e o nativo em Moçambique, refletindo como esses aparelhos de dominação surtiam efeito dentro das comunidades, através de pessoas que reproduziam seus discursos opressores.

Vejamos algumas passagens:

Já não sei a que propósito é que isso vinha, mas o Senhor Professor disse um dia que as palmas das mãos dos pretos são mais claras do que o resto do corpo porque ainda há pouco séculos os avós deles andavam com elas apoiadas ao chão, como os bichos do mato, sem as exporem ao Sol, que lhes ia escurecendo o resto do corpo. Lembrei-me disso quando o Senhor Padre, depois de dizer na catequese que nós não prestávamos mesmo para nada e que até os pretos eram melhores do que nós, voltou a falar nisso de as mãos deles serem mais claras, dizendo que isso era assim porque eles, às escondidas, andavam sempre de mãos postas, a rezar. [...] A Dona Dores, por exemplo, disse-me que Deus fez-lhes as mãos assim para não sujarem a comida que fazem para os seus patrões ou qualquer outra coisa que lhes mandem fazer e que não deva ficar senão limpa. [...] O Senhor Frias disse-me[...] que Deus acabava de fazer os homens e mandava-os logo tomar banho num lago lá do céu. Depois do banho as pessoas estavam branquinhas. Os pretos, como foram feitos de madrugada e à essa hora a água do lago estivesse muito fria, só tinham molhado as palmas das mãos e as plantas dos pés, antes de se vestirem e virem para o mundo. Bem, eu não sei o que vá pensar disso tudo, mas a verdade é que ainda que calosas e gretadas, as mãos dum preto são sempre mais claras que todo o resto dele. [...] A minha mãe é a única que deve ter razão sobre essa questão de as mãos de um preto serem mais claras do que do resto do corpo.[...] o que ela disse foi mais ou menos isto:

Deus fez os pretos porque os tinha de haver. Tinha de os haver, meu filho, Ele pensou que realmente tinha de o haver... Depois arrependeu-se de os ter feito porque os outros homens se riam deles e levavam-nos para as casas deles para os pôr a servir como escravos ou pouco mais. Mas como Ele já os não pudesse fazer ficar todos brancos porque os que já se tinham habituado a vê-los pretos reclamariam, fez com que as palmas das mãos deles ficassem exatamente como as palmas das mãos dos outros homens. E sabes porque é que foi? Claro que não sabes e não admira porque muitos e muitos não sabem. Pois olha: foi para mostrar que o que os homens fazem é apenas obra dos homens. Deve ter sido a pensar assim que ele fez com que as mãos dos pretos fossem iguais às mãos dos homens que dão graças a Deus por não serem pretos. (HONWANA, 2009, P. 24-27)

Conto 2- Em “A fronteira de asfalto”, Luandino Vieira também formula sua diegese evidenciando a luta dos negros subalternizados. Em Angola, duas sociedades coexistem: a sociedade colonial e a africana, e as relações mantidas entre elas são reflexos da dominação instaurada nessa nação. O bairro branco e o musseque, a cor branca superior e a negra inferior são dualismos que permeiam a trama. Vejamos fragmentos:

- Marina, lembras-te da nossa infância? –e voltou-se subitamente para ela.

[...] A pergunta que o persegue há meses saiu, finalmente. – e tu achas que está tudo como então? Como quando brincávamos à barra do lenço ou às escondidas? Quando eu era o teu amigo Ricardo, um pretinho muito limpo e educado, no dizer da tua mãe? Achas... [...] – ... que eu posso continuar a ser teu amigo... [...] – que a minha presença na tua casa... no quintal da tua casa, poucas vezes dentro dela! não estragará os planos da tua família a respeito das tuas relações.[...]

Estava a ser cruel. Os olhos azuis de Marina não lhe diziam nada. Mas estava a ser cruel.

O som da própria voz fê-lo ver isso. Calou-se subitamente.

– Desculpa – disse por fim.

Virou os olhos para o seu mundo. Do outro la da rua asfaltada não havia passeio. Nem árvores de flores violeta. A terra era vermelha. Piteiras. Casas de pau-a-pique a sombra de mulembas. As ruas de areia eram sinuosas. Uma ténue nuvem de poeira que o vento levantava cobria tudo. A casa dele ficava ao fundo. Via-se do sítio donde estava. Amarela. Duas portas, três janelas. Um cercado de aduelas e arcos de barril.

– Ricardo – disse a menina das tranças loiras – tu dissetes isso para quê? Alguma vez te disse que não era tua amiga? Alguma vez que se te abandonei ? Nem os comentários da minhas colegas, nem os conselhos velados dos professores, nem a família que se tem voltado contra mim...

Vale lembrar

Considerações sobre os autores

Luís Bernardo Honwana nasceu em 1942, na cidade de Lourenço Marques, atual Maputo, capital de Moçambique. Com 22 anos publicou um livro de contos intitulado *Nós matamos o Cão Tinhoso* (1964), que o consagrou como um dos mais importantes escritores de seu país. Engajou-se na luta pela independência de Moçambique, e por esse motivo foi preso na década de 1960. Já em 1990, como então ministro da Cultura, esse autor foi um dos signatários do Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa.

Luandino Vieira nasceu em 1935, em Portugal. Mas, ainda criança mudou-se para Angola, participando ativamente das lutas pela libertação desse país. Foi preso diversas vezes, produzindo muitas de suas obras na prisão. Pelo seu trabalho com a linguagem, é comparado ao autor brasileiro Guimarães Rosa, e em suas histórias permeiam-se uma mescla de lirismo e denúncia social. Entre suas principais obras destacam-se: *A cidade e a infância* (1960), *Luuanda* (1964) e *A vida verdadeira de Domingos Xavier* (1974).

Comentários históricos sobre as duas nações

Moçambique

Quando Vasco da Gama chegou a Moçambique, em 1498, deparou-se com um dos impérios mais ricos da África, o Monomotapa, que mantinha intensa troca cultural e comercial com os povos de origem árabe e persa, entre outros. Ao longo do século XVI, Portugal impôs o controle militar sobre a região e, aos poucos, o império africano entrou em declínio. O comércio de escravos se tornou a principal atividade e, em 1752, Portugal nomeou um capitão-geral para a colônia.[...]

Em 1962, foi criada a Frente para a Libertação de Moçambique (FRELIMO). Em 1975, depois de conflitos com Portugal, declarou-se independente, com o partido socialista FRELIMO no poder. Foi então que Moçambique mergulhou em uma sangrenta guerra civil entre seus dois principais partidos: FRELIMO e RENAMO (Renovação Nacional Moçambicana). A paz só foi restaurada em 1992. Embora o português seja a língua oficial, o macua é o idioma mais falado nas terras moçambicanas, além de outros tantos idiomas presentes nessa sociedade. (CHAVES, 2009, 134)

Angola

Quando os portugueses chegaram pela primeira vez em Angola, em 1482, encontraram os poderosos reinos do Kongo e o do N'dongo, entre outros. Sem ter havido violência nos primeiros contatos, os europeus e as elites locais estabeleceram alianças econômicas, diplomáticas e religiosas. Os portugueses foram ampliando sua influência e inserindo novos meios de controle da região. Depois de encontrarem muita resistência, instituíram

o sistema de capitanias e criaram ali um importante posto de tráfico negreiro para o Brasil, que virou sua principal atividade econômica.

A exploração econômica seguiu até o século XX, quando começaram a surgir organizações em prol de independência: o Movimento Popular pela Libertação de Angola (MPLA) e a União Nacional para a Independência Total de Angola (UNITA). Somente em 1975 Angola tornou-se um país independente. Mas a violência não diminuiu, já que os dois principais grupos políticos entraram numa intensa guerra civil, interrompida somente em 2002, com a morte do líder da UNITA.

Em constante reconstrução, Angola está se recuperando. O português foi adotado como língua oficial, mas no dia a dia predominam idiomas como quimbundo, umbundo, quicongo, entre outros. (CHAVES, 2009, p.140)

Esboçamos abaixo algumas possíveis estratégias metodológicas para se trabalhar com os contos referidos acima. Para tanto, salientamos o fato de não se configurarem tais propostas sugeridas como uma fórmula estanque para a qual os professores devam unicamente dar aplicabilidade. Esse ponto de partida que sugerimos pode ser ampliado e reconfigurado pelo docente de forma a acrescentar e diversificar os meios de se trabalhar em sala de aula.

Levamos em consideração os preceitos formulados por Cosson (2014) para embasar as seguintes sugestões:

1. A leitura a ser desenvolvida na escola requer inicialmente uma preparação, cujos mecanismos devem ser formulados pelo professor a fim de despertar o interesse da classe, favorecendo, por conseguinte, o processo de leitura como um todo. Em relação aos contos africanos, uma estratégia motivacional seria reproduzir em sala a música “**Racismo é burrice**”, de Gabriel, O Pensador, e conversar com os alunos sobre a temática presente na canção e sua relação com a sociedade brasileira.

2. Após a motivação, é o momento para se introduzir os contos “**As mãos dos pretos**” e “**A fronteira de asfalto**”, além de uma breve apresentação dos seus autores e contexto histórico, de forma que seja mantida a curiosidade dos sujeitos leitores acerca das histórias propostas. Seria cabível também sondar as inferências feitas pelos mesmos a respeito dos títulos dos contos.

3. O terceiro momento é a realização da leitura propriamente dita, cabendo ao professor escolher qual o procedimento mais cabível para tornar esse momento mais eficaz e significativo para seus alunos. Após sua realização, podem ser propostas atividades (orais ou escritas) que estimulem a compreensão leitora dos sujeitos envolvidos.

4. O quarto momento é dedicado à interpretação.

- ❖ Uma forma interessante de se encaminhar esse momento seria trabalhar primeiramente com a *oralidade*, deixando que os alunos externem suas impressões e *estabeleçam comparações entre os dois contos*.
- ❖ Nas aulas seguintes, pedir que *formem grupos e desenvolvam tarefas de retextualização*, ou seja, a partir das leituras realizadas possam criar novas formas de representação daquele conteúdo. Como por exemplo, transformar *os contos em roteiros para dramatizações*.
- ❖ Ao se desenvolver atividades dessa natureza, algumas aulas devem ser disponibilizadas para que haja participação do professor na orientação das etapas de produção.
- ❖ Os textos elaborados pelos alunos poderiam ser apresentados posteriormente sob a forma de esquetes teatrais, promovendo assim uma atividade lúdica para a comunidade escolar assistir e refletir.

Um comentário

Estabelecer comparações entre as realidades trazidas nos contos e a realidade histórica do Brasil como país pós-colonial que é, pode significar, dentro dos ambientes educacionais, uma outra percepção acerca do funcionamento de nossa sociedade e das práticas historicamente desenvolvidas aqui.

Outras sugestões:

- ❖ Pedir que os alunos, depois de discutido o conto de Honwana e analisadas as falas preconceituosas dos personagens, individualmente ou em duplas, ilustrem o conto lido, refletindo sobre qual recorte interpretativo irão adotar para transformá-lo em um texto

imagético. A parceria com os professores de História, Geografia, Sociologia e Artes seria interessante para um melhor desenvolvimento da atividade. Com os trabalhos prontos, poderia ser criada uma exposição dentro das dependências escolares para promover a discussão e conscientização sobre o racismo.

- ❖ O conto *Zito Makoa, da 4º classe*, entre tantos outros da autoria de Luandino Vieira, também poderia ser elencado como leituras apropriadas ao nono ano. Escrito em 1962, época ainda em que Angola vivia sob o poder colonial e clamava por liberdade, tem-se a ambientação temporal da história de Zito Makoa. Neste conto, assim como no texto de Honwana, há uma forte recorrência à cor das palmas das mãos como traço inegável das semelhanças entre os seres humanos.
- ❖ Aproximações temáticas podem ser estabelecidas entre os contos africanos citados e um outro conto da autoria do brasileiro Lima Barreto, denominado *O pecado*, em que a temática racial permeia toda a narrativa, deixando entrever uma forte crítica à sociedade da época. A noção de transversalidade pode ser também explorada nesses contos, debatendo sobre como o preconceito racial é fator preponderante dentro das narrativas e designa os lugares da pirâmide social indicados a cada grupo étnico.

DESENVOLVIMENTO DAS ATIVIDADES

3º ETAPA

BREVE DESCRIÇÃO: Apresentaremos a seguir o texto do angolano Manuel Rui escrito para o encontro *Perfil da literatura negra*, ocorrido no Brasil em 1985. No texto, temos o olhar do angolano sobre a chegada dos portugueses, invertendo a lógica das narrativas a que estavam acostumados a encontrar, pois o *Eu* do discurso aqui se materializa por explicitar um conhecimento endógeno sobre a Angola e suas características, reificando uma postura de independência em relação à cultura por tanto tempo imposta ao seu país. Além disso, esboçaremos algumas considerações sobre a oralidade como marca das sociedades africanas e exemplificaremos com o conto *O dia em que explodiu Mabata-bata*, de Mia Couto.

OBJETIVO: Compreender como a oralidade está presente na literatura africana como um retorno às tradições e valorização da identidade nacional.

PROCEDIMENTOS: 1. Através de slides, expor um fragmento do texto de Manuel Rui. 2. Falar sobre a literatura oral em África e a presença dos *griots*. Entregar cópias do conto de Mia Couto para leitura compartilhada.

Texto 1

Eu e o outro – o invasor ou em poucas três linhas uma maneira de pensar o texto

Quando chegaste mais velhos contavam estórias. Tudo estava no seu lugar. A água. O som. A luz. Na nossa harmonia. O texto oral. E só era texto não apenas pela fala mas porque havia árvores, parrelas sobre o crepitar de braços da floresta. E era texto porque havia gesto. Texto porque havia dança. Texto porque havia ritual. Texto falado ouvido visto. É certo que podias ter pedido para ouvir e ver as estórias que os mais velhos contavam quando chegaste! Mas não! Preferiste disparar os canhões. A partir daí comecei a pensar que tu não eras tu, mas outro, por me parecer difícil aceitar que da tua identidade fazia parte esse projeto de chegar e bombardear o meu texto. Mais tarde viria a constatar que detinhas mais outra arma poderosa além do canhão: a escrita. E que também sistematicamente no texto que fazias escrito inventavas destruir o meu texto ouvido e visto. Eu sou eu e a minha identidade nunca a havia pensado integrando a destruição do que não me pertence.

Agora sinto vontade de me apoderar do teu canhão, desmontá-lo peça a peça, refazê-lo e disparar não contra o teu texto não na intenção de o liquidar mas para exterminar dele a parte que me agride. Afinal assim identificando-me sempre eu, até posso ajudar-te à busca de uma identidade em que sejas tu quando eu te olho, em vez de seres o outro.

Para fazer isto eu tenho que transformar e transformo-me. Assim na minha oratura para além das estórias antigas na memória do tempo eu vou passar a incluir-te. Vou inventar novas estórias.[...]

E agora o meu texto se ele trouxe a escrita? O meu texto tem que se manter assim oraturizado e oraturizante. Se eu perco a cosmicidade do rito perco a luta. Ah! Não tinha reparado. Afinal isto é uma luta. E eu não posso retirar do meu texto a arma principal. A identidade. Se o fizer deixo de ser eu e fico outro, aliás como o outro quer. Então vou preservar o meu texto, engrossá-lo mais ainda de cantos guerreiros.[...]

RUI, Manuel. In: Padilha, L.; RIBEIRO, M. C. (Org.). Lendo Angola, Porto: Edições Afrontamento, 2008. P. 27.

Vale lembrar

África: da oratura à literatura

A literatura nasce nas nações africanas como em várias outras nações: em sua forma oral, assumindo nesses contextos a responsabilidade de transmitir ensinamentos, conhecimentos, de geração a geração, mantendo a coesão social das comunidades. Uma de suas principais características é a ludicidade com a qual o contador faz uso para encantar a plateia, usando para isso não somente a palavra, mas gestos e música, tornando a interação com o público mais dinâmica.

Na África, os contadores eram chamados de *griots*. Dotados de memória privilegiada, eram considerados artesãos da palavra e apresentavam suas composições acompanhadas de instrumentos musicais. Guardavam a memória das tradições culturais e seus ensinamentos,

com suas lendas, mitos, contos, crenças, provérbios, fábulas etc., fazendo com que as narrativas ficassem perpetuadas no imaginário popular através dos tempos.

Muitos textos pertencentes à tradição oral africana foram disseminados ao longo da história e povoam o imaginário coletivo de várias localidades. Podemos ilustrar essa afirmação lembrando as colocações delineadas por Moreira (2014), a respeito do conto angolano “**Quem perde o corpo é a língua**”, presente no livro de recontos *Lendas Negras*, de Emílio Júlio Braz, que traz recolhas de narrativas das cinco nações africanas lusófonas, e aparece presente nos recontos do pesquisador e escritor brasileiro Câmara Cascudo, sob o título de “**A Caveira**”, mostrando como as narrativas provenientes da tradição oral africana foram disseminadas pelo mundo. Justamente por serem frutos da oralidade, da sabedoria de um povo e dos princípios éticos que desejavam externar, não têm autores e são contados e recontados ao longo dos tempos tanto em Angola como no Brasil ou em outras partes do mundo em que aportou esse tipo de narrativa.

A oratura, presente no início das civilizações, está ainda muito arraigada nas sociedades africanas, sendo marcante em escritores que primam por valorizar os aspectos nacionais, em um verdadeiro retorno às origens. Mia Couto é um desses escritores em que a tradição oral permeia suas narrativas, dialoga com o presente histórico e resgata e/ou reconstrói a identidade de sua nação.

Texto 2

Fragmento de: *O dia em que explodiu Mabata-bata, de Mia Couto*

De repente, o boi explodiu. Rebentou sem um múúú. No capim em volta choveram pedaços e fatias, grão e folhas de boi. A carne eram já borboletas vermelhas. Os ossos eram moedas espalhadas. Os chifres ficaram num qualquer ramo, balouçando a imitar a vida, no invisível do vento.

O espanto não cabia em Azarias, o pequeno pastor. Ainda há um instante ele admirava o grande boi malhado, chamado de Mabata-bata. O bicho pastava mais vagaroso que a preguiça. Era o maior da manada, régulo da chifraria, e estava destinado como prenda de lobolo do tio Raul, dono da criação. Azarias trabalhava para ele desde que era órfão. Despegava antes da luz para que os bois comessem o cacimbo das primeiras horas.

Olhou a desgraça: o boi poeirado, eco de silêncio, sombra de nada.

«*Deve ser foi um relâmpago*», pensou.

Mas relâmpago não podia. O céu estava liso, azul sem mancha. De onde saía o raio? Ou foi a terra que relampejou?

Interrogou o horizonte, por cima das árvores. Talvez o ndlati, a ave do relâmpago, ainda rodasse os céus. Apontou os olhos na montanha em frente. A morada do ndlati era ali, onde se juntos os todos rios para nascerem para nascerem da mesma vontade da água. O ndlati vive nas suas quatro cores escondidas e só se destaca quando as nuvens rugem na rouquidão do céu. É então que o ndlati sobe aos céus, enlouquecido. Nas alturas se veste de chamas, e lança seu vôo incendiado sobre os seres da terra. Às vezes atira-se no chão, buracando-o. Fica na cova e ali deita a sua urina.

Uma vez foi preciso chamar as ciências do velho feiticeiro para escovar aquele ninho e retirar os ácidos depósitos. Talvez o Mabata-bata pisara uma réstia maligna do ndlati. Mas quem podia acreditar? O tio, não. Havia de querer ver o boi falecido, ao menos ser apresentado uma prova do desastre. Já conhecia bois

relampejados: ficavam corpos queimados, cinzas arrumadas a lembrar o corpo. O fogo mastiga, não engole de uma só vez, conforme sucedeu-se.

Reparou em volta, os outros bois assustados, espalharam-se pelo mato. O medo escorregou dos olhos do pequeno pastor.

-Não apareças sem um boi, Azarias. Só digo: é melhor nem apareceres.

A ameaça do tio soprava-lhe os ouvidos. Aquela angústia comia-lhe o ar todo. Que podia fazer? Os pensamentos corriam-lhe como sombras mas não encontravam saídas. Havia uma só solução: era fugir, tentar os caminhos onde não sabia mais nada.[...]

Ao fim da tarde a avó Carolina esperava Raul à porta da casa. Quando chegou ela disparou a aflição:

-Essas horas e o Azarias ainda não chegou com os bois.

O quê? Esse malandro vai apanhar muito bem, quando chegar.

- Não é que aconteceu uma coisa, Raul? Tenho medo, esses bandidos ...

- Aconteceu brincadeira dele, mais nada.

Sentaram na esteira e jantaram. Falaram das coisas do lobolo, preparação do casamento. De repente, alguém bateu à porta. Raul levantou-se interrogando os olhos da avó Carolina. Abriu a porta: eram os soldados, três.

- Boa noite, precisam alguma coisa?

- Boa noite, viemos comunicar o acontecimento: rebentou uma mina esta tarde, foi um boi que pisou.

Agora, esse boi pertencia daqui.[...]

COUTO, Mía. O dia em que explodiu Mabata-bata. In: CHAVES, Rita (Org.). Contos africanos dos países de língua portuguesa. São Paulo: Ática, 2009. P. 14-21. (Para Gostar de Ler; 44)

SOCIALIZAÇÃO DAS LEITURAS:

Os textos selecionados para este momento mostram uma faceta das literaturas africanas que é sua vinculação à tradição oral. Tanto no discurso inflamado de Manuel Rui, ao mostrar a importância da oralidade para sua nação, quanto na narrativa de Mia Couto, quando temos uma explicação mítica para o desaparecimento do boi Mabata-bata, percebemos como é forte a herança advinda da oralidade com a presença do elemento fantástico.

Pensando na sala de aula

Algumas propostas:

O conto ambienta-se na época das guerras civis em Moçambique. Ao levá-lo para o contexto escolar, o professor poderia coadunar elementos interdisciplinares para proporcionar uma interação maior entre os alunos e o texto.

- ❖ Explicar o contexto das guerras civis na nação moçambicana.
- ❖ Apresentar a narrativa mítica presente no imaginário africano a respeito do *Ndlati* e pedir que analisem como o narrador se apropria do mito do “pássaro relâmpago” numa perspectiva intertextual.
- ❖ Expor, sob a forma de slides, pinturas do *Ndlati* a fim de promover uma leitura intersemiótica.

- ❖ Se possível, como forma de prolongar a experiência de leitura literária com a classe e tornar mais aprofundado esse contato interativo, propor que transformem o conto em desenhos sequenciais, podendo até filmar os desenhos para convertê-los em animações, caso a escola disponha de recursos. É importante que a divisão de tarefas seja feita de forma que todos participem.

Sugestões de alguns contos para se trabalhar na escola:

- ❖ **“A seca”**, do cabo-verdiano Baltazar Lopes, presente no livro *Estórias africanas: história e antologia* (1985).
- ❖ **“No galinheiro, no devagar do tempo”**, do angolano Ondjaki, presente no livro *Os da minha rua* (2007).
- ❖ **“Quem perde o corpo é a língua”**, presente na tradição oral africana, recontado por de Emílio Braz, no livro *Lendas Negras*.
- ❖ **“A estória da galinha e do ovo”**, de Luandino Vieira, presente no livro *Luuanda* (1964).
- ❖ **“Nós matamos o Cão Tinhoso”**, conto que intitula a obra produzida por Honwana (1964).

3º ENCONTRO

TEMA: Apontamentos sobre a poesia africana em língua portuguesa

OBJETIVO: Discutir as aproximações literárias mantidas entre a nação brasileira e as nações africanas lusófonas.

MATERIAIS: Cópias dos poemas *Antievasão*, de Ovídio Martins, *Itinerário pra Pasárgada*, de Osvaldo Alcântara, *Vou-me embora pra Pasárgada*, de Manuel Bandeira, *Você, Brasil*, de Jorge Barbosa, bem como a reprodução de slides com considerações teóricas sobre o desenvolvimento da literatura em Cabo Verde.

CARGA HORÁRIA: 30 HORAS

PÚBLICO ESTIMADO: 20 participantes (Se necessário pode ser apresentado a um público maior)

APRESENTAÇÃO

A presença do texto poético na escola é fator fundamental para o processo formativo dos jovens por ampliar seus horizontes culturais e propiciar vivências diferentes através do contato com uma linguagem plurissignificativa, através beleza despertada por construções de imagens e ritmos singulares, da ampliação de suas experiências de mundo, do modo particular com que o poeta desenvolve seu ofício. Neste sentido, a função da poesia é inquestionável, porque constrói, de forma única, a sua linguagem, possibilitando uma inserção prazerosa por suas formas. Torna-se, então, importante trabalhá-la no contexto escolar por ser a sala de aula, antes de tudo, um território da inventividade e, na maioria das vezes, também lugar onde se estimula as possibilidades de criação e inovação.

Para trabalhar a noção de literatura e seu caráter dialógico dentro do texto poético, ações voltadas para aspectos de intertextualidade, interdisciplinaridade, intersemiose e transversalidade, por exemplo, podem ser uma forma de despertar a atenção do aluno para as nuances do texto e estimulá-lo a perceber os contatos com outras materialidades literárias.

DESENVOLVIMENTO DAS ATIVIDADES

1º ETAPA

BREVE DESCRIÇÃO: Como proposta para se discutir a poesia africana de expressão portuguesa neste curso de formação, faremos, neste primeiro momento, a leitura comparada de três poemas: *Antievasão* e *Itinerário para Pasárgada*, dos respectivos autores cabo-verdianos Ovídio Martins e Osvaldo Alcântara (pseudônimo de Baltazar Lopes da Silva) e *Vou-me embora pra Pasárgada*, do brasileiro Manuel Bandeira..

Os poemas:

Itinerário para Pasárgada
 Saudade fina de Pasárgada...
 Em Pasárgada eu saberia
 onde é que Deus tinha depositado
 o meu destino...
 E na altura em que tudo morre...
 (cavalinhos de Nosso Senhor correm no céu;
 a vizinha acalenta o sono do filho rezingão;
 Tói Mulato foge a bordo de um vapor;
 o comerciante tirou a menina de casa;
 os mocinhos de minha rua cantam:
 Indo eu, indo eu a caminho de Viseu...)
 Na hora em que tudo morre,
 esta saudade fina de Pasárgada
 é um veneno gostoso dentro do meu coração

Vou-me embora pra Pasárgada
 Lá sou amigo do rei
 Lá tenho a mulher que eu quero
 Na cama que escolherei
 Vou-me embora pra Pasárgada

Vou-me embora pra Pasárgada
 Aqui eu não sou feliz
 Lá a existência é uma aventura
 De tal modo inconseqüente
 Que Joana a Louca de Espanha
 Rainha e falsa demente
 Vem a ser contraparente
 Da nora que nunca tive

E como farei ginástica
 Andarei de bicicleta
 Montarei em burro brabo
 Subirei no pau-de-sebo
 Tomarei banhos de mar!
 E quando estiver cansado
 Deito na beira do rio
 Mando chamar a mãe - d'água.
 Pra me contar as histórias
 Que no tempo de eu menino
 Rosa vinha me contar
 Vou-me embora pra Pasárgada

Em Pasárgada tem tudo
 É outra civilização
 Tem um processo seguro
 De impedir a concepção
 Tem telefone automático
 Tem alcalóide à vontade
 Tem prostitutas bonitas
 Para a gente namorar

E quando eu estiver mais triste
 Mas triste de não ter jeito
 Quando de noite me der
 Vontade de me matar
 - Lá sou amigo do rei -
 Terei a mulher que eu quero
 Na cama que escolherei
 Vou-me embora pra Pasárgada

ANTIEVASÃO

Pedirei
Suplicarei
Chorarei
 Não vou para Pasárgada

Atirar-me-ei ao chão
E prenderei nas mãos convulsas
Ervas e pedras de sangue
 Não vou para Pasárgada

Gritarei
Berrarei
Matarei

Não vou para Pasárgada

Sugestões de possíveis abordagens para os poemas:

1. A Intertextualidade

Intertextualidade heteroautoral (*relações entre textos de diferentes autores*):

Poderia ser proposta uma perspectiva de leitura em que se relacionassem os poemas dos autores cabo-verdianos ao do poeta brasileiro, destacando o diálogo estabelecido entre essas produções e que possíveis significações emanam de cada uma, percebendo-as também como eventos artísticos situados historicamente.

A literatura africanade expressão portuguesa, e mais profundamente a literatura do arquipélago de Cabo Verde, foram intimamente influenciadas pela literatura brasileira, principalmente aquela desenvolvida a partir do Modernismo, sendo Manuel Bandeira uma das maiores inspirações para os escritores dessas nações. As ideias de construção de uma personalidade cultural autônoma para o Brasil se constitui como uma das principais bandeiras defendidas pelos modernistas e razão pela qual fizeram uso de uma linguagem genuinamente brasileira, priorizando questões relativas à identidade nacional e as histórias do cotidiano, com um léxico irreverente e flexível do ponto de vista gramatical ao aproximar a língua oral dos escritos poéticos.

Essa postura literária de afirmação da independência em relação aos padrões culturais estrangeiros adotada pelos poetas aqui no Brasil, a partir de 1922, pode ser um dos motivos para se explicar o encantamento dos autores africanos por suas produções.

Com a palavra, a especialista:

Rita Chaves (2005, p. 259) explica:

“Penso que o encontro com o Brasil apresenta-se como um ato frutuoso, como forma de preencher o espaço resultante da recusa de se constituírem as identidades [dos países africanos] como extensão do sentimento de portugalidade a que a cultura portuguesa estava naturalmente associada.”

A revista cabo-verdiana *Claridade* (1936), cujo poeta Baltasar Lopes da Silva é um dos fundadores, constituiu-se como um espaço para que intelectuais e escritores comprometidos com a valorização de uma cultura “autêntica”, tivessem voz, pudessem

externar seus ideais de emancipação. Nela, a relação de amor do homem com a terra é bastante cultivada, além de discutir os diversos problemas que assolam a população, tais como a seca, as planícies áridas, o evasãoismo como forma de melhoria. A partir de 1940, a busca por uma literatura em que os africanos pudessem se reconhecer como sujeitos livres e donos de uma cultura própria, vinculou-se aos anseios por libertação das amarras portuguesas, organizando-se para lutar por autonomia política.

Vale a pena lembrar

Oswaldo Alcântara é o pseudônimo do poeta, ficcionista, professor e filólogo Baltazar Lopes da Silva (1907-1989), um dos nomes mais conceituados nos ramos artístico e literário em Cabo Verde. Entre suas principais obras, temos o romance *Chiquinho* (1947) e o livro de poemas *Cântico da manhã futura* (1986). Publicou contos em diversas revistas e organizou a *Antologia da Ficção Cabo-Verdiana*. Como filólogo, escreveu a obra *O dialeto crioulo de Cabo Verde*. Como acontece nas obras dos brasileiros Graciliano Ramos e Raquel de Queiroz, a temática da seca e suas consequências é recorrente nas produções desse escritor, pois as condições climáticas do arquipélago de Cabo Verde são bastante hostis e favoreceram, em muitos momentos, o êxodo de boa parte de sua população.

Manuel Bandeira, um dos grandes nomes da literatura modernista brasileira, nasceu no Recife em 1886 e faleceu no Rio de Janeiro, em 1968, vítima de tuberculose. Descobrimo a doença ainda na juventude, o poeta conseguiu transformar a ideia de finitude precoce e iminente em matéria para algumas das poesias mais importantes do Brasil. Algumas de suas obras foram: *A cinza das horas* (1917), *Carnaval* (1919) e *Libertinagem* (1930). Sua produção influenciou profundamente os autores africanos de língua portuguesa, servindo-lhes como inspiração.

Ovídio Martins nasceu na Ilha de São Vicente, em Cabo Verde, no ano de 1928. Entregou-se à luta política e à independência da Guiné e de Cabo Verde. Dedicado também ao viés literário, ele inaugura uma “poesia militante” na literatura cabo-verdiana. Por sua vinculação aos movimentos de libertação, foi perseguido pelas forças coloniais, sendo preso e exilado por vários anos nos Países Baixos. São algumas de suas obras: *Caminhada* (1962), *100 Poemas - Gritarei, Berrarei, Matarei - Não vou para pasárgada* (1974).

2. A interdisciplinaridade

- Abordar o texto literário sob o viés da interdisciplinaridade é outra maneira de tornar mais viva e significativa a leitura feita na sala de aula. Olhar para os contextos de produção de cada poema se faz pertinente por auxiliar os educandos em seu processo de leitura, fornecendo-lhes pistas para que a compreensão seja efetuada e eles possam externar suas impressões a respeito dos textos. Tanto nos poemas dos cabo-verdianos como no texto de Bandeira, caberia indagar, por exemplo, que imagens os alunos poderiam atribuir ao nome **Pasárgada**. Que imagem é evocada no texto do autor brasileiro e qual(is) possíveis significado(s) dela para cada um dos poemas cabo-verdianos? Vale salientar que o poema de Martins foi publicado em 1974, em meio às lutas de libertação e às vésperas da independência desta nação. Sendo assim, analisando o contexto histórico, caberia indagar o porquê da escolha do título *Antievassão* e como ele se relaciona às ideias de Pasárgada difundidas pelo seu compatriota?
- Nesse momento, o professor poderia explicar aos alunos as condições climáticas da nação de Cabo Verde, como forma deles melhor compreenderem a recorrência ao espaço mitificado por Pasárgada (no texto de Baltazar Lopes), desenvolvendo um contato interdisciplinar com a matéria geográfica.
- Uma incursão ao processo de constituição desse país também se faz interessante, ao apontar, por exemplo, informações históricas como o fato de em 1460 ter-se iniciado o processo de colonização portuguesa justamente por esse espaço ser um ponto estratégico aos interesses europeus, servindo como porto de escala para os navios que passavam pela África com destino às índias. Por muito tempo foi entreposto para navegantes e comerciantes de escravos. Em meados do século XX, teve início os movimentos em prol da descolonização do arquipélago, conseguindo a independência somente em 1975, após vários anos de guerras violentas. Vale salientar que a vertente literária, nessa nação, já discutia os ideais de libertação colonial antes mesmo de se efetuarem os embates propriamente ditos. A revista *Claridade* (1936) é um exemplo da força intelectual e literária dos cabo-verdianos.

Nesse momento, os participantes do curso poderiam expor suas impressões sobre as leituras feitas e algumas considerações a respeito da temática geral do encontro.

2º ETAPA

BREVE DESCRIÇÃO: Leitura do poema *Você, Brasil*, do também cabo-verdiano Jorge Barbosa, ressaltando as similaridades encontradas pelo eu lírico na caracterização dos dois espaços geográficos como proposta para se entender a importância da nação brasileira para os países lusófonos em África.

VOCÊ, BRASIL

Eu gosto de você, Brasil,
porque você é parecido com a
minha terra.

Eu bem sei que você é um
mundão
e que a minha terra são
dez ilhas perdidas no Atlântico,
sem nenhuma importância no
mapa.

Eu já ouvi falar de suas
cidades:

A maravilha do Rio de Janeiro,
São Paulo dinâmico,
Pernambuco, Bahia de
Todos-os-Santos,

Ao passo que as daqui
Não passam de três pequenas
cidades.

Eu sei tudo isso perfeitamente
bem,
mas Você é parecido com a
minha terra.

É o seu povo que se parece
com o meu,

É o seu falar português que se
parece com o nosso,
ambos cheiros de um sotaque
vagaroso,

de sílabas pisadas na ponta da
língua,

de alongamentos timbrados nos
lábios

e de expressões terníssimas e
desconcertantes.

É a alma da nossa gente
humilde que reflete

A alma das sua gente simples,
Ambas cristãs e supersticiosas,

sentindo ainda saudades antigas
dos sertões africanos,
compreendendo uma poesia
natural,
que ninguém lhes disse,
e sabendo uma filosofia sem
erudição,
que ninguém lhes ensinou.

E gosto dos seus sambas,
Brasil, das suas batucadas.
dos seus cateretês, das suas
todas de negros,
caiu também no gosto da gente
de cá,
que os canta dança e sente,
com o mesmo entusiasmo
e com o mesmo desalinho
também...

As nossas mornas, as nossas
polcas, os nossos cantares,
fazem lembrar as suas músicas,
com igual simplicidade e igual
emoção.

Você, Brasil, é parecido com a
minha terra,
as secas do Ceará são as nossas
estiagens,
com a mesma intensidade de
dramas e renúncias.

Mas há no entanto uma
diferença:

é que os seus retirantes
têm léguas sem conta para fugir

dos flagelos,
ao passo que aqui nem chega a
haver os que fogem
porque seria para se afogarem
no mar...
[...]

Eu gostava enfim de o
conhecer de mais perto
e você veria como é que eu sou
bom camarada.

Havia então de botar uma fala
ao poeta Manuel Bandeira
de fazer uma consulta ao Dr.
Jorge de Lima
para ver como é que a poesia
receitava
este meu fígado tropical
bastante cansado.

Havia de falar como Você
Com um i no si
— “si faz favor”—
de trocar sempre os pronomes
para antes dos verbos
— “mi dá um cigarro?”.

Mas tudo isso são coisas
impossíveis, — Você sabe?
Impossíveis

BARBOSA, Jorge. *Você, Brasil*.
In: FERREIRA, Manuel (Org.). *50
poetas africanos*. Lisboa: Plátano,
1986. P.170. Fragmento

Após a leitura desse poema, abrir um espaço para que os professores participantes do curso possam externar suas impressões e discutir as aproximações existentes entre as duas nações a partir da ótica do eu lírico.

A realidade social, cultural e climática do Brasil aproxima-se, em muitos aspectos, da realidade vivenciada nos países africanos de língua portuguesa, especialmente em Cabo Verde. Esse certamente é um dos elementos que favorecem o vínculo dialogal mantido entre as literaturas fabricadas na África de língua portuguesa e o Brasil.

Pensando na sala de aula: sugestões de leitura literária

- A leitura desse terceiro poema poderia contar mais uma vez com o apoio de perspectivas históricas e geográficas para traçar uma contextualização bem estruturada acerca do momento histórico em que o poema cabo-verdiano foi escrito. Também seria interessante expor um rápido comparativo entre os processos coloniais estabelecidos nos dois países e como poderia ser explicado no contexto cabo-verdiano esse entusiasmo do eu lírico em relação ao Brasil.
- Suscitar uma discussão em torno das possíveis relações intertextuais entre os textos dos autores cabo-verdianos ao expor suas impressões em relação à pátria nos três poemas citados.
- Pedir para observarem a linguagem utilizada pelos poetas e tentar interpretá-la dentro do contexto em que se encontra. Instigar a leitura em voz alta para observar o *tom* predominante nos poemas. Poderíamos apontar um viés melancólico na poesia de Baltasar Silva? Ou um apego telúrico nas estrofes de Ovídio Martins?
Os caminhos temáticos são interessantes ao trabalho com o texto poético na sala de aula por trazer, a nosso ver, uma perspectiva criativa de se viver a poesia.
- Chamar atenção dos alunos para as imagens evocadas no poema *Você, Brasil*, prestando atenção a forma como algumas palavras estão redigidas. Por exemplo, por que o nome *Você* aparece sempre grafado com inicial maiúscula? Como eles compreendem esse recurso?
- Sugerir, como forma de atividade, a transformação do poema em uma carta escrita por Jorge Barbosa e endereçada ao brasileiro Manuel Bandeira. Após a retextualização, na aula posterior, designar um espaço para as leituras e os comentários da sala.
- Organizados em grupo, os alunos poderão posteriormente desenvolver outras atividades diversas (interpretação, ilustração, reescritura, etc.) propostas pelo professor como maneiras para dinamizar a relação do sujeito-leitor e as produções africanas lusófonas.
- Por fim, propor uma reflexão a partir das descobertas e impressões que esses poemas possivelmente trouxeram para a vivência dos alunos.

Indicações de leitura ao professor

- ❖ A obra de Simone Caputo Gomes, intitulada *Cabo Verde: literatura em chão de cultura*, apresenta diversos ensaios sobre a literatura cabo-verdiana desde seu período de formação à contemporaneidade.
- ❖ *A presença da literatura brasileira na formação dos sistemas literários dos países africanos de língua portuguesa*, de Tânia Macêdo, publicada em maio de 2009, na Revista Crioula, constitui-se de um ensaio sobre a literatura brasileira e as literaturas africanas de língua portuguesa a partir do diálogo existente entre elas, com embasamento em exemplos ilustrativos e teóricos.

ATIVIDADE EM GRUPO:

- Após a exposição dos poemas e das referências iniciais ao contexto da literatura cabo-verdiana, é o momento destinado aos professores e suas reflexões acerca do assunto em evidência.
- Neste momento, os professores cursistas deverão se organizar em grupos com 5 componentes e refletirem tanto sobre a pertinência dos estudos voltados às literaturas africanas em língua portuguesa, quanto aos mecanismos possíveis para se trabalhar com o texto literário no Ensino Fundamental II. Cada grupo ficará incumbido de elaborar uma estratégia didática com poemas africanos tendo como público-alvo suas salas de 9º Ano.

Tempo destinado a realização dessa tarefa: 30 minutos.

SOCIALIZAÇÃO DA ATIVIDADE:

Finalizados os trabalhos elaborados pelos grupos, é o momento da socialização das experiências e dos conhecimentos. Cada grupo terá 20 minutos para expor suas estratégias didáticas em relação a algum poema oriundo de nações africanas lusófonas.

Cabe ressaltar que o intuito dessa atividade é o compartilhamento de experiências entre os participantes e a discussão em torno da implantação de outros produtos literários nas salas de aula do Ensino Fundamental II, como forma de ampliar os horizontes culturais dos educandos.

Recomendamos que, para o trabalho com literatura em sala de aula, seja formada uma parceria com os professores de História, Sociologia, Geografia e Artes de suas escolas, ou seja, constitua-se um diálogo interdisciplinar para que sejam mais profícuas as abordagens sobre o texto literário.

Sugestões de outros poemas africanos de língua portuguesa para se trabalhar em sala de aula:

- **“Noite”**, de Agostinho Neto. O tema da exclusão social durante a época do período colonial em Angola é abordado. Esse escritor, militante e político foi o primeiro presidente de seu país e suas produções transitam por uma ideologia contrária ao colonialismo e ao racismo.
- **“Identidade”**, de Mia Couto. O autor nascido na cidade da Beira, em 1955, apresentou para o mundo uma produção literária bastante diversificada, pois é poeta, contista, cronista e romancista, imprimindo nessas produções um trabalho singular com as palavras, apresentando-as através de uma ótica poética e cheias de nuances e criação de neologismos. Em sua literatura, vemos um envolvimento com o resgate da cultura moçambicana, depois do processo de descolonização, ocorrido em 1975, e das guerras civis que assolaram essa nação até início da década de 1990. Encontramos no poema **Identidade**, um eu lírico em conflito, em um período de transição cultural e rompimento com o passado (colonial), para afirmação de um futuro de liberdade.
- **“Quero ser tambor”**, do moçambicano José Craveirinha. Participante ativo da resistência anticolonial, sua poesia teve uma conotação telúrica, buscando enfatizar as

faces culturais de seu povo. Neste poema, através da exploração da linguagem, o eu lírico metaforicamente deseja “ser tambor”, ou seja, assumir sua moçambicanidade, exaltando seu orgulho em pertencer a essa nação. Em outro poema, intitulado “**Karingana ua karingana**” (fórmula para se iniciar os contos orais na tradição da literatura oral africana, correspondente ao ‘era uma vez’ que costuma introduzir os contos de fadas ocidentais), o poeta discorre sobre a necessidade de valorizar aspectos que particularizam o povo moçambicano, recorrendo à oratura como forma de apontar e resgatar a importância de sua cultura numa sociedade marcada pelo fantasma da colonização.

- Noémia de Sousa, também moçambicana, elabora uma poesia marcada por forte teor de nacionalista e de oposição à dominação portuguesa. Seu nome está vinculado à luta pela valorização das raízes africanas e esforço em dar dignidade ao negro, como nota-se no poema “**Se quiseres me conhecer**”. O ideário de uma nação mais justa permeia também suas produções. Em “**Poema da infância distante**”, o eu lírico cria um elo entre as tradições antigas de sua terra e uma crítica ao presente colonial, deixando entrever na parte final uma esperança de um futuro melhor para Moçambique, em que a liberdade seja finalmente alcançada. E assim como no poema de Craveirinha “**Karingana ua karingana**”, há referências à *oratura* como elemento basilar da cultura africana.

Através do viés intertextual, seria interessante propor aos alunos leituras comparadas de algumas poesias desses autores, tendo como fio condutor a luta pela descolonização e o apego às tradições de seu povo.

Como forma de aumentar o conhecimento sobre as relações entre Brasil e África, poderia ser lido e discutido o texto do escritor Mia Couto denominado *O sertão na savana moçambicana*, em que é apresentada uma versão romanesca para o surgimento da poesia em Moçambique a partir de um acontecimento verídico. Nele, há a história de Tomás Antonio Gonzaga, poeta inconfidente mineiro, exilado em Moçambique, no ano de 1792, acusado de conspirar contra o governo português. Lá casa-se com a filha de um rico comerciante de escravos e não mais retorna ao Brasil, falecendo em 1810.

Vejamos um fragmento do texto:

Começo por uma história. Uma história verdadeira. No deambular do século XIX, uma moçambicana chamada Juliana vivia no sossego da sua pequena ilha, na serena contemplação das águas do oceano Índico. A pacatez de sua vida seria alterada, uma certa tarde em que o seu pai, um próspero comerciante chamado Sousa Mascarenhas, trouxe para casa um homem doente. O homem ardia em febre e para assegurar tratamento ele ficou alojado num quarto do casarão. Juliana foi a enfermeira de serviço, responsável pela lenta recuperação do intruso. Durante a convalescença, Juliana e o homem se apaixonaram. A ternura de Juliana era devolvida por via de versos rabiscados em folhas dispersas. Pouco tempo depois, os dois se casavam. Nos demorados serões da casa colonial se juntava a gente culta da ilha e o homem declamava poesia. Esses serões faziam nascer o primeiro núcleo de poetas e escritores na Ilha de Moçambique, a primeira capital da colônia de Moçambique. Esse homem era um brasileiro e chamava-se António Gonzaga. Anos depois ele e a sua amada Juliana faleceram e foram enterrados no pequeno cemitério da Ilha.

O nascimento da poesia moçambicana está marcado por um encontro que seria bem mais do que um casamento entre duas pessoas. Havia ali uma espécie de presságio daquilo que seria um entrosamento maior que iria prevalecer.

Mais de um século depois, nascia em Moçambique uma corrente de intelectuais ocupados em procurar a moçambicanidade. Já era, então, clara a necessidade de rupturas com Portugal e os modelos europeus. Escritores como Rui de Noronha, Noémia de Sousa, Orlando Mendes, Rui Nogar, ensaiavam uma escrita que fosse mais ligada à terra e à gente moçambicana.

Necessitava-se de uma literatura que ajudasse a descoberta e a revelação da terra. Uma vez mais, a poesia brasileira veio em socorro dos moçambicanos. Manuel Bandeira foi talvez o mais importante personagem nessa segunda viagem. Mas Manuel Bandeira não era único. Com ele vinham outros como Mário de Andrade, partilhando uma pátria despatriada, mas todos tinham em comum a procura daquilo a que chamavam o “abrasileiramento” da linguagem. Os moçambicanos descobriram nesses escritores e poetas a possibilidade de escrever de um outro modo, mais próximo do sotaque da terra, sem cair na tentação do exotismo. [...]

(COUTO, Mia. “O sertão brasileiro na savana moçambicana”. In Pensatempos. Textos de opinião. Lisboa/Maputo: Editorial Ndjira, 2005.)

4º ENCONTRO

TEMA: Novos olhares para a literatura africana no cotidiano das escolas brasileiras

OBJETIVO: Traçar estratégias para trabalhar com a literatura africana nas salas de aula do Ensino Fundamental

MATERIAIS: Cópias do conto “Nós chorámos pelo Cão Tinhoso”, de Ondjaki. Slides com o texto de Antonio Candido.

CARGA HORÁRIA: 30 HORAS

PÚBLICO ESTIMADO: 20 participantes (Se necessário pode ser apresentado a um público maior)

APRESENTAÇÃO

O último encontro de nosso curso de formação constitui-se como um momento para que todos os professores cursistas tenham possibilidade para externar suas considerações sobre a dinâmica do curso, sua relevância, as possíveis contribuições e pontos a melhorar. Além disso, têm-se a oportunidade de refletir sobre nossos papéis enquanto educadores e, mais especificamente, sobre o lugar da literatura na escola, já que os encontros formativos trilharam duas vertentes: o trabalho com literatura africana e o esboço de sugestões metodológicas para dinamizar as aulas de leitura literária, buscando tornar essa interação significativa e prazerosa para os discentes.

DESENVOLVIMENTO DAS ATIVIDADES

BREVE DESCRIÇÃO: Serão entregues cópias do conto “Nós chorámos pelo Cão Tinhoso”, de Ondjaki, e apresentado um fragmento do texto “Direito à literatura”, de Antonio Candido (2004).

OBJETIVO: Discorrer sobre a função da literatura, ratificando sua importância nos contextos escolares.

PROCEDIMENTOS: 1.O conto será entregue a cada participante para leitura silenciosa. 2. Após a leitura, apresentar o texto de Candido, retirado da obra *Direito à literatura*. 3. Suscitar

um debate entre os participantes sobre qual o lugar da literatura nos meios escolares atualmente e qual a função dessa modalidade artística para a sociedade.

Algumas considerações sobre o conto:

“Nós chorámos pela Cão Tinhoso”, do angolano Ondjaki, mantém ligação intertextual com outro conto chamado “Nós matámos o Cão Tinhoso”, do moçambicano Honwana, publicado em 1964 e bastante lido nas escolas luandenses, capital de Angola.

Jacó é o narrador do conto de Ondjaki, que relembra um acontecimento marcante em sua vida estudantil, ocorrido no oitavo ano. Durante a aula de português, a professora seleciona alguns alunos para a leitura integral do conto “Nós matámos o Cão Tinhoso” para toda a sala. Jacó já conhecia a história, pois havia lido dois anos antes, no sexto ano. E por essa razão estava temeroso por ter que reviver o acontecimento, sofrer novamente pela morte do cão. Vejamos um fragmento da narrativa:

“[...] se essa professora nos manda ler este texto outra vez, a Isaura vai chorar bué, o Cão Tinhoso vai sofrer mais outra vez e vão rebolar no chão a rir do Ginho que tem medo de disparar por causa dos olhos do Cão Tinhoso”.

ONDJAKI. Nós chorámos pelo Cão Tinhoso. In: CHAVES, Rita (Org.). Contos africanos dos países de língua portuguesa. São Paulo: Ática, 2009. P. 98-103. (Para Gostar de Ler; 44).

Fragmento: *Direito à literatura*

Chamarei de literatura, da maneira mais ampla possível, todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de cultura, desde o que chamamos folclore, lenda, chiste, até as formas mais complexas e difíceis da produção escrita das grandes civilizações.

Vista deste modo a literatura aparece claramente como manifestação universal de todos os homens em todos os tempos. Não há povo e não há homem em todos que possa viver sem ela, isto é, sem a possibilidade de entrar em contato com alguma espécie e fabulação.[...]

Alterando um conceito de Otto Ranke sobre o mito, podemos dizer que a literatura é o sonho acordado das civilizações. Portanto, assim como não é possível haver equilíbrio psíquico sem o sonho durante o sono, talvez não haja equilíbrio social sem a literatura. Desse modo, ela é fator indispensável de humanização e, sendo assim, confirma o homem na sua humanidade, inclusive porque atua em grande parte no subconsciente e no inconsciente. Neste sentido, ela pode ter importância equivalente à das formas conscientes de inculcamento intencional, como a educação familiar, grupal ou escolar. Cada sociedade cria as suas manifestações ficcionais, poéticas e dramáticas de acordo com os seus impulsos, as suas crenças, os seus sentimentos, as suas normas, a fim de fortalecer em cada um a presença e atuação deles.

Por isso é que nas nossas sociedades a literatura tem sido um instrumento poderoso de instrução e educação, entrando nos currículos, sendo proposta a cada um como equipamento intelectual e afetivo.[...] A literatura confirma e nega, propõe e denuncia, apóia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas.

CANDIDO, A. O direito à literatura. In: **Vários escritos**. Rio de Janeiro/São Paulo: Ouro sobre azul/Duas Cidades, 2004. P.169-191.

ATIVIDADES PROPOSTAS

- ❖ Um traço importante sobre o poder da literatura é evidenciado durante toda a história de *Nós chorámos pelo Cão Tinhoso* e está presente no fragmento ressaltado acima. De acordo com suas experiências e as reflexões provocadas pelas palavras de Antonio Candido, retiradas da obra *Direito à literatura*, reflitam sobre a função da literatura na educação formal dos jovens na atualidade.
- ❖ Mesmo sem ler a narrativa de Honwana, podemos inferir partes de sua essência pelas recorrências a ela feitas dentro da perspectiva de Jacó. Como poderiam ser trabalhados os contos de Ondjaki e Honwana dentro da sala de aula numa perspectiva intertextual?
- ❖ Após a abordagem panorâmica sobre as literaturas africanas em Língua Portuguesa durante o andamento do curso, esboçar, em um pequeno texto dissertativo, como inserir conteúdos dessa natureza no cotidiano de alunos do Ensino Fundamental, apresentando sugestões didáticas para esse trabalho.
Tempo destinado para realização das atividades: 70 minutos.

SOCIALIZAÇÃO

Momento para que as atividades possam ser expostas e discutidas coletivamente. Também oportuniza aos professores-cursistas expressarem suas opiniões acerca do andamento do curso e da linha de abordagem delineada para tratar sobre a literatura africana, sugerindo mudanças e definindo estratégias para dinamizar o ensino.

Depois da socialização das atividades propostas, alguns referenciais teóricos e pedagógicos adotados como norteadores desse curso serão elencados e comentados juntamente aos professores cursistas objetivando propagar teorias que consideramos úteis ao trabalho pedagógico de cada professor comprometido com a melhoria dos níveis de leitura e leitura literária na fase final do Nível Fundamental.

Entendemos que através de novas leituras e incentivados a conhecer um pouco mais sobre a África e suas nuances literárias, os professores poderão aglutiná-las a sua prática pedagógica, descortinando assim novos horizontes culturais para seus alunos. Por essa razão, vejamos as indicações abaixo:

- ❖ Rido Cosson com a obra *Letramento literário: teoria e prática*, apresenta-nos uma proposta de ensino da literatura na Educação Básica através da apresentação de duas sequências: uma básica e outra expandida, almejando uma prática mais significativa do ensino de literatura.
- ❖ Ivanda Martins com o texto *Literatura em sala de aula: da teoria literária à prática escolar*, em que traça alguns pressupostos para que o contato do aluno com a matéria literária aconteça de forma mais consistente no ambiente escolar, com a proposta de que diálogos interdisciplinares, transversais, intertextuais e intersemióticos possam ser estratégias para o bom andamento das relações entre o aluno e a leitura.
- ❖ Rita Chaves com o livro *Angola e Moçambique: experiência colonial e territórios literários*, discutindo as manifestações da literatura nessas duas nações africanas durante os períodos colonial e pós-colonial.
- ❖ O livro *Contos africanos dos países de língua portuguesa*, organizado por Rita Chaves, é composto por narrativas originárias das cinco nações africanas que falam o português e traz pequenas contextualizações históricas acerca de cada um dos contos, além apresentar-nos relatos biográficos de cada autor. Constitui-se como um recurso interessante para levar a literatura africana para as salas de aula através de narrativas curtas.

Ao finalizarmos este curso, destacamos que as sugestões aqui esboçadas não pretendem ditar a melhor maneira de se trabalhar com a literatura africana, não é um roteiro de leitura literária preestabelecido, visto que essa disciplina possui natureza polissêmica, não se restringindo a uma única indicação. No entanto, nos propomos aqui a uma reflexão, na tentativa de construir, juntamente com os professores, uma compreensão mais ampla e crítica acerca da leitura de literatura africana na escola. As sugestões delineadas são apenas formas possíveis, mas não estanques, de atingir esse propósito, podendo ser alteradas, reformuladas e enriquecidas por outros olhares e novas leituras.

REFERÊNCIAS DO CURSO

COSSON, R. **Letramento Literário: teoria e prática**. 2 ed., São Paulo: Contexto, 2014. 139p.

DALVI, M. A. **Literatura na escola: propostas didático-metodológicas**. In: DALVI, M. A.; REZENDE, N. L.; JOVER-FALEIROS, R. (orgs). **Leitura de Literatura na escola**. São Paulo, SP: Parábola, 2013. p. 67-97.

SIQUELLI, S. A. O papel Pedagógico Escolar sobre o Ponto de Vista da Lei 10.639/03 e 11.639/08, Apontamentos Éticos e Étnicos. **Revista reflexão e ação**, Santa Cruz do Sul, v.21. p. 104-122, 2013.

OLIVEIRA, E. De. Identidade, Intolerância e as diferenças no espaço escolar: questões para debate. **Revista Espaço Acadêmico**, 2001.

KRONBAUER, S. C.G.; SIMIONATO, M. F. **Formação de Professores: abordagens contemporâneas**. São Paulo: Paulinas, 2008. 111p.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. **Ler e Compreender: os sentidos do texto**. Editora Contexto, 3.ed., São Paulo. 2010. 215p.

LENOIR, Y. **Didática e Interdisciplinaridade: uma complementaridade necessária e incontrolável**. In: **Didática e Interdisciplinaridade/** Ivani CA Fazenda (org.)- Campinas, SP:Papirus, 1998. – (coleção Práxis).

LEURQUIN, E. V. L. F. **Contrato de comunicação e concepções de leitura na prática pedagógica de língua portuguesa**. Natal, 2001. 232p. Tese (Doutorado em Educação), Curso de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2001.

MARTINS, M. H. **O que é leitura**. Ed. Brasiliense, São Paulo. 1988. 93 p.

MARTINS, I. **A literatura no ensino médio: quais os desafios do professor?** In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (ORG.); KLEIMAN, A. B...[et al.] **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 83-102.

NÓBREGA, M. M. Dos S. S. A literatura de expressão portuguesa em alguns livros didáticos. In: ALVES, J. H. P.; NÓBREGA, M. M. dos S. S. **Literatura e ensino: aspectos metodológicos e críticos**. Campina Grande: EDUFCEG, 2014.

ORLANDI, E. P. **A linguagem e seu funcionamento: as formas de discurso.** Ed. Pontes, 4.ed. Campinas, SP. 1996.

_____. **Discurso e Leitura.** Ed. Cortez, Campinas, SP: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1988.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste trabalho, buscamos discutir sobre um tema bastante relevante para a sociedade brasileira atual: a necessidade, corroborada pela Lei 10 639/03, em se trabalhar conteúdos referentes ao continente africano dentro das ambiências escolares. A história da África, da memória e das culturas negras precisam constar nos currículos da Educação Básica por ser um direito de cada cidadão brasileiro conhecer um dos pilares que constitui a formação de seu país. Nesse sentido, a postura adotada pela figura do professor tem crucial importância para que seja fomentado um diálogo multirracial, intercultural no campo dos saberes disseminados na esfera escolar.

Acreditamos que a partir de um contato maior e bem direcionado para a África, olhando-a como um espaço geográfico de culturas multifacetadas, formado por muitos países, povos, línguas e tribos, etc., possa ser possível encontrar caminhos para se estabelecer práticas sociais e educativas não racistas, tendo em vista que a escola é um dos lugares com autoridade para se desconstruir estereótipos e construir um convívio salutar com as diferenças. Para alcançarmos esse intuito, no entanto, as escolas devem ampliar os currículos com temas e atividades que resgatem aspectos histórico-culturais dos povos africanos.

Desse modo, e pensando especificamente nas atribuições do professor de língua portuguesa, entendemos que um passo importante para a ser dado dentro de uma perspectiva intercultural seja trabalhar com a literatura africana, pois o contato com essa materialidade artística, ainda desconhecida por muitos, pode suscitar a ampliação dos horizontes de expectativas do educando, ajudando-o no seu processo de formação humana.

Diante da importância do tema e sua relevância para as estruturas educacionais, desenvolvemos nosso trabalho a partir de pesquisas bibliográficas, com o objetivo principal de investigarmos os motivos pelos quais a literatura africana ainda não assumiu tanto espaço nas aulas destinadas à leitura de literatura no Ensino Fundamental. Um dos pontos encontrados como explicação ao questionamento pautou-se na falta de preparação de vários profissionais da educação que se encontram nesse âmbito de atuação. Ao vislumbrarmos essa lacuna, resolvemos dentro da proposta de intervenção, elaborar um curso de formação intitulado *Literatura africana em língua portuguesa na prática pedagógica: perspectivas de um diálogo intercultural* para os professores que atuam no Ensino Fundamental II, mais precisamente o nono ano, no que concerne ao estudo de referenciais da literatura africana em língua portuguesa e possíveis estratégias para sua aplicação em sala de aula, pautadas em

concepções teóricas que dizem respeito ao estudo sobre a leitura literária na prática pedagógica.

O referido curso consiste numa sugestão aplicável às secretarias de educação para que possam utilizá-lo junto aos seus professores com intuito de promover um espaço para discussão sobre qual o espaço da literatura africana no currículo atual, ampliação de conhecimentos sobre essas produções literárias e análise de estratégias metodológicas de leitura literária para sala de aula.

Ao construirmos essa proposta de intervenção, buscamos desenvolver formas de trabalho com os gêneros textuais crônica, conto e poema que ressignificassem a discussão sobre a história e cultura africana no contexto escolar. De forma panorâmica, apresentamos considerações históricas sobre a formação das literaturas nas ex-colônias portuguesas em África, seus principais representantes e textos provenientes de Cabo Verde, Moçambique e Angola, que transitavam sobre temáticas que iam do preconceito racial aos diálogos literários mantidos entre o Brasil e o continente africano.

Além disso, pautados nos postulados de Martins (2006) e Dalvi (2013) acerca do estudo sobre leitura literária na escola, desenvolvemos estratégias metodológicas visando tornar essa atividade mais significativa e aprazível para o público jovem. As dimensões de intertextualidade, interdisciplinaridade, intersemiose e transversalidade, assim como as etapas da sequência básica sugerida por Cosson (2014), em maior ou menor grau, apareceram em nossa proposta como possibilidades de envolver o aluno nas práticas de leitura e, dessa maneira contribuir para seu crescimento intelectual.

Sendo assim, acreditamos que os procedimentos adotados na construção desta pesquisa sejam eficazes para reflexões no que tange ao fazer pedagógico no Ensino Fundamental, no sentido de oportunizar aos professores momentos de interação e compartilhamento de experiências, bem como problematizar as influências eurocêntricas que ainda permeiam o sistema educacional neste país.

Cabe ressaltar que, para ser alcançado o devido sucesso na formação dos nossos jovens, os diversos segmentos que constituem a educação devem estar alinhados em prol do mesmo objetivo. Famílias, escola, corpo docente, comunidade escolar, secretarias, governo, entre outros, precisam desempenhar seus papéis almejando uma sociedade voltada ao diálogo intercultural, à diversidade e valorização das raízes identitárias de seu povo.

Portanto, compreendemos que através de novas posturas pedagógicas podemos transformar os rumos da educação neste país, incrementando os currículos com referenciais africanos pertinentes ao educando brasileiro como forma de entender melhor seu país e a si mesmo enquanto cidadão.

REFERÊNCIAS

ABREU, M. **Cultura Letrada: Literatura e cultura**. São Paulo: Editora UNESP, 2006.

AMÂNCIO, I. M. da COSTA. Lei 10.639/03, cotidiano escolar e leituras de matrizes africanas: da ação afirmativa ao ritual de passagem. P.31-46. In: **Literaturas africanas e afro-brasileira na prática pedagógica**. AMÂNCIO, I. M. da COSTA; GOMES, N. L.; JORGE, M. L. dos SANTOS. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

ALBERTI, V.; PEREIRA, A. A. **Movimento negro e "democracia racial" no Brasil:entrevistas com lideranças do movimento negro**. Rio de Janeiro: CPDOC, 2005. 15p.

ARAÚJO, J. A. **A atuação das Organizações Negras Baianas no campo da educação no período de 1970 a 1990**. Dissertação (Mestrado em educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2013.

BONNICI, T. **O Pós-colonialismo e a literatura: estratégias de leitura**. Maringá:Eduem, 2000. 304p.

BRASIL. **Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana**, 2009.

BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996**, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura AfroBrasileira e Indígena”. Diário Oficial da União, Brasília, 11 mar. 2008.

BRASIL. **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade**. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. (Coleção Educação para Todos).

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Parecer CNE/CP 1/2004.

BRASIL. **Lei Nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação. Brasília e inclui no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro- Brasileira”, e dá outras providências.** Diário Oficial da União, Brasília, jan. 2003. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm>. Acesso em: 29 jan.2017.

BRASIL. MEC. CNE. **Parecer CNE/CP 03/2004.** Brasília, 2004.

BRASIL, **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa, Secretaria de Educação Fundamental:** Brasília, 1997.

BERND, Z. **Literatura e identidade nacional.** 2 ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2003. 142p.

CANDIDO, A. **O direito à literatura.** In: **Vários escritos.** Rio de Janeiro/São Paulo: Ouro sobre azul/Duas Cidades, 2004. P.169-191.

CAVALLEIRO, E. Valores civilizatórios: dimensões históricas para uma educação anti-racista. In: Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Continuada. Alfabetização e Diversidade. **Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais.** Brasília: SECAD, 2006.

CÉSAR, A., LIMA, N. **Diversidade étnico-racial e cultura negra na escola.** Cefiel/IEL/Unicamp, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO- Coleção linguagem e letramento em foco. 2005-2010. 38p.

CHAVES, R. **Angola e Moçambique: experiência colonial e territórios literários.** Cotia: Ateliê Editorial, 2005, p.259. Fragmento.

COLOMER, T. **Andar entre livros: a leitura literária na escola.** (tradução Laura Sandroni). São Paulo: Global, 2007. 207p.

COMPAGNON, A. **Literatura para quê?** (tradução de Laura Taddei Brandini). Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009. 124p.

COSSON, R. **Letramento Literário: teoria e prática.** 2 ed., São Paulo: Contexto, 2014. 139p.

COSTA, M. X. C.; OLIVEIRA, R. C. S.; SILVA, N. R. F. **Implicações da lei 10.639/03 e a educação para a diversidade étnicorracial.** VIII Encontro de Pesquisa em Educação. II

Congresso Internacional-trabalho docente e processos educativos. ISSN:2237-8022. 22 a 24 de setembro de 2015. Universidade de Uberaba, Minas Gerais. 2015.

CUNHA JR, H. A. Africanidade, afrodescendência e educação. In.: **Educação em debate**. Fortaleza, v.2, n.42, 2001.

DALVI, M. A. **Literatura na escola: propostas didático-metodológicas**. In: DALVI, M. A.; REZENDE, N. L.; JOVER-FALEIROS, R. (orgs). **Leitura de Literatura na escola**. São Paulo, SP: Parábola, 2013. p. 67-97.

DÓRIA, A. S. **O preconceito em foco: análise de obras literárias infanto-juvenis: reflexões sobre história e cultura**. São Paulo: Paulinas, 2008. 229p.

DUTRA, R. O ensino das literaturas africanas e afro-brasileira e os desafios à práxis educacional e à promoção humana na contemporaneidade. In: ROCHA, J. G.; NOVIKOFF, C. (orgs). **Desafios na Práxis Educacional à Promoção Humana na Contemporaneidade**. Rio de Janeiro: Espalhafato Comunicação, 2010.

EVARISTO, C. “Dos Sorrisos, dos silêncios e das falas”. In: SCHNEIDER, L.; MACHADO, C. (Org). **Mulheres no Brasil: resistência, lutas e conquistas**. João Pessoa: Editora Universitária, UEPB, 2007.

FARACO, C. A. **Português: Língua e cultura: língua portuguesa**. 3ª ano: ensino médio: manual do professor. 3ª ed. Curitiba, PR: Base Editorial, 2013. 320p.

FERREIRA, M. **Literatura africanas de expressão portuguesa**. São Paulo: Ática, 1987.

FERNANDES, J. R. O. **Ensino de história e diversidade cultural: desafios e possibilidades**. Cad. Cedes, Campinas, vol. 25, n. 67, p. 378-388. 2005.

GERALDI, J. W. (Org.). **O Texto na sala de aula**. 3. ed. São paulo: Ática, 2003.

GOMES, N. L. Educação Cidadã, etnia e ração: o trato pedagógico da diversidade. In: **Racismo e antirracismo na educação**. p.83-96. São Paulo: Summus, 2001.

_____. Educação e diversidade étnico-cultural. In: RAMOS, M. N; ADÃO, J. M.; BARROS, G. M. N. (Coords.). **Diversidade na educação: reflexões e experiências**. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2003. p. 67 - 76.

_____. Racismo, Antirracismo e educação: contexto brasileiro. In.: **Um Olhar além das fronteiras: educação e relações sociais.**Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

_____. **O movimento negro no Brasil: ausências, emergências e a produção dos saberes.** Política & Sociedade. Vol. 10, n.18, P. 133-154. 2011.

_____. **Movimento Negro e Educação: Ressignificando e Politizando a raça.** Educação & Sociedade, Campinas, v.33, p.727-744, 2012.

GONÇALVES e SILVA, P. B. Aprendizagem e Ensino das Africanidades Brasileiras. In: MUNANGA, Kabengele (org.). **Superando o Racismo na Escola. Brasília, MEC/SECAD, 2005.**

GONÇALVES, L. R. D. **Lei 10.639/03 e suas diretrizes - Um caminho aberto. HISTÓRICO DO MOVIMENTO NEGRO.** KATRIB e BERNARDES (org.). Uberlândia: ED. Lopes. 2010.

GUIMARÃES, M. **Memória Coletiva.** São Paulo: Vértice, 1990.

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

_____. **Meus alunos não gostam de ler... O que eu faço?.** Ministério da educação. CEFIEL, Unicamp, MEC, 2004. 58p.

MACHADO, E. *et al.***Da África e sobre a África: textos de lá e de cá.**São Paulo: Cortez. 2012.

MACHADO, S. P. **Afro.Br- Subsídio sobre a cultura afro-brasileira para efetivar a Lei Federal 10.639/03.- Ações afirmativas no Brasil: Educar para a diversidade.** Jornal Mundo Jovem, NEABI/PUCRS, Caxias do Sul, RS. V.1, n.1, março de 2015.

MARIOSIA, G. S; REIS, M. da G. dos. **A influência da literatura infantil afro-brasileira na construção das identidades das crianças.** Estação Literária, v. 8, p. 42-53, 2011.

MARTINS, I. **A literatura no ensino médio: quais os desafios do professor?**In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (ORG.); KLEIMAN, A. B...[et al.]**Português no ensino médio e formação do professor.**São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 83-102.

MARTINS, R. F.; MUNHOZ, M. L. P. **Professora não quero brincar com aquela negrinha!** Coleção **Percepções da Diferença. Negros e Branco na escola.** Organização SANTOS, M. A. dos. Volume 5, 1ª edição, São Paulo: Ministério da Educação, 2007.

MATA, I. **Literatura angolana: silêncios e falas de uma voz inquieta.** Lisboa: Mar Além, P.13. 2001.

MATOS, N. de. **A província de Angola.** Porto: Maranus, 1926.

MENESES, M. P. G. Os espaços criados pelas palavras: racismos, etnicidades e o encontro colonial. In: GOMES, N. L. (org). **Um olhar além das fronteiras: educação e relações raciais.** Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Orientações e Ações para a educação das relações étnico-raciais.** Brasília, SECAD, 2006.

MNU-Programa de Ação do movimento Negro unificado/MNU,1988(Grifos nossos). In: ROCHA, S. P.; FONSECA, I. da S. (orgs.). **População Negra na paraíba: educação, história e política.** Campina Grande:EDUFCG, 2010. 158p.

MOREIRA, M. A. R. **A educação para as relações étnico-raciais e o ensino deliteratura no ensino médio : diálogos e silêncios.** 2014. Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão. Programa de Pós-Graduação em Literatura. Florianópolis, SC, 228 p., 2014.

MOURÃO, F. **A sociedade angolana através da literatura.** São Paulo, SP: editora Ática, 1978.

MUNANGA, Kabengele- (org.). **Superando o racismo na escola.** 2º edição revisada. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005, 2004p.

_____. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil.** Petrópolis: Vozes, 2004.

NÓBREGA, E. C. da. **A implementação da Lei 10.639/03 nas práticas pedagógicas de escolas de ensino fundamental da rede municipal de Parnaíba-PI.** Uninove; Uespi; Brasil.

Disponível em:

http://docs.uninove.br/artef/I_CIPPEB/pdf/A_IMPLEMENTACAO_DA_LEI_10639.pdf.

Acesso em 26 de fevereiro de 2015.

NÓBREGA, M. M. Dos S. S. A literatura de expressão portuguesa em alguns livros didáticos. In: ALVES, J. H. P.; NÓBREGA, M. M. dos S. S. **Literatura e ensino: aspectos metodológicos e críticos**. Campina Grande: EDUFCEG, 2014.

NUNES, C. **Reisado Cearense**. Fortaleza/CE: Conhecimento Editora, 2011. 256 p.

OLIVEIRA, M. A. de J. Personagens Negros na Literatura infanto-juvenil: Há muito fazer-dizer, há muito de palavra-ação. P.156-176. In: SILVA, M. T.; RODRIGUES, E. M. (Orgs). **Caminhos da Leitura Literária: Propostas e perspectivas de um encontro**. Campina Grande: Bagagem, 2009. 274p.

OLIVEIRA, L. M. **Afro.Br- Subsídio sobre a cultura afro-brasileira para efetivar a Lei Federal 10.639/03**. Ações afirmativas no Brasil: As Políticas de ação afirmativa no Brasil podem ser pensadas como políticas de universalização de acesso a direitos e a democratização das relações sociais. *Jornal Mundo Jovem*, NEABI/PUCRS, Caxias do Sul, RS. V.1, n.1, março de 2015.

ORIENTAÇÕES E AÇÕES PARA A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS. Brasília: Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD/MEC), 2006.

PACHECO, M. C. **Breves apontamentos sobre a relação História/Literatura no caso das literaturas africanas de língua portuguesa**. *Literatura e História – Actas do Colóquio Internacional*. Porto, vol. II, p.57-61, 2004.

PASSOS, J.C. dos; NOGUEIRA, J. C. **Movimento negro, ação política e as transformações sociais no Brasil contemporâneo**. *Política & Sociedade*. Florianópolis- vol.13, n. 28-set/dez, 2014.

PEIXOTO, F. L. **Literatura Afro-brasileira**. Salvador: Programa A Cor da Bahia, FFCH/UFBA, 2013.

PEREIRA, J. A. A literatura no tear das práticas lúdicas e formadoras do ser. In: PINHEIRO, H.; PEREIRA, J. A.; SILVA, M. V.da.; ARAÚJO NETO, M. L. (orgs.). **Literatura e formações de leitores**. Campina Grande: Bagagem, p. 55- 67. 2008.

PERRONE-MOISÉS, L. Literatura para todos. **Literatura e Sociedade** (USP), v.9, p. 27-28, 2006.

PETIT, M. **Leituras do espaço íntimo ao espaço público**. Trad. Celina Olga de souza. São Paulo: Editora 34, 2013. 168p.

ROCHA, S. P. da; FONSECA, I. S. (Orgs.). **População Negra na Paraíba: Educação, História e Política**. Campina Grande: EDUFCEG, 2010. 158p.

ROMÃO, J. (Org.). **História da Educação do Negro e outras histórias**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

ROUXEL, A. (tradução: REZENDE, N. L.). Aspectos metodológicos do ensino da literatura. In: DALVI, M. A.; REZENDE, N. L.; JOVER-FALEIROS (Orgs.). **Leitura de literatura na escola**. São Paulo, SP: Parábola, 2013.

SAID, E. W. **Cultura e imperialismo**. São Paulo: Companhia das Letras. 1992.

SANTOS, M. M. **A Cultura e a Literatura Afro-Brasileira em sala de aula**. Revista Magistro. Vol. 8, N.13, 2013.

SANTOS, S. A. dos. **A Lei nº 10.639/03 como fruto da luta anti-racista do movimento negro**. In: **Educação anti-racista: Caminhos abertos para a Lei Federal nº 10.639/03**. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de educação continuada/Alfabetização e Diversidade, 2005. (Coleção Educação para Todos).

SANTOS, G. A. dos. **A invenção do “Ser Negro”: Um percurso das ideias que naturalizaram a inferioridade dos negros**. São Paulo: Educ/FAPESP; Rio de Janeiro: Pallas, 2002. 176p.

SECAD - Secretaria de Educação continuada, Alfabetização e Diversidade. **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação continuada, Alfabetização e Diversidade, (Coleção Educação para todos). 2005. 236 p.

SILVA, G. M. T. N. Da. **Caminhos possíveis para a formação do leitor: um olhar para as literaturas africanas**. Cáceres/MT: UNEMAT, 2015. 122f. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado de Mato Grosso. Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS, 2015.

SILVA, A. C. da. **A representação social do negro no livro didático: o que mudou? por que mudou?.** Salvador : EDUFBA, 2011. 182 p.

SILVA, M. V. da. Motivações para a leitura literária no ensino médio. In: PINHEIRO, H.; PEREIRA, J. A.; SILVA, M. V. da.; ARAÚJO NETO, M. L. (orgs.). **Literatura e formações de leitores**. Campina Grande: Bagagem, p. 41- 53. 2008.

SILVA, I. M. M. **Literatura em sala de aula: da teoria literária à prática escolar.** Melhores Teses e Dissertações V. Anais do Evento PG Letras 30 Anos Vol. I (1): 514-527. 2006.

SOUZA, N. S. **Tornar-se negro - As vicissitudes da Identidade do Negro Brasileiro em Ascensão Social.** Ed. Graal, 1a. edição, 1982.

SOUZA, F. da S. **Afro-descendência em Cadernos Negros e Jornal do MNU.** 1 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

TODOROV, Tzvetan. **A literatura em perigo.** (Tradução Caio Meira). Rio de Janeiro: Difel, 2009. 96p.

VIEIRA, J. L. **A cidade e a infância: contos.** São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

ZILBERMAN, R. **Literatura e pedagogia: ponto e contraponto.** Org. ZILBERMAN, R.;

SILVA, E. T da. 2ªed. São Paulo: Campinas: Global/ALB- Associação de Leitura de Brasil, 2008.