



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS - PROFLETRAS

PRISCILA ESTEVAM DA SILVEIRA

AS LITERATURAS AFRICANAS NA (TRANS)FORMAÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO
BRASILEIRO

Rio de Janeiro

2021

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS

PRISCILA ESTEVAM DA SILVEIRA

AS LITERATURAS AFRICANAS NA (TRANS)FORMAÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO
BRASILEIRO

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, Faculdade de Letras, da Universidade Federal do Rio de Janeiro, para avaliação da banca examinadora, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre em Letras, na área de Leitura e Produção Textual – diversidade social e práticas docentes. Orientador: Prof. Dr. Marcos Scheffel.

Rio de Janeiro

2021

PRISCILA ESTEVAM DA SILVEIRA

AS LITERATURAS AFRICANAS NA (TRANS)FORMAÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO
BRASILEIRO

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, Faculdade de Letras, da Universidade Federal do Rio de Janeiro, para avaliação da banca examinadora, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre em Letras, na área de Leitura e Produção Textual – diversidade social e práticas docentes. Orientador: Prof. Dr. Marcos Scheffel.

BANCA EXAMINADORA

Presidente, Prof. Dr. Marcos Vinícius Scheffel
Universidade Federal do Rio de Janeiro (PROFLETRAS)

Profa. Dra. Ana Crelia Penha Dias
Universidade Federal do Rio de Janeiro (PROFLETRAS)

Profa. Dra. Anita M. R. de Moraes
Universidade Federal Fluminense (UFF)

Profa. Dra. Heleine Fernandes de Souza
Escola Sá Pereira

AGRADECIMENTOS ESPECIAIS

Conseguir o título de mestre sempre foi algo muito desejado por mim, numa família em que fui a primeira a conseguir cursar uma faculdade. E realizar esse desejo só foi possível graças a ajuda de muitas pessoas, às quais agradeço imensamente:

A Deus, por ter me sustentado e abençoado nos momentos mais críticos durante este percurso;

A mim, por ter sido forte, persistente e determinada mesmo nas situações adversas, mesmo nos momentos de maior pressão psicológica e de desânimo;

A minha filha, por conseguir superar todos os momentos em que estive ausente, em virtude de tanto trabalho e estudo;

A meu amor, por sempre ter me apoiado e incentivado incondicionalmente, estado comigo desde a prova de seleção até a conclusão desse curso. Obrigada por acreditar em mim sempre e me estimular a acreditar também;

A meus pais, pelo apoio e pela ajuda em diversos momentos, principalmente naqueles em que precisei recorrer a eles na ajuda com minha filha. Vocês são incríveis! Serei eternamente grata;

A minha irmã e minha sobrinha, pelo apoio nos momentos em precisava me dedicar mais a este trabalho do que a casa e que também me ajudaram, e muito, com minha filha;

A minha importantíssima ajudante, Simone, pois sem ela certamente não teria conseguido concluir esse mestrado. Obrigada por cuidar de nossa família e, principalmente da minha filha, com toda paciência e amor;

Aos meus queridos companheiros da turma 6 do ProfLetras, turma unida, parceira, sempre disposta a ajudar uns aos outros. Tenho um orgulho e um prazer enorme em fazer parte desse grupo. Este trabalho tem muito da colaboração de vocês. Vou sentir saudades;

A minha companheira de turma e de viagem, Simone, parceira nos trajetos entre Teresópolis e a UFRJ, sempre com muitas histórias e muito a ensinar. Obrigada pela companhia. Aprendi muito com você;

Aos professores que tive no ProfLetras, aprendi muito com todos vocês. Pude perceber a preocupação de cada um em fazer, e nos ajudar também a fazer, a ponte entre os conhecimentos desenvolvidos pela academia e nossa prática em sala de aula. Isso foi fantástico! Sinto-me renovada como professora da Educação Básica, foi realmente uma travessia que me transformou;

Ao meu orientador, professor Marcos Scheffel, por tudo o que me ensinou sobre literatura, sobre ensino de literatura, por todas as palavras de estímulo, por todas as respostas rápidas às demandas da orientação, pelo *planner* temático das literaturas africanas que me deu (eu adorei!)

e pelo mundo de referências que me abriu nessa área. Tudo o que aprendi foi fundamental para a realização deste trabalho, mas certamente também para minha vida como professora. Muito obrigada!

“Se realmente queremos criar uma atmosfera cultural em que os preconceitos possam ser questionados e modificados, todos os atos de cruzar fronteiras devem ser vistos como válidos e legítimos. Isso não significa que não sejam sujeitos a críticas ou questionamentos críticos ou que não haja muitas ocasiões em que a entrada dos poderosos nos territórios dos impotentes serve para perpetuar as estruturas existentes. Esse risco, em última análise, é menos ameaçador que o apego e o apoio contínuos aos sistemas de dominação existentes, particularmente na medida em que afetam o ensino, como ensinamos e o que ensinamos.”

bell hooks

RESUMO

A presente pesquisa tem como objetivo principal a formação de leitores literários, baseando-se no trabalho com contos das literaturas africanas de língua portuguesa. Professora do Ensino Fundamental no município de Teresópolis - RJ, tenho acompanhado o pouco relevo do ensino de literatura nesse segmento na educação pública. Assim, a pesquisa apresenta ações pedagógicas que visam a contribuir para a formação dos alunos participantes como leitores literários, facilitando e estimulando seu acesso à literatura. Para tanto, recorri aos estudos de Cecília Bajor (2012) sobre o valor da escuta e do compartilhamento nas práticas de leitura literária; Annie Rouxel (2012), nas implicações da subjetividade do leitor na leitura literária; Teresa Colomer (2007), sobre educação literária, projetos de leitura e leitura compartilhada. Já a escolha das literaturas africanas visou à promoção de igualdade no espaço escolar e a partir dele, no que diz respeito a uma educação antirracista e multicultural, entendendo que as lutas antirracistas envolvem o trabalho pedagógico em sala de aula. Portanto, abordando as literaturas africanas, pretendi, além de cumprir a Lei 10.639/03 (emenda à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que torna obrigatória a inclusão do ensino de História da África e da Cultura Afro-Brasileira nos currículos da Educação Básica), fomentar a discussão sobre o racismo e sobre as imagens que se tem a respeito dos países africanos falantes de língua portuguesa, levando-nos à construção de uma sociedade menos racista. Como referenciais teóricos, recorri aos estudos de Eliane Debus (2017), sobre a relevância do tema das culturas africanas na literatura para crianças e jovens como prática antirracista; de bell hooks (2017), sobre a educação como prática libertadora; de Djamilla Ribeiro (2019), sobre lugar de fala e a importância das práticas antirracistas; de Paulo Freire (1979), sobre educação e mudança social. Como aplicação prática em sala de aula, propus a realização de oficinas de leituras de contos das literaturas africanas de língua portuguesa e de produção escrita de elementos paratextuais para as histórias lidas.

Palavras-chave: ENSINO DE LITERATURA. LEITURA COMPARTILHADA. LITERATURAS AFRICANAS. LEI 10.639/03.

SILVEIRA, Priscila Estevam da. AS LITERATURAS AFRICANAS NA (TRANS)FORMAÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO BRASILEIRO. Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, da Faculdade de Letras da Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ, 2021.

ABSTRACT

This survey aims the formation of literary readers, based on african literature short stories in portuguese language. As a teacher of an elementary school in the city of Teresópolis – RJ, I have been following the little relevance to the teaching of literature in the public education segment. Thus, the research presents pedagogical actions which intend to contribute to the students formation as literary readers, facilitanting and challenging their access to lit. For that purpose, I drew on studies of Cecília Bajour (2012) about the value of hearing and sharing of literary reading practices; Annie Rouxel (2012), in the subjectivity implications of the readers in literary reading; Teresa Colomer (2007), about literary education, reading projects and shared reading. The choice of african lit aimed the promotion of equal opportunities in school and from that, which is concerned to an anti-racism and multicultural education, understanding that the anti-racism fight involves a pedagogical work in the classroom. Therefore, discussing the african lit, I intended, besides observing the 10.639/03 Law (the Law of Directives and Bases of National Education amend, which makes compulsory the teaching of African and Afro-Brazilian culture history in the curriculum of the basic education), to instigate the discussion about racism and the images of african countries which have the portuguese as the main language, leading us to the construction of a less racist society. As theoretical referential published, I consulted Eliane Debus (2017) studies, about the importance of the african cultures theme in literature for children and youth like anti-racism practice; from Bell Hooks (2017), about education as a liberating practice; from Djamilla Ribeiro (2019), about seat of understanding and the importance of the anti-racism practices; from Paulo Freire (1979), about education and social change. As practical implementation in classroom, I proposed workshops of the reading of african lit short stories in portuguese language and writing of paratextual elements to the stories that were read.

Key-words: LITERATURE TEACHING. SHARED READING. AFRICAN LIT. 10.639/03 LAW.

SILVEIRA, Priscila Estevam da. AS LITERATURAS AFRICANAS NA (TRANS)FORMAÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO BRASILEIRO. Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, da Faculdade de Letras da Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ, 2021.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Leitor – Percentual e estimativa populacional	42
Gráfico 2 – Perfil do leitor e não leitor – Classe e renda familiar	42
Gráfico 3 – Razões para não ter lido nos últimos 3 meses – entre os não leitores	43
Gráfico 4 – Dificuldades para ler	44

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Tabela de incidência das literaturas africanas nos livros didáticos do PNLD (Ciclo 2020)	66
Figura 2 – Capa do livro <i>Contos africanos dos países de língua portuguesa</i>	83
Figura 3 – Imagem do material didático: apresentação do projeto.....	110
Figura 4 – Imagem do material didático: <i>Conhecendo a África</i>	111
Figura 5 – Imagem do material didático: <i>Conhecendo a África</i>	112
Figura 6 – Imagem do material didático: <i>Conhecendo a África</i>	113
Figura 7 – Imagem do material didático: <i>Conhecendo a África</i> (“Hora da escrita”)	114
Figura 8 – Imagem do material didático: <i>Conexões África – Brasil</i>	115
Figura 9 – Imagem do material didático: <i>Conexões África – Brasil</i>	117
Figura 10 – Imagem do material didático: <i>Conexões África – Brasil</i>	118
Figura 11 – Imagem do material didático: <i>Literaturas africanas</i>	121
Figura 12 – Imagem do material didático: <i>Literaturas africanas</i>	121
Figura 13 – Imagem do material didático: <i>Literaturas africanas</i>	125
Figura 14 – Imagem da capa do livro <i>Nó matamos o Cão Tinhoso!</i>	128
Figura 15 - Imagem da capa do livro <i>O cão e os caluandas</i>	128
Figura 16 – Esquema da sequência didática.....	132

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
1 UM PROJETO DE EDUCAÇÃO PARA A SOCIEDADE	19
1.1 Consciência crítica, literatura e luta contra o preconceito racial	27
1.2 Da luta contra o preconceito racial como necessidade à luta como obrigação legal.....	37
2 LITERATURA E LITERATURAS AFRICANA NA ESCOLA	41
2.1 Pensando a literatura nos Anos Finais do Ensino Fundamental	45
2.2 As literaturas africanas na escola	54
2.2.1 As literaturas africanas nos documentos oficiais	59
2.2.2 As literaturas africanas em sala de aula	62
3 METODOLOGIA	68
3.1 Da seleção de contos para a oficina	77
3.2 Conhecendo a escola pesquisada: aplicação de questionários	87
3.3 A produção do material didático	90
3.4 Preparando o trabalho com o livro de contos: a África, o Brasil e suas relações.....	95
3.4.1 Contextualização da leitura	100
3.4.2 Conhecendo um pouco do continente africano	109
3.4.3 Pensando na presença africana no Brasil	114
3.5 Oficina de contos	120
3.6 Oficina de produção textual	125
3.6.1 Visitando a biblioteca escolar.....	129
3.6.2 Produzindo os textos.....	130
CONSIDERAÇÕES FINAIS	138
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	143
APÊNDICE I	147

APÊNDICE II	150
APÊNDICE III	151
APÊNDICE IV	152
APÊNDICE V	153
APÊNDICE VI	157
APÊNDICE VII	160

INTRODUÇÃO

Justificar o ensino de literatura na Educação Básica é uma tarefa que, à primeira vista pode parecer desnecessária, já que a literatura compõe o currículo de Língua Portuguesa. Porém, quando tomamos como referência o ensino de literatura nos Anos Finais do Ensino Fundamental nas escolas públicas, o que se constata nas salas de aula é que o texto literário aparece de forma tangencial ao ensino, sem integrar um projeto de educação literária, de formação de leitores, transformando-se, muitas vezes, em apenas mais uma ferramenta, um pretexto para o tratamento de questões linguísticas. Há diversos motivos para que assim seja, desde questões ligadas às orientações curriculares - nas quais o tratamento dado ao ensino de literatura merece ser discutido - e ao acesso às obras literárias, até à falta de motivação ou interesse do próprio professor - já sobrecarregado por inúmeras exigências desse mesmo currículo -, alunos que avançam pelos anos sem conseguirem se alfabetizar, turmas superlotadas, ausência ou precariedade de biblioteca, entre outros.

Segundo Colomer (2007), na Espanha, o advento dos meios de comunicação de massa e as novas tecnologias assumiram muitas funções que ficavam a cargo da literatura, como o entretenimento e a satisfação da necessidade de fantasia. O lugar da ficção, antes desse advento, ocupado com primazia pela literatura, seja de forma escrita ou transmitida pela oralidade, foi gradualmente cedendo espaço para outras formas de expressão criativa, como a televisão e o cinema. Algo semelhante ocorreu no contexto brasileiro, mas não tínhamos, por aqui, um sistema, uma tradição literária sólida. De acordo com Candido (2006), a partir da década de 1930, o Brasil experimentou um aumento relativo do número de leitores em função da redução crescente do número de analfabetos no país – ainda que aproximadamente metade da população ainda fosse analfabeta nesse período. Isso criou um potencial de leitura que resultou no aumento do número de editoras, por exemplo. Porém, ao mesmo tempo em que esse público leitor crescia, ele ia sendo conquistado pelo desenvolvimento dos novos meios de comunicação. E a literatura brasileira, embora começasse a criar uma tradição literária, essa tradição já não conseguia mais funcionar como um estimulante.

Com efeito, as formas escritas de expressão entravam em relativa crise, ante a concorrência de meios expressivos novos, ou novamente reequipados, para nós, — como o rádio, o cinema, o teatro atual, as histórias em quadrinhos. Antes que a consolidação da instrução permitisse consolidar a difusão da literatura literária (por assim dizer), estes veículos possibilitaram, graças à palavra oral, à imagem, ao som (que superam aquilo que no texto escrito são limitações para quem não se enquadrou numa certa tradição), que um número sempre maior de pessoas participasse de maneira mais fácil dessa quota de sonho e de emoção que garantia o prestígio tradicional do livro. E para

quem não se enquadrou numa certa tradição, o livro apresenta limitações que aquelas vias superam, diminuindo a exigência de concentração espiritual. (CANDIDO, 2006, p. 145)

Outras formas de contar histórias e de entreter, que não os livros e a literatura, impuseram uma concorrência que deixou a leitura em desvantagem, já que aquelas têm a possibilidade de superar limitações e exigências do texto escrito¹. Para aqueles que não chegaram a participar de modo mais sólido de uma certa tradição de leitura literária, a imagem e o som, apresentados prontos, midiaticamente, são muito atrativos, já que facilitam a participação no mundo fabulado, no mundo da fantasia, suprimindo o papel do livro em proporcionar a experiência de sonhos e emoções. Na vida contemporânea dos brasileiros, as telenovelas, por exemplo, ocupam um grande espaço nesse sentido. Já existe até a ficção da própria realidade, com os *reality shows*. E as mudanças continuaram. Se analisarmos as transformações por que passamos nos últimos dez anos, constataremos que as tecnologias de informação e comunicação se expandiram de forma vertiginosa, ocupando cada vez mais espaço e tempo na vida das pessoas, de modo cada vez mais precoce. Deste modo, a literatura e o ensino de literatura têm de se reposicionar, se reconfigurar dentro desses novos arranjos de consumo artístico e cultural – tarefa que não é fácil de ser cumprida. Para quê ler, então? O que faria um jovem adolescente, com amplo acesso à televisão e a outras tecnologias de informação e entretenimento, gastar seu tempo debruçado sobre um livro, mergulhando em um universo em que ele precisa imaginar, criar mentalmente cenários, personagens, vozes, sons e outros elementos que compõem uma obra literária?

Nesse cenário, o estímulo à leitura e a formação do leitor literário têm sido objeto de variados estudos na área de ensino de literatura. A presente pesquisa é um deles. O que pretendo aqui é contribuir com outras pesquisas, estudos e práticas pedagógicas que tenham por objetivo tratar da questão da leitura e da formação do leitor literário. Embasando-me em algumas teorias sobre o tema, proponho o desenvolvimento de um projeto que, ao final, visa a contribuir com a formação dos alunos pesquisados como leitores e de professores como educadores literários, começando por mim mesma. Não se trata de dar conta plenamente de uma formação que não depende apenas de um ano de escolaridade, não depende apenas do professor e nem da escola. Na verdade, criar um adulto leitor é uma tarefa que se inicia bem cedo e que conta com contribuições diversas, além da escola e dos professores.

¹ Neste trabalho, o enfoque será dado à leitura literária, ou seja, ao registro literário escrito, já que a proposta da pesquisa é a de leitura de uma coletânea de contos das literaturas africanas. No entanto, a tradição oral, seja sob o ponto de vista da perpetuação da memória cultural de um povo, seja do ponto de vista de ser mais uma forma de manifestação literária, não é entendida hierarquicamente como inferior à tradição escrita. Entendo o valor de ambas na elaboração e acesso ao mundo fabulado. A contraposição aqui se faz entre essas formas de acesso à fantasia e aquelas que surgem a partir do desenvolvimento das tecnologias midiáticas, como o cinema e a televisão.

No que diz respeito à escola, ela cumpre, sim, um papel muito importante (quicá decisivo) nesse engajamento na leitura literária. Ainda que se possa afirmar que a família tenha um papel igualmente essencial, não podemos nos esquecer que para muitas pessoas, talvez para a maioria delas, a escola seja o único lugar em que tenham acesso à leitura, em especial a literária: “[...] com muita frequência, ouvimos declarações sobre a importância do papel supostamente central da família na formação de leitores, esquecendo-se de que a escola é o único espaço de acesso à leitura para a grande maioria de habitantes da América latina.” (CASTRILLÓN, 2011, p. 91). Constata-se essa realidade no Brasil, onde a escola tem papel preponderante no acesso à leitura. E é a partir dessa realidade contextual que se desenvolve a ideia de pensar no ensino de literatura, na formação de leitores literários. Há muito tempo o discurso de que “os alunos não leem”, “os adolescentes não gostam mais de ler”, entre outros, circulam entre os professores de Língua Portuguesa e sustentam o abandono da leitura de obras integrais e com finalidade de educação literária. Mas ao ouvir esse discurso, até de mim mesma, comecei a perceber que também nós, professores, não estamos engajados o quanto deveríamos – ou necessitaríamos – em projetos de leituras que possam de fato contribuir para o interesse dos alunos pelos livros. Isso me causou um grande incômodo, pois me via também responsável por essa situação.

Além disso, sempre me deixou bastante intrigada o fato de muitos alunos não se interessarem pelo domínio de sua língua materna. Não se preocupam se, ao lerem um texto, não entendem bem a mensagem escrita. Parece não fazer diferença. Todavia, mais cedo ou mais tarde (não muito), perceberão que não dominar diferentes linguagens, inclusive a linguagem literária em suas diferentes manifestações no plano temporal e espacial, pode trazer alguns prejuízos a eles mesmos. E surge mais uma motivação para a presente pesquisa: contribuir para o desenvolvimento das habilidades de leitura, de expressão escrita e oral dos alunos. Isso porque, num projeto de formação de leitores literários sob o embasamento teórico que trago aqui, essas habilidades são trabalhadas de forma integrada.

Pensando, pois, na necessidade de se trabalhar e estimular a leitura literária na escola, esta pesquisa se propõe a apresentar um projeto de leitura que visa à formação de leitores literários, mas que também contribui, de forma subsidiária, para o aumento dos níveis de leitura, escrita e oralidade dos alunos. Penso nesse progresso linguístico não apenas como parte da educação literária, mas também para que esses alunos consigam frequentar com autonomia e dignidade os mais diversos espaços sociais, sobretudo aqueles que envolvam questões ligadas a direitos e obrigações de um indivíduo na sociedade, como também para o desenvolver a capacidade crítica no que diz respeito àquilo que ouvem ou leem.

Essa ideia se liga aos chamados letramentos múltiplos, letramentos multissemióticos e letramentos críticos e protagonistas, elaborados a partir de um princípio que considera um dos objetivos principais da escola: “[...] possibilitar que seus alunos possam participar das várias práticas que se utilizam da leitura e da escrita (letramentos) na vida da cidade, de maneira **ética, crítica e democrática.**” (ROJO, 2009, p. 107, grifos do autor). Assim, se no mundo contemporâneo, multicultural, dominado por avançadas tecnologias, sobretudo de comunicação e informação, tem-se ampliado as práticas de leitura, de escrita e de uso da língua e da linguagem, a escola precisa refletir essas mudanças. Sob essa perspectiva, não há mais como ignorar que as tecnologias da informação, por exemplo, já invadiram a sala de aula. Ou que a realidade multicultural que observamos fora e dentro da escola precisa avançar sobre os currículos, de modo a descolonizá-los, como apontam Oliveira e Candau (2010) e Debus (2017). É preciso compreender que por meio da língua constroem-se discursos, carregados de significado. E acesar de forma crítica esses significados talvez seja o que de mais importante exista na formação de um aluno, pois isso implica a capacidade de compreender criticamente aquilo que se ouve ou lê.

Para desenvolver o projeto, escolhi as literaturas africanas. Essa escolha deveu-se a alguns motivos, dentre os quais os mais relevantes julgo ser a necessidade, como disse, de descolonizar os currículos e aproveitar a oportunidade para se conhecer mais sobre os povos africanos, dos quais descendem a maior parte da população brasileira, a fim de, assim, contribuir com as lutas antirracistas (Ribeiro, 2019). O racismo é um comportamento social e institucional inadmissível, mas que frequenta todos os espaços sociais, inclusive a escola². Por isso mesmo, sendo a escola um lugar de construção e de compartilhamento de saberes e discursos para a formação de uma sociedade mais justa, esta é uma excelente oportunidade para aliar os estudos literários às questões que atravessam a sociedade. Não se trata aqui de utilizar a literatura apenas como pretexto para outras aprendizagens, mas sim de perceber que literatura, dentre suas múltiplas possibilidades, pode também nos ajudar a enxergar o mundo e os outros sob uma outra perspectiva. Vale ressaltar que as literaturas africanas, então, aparecem neste trabalho não para transmitir um ensinamento ou uma lição; é o universo africano, em toda sua pluralidade, complexidade e dilemas, que se apresenta nas histórias, não ensinamentos sobre como tratar os negros. A escolha tem a ver com representatividade, com uma pedagogia decolonial e com uma luta antirracista sob esse viés. Numa sociedade que se pretende justa e igualitária, mas que ainda sofre com o racismo, não basta que não sejamos racistas; antes, é preciso que sejamos

² Vale ressaltar que a maior parte dos alunos das escolas públicas vem de famílias pobres, e grande parte deles (talvez também a maioria) são negros.

antirracistas e que implementemos, enquanto professores, práticas pedagógicas que reflitam essa postura antirracista. Isso diz respeito tanto a professores que se identificam como negros, quanto àqueles que se declaram brancos ou não brancos, como eu³.

No primeiro capítulo, inicio uma reflexão sobre a noção de respeito dentro e fora da escola, princípio norteador do desenvolvimento desta pesquisa. Nessa perspectiva, trato da literatura nos Anos Finais do Ensino Fundamental, abordando o tema dentro da noção do respeito ao direito à literatura entendida como algo que é necessário a todos os seres humanos, como afirma Candido (2011). Sendo um direito, faz parte do compromisso do profissional com a sociedade, e, recorrendo a Paulo Freire (1979) e Castrillón (2011), também faço uma discussão sobre a educação comprometida com a mudança social. A noção de respeito também respalda a urgência em se lutar contra o racismo dentro e fora da escola. Assim, trato da relevância da literatura no combate ao preconceito racial, recorrendo aos estudos de Gomes (2010), Ribeiro (2019), Candau (2010), Debus (2017), hooks (2017) e a referências legais, como a Lei nº 10.639/03, que torna obrigatório o ensino da História da África e da Cultura Afro-Brasileira na Educação Básica, e aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). A ideia é que o trabalho com as literaturas africanas, dentro de uma abordagem decolonial, contribua para as lutas contra racismo em nosso país.

No segundo capítulo, trago um perfil de leitura e de leitores no Brasil, traçado por meio de uma pesquisa realizada em 2019, e aprofundo a discussão sobre a literatura nos currículos dos Anos Finais do Ensino Fundamental, recorrendo a documentos oficiais que orientam e regulamentam a Educação Básica, a fim de discutir o tratamento que dão à literatura de um modo geral, e especificamente às literaturas africanas. Para isso, trato dos PCN e de seus temas transversais, da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), da Lei nº 10.639/03 e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Discuto, ainda, o papel da leitura literária na escola e da literatura como elemento que atua na construção de identidades, aprofundando a reflexão sobre literatura e lutas antirracistas, trazendo como referências, além dos já tratados no capítulo 1, autores como Apple (2017), Martin & Bueno (2016), Bajour (2012), Lajolo (2006) e Cosson (2020).

O capítulo três trata de toda a metodologia do projeto que será aplicado aos alunos pesquisados. Inicio falando dos objetivos principal e secundários, desenvolvendo a questão da

³ No meu caso em particular, sou descendente de um pai branco e de uma mãe negra. E apesar de fenotipicamente parecer branca, não me identifico desse modo. Tampouco me sinto autorizada a me declarar negra, por isso me declaro como não branca.

formação do leitor literário, da leitura compartilhada e do valor da escuta nesse processo. Em seguida, trato da seleção da coletânea de contos, discutindo os critérios de escolha e a importância dela no ensino de literatura. Para o desenvolvimento dessas questões, recorro aos estudos de Colomer (2007), Bajour (2012), Rouxel (2012), Secchin (2010) e Kefalás (2012).

Depois, passo ao contexto de pesquisa e aos questionários que serão aplicados. A ideia é traçar um perfil e conhecer melhor tanto os professores de língua portuguesa da escola, no que diz respeito à sua identificação étnico-racial e ao ensino de literatura e das literaturas africanas, quanto os alunos pesquisados, sobretudo a respeito de seus conhecimentos sobre a África e também sobre sua identificação étnico-racial.

Em seguida, discuto a formulação do material didático, que teve como suporte teórico os apontamentos de Rojo (2009) sobre a questão dos letramentos múltiplos, multissemióticos e críticos e protagonistas, numa perspectiva de educação escolar alinhadas às transformações do mundo contemporâneo. Discuto, ainda, a questão do contexto na leitura dos textos literários, problematizando a necessidade e os limites da contextualização para a compreensão das obras, trazendo como suporte teórico Cosson (2019), Jouve (2002) e Colomer (2007).

Na sequência, passo à apresentação da proposta de aplicação e desenvolvimento do projeto com os alunos, tratando de toda a sequência de atividades que serão propostas. A primeira atividade é um convite aos alunos para que conheçam um pouco melhor a África, tratando de suas características e pluralidades e buscando desconstruir as ideias estereotipadas que se tem a respeito do continente. A segunda, busca evidenciar as relações entre o Brasil e a África, refletindo sobre a presença africana que temos nos país. E, nesse contexto, levanto a discussão sobre o racismo, pois é uma criação negativa e cruel dos brancos europeus que escravizaram povos africanos, ainda fortemente viva na atualidade. É uma questão que precisa ser cada vez mais discutida, questionada e superada. Após essas atividades introdutórias, passamos à oficina de leitura do livro de contos, que será compartilhada em sala e registrada em diários de leitura pelos alunos.

Por fim, passo à oficina de produção textual, que tem como proposta que os alunos realizem um projeto gráfico para um hipotético livro com um dos contos da coletânea. A atividade será em grupo, o qual escolherá um dos contos e produzirá capa, orelha e quarta-capa para ele. A atividade baseia-se nos estudos de Genette (2009) sobre os elementos paratextuais, e de Dolz, Noverraz & Schneuwly (2004) sobre sequências didáticas para a produção de gêneros orais e escritos.

Deste modo, o presente trabalho apresenta, além das justificativas para o desenvolvimento da pesquisa, os pressupostos teóricos que a amparam e a metodologia empregada para o alcance dos resultados pretendidos.

1 UM PROJETO DE EDUCAÇÃO PARA A SOCIEDADE

Desde os tempos de estudante, já pensava ser a escola uma experiência social importante. Pensava nela como um espaço de interação que representaria a vida “lá fora”, ou seja, a sociedade em que eu viveria na vida adulta, com todas as suas responsabilidades e dificuldades. Hoje, sei que eu não estava apenas fazendo de conta ser ali o “mundo real”, mas que aquele lugar se constitui um espaço de exercício, de fato, da vida em sociedade. E por isso, ao retornar à escola, agora como professora, entendo que sua importância supera a aprendizagem dos conteúdos das várias áreas de conhecimento; é um lugar em que se formam seres humanos para a vida, para a vida em sociedade.

Imbuída dessa certeza, todos os anos gasto parte das aulas discutindo e refletindo com os alunos sobre alguns conceitos que considero fundamentais para nossa convivência em sociedade. O conceito de respeito é um deles, o qual talvez seja o alicerce de nossas relações sociais em qualquer esfera de convivência, familiar, escolar ou qualquer outra. Parece um princípio simples, e até hoje não encontrei quem sustentasse tese em contrário, afirmando ser o respeito algo desnecessário para nossa vida diária em sociedade. No entanto, não é difícil elencar vários casos de desrespeito que acontecem diariamente em sala de aula e fora dela, praticados não só por alunos, mas também por professores, por pais de alunos e pelas autoridades responsáveis pelo ensino. Diante dessa constatação, aumenta em mim um desejo muito grande de trabalhar para que o desrespeito perca cada vez mais espaço para o respeito, para a tolerância, para a empatia. Como profissional da educação, não posso conceber meu trabalho como uma simples transmissão de saberes. Acredito que a escola é o lugar não apenas reservado ao conhecimento dos saberes acumulados pela humanidade ao longo de sua história, mas também um espaço para se educar, em seu sentido amplo, de maneira crítica e reflexiva, funcionando como mais umas das instituições (como a família) construtoras da sociedade. Pensando-se, então, na escola e, por consequência, na figura do professor, pode-se afirmar, portanto, que a formação da sociedade passa também por suas mãos. Por isso, o respeito é o tema que motiva e atravessa minha pesquisa: respeito aos alunos em meu compromisso com sua formação como leitores literários; respeito aos alunos e à sociedade brasileira em meu compromisso em construir uma sociedade mais justa, menos desigual.

Freire (1979), em análise sobre o compromisso do profissional com a sociedade, afirma: “Quanto mais me capacito como profissional, quanto mais sistematizo minhas experiências, quanto mais me utilizo do patrimônio cultural, que é patrimônio de todos e ao qual todos devem servir, mais aumenta minha responsabilidade com os homens.” (p.25). Por isso e a partir disso,

a responsabilidade do professor, profissional da educação, torna-se ainda maior, pois, *a priori*, já pertence a um grupo privilegiado quanto ao acesso à formação, ao conhecimento, a esse patrimônio cultural. Não podemos, pois, enquanto professores, nos escusar de nosso compromisso.

Como professora de língua e literatura, penso que esse compromisso ganha uma dimensão ainda maior se pensamos que o domínio da leitura - ainda que a tarefa de ensinar a ler não seja exclusiva do professor de língua portuguesa - é uma habilidade básica e imprescindível para ler e entender o mundo e apreender as relações que se estabelecem nele e como se estabelecem.

Inscrever a leitura no contexto das necessidades das pessoas é postulá-la, então, em dois âmbitos: no da sobrevivência imediata, da defesa dos direitos, da possibilidade de participação consciente nos destinos de sua comunidade e no do futuro do pensamento, do pensamento divergente e reflexivo, do pensamento que busca significações. (CASTRILLÓN, 2011, p. 95)

Assim a leitura é uma necessidade que implica a própria sobrevivência do indivíduo e de sua atuação consciente na defesa de direitos, nos rumos de sua comunidade e do pensamento. Isso permite, também, perceber, com cada vez mais clareza e de forma mais ampla, o que significa respeito: os educadores têm um compromisso com aqueles que chegam a suas salas de aula, o de ajudá-los a estar no mundo de modo autônomo, independente, aptos a construir suas próprias opiniões e a fazer suas escolhas. Essa tarefa não é exclusiva dos educadores, dos professores, mas devemos ter consciência de que participamos ativamente dessa formação e de que nossas escolhas impactam em maior ou menor grau a vida dos estudantes que ajudamos a formar.

Além disso, entrando na questão da literatura e do ensino de literatura nas escolas, chegamos a um outro ponto em relação ao respeito, com reflexos na formação e nos currículos escolares. A formação literária, o ensino de literatura, esta entendida como uma forma de expressão humana, indissociável de sua existência, expressão de um universo fabulado inescapável a todos os homens de todas as idades, culturas, classes sociais, não pode ser negligenciado no processo de formação escolar. Por uma questão de respeito aos direitos humanos, considerando a análise de Candido (2011, p. 176), a literatura deveria ser considerada um bem incompreensível: “são bens incompreensíveis não apenas aqueles que assegurem a sobrevivência física em níveis decentes, mas os que garantem a integridade espiritual.”. A arte e a literatura, nesta análise, estariam entre esses bens uma vez que seriam imprescindíveis a todo ser humano. Candido (2011, p. 177) defende ainda a ideia de que a literatura “[...] é fator indispensável de

humanização e, sendo assim, confirma no homem sua humanidade, inclusive porque atua em grande parte no subconsciente e no inconsciente.” Partindo desses pressupostos, poderíamos afirmar, então, que a literatura é indispensável a todo ser humano, por ser constitutivo da própria humanidade. E isso não implica a ideia de uma literatura que tenha a função de transmitir valores, ou ainda “os bons valores” da sociedade, considerando-se aqui o que a sociedade considera como um valor em dado momento histórico. A humanização se dá por valor distintivo entre a nossa e as demais espécies. O homem é dotado de características únicas, singulares, que o diferenciam dos outros animais. E nisto se encaixa a literatura, como um daqueles elementos, como a arte em geral, que confirmam, no homem, sua humanidade. E se é assim, a noção de respeito se estende também ao direito à literatura, sobretudo em um contexto de aprofundamento das já existentes e grandes desigualdades sociais e econômicas, que se refletem no acesso à educação, à cultura, ao lazer, ao prazer, incluindo o estético literário. E nesse sentido, portanto, estamos retrocedendo, pois, como afirma Castrillón (2011), as políticas públicas que busquem a igualdade são fundamentais para democratizar o acesso à cultura letrada:

Para universalizar o acesso à cultura letrada são necessárias mudanças de ordem econômica, política e social que garantam maior igualdade na distribuição da riqueza e dos avanços do desenvolvimento. Mudanças que incluam e se vinculem com a transformação e a melhoria da escola, ao mesmo tempo que permitam à população o acesso aos bens que são produtos da escrita. Mudanças que dão conteúdo real à luta contra a desigualdade que tanto se menciona como prioridade do Estado. (CASTRILLÓN, 2011, p. 27)

Isso ratifica a ideia de que não há como garantir o acesso à literatura, considerada um direito, se não há políticas públicas que promovam uma melhor distribuição da riqueza e dos avanços da sociedade, para que haja uma maior igualdade no acesso da população àquilo que se considera um bem. Inclui-se entre esses bens, a literatura, um bem incompreensível.

Nesta perspectiva, e considerando a escola um espaço e um período essenciais na formação dos indivíduos como seres sociais, a literatura, então, apresenta-se como elemento indispensável nos currículos da Educação Básica. Não há novidade nesta afirmação, já que a legislação educacional vigente ratifica essa importância e garante sua presença nas escolas, ainda que essa confirmação esteja apenas presente, não configurando uma parte enfatizada nos documentos oficiais que norteiam a educação brasileira.

No entanto, ainda que estas considerações sejam ponto pacífico, ao menos teórico, na educação pública, o trabalho com a literatura talvez ganhe maior relevo apenas no Ensino Médio, quando se torna um componente específico dentro do currículo de língua portuguesa –

talvez em função do ensino sistematizado da historiografia e das escolas literárias⁴. No Ensino Fundamental, configura-se, muitas vezes, como uma transversalidade, como uma motivação para trabalhar-se a interpretação de textos ou o ensino de algum componente gramatical. Assim, é comum a leitura do texto literário restringir-se a textos mais curtos, presentes nos livros didáticos ou reproduzidos (fotocopiados) para os alunos a partir de material produzido pelo próprio professor. O contato com o livro impresso, com todas as suas especificidades, como a capa e ilustrações, é bastante restrito. As justificativas e explicações para isso passam por várias questões, inclusive pela falta de acesso aos livros de literatura (os chamados paradidáticos), em função das limitações econômicas que enfrenta a educação pública – a despeito de programas como o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE)⁵. Isso afeta a formação dos leitores literários brasileiros e desrespeita seu direito à literatura.

Uma das motivações para este trabalho surge dessas questões a respeito do ensino de literatura na rede pública. Sendo um bem de tão grande valor para a formação do indivíduo (como cidadão e como humano), como podemos aceitar alunos passando pelo Ensino Fundamental sem haver lido/ tido acesso a um livro, por exemplo? Ou ainda, seria aceitável alunos não terem o mesmo acesso a esse bem imaterial, a literatura, que alunos de escolas privadas, sobretudo naquelas com nível socioeconômico mais elevado? Não estaria, assim, o ensino público, contribuindo para a manutenção das estruturas sociais excludentes vigentes na sociedade brasileira, na qual os indivíduos que não têm condições econômicas, via de regra, ficam excluídos do acesso à mesma formação cultural, neste caso, a literária, que os de classe econômica mais elevada? É certo que sim. Sob este viés, não estaríamos diante de uma educação democrática e fomentadora de igualdade. Por isso mesmo, essa realidade precisa ser revista e modificada. Não que a tarefa seja simples e/ou que dependa apenas de uma lei, regulamentação, orientação. Na verdade, ela abrange todos esses itens e também as escolhas pedagógicas de escolas e professores. O direito à literatura é precário, os alunos não têm acesso a obras integrais, a livros, ou quando têm, esse acesso se dá em bibliotecas desatualizadas, sucateadas, com livros igualmente sucateados. Esses são pontos que demandam ações que extrapolam escolhas individuais. Se o que se pretende for promover a educação literária, a formação dos alunos, pensar

⁴ Não abrirei neste trabalho discussão a respeito da abordagem do ensino de literatura no ensino médio. A intenção é apenas assinalar que a menção à literatura, ao texto literário é feita de modo mais explícito nesse segmento, inclusive configurando-se como uma disciplina específica muitas vezes.

⁵ O PNBE é um programa do Ministério da Educação que tem como objetivo fomentar o acesso à cultura e à literatura na Educação Básica por meio da distribuição de acervos de obras literárias às escolas. Mais informações sobre o programa estão disponíveis em <<http://portal.mec.gov.br/programa-nacional-biblioteca-da-escola>>. Sua última edição foi em 2015, porém as obras selecionadas não foram adquiridas. Em substituição ao PNBE foi instituído o PNLD-Literário que tem fornecido obras literárias para escolas e alunos.

tanto no acesso aos livros quanto na mediação (por exemplo no sentido de formação dos professores) são questões bastante relevantes. Enquanto esse acesso às obras não se democratiza de fato, o professor, enquanto mediador, não pode e não deve ser visto como o redentor desses problemas, buscando soluções “inovadoras”, “surpreendentes” para dar conta daquilo que não é sua parte nesse processo. Também esse professor não deve ser omisso no sentido de que se não existem as condições ideais, não se faz trabalho com literatura. Já que a literatura chega aos alunos por meio dos livros didáticos – esse, sim, disponível a boa parte dos alunos –, então é com esse material que temos trabalhado e buscado não abandonar a literatura. E, assim, vamos tentando transformar a realidade de milhões de crianças e adolescentes, porque nos comprometemos com eles.

Segundo Freire (1979), para se comprometer com uma mudança social, o ser precisa ter consciência de seu estar no mundo e ser capaz de refletir sobre isso. O professor, profissional da educação, enquanto ser social, deve ser capaz de compreender a si mesmo enquanto participante ativo do mundo e assim, capaz de assumir um compromisso com a mudança da sociedade:

Se a possibilidade de reflexão sobre si, sobre seu estar no mundo, associada indissoluvelmente à sua ação sobre o mundo, não existe no ser, seu estar no mundo se reduz a um não poder transpor os limites que lhes são impostos pelo próprio mundo, do que resulta que este ser não é capaz de compromisso. É um ser imerso no mundo, no seu estar, adaptado a ele sem ter dele consciência. (FREIRE, 1979, p. 19)

Devemos, pois, enquanto professores, aprimorar nossa capacidade de pensar sobre nosso estar no mundo, sobre as possibilidades que temos em nossas mãos de ajudar àqueles que passam por nossas salas de aula a também serem capazes de se perceberem como seres sociais, como aqueles que podem transformar esse mundo. Para isso, não podemos conceber o processo educativo como algo mecânico, um simples repassar de conteúdos, sem que se estimule o poder criador que é próprio do homem. Os alunos não podem assumir uma posição de passividade; eles precisam ser estimulados a compreender que são participantes ativos do mundo melhor em que todos ansiamos viver. A “consciência bancária da educação” não gera avanços, não modifica nossa realidade, já que nesta concepção de processo educativo não há formação de consciência crítica sobre o poder criador do homem:

O professor ainda é um ser superior que ensina a ignorantes. Isto forma uma consciência bancária. O educando recebe passivamente os conhecimentos, tornando-se um depósito do educador. Educa-se para arquivar o que se deposita, mas o curioso é que o arquivado é próprio homem, que perde assim seu poder de criar, se faz menos homem, é uma peça. O destino do homem deve ser criar e transformar o mundo, sendo o sujeito de sua ação. (FREIRE, 1979, p. 49)

É certo que hoje, a imagem do professor encontra-se bastante desgastada e desqualificada. Questiona-se o tempo todo se o professor realmente sabe, se tem formação, se não é ele o responsável pelo fracasso dos estudantes. E se o professor não é o detentor absoluto do saber, aquele ser superior aos seus aprendizes, ignorantes, a ideia de que deveria sê-lo permanece, sugerindo que, se tivéssemos de fato grandes sábios nas salas de aula, teríamos estudantes com excelente formação. Ou seja, continua-se a conceber a educação como a transmissão de um saber, bastando apenas um que saiba para ensinar aquele que não sabe. Como aponta Freire, essa ideia deve, precisa, com urgência, ser superada (há muitos anos Freire já aponta essas questões), pois, do contrário, o homem estará sempre limitado, preso, impedido de promover as mudanças que implicam diretamente seu progresso enquanto humanidade na busca de promoção de direitos e de igualdade, como trato aqui.

Isso demonstra que o papel da escola vai além da formação de técnicos para a atender às demandas do mercado de trabalho⁶. Daí a importância de nós, enquanto professores, voltarmos a nossa atenção para as questões essenciais de nossa sociedade, refletir sobre elas, para que possamos contribuir para a superação daquilo que nos impede de construir relações de respeito entre todos, inclusive garantindo o direito à arte, à literatura:

Quando o homem compreende sua realidade, pode levantar hipóteses sobre o desafio dessa realidade e procurar soluções. Assim, pode transformá-la e com seu trabalho pode criar um mundo próprio: seu eu e suas circunstâncias. [...] A educação não é um processo de adaptação do indivíduo à sociedade. O homem deve transformar a realidade para ser mais [...] (FREIRE, 1979, p. 38)

Essa ideia de compreensão e transformação da realidade perpassa tanto o professor quanto o aluno. O professor deve ter essa consciência para que possa construí-la com o aluno, para que este também alcance a sua própria. É preciso que todos tenhamos capacidade de refletir criticamente sobre nosso tempo, sobre aquilo que implica nossa existência e nossa convivência em sociedade. Numa educação voltada para esse tipo de formação, não há espaço para a alienação, para o afastamento da realidade em favor de uma aprendizagem daquilo que foi escolhido como o conhecimento de prestígio, mas que em nada consegue refletir-se em benefício para quem aprende:

⁶ A LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação) fala em mundo do trabalho, não em mercado de trabalho. Essa diferenciação é importante pois quando se fala em mundo do trabalho, faz-se referência ao “[...] campo por excelência da realização humana e da construção coletiva da cidadania com qualidade de vida.” (Carneiro, 2011, p. 42). Embora complementar a ela, a ideia de mercado de trabalho se liga à empregabilidade e profissionalidade. Ou seja, o mundo do trabalho é mais amplo e abarca a transformação social, ligando-se a uma ideia de criticidade em relação ao meio em que se vive e se desenvolve por meio do trabalho.

A educação que se impõe aos que verdadeiramente se comprometem com a libertação não pode fundar-se numa compreensão dos homens como seres vazios a quem o mundo “encha” de conteúdos; não pode basear-se numa consciência especializada, mecanicistamente compartimentada, mas nos homens como “corpos conscientes” e na consciência como consciência intencionada ao mundo. Não pode ser a do depósito de conteúdos, mas a da problematização dos homens em suas relações com o mundo. (FREIRE, 2019, p. 94)

Assim, a educação deve ser pensada de modo a relacionar conhecimento e estar no mundo, vivência e consciência desse estar. Capacidade de reflexão crítica. Talvez este seja um dos maiores legados que uma escola possa oferecer a seus alunos. Ora, vivendo em um país onde ainda temos liberdade, estamos a todo momento sendo obrigados a fazer escolhas políticas que interferem na vida de todos, inclusive daqueles que não têm a mesma posição que a nossa. E se somos forçados a escolher, para fazê-lo, devemos ter conhecimento e capacidade de analisar criticamente tudo aquilo que se nos propõem. Se há um grupo privilegiado ao qual são garantidos determinados direitos, devemos questionar essa prática excludente e lutar por igualdade de acesso a esses mesmos direitos. Se há uma parte da população estudante que tem seu acesso à literatura garantido, é nosso dever, enquanto profissionais da educação, lutar para que esse acesso seja estendido e garantido a todos os estudantes brasileiros.

No entanto, ante a ampliação das demandas da escola, das exigências mercadológicas, tem sido comum que deixemos de trabalhar no sentido de desenvolver essa capacidade crítica e de garantir o acesso à literatura e à formação como leitor literário. Muitas vezes, nós professores, desestimulados, sobrecarregados, queremos apenas conseguir vencer mais um dia de trabalho em turmas lotadas e indisciplinadas. Não conseguimos dar conta de fazer com que os alunos se desenvolvam da forma ampla como gostaríamos. E vamos apenas reproduzindo discursos prontos, sem reflexão, sem perceber que a construção de uma sociedade melhor passa necessariamente pela escola. Muitos, inclusive, já perderam a esperança. Compreensível. Vivemos tempos bastante difíceis, violentos, em que alunos agredem professores, vão armados para a escola.

Ainda assim, o que percebo é que boa parte daqueles envolvidos com a educação (e eu me incluo nesse grupo) ainda lutam e acreditam que, através de um trabalho comprometido, é possível fazer muito ainda. É uma esperança que se renova a cada ano quando entramos em nossas salas de aula e nos deparamos com crianças e adolescentes que, por exemplo, ao ouvirem um pequeno conto, uma pequena história contada pelo professor, permanecem calados, atentos, atraídos por aquela narrativa que os faz conhecer outras vidas, outras realidades, outros mundos.

Isso ajuda a reafirmar a ideia de que esse mundo fabulado faz parte daquilo que nos torna humanos, não se perde mesmo havendo mudanças no modo como se conduz a educação escolar.

Numa perspectiva de educação que promova mudança e emancipação, portanto, a literatura configura-se como um valioso instrumento, ainda mais se pensamos que por meio dela o aluno tem a possibilidade de entrar em contato, conhecer e dominar a língua oficial do sistema que continua reproduzindo esse estado de coisas. É preciso conhecer e dominar de forma crítica essa língua para que se possa transformar a realidade e para que seja possível, por exemplo, usá-la como espaço de resistência. É o que diz hooks (2017, p. 226) a respeito do domínio do inglês padrão pelos africanos escravizados:

Imagino-os ouvindo o inglês falado como a língua do opressor, mas também os imagino percebendo que essa língua teria de ser adquirida, tomada, reclamada como espaço de resistência. [...] Imagino, portanto, os africanos ouvindo o inglês pela primeira vez como “a língua do opressor” e depois ouvindo-o outra vez como foco potencial de resistência. Aprender o inglês, aprender a falar a língua estrangeira, foi um modo pelo qual os africanos escravizados começaram a recuperar seu poder pessoal dentro de um contexto de dominação.

Percebe-se que a língua é um instrumento de poder, sobretudo em um contexto em que se tem uma relação entre dominadores e dominados, opressores e oprimidos. Dominar a língua com a qual se é oprimido é ter a chance de resistir a essa opressão e buscar liberdade. É poder acessar conhecimentos e ocupar espaços que muitas vezes se restringem a certos extratos sociais justamente em função da língua que se utiliza. E, em um projeto de leitura literária com livros que utilizam essa língua oficial de domínio, não é possível ignorar a questão linguística, no sentido de que trabalhar a leitura literária implica trabalhar a leitura, o entendimento daquilo que se lê. E para que se possa entender, é preciso conhecer e dominar cada vez mais aquela língua. Nesse sentido, espera-se que o desenvolvimento linguístico seja crescente, ainda que o foco do projeto não seja especificamente ensinar a ler, mas sim, formar leitores de literatura. O que quero dizer, e direi ainda outras vezes mais adiante, é que num projeto de leitura, não é possível dissociar a questão linguística, posto que é por meio da língua que o mundo fabulado na literatura ganha materialidade.

Pensando no contexto de pesquisa, na questão das desigualdades e do preconceito racial, dominar a língua do sistema que oprime e estigmatiza aqueles que não a dominam (normalmente as pessoas com menor grau de escolaridade, no caso brasileiro, grande parte da população pobre e negra) constitui-se um espaço de resistência que permite acessar um universo que é negado a essas pessoas:

[...] não poder acessar certos espaços acarreta a não existência de produções e epistemologias desses grupos nesses espaços; não poder estar de forma justa nas universidades, meios de comunicação, política institucional, por exemplo, impossibilita que as vozes dos indivíduos desses grupos sejam catalogadas, ouvidas, inclusive, até em relação a quem tem mais acesso à internet. (RIBEIRO, 2019, p. 63)

Assim, a educação tem uma função ampla e que, especificamente no caso dos estudos linguísticos e literários, pode e deve contribuir para a construção de autonomia e de consciência crítica sobre como se estruturam e se estabelecem as relações de poder na sociedade, a fim de entendê-las e transgredi-las quando necessário.

1.1 Consciência crítica, literatura e luta contra o preconceito racial

Quando se pensa sobre respeito, percebemos que ele permeia toda e qualquer relação dos indivíduos entre si, e entre estes e o meio em que vivem, ultrapassando inclusive as relações apenas humanas – respeito aos animais e ao meio ambiente, por exemplo. Para esta pesquisa, invoco, ainda que de modo subjacente, uma questão que envolve um tipo específico e inaceitável de desrespeito, este talvez mais objetivo: o preconceito racial.

Sempre me indignou muito o fato de que uma pessoa seja desrespeitada em seus direitos e em sua dignidade apenas por causa da cor da sua pele, sobretudo de maneira institucionalizada, avalizada pelo Estado brasileiro. Em qualquer tempo, isso é algo inaceitável – ainda que haja “explicações” históricas, filosóficas e sociais para essa prática em séculos anteriores:

O fato de a abolição ter sido realizada sem a preocupação com a inserção social dos negros libertos na sociedade brasileira também atesta o seu aspecto regulador do Estado. Apesar de a liberdade ter sido atestada juridicamente sobre os corpos negros, a ausência de condições estruturais para a inserção social dos libertos contribuiu para reforçar o imaginário racista e acirrou as desigualdades sociais entre negros e brancos que vivemos até hoje. (GOMES, 2017, p. 104)

Isso quer dizer que a liberdade concedida aos escravizados foi relativa e, na verdade, intensificou sua posição desigual na sociedade, já que não houve preocupação em integrá-los e garantir-lhes a condição mínima necessária para que pudessem viver dignamente após os anos de exploração. Esses fatos explicam, mas nunca justificarão o descaso do Estado e da sociedade brasileira com a questão racial. E se até hoje vivemos esse estado abissal de desigualdades raciais, sob o olhar inerte do Estado, é porque, enquanto indivíduos e sociedade, não compreendemos o que significa respeito. Não posso compreender uma escola, sobretudo a pública, representante, pois, do Estado, que não atue de forma mais incisiva para que essa realidade se

modifique, sobretudo no Brasil, um país onde a maior parte da população se declara preta ou parda⁷.

É certo que a educação deve contribuir para mudar esse exemplo máximo de desrespeito, mas essa não é uma tarefa simples. Mudar um comportamento social envolve uma tomada de consciência. E é urgente que tenhamos consciência de que o racismo é estrutural. Isso se verifica, por exemplo, quando uma pessoa negra perde uma vaga de emprego por causa de sua cor, de seu cabelo, quando utilizamos certas expressões ou palavras (como “denegrir”) ou quando um negro passa por alguma abordagem policial em que recebe, de forma clara, tratamento diferenciado em relação aos brancos. E no contexto escolar, essa tomada de consciência deve se iniciar pelos próprios professores, profissionais diretamente envolvidos na ação educativa. Ainda que haja um currículo e outras diretrizes que regulamentem o ensino, a escolha do que efetivamente será tratado e de como será tratado em sala de aula é do professor. Esse profissional deve estar comprometido com seu fazer pedagógico e com a construção de uma sociedade mais livre, justa e solidária, como propõe a Constituição da República Federativa do Brasil (1988), lei máxima de nosso país. Se pretendemos construir essa sociedade, discutir nossos valores, preconceitos e condutas é um passo imprescindível. E, considerando o papel da escola na formação dos indivíduos para a convivência, cabe também a ela apresentar, problematizar e discutir todas essas questões. Neste ponto, a literatura, por exemplo, tem papel importante, já 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. Os valores que a sociedade preconiza, ou os que considera prejudiciais, estão presentes nas diversas manifestações da ficção, da poesia e da ação dramática. A literatura confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas. (CANDIDO, 2011, p. 177)

A literatura, portanto, pode desempenhar um papel que alcança a educação, já que veicula valores e discute os problemas que enfrentamos enquanto sociedade. Isso não quer dizer que ela deva ter uma função utilitária, ensinando este ou aquele princípio. O que se pretende é dar acesso à ficção, para, por meio dela, conseguirmos aprender um pouco mais sobre nós mesmos, já que a literatura permite que conheçamos um pouco mais sobre nossa própria existência, tanto individual quanto social:

⁷ Dados do IBGE - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua - PNAD Contínua, dados de 2018. Disponível em < <https://ultimosegundo.ig.com.br/brasil/2019-05-22/populacao-que-se-declara-preta-cresceu-321-nos-ultimos-6-anos-em-todo-o-brasil.html>>. Acesso em 27 out. 2019.

Uma narrativa é uma viagem que nos remete ao território de outro ou de outros, uma maneira, então, de expandir os limites de nossa experiência, tendo acesso a um fragmento de mundo que não é o nosso. Reflete uma necessidade muito humana: a de não nos contentarmos viver uma única vida e, por isso, o desejo de suspender um pouco o transcurso monocórdio da própria existência para ter acesso a outras vidas e outros mundos possíveis, o que produz, por um lado, certo descanso ante à fadiga de viver e, por outro, o acesso a aspectos sutis do humano que até então nos haviam sido alheios. (ANDRUETTO, 2012, p. 54)

Então, podemos dizer que a literatura permite que vivamos outras vidas, em outros lugares, outros mundos, com outras possibilidades. E isso é reflexo de algo necessário para nós, que é poder experimentar outras vivências, para descansarmos da nossa própria vida e experimentarmos sutilezas da humanidade que jazem desconhecidas. Por este motivo, como professora de literatura, acredito que é possível que meu trabalho contribua para uma educação de combate ao preconceito racial. Já que a ficção é um espaço para a simbolização e a representação, ela atua também no imaginário social, construindo e desconstruindo ideias, e permitindo uma incursão em universos que não os nossos próprios.

É nessa viagem pelo mundo do outro⁸, por outras vidas, reais ou inventadas, que é possível expandir nosso horizonte de expectativa, modificando nossos olhares sobre os negros, suas origens, seus corpos, enxergando um pouco mais além daquilo que nos é transmitido pelo senso comum e pelos “mitos” raciais que foram criados ao longo da formação da sociedade brasileira:

Observa-se que, quando o discurso sobre o negro é feito sob o prisma do racismo (traduzido por meio do mito da democracia racial), as diferenças étnico-raciais que marcam a cultura, a vida, os lugares de poder, as desigualdades são invisibilizadas por meio do apelo à miscigenação racial e à formação de um tipo “híbrido” mais aceitável social e racialmente: o moreno (pele não tão “escura” e cabelos anelados). É o ideal do corpo brasileiro mestiço, não como uma possibilidade de conformação social, cultural e étnico-racial brasileira, mas como superioridade; como corpo que se desloca do extremo “negro” e caminha para o outro extremo “branco”, e nunca o contrário. É nesse processo que corpo e cabelo operam como símbolos da identidade negra. Os efeitos de tal discurso e representação na vida dos brasileiros e brasileiras pode assumir dimensões drásticas que vão muito além do mito da “mulata” sensual. Levam a situações violentas de racismo e autorrejeição. Esse tipo de discurso atinge o negro, a negra e o seu corpo de forma negativa; também regula a corporeidade negra na lógica da inferioridade racial [...] (GOMES, 2017, p. 78)

⁸ Existe uma importante discussão a respeito do uso do termo “outro”, sobretudo em relação a seu uso para referenciar aquele que se apresenta em posição inferior. Isso ocorre, muitas vezes, em relação ao negro, compreendido desde um ponto de vista eurocêntrico, colonizador. Ainda que essa discussão não seja desenvolvida no âmbito desta pesquisa, vale ressaltar que, nela, por vezes o termo enfatiza essa referência, no sentido de apontá-la dentro de um processo de colonização e dominação não só de um território, de uma povo, mas também de identidades; em outras, é empregado apenas para fazer referência a um outro indivíduo que não o “eu”, sem importar as questões relativas a cor, a raça, a gênero ou a qualquer outra diferenciação nesse sentido que possa ser feita entre as pessoas. O termo “outro” apontaria apenas para alguém que não seja o próprio indivíduo, considerando-se que todos temos nossos universos particulares de vivências e experiências.

Fica claro que o olhar racista que foi construído ao longo dos séculos, e acentuado após a abolição, gerou e gera graves problemas, tanto para o indivíduo fora dos padrões estéticos aceitos socialmente, quanto para a sociedade como um todo, já que esse “padrão” regula o modo como se dão as relações sociais. Por isso a criação de tipos mais “aceitáveis”, por meio da miscigenação, para que sua integração (aceitação) fosse facilitada. E quando isso ocorre, efetiva-se também um apagamento dos corpos negros do cenário social, descontrói-se, mais um pouco, essa identidade. Essa questão é tratada por Torres (2007 apud OLIVEIRA; CANDAU, 2010, p. 18), na discussão sobre colonialismo e colonialidade:

O colonialismo denota uma relação política e econômica, na qual a soberania de um povo está no poder de outro povo ou nação, o que constitui a referida nação em um império. Diferente desta ideia, a colonialidade se refere a um padrão de poder que emergiu como resultado do colonialismo moderno, mas em vez de estar limitado a uma relação formal de poder entre dois povos ou nações, se relaciona à forma como o trabalho, o conhecimento, a autoridade e as relações intersubjetivas se articulam entre si através do mercado capitalista mundial e da ideia de raça. Assim, apesar do colonialismo preceder a colonialidade, a colonialidade sobrevive ao colonialismo. Ela se mantém viva em textos didáticos, nos critérios para o bom trabalho acadêmico, na cultura, no sentido comum, na autoimagem dos povos, nas aspirações dos sujeitos e em muitos outros aspectos de nossa experiência moderna. Neste sentido, respiramos a colonialidade na modernidade cotidianamente.

Isso quer dizer que apesar de não sermos mais uma colônia de um país europeu, ainda vivemos a colonialidade, a qual, apesar de nascer do colonialismo, que implica relação de poder e domínio econômico e político de um povo sobre outro, não acaba com o fim deste, mantém-se vivo: “Na forma de colonialidade, ele [o colonialismo] chega às raízes mais profundas de um povo e sobrevive apesar da descolonização ou da emancipação das colônias latino-americanas, asiáticas e africanas nos séculos XIX e XX.” (OLIVEIRA; CANDAU, 2010, p. 18). Tem-se assim um processo de colonização que se perpetua e apreende subjetividades, imaginário, saberes, cultura, enfim, aprisiona os povos colonizados e os sujeita ao mundo do colonizador:

Quijano (2005) vai propor o conceito de colonialidade do poder para referir-se a essa situação. Esta seria uma estrutura de dominação que submeteu a América Latina, a África e a Ásia, a partir da conquista. O termo faz alusão à invasão do imaginário do outro, ou seja, sua ocidentalização. Mais especificamente, diz respeito a um discurso que se insere no mundo do colonizado, porém também se reproduz no lócus do colonizador. Nesse sentido, o colonizador destrói o imaginário do outro, invisibilizando-o e subalternizando-o, enquanto reafirma o próprio imaginário. Assim, a colonialidade do poder reprime os modos de produção de conhecimento, os saberes, o mundo simbólico, as imagens do colonizado e impõe novos. Opera-se, então, a naturalização do imaginário do invasor europeu, a subalternização epistêmica do outro não-europeu e a própria negação e o esquecimento de processos históricos não-europeus. Essa operação se realizou de várias formas, como a sedução pela cultura colonialista, o fetichismo cultural que o europeu cria em torno de sua cultura, estimulando forte aspiração à cultura europeia por parte dos sujeitos subalternizados. Portanto, o

eurocentrismo não é a perspectiva cognitiva somente dos europeus, mas torna-se também do conjunto daqueles educados sob sua hegemonia. (OLIVEIRA; CANDAU, 2010, p. 19)

Entendendo, pois, essa invasão do imaginário dos povos colonizados, esse sequestro e substituição dos modos de produção de conhecimentos, dos saberes, do mundo simbólico e das imagens do colonizado, podemos também entender o porquê do movimento do extremo negro ao extremo branco presente no apelo à mestiçagem no Brasil. Podemos entender a marginalidade relegada aos negros, a demora para que as epistemologias produzidas por negros comesçassem a ganhar algum espaço, a demora para que a reprodução de visões estereotipadas dos negros começasse a ser contestada e revista em nossas manifestações culturais, como na literatura.

Há que se olhar e repensar essas literaturas que apenas reproduzem o senso comum, as representações e posições estereotipadas dos negros no Brasil que, infelizmente, foram e ainda são reproduzidas. Quando pensamos em literatura no contexto educacional, isso se torna ainda mais grave, pois a escola não pode reproduzir e confirmar tais representações ou apagamentos dos corpos negros:

Cabe aqui ressaltar que essa não existência em relação ao saber corpóreo não significa a invisibilidade total do corpo negro no discurso e na prática educacional brasileira, sobretudo na escola. Trata-se de um processo engenhoso. A não existência do corpo negro e dos seus saberes pode se fazer presente quando esse corpo é tematizado via folclorização, exotismo ou negação. Ou então quando esse corpo é apresentado e representado como indisciplinado, lento, fora do ritmo, que não aprende, violento. Esse é um tipo particular de produção de não existência que acontece no campo da educação, pois se realiza através de uma presença redutora que relega o corpo negro e os seus saberes ao lugar da negatividade e da negação. Trata-se da negação do corpo negro como corpo livre, que age, move, contesta, vibra, goza, sonha, reage, resiste e luta. No limite, é a produção do corpo negro como não existência. Podemos dizer que estamos diante de uma forma de regulação do corpo negro que se dá por meio da violência do racismo e que afeta a todos nós, inclusive as suas próprias vítimas. (GOMES, 2017, p. 79)

Cuidar para que a literatura, sobretudo aquela levada para a sala de aula, não reproduza essas abordagens e visões a respeito dos negros é o mínimo que podemos fazer. Não podemos continuar reproduzindo imagens dos negros de forma negativa, folclorizada ou estereotipada, pois isso reafirma o lugar que sempre ocuparam e que resulta na continuidade da exclusão e preconceito. Se queremos construir uma sociedade livre de preconceitos, e se consideramos que a literatura pode contribuir para o alcance de tal objetivo, é preciso estar atento ao que ela apresenta aos leitores, sob o risco de incorrerem em erros que nos farão ficar no mesmo lugar ou retroceder nessa caminhada. Neste projeto de pesquisa, reconheço a existência de um poder

na ficção, de um poder no literário para atuar nas relações humanas, ao recriar a realidade, sem que isso signifique um poder redentor para a literatura, mas que é necessário para que seja possível realizar um trabalho que contribua para ressignificar os negros na sociedade brasileira. Na interação com esses textos, com a ficção, o leitor encontra-se em um espaço que o afasta, em alguma medida, da realidade do mundo comum, possibilitando que ele ressignifique esse mundo:

Com isto, as formas de representação da realidade que achamos na literatura – em todas as variedades que a constituem: representações miméticas, paródicas, míticas, etc. – projetam uma luz sobre o mundo conhecido, que reinterpreta para o leitor a forma habitual de entendê-lo. Assim o texto literário ostenta a capacidade de reconfigurar a atividade humana e oferece instrumentos para compreendê-la, posto que, ao verbalizá-la, cria um espaço específico no qual se constroem e negociam os valores e o sistema de uma cultura. (COLOMER, 2007, p. 26)

Essa capacidade de construir e negociar valores e os sistemas de uma cultura atuou de modo decisivo na conformação da sociedade brasileira, reproduzindo e valorizando os modelos importados do hemisfério norte, reforçando o posicionamento da cor branca como superior à negra. Então, já que é possível, por meio da literatura, construir e negociar valores e cultura, possibilitando uma reconfiguração de nosso estar no mundo e de sua compreensão, acredito ser possível a literatura ser mais um instrumento de luta para o reposicionamento da matriz étnica africana na sociedade brasileira, histórica e contemporaneamente. É um movimento complexo, que envolve diversas áreas de conhecimento e de atuação social, além de políticas públicas, como a lei de cotas⁹:

As ações afirmativas e as cotas raciais no Brasil ao colocarem jovens negros lado a lado com os da classe média e da elite branca podem agir como um processo de desconstrução da ideologia racista no Brasil. São também uma nova forma de garantia de direitos. Nisso reside seu potencial emancipatório. [...] Os jovens negros cotistas são, na realidade, corpos negros que se contrapõem à ideologia da cor e do corpo do brasileiro. (GOMES, 2017, p. 116)

Ações afirmativas como as cotas, agem tanto no plano físico – já que a presença do corpo negro nas universidades públicas é material - quanto no imaginário, no plano ideológico, já que vai tornando cada vez mais frequente e comum que os corpos negros ocupem aqueles espaços, reafirmando o direito à igualdade. São, portanto, variadas as formas de atuação antirracismo que podem e devem ser empreendidas. Elas, inclusive, se interrelacionam, posto que,

⁹ Lei 12.711/2012, que dispõe sobre cotas sociais e raciais para ingresso nas universidades e instituições de ensino técnico de nível médio federais.

no caso das cotas, por exemplo, a garantia de acesso e formação no ensino superior de jovens negros implica não só a convivência entre jovens de linhas identitárias diferentes como também o início de uma construção de saberes a partir da perspectiva dos negros: “É preciso descolonizar os currículos e o conhecimento.” (GOMES, 2017, p. 118). Essa nova forma de conhecer e produzir conhecimento pode e certamente atua nessa descolonização.

A literatura, portanto, é também uma dessas áreas de conhecimento que atuam na sociedade e que produz efeitos sobre ela. Segundo Jouve (2002), em seus estudos sobre a leitura, os efeitos de uma obra podem ser estudados não só em termos de suas consequências para o indivíduo, como também na análise de seus efeitos globais na sociedade. No caso da abordagem das literaturas africanas e dos objetivos que tenho com ela, interessam-me os últimos:

O estudo do impacto global permite devolver ao texto sua dimensão cultural. O princípio é o seguinte: o leitor não é um indivíduo isolado no espaço social; a experiência transmitida pela leitura desenvolve um papel na evolução global da sociedade. Segundo Jauss, o impacto cultural da leitura pode assumir três formas distintas: transmissão da norma, criação da norma, ruptura da norma. A obra pode transmitir os valores dominantes de uma sociedade (literatura oficial ou estereotipada) ou legitimar novos valores (literatura didática e militante) ou ainda romper com os valores tradicionais renovando o horizonte de expectativas do público. (JOUVE, 2002, p. 125)

É pensando sobretudo na ruptura com os valores tradicionais e na renovação do horizonte de expectativas dos leitores que abordo as literaturas africanas. É uma tentativa de lançar um outro olhar sobre os negros, apresentando-os a partir de um outro lugar, diverso daqueles já conhecidos e que reafirmam sua posição inferiorizada e/ou estereotipada. Desse modo, entendo que, por meio da literatura, é possível atuar no campo da transformação social, dedicando um outro olhar e um outro lugar para os negros, conhecendo as culturas africanas, importante matriz étnica formadora de nosso país, e entendendo-a dentro de suas idiossincrasias, possibilitando o acesso ao “outro”, a outras vidas e modos de viver que, de alguma maneira, se comunica com nossa própria identidade cultural brasileira. O que pretendo é valorizar a África, combatendo visões estereotipadas sobre o continente e seus povos nas diásporas, dando a conhecer mais sobre aspectos histórico-culturais desse grupo social que constitui maioria em nosso país, mas que é desrespeitado até mesmo institucionalmente, em virtude de sua cor, em virtude de uma desvirtuação da identidade brasileira:

A linguagem literária e sua capacidade humanizadora podem contribuir para a vivência, mesmo que ficcionalizada, de experiências que tragam à cena um fabulário positivo em relação aos africanos aqui escravizados e, por consequência, seus descendentes. Em uma sociedade étnico-plural como a brasileira, faz-se necessário, todos os dias, lembrar quem fomos para não esquecer o que somos. (DEBUS, 2017, p. 108)

Por meio da ficção, o objetivo é contribuir para a construção ou a remodelação de ideias que estão arraigadas no inconsciente (e, muitas vezes, no consciente) coletivo, como a inferiorização dos negros e o mito da democracia racial, fruto de uma política de branqueamento que constrói uma imagem idílica do Brasil como uma nação onde não existe racismo (Idem, p. 39). Remodelar ideias quer dizer que, em algum momento, de algum modo, a sociedade brasileira precisa rever o modo como enxerga e posiciona os negros. Não é mais possível continuar reproduzindo discursos que resultam na exclusão social. Isso é grave e nos leva a ignorar a desconstrução da identidade de um “outro” que, na verdade, são a maior parte da sociedade brasileira. E quando digo construir ou remodelar ideias, não quero dizer que com este trabalho todos os alunos terão suas ideias remodeladas ou que conseguirei construir um novo modo de pensar. Absolutamente isso não é possível apenas desse modo, nem nesse espaço de tempo. O que quero dizer é que a literatura, e o trabalho com a literatura na escola, é mais uma ferramenta, mais uma arma na luta urgente contra o racismo, mesmo que seus efeitos sejam poucos, ou inexpressivos. Acredito que essa luta perpassa e depende de muitas ações, tanto as grandiosas, com repercussão na vida de milhões de pessoas, caso de ações afirmativas como a lei de cotas, como aquelas ações mais limitadas, quase “invisíveis” em razão de sua abrangência e confirmação de seus resultados práticos, como a que proponho neste trabalho. Ambas precisam ser feitas.

Neste sentido, se conhecemos tanto sobre a Europa (considerando-a como a “origem” branca do mundo), sobre seus aspectos geográficos, étnicos e culturais, isso se deve muito à literatura. Desde a mais tenra infância, somos apresentados às histórias que fazem parte do imaginário, da tradição cultural europeia. São fábulas, contos de fadas e outras narrativas ambientadas naquele continente, histórias que transcorrem nesses espaços, que falam de neve, de animais que só existem no hemisfério norte, de príncipes, princesas e outros personagens todos loiros e de olhos azuis. Então, podemos constatar que a literatura reforça o discurso hegemônico de superioridade branca, eurocêntrica que reproduzimos por aqui sem qualquer reflexão (ainda que isto venha mudando). Por isso, por exemplo, os papéis de protagonistas na televisão e no cinema, e as campanhas publicitárias, até bem pouco tempo, eram estrelados apenas por atores e modelos brancos. Inclusive, temos a fala de um publicitário, do final da década de 1980, dizendo que “preto desvaloriza o produto anunciado”¹⁰. Isso é algo muito recente em termos

¹⁰ Declaração do publicitário Ênio Mainardi, disponível em <https://revistaforum.com.br/redes-sociais/preto-desvaloriza-o-produto-anunciado-video-racista-de-pai-de-mainardi-ressurge-e-assusta-internautas/>. Acesso em 11 jan. 2021.

históricos e demonstra quão arraigado é o racismo na sociedade brasileira. Temos visto algum progresso neste assunto, mas é um movimento tímido e tardio. E por isso mesmo, faz-se cada vez mais necessário termos consciência de que

A nossa formação histórica está marcada pela eliminação física do “outro” ou por sua escravização, que também é uma forma violenta de negação de sua alteridade. Os processos de negação do “outro” também se dão no plano das representações e do imaginário social. Neste sentido, o debate multicultural na América Latina nos coloca diante da nossa própria formação histórica, da pergunta sobre como nos construímos socioculturalmente, o que negamos e silenciemos, o que afirmamos, valorizamos e integramos na cultura hegemônica. (CANDAU, 2010, p. 17)

Se vivemos, pois, em uma sociedade alienada, que reproduz esses discursos hegemônicos, que não produz e/ou reproduz discursos que promovam igualdade, uma sociedade a qual naturaliza o fato de os negros ocuparem sempre posições menos prestigiadas, uma sociedade que não se reconhece como segregadora, torna-se bastante difícil transformá-la: “A sociedade alienada não tem consciência de seu próprio existir.” (FREIRE, 1979, p. 45). Eu busco, a respeito do tema preconceito racial, essa consciência crítica, capaz de criar movimento, compromisso e transformação:

Num primeiro momento essa consciência é ingênua. Em grande parte é mágica. Este passo é automático, mas o passo para a consciência crítica não é. Ele somente se dá com um processo educativo de conscientização. Este passo exige um trabalho de promoção e crítica. Se não se faz este processo educativo, só se intensifica o desenvolvimento industrial ou tecnológico e a consciência sofrerá um abalo e será uma consciência fanática. Este fanatismo é próprio do homem massificado. (FREIRE, 1979, p. 51)

Essa capacidade de reflexão sobre si e sobre seu estar no mundo, implica a percepção de que a escola é um espaço especial na formação de identidades. Tanto nós, professores, fomos formados também a partir daquilo que a escola conseguiu nos transmitir, quanto nossos alunos o são:

A educação tem claramente um papel de destaque na formação de identidades [...]. Em outras palavras, as crianças passam grande parte de suas vidas dentro de prédios que chamamos de escolas. Elas se familiarizam com relações de autoridade, com o trabalho emocional, tanto de trabalhar sua apresentação de ser quanto de estar com os outros, que são iguais e diferentes. As transformações no conteúdo e estrutura dessa organização-chave têm efeitos duradouros nas disposições e valores sobre os quais agimos e não agimos, sobre quem somos e sobre quem pensamos que podemos nos tornar. Cuidado, amor, solidariedade – ou a *ausência* deles – estão entre os blocos constitutivos da identidade de uma pessoa. (APPLE, 2017, p. 43)

Precisamos, portanto, pensar a respeito da educação que estamos promovendo em nossas escolas, a respeito da identidade que esperamos formar e que formamos de fato, a respeito dos discursos que criamos e repetimos nessa formação. A escolha das literaturas africanas de língua portuguesa para o desenvolvimento da pesquisa relaciona-se com essa questão de identidade. Como a escola determina o que se valoriza ou não socialmente, importa o que ela considera legítimo ou não (APPLE, 2017). Tratar de questões de raça e de valorização da cultura afro-brasileira na escola se faz muito importante na luta contra o preconceito racial, pois isso diz respeito à própria constituição identitária do país. Se temos um país de maioria autodeclarada negra ou parda, como podemos, ao mesmo tempo, ser um país racista?

Isso se relaciona diretamente com a questão da identidade. Herdamos dos séculos de escravidão a ideia de que os negros são inferiores aos brancos e que, por isso, não devem ocupar os mesmos espaços que os brancos¹¹. Daí naturalizarmos a ausência de negros em posições de maior prestígio, como nas universidades, sobretudo em cursos mais “elitizados”. O que parece é que eles não fazem parte da sociedade, na verdade, de uma sociedade idealizada, branca, ou então, que a eles está reservado um lugar à margem dela. Essa constatação confirma a ideia de que “As identidades são construídas no cotidiano, por meio das práticas e dos discursos em que os sujeitos estão envolvidos. Nesse sentido não há identidade fora do meio social.” (MOREIRA & CÂMARA, 2010, p. 57). Assim, a escola deve colaborar para a modificação desses discursos. Nosso país é marcado pelo multiculturalismo, cujo apagamento não pode continuar a ser reforçado na escola, que tem sido até agora bastante homogeneizadora, padronizadora monocultural (CANDAU, 2010). A escola deve não apagar, mas sim revelar a diferença que nos constitui:

Ter presente o arco-íris das culturas nas práticas educativas supõe todo um processo de desconstrução de práticas naturalizadas e enraizadas no trabalho docente para sermos educadores/as capazes de criar novas maneiras de situar-nos e intervir no dia a dia de nossas escolas e salas de aula. (CANDAU, 2010, p. 28)

Devemos, portanto, desnaturalizar, por exemplo, a prática de não trabalhar com autores negros, de não trabalhar a literatura afro-brasileira em nossas aulas de literatura. Esse é um discurso institucionalizado nos currículos que reproduz o apagamento das culturas não hegemônicas, como a cultura afrodescendente. Pensando, inclusive, numa visão mais ampla e atualizada de letramento, o multiculturalismo deve fazer parte da formação do aluno, nas práticas

¹¹ Não farei aqui discussão mais profunda sobre questões etnológicas, como a questão da mestiçagem no Brasil, definição de raça branca, etc. As referências à cor e raça baseiam-se na pesquisa do IBGE supracitada.

de leitura e escrita do mundo contemporâneo. Para Rojo (2009, p. 120), nesse contexto, a escola deve estar disposta a trabalhar

Os letramentos *multiculturais* ou *multiletramentos*, ou seja, abordar os produtos culturais letrados tanto da cultura escolar e da dominante, como das diferentes culturas locais e populares com as quais alunos e professores estão envolvidos, assim como abordar criticamente os produtos da cultura de massa. Essa triangulação que a escola pode fazer, enquanto agência de letramento patrimonial e cosmopolita, entre as culturas locais, global e valorizada é particularmente importante – em especial no Brasil – quando reconhecemos a relevância de se formar um aluno ético e democrático, crítico e isento de preconceitos e disposto a ser “multicultural em sua cultura” e a lidar com as diferenças socioculturais.

Por isso, com a proposta de abordagem das literaturas africanas, é possível não só ampliar o letramento dos alunos no que diz respeito sobretudo ao multiculturalismo, mas também, em decorrência disso, engajar-se em mais uma frente contra o preconceito racial. Formar um aluno ético, democrático, crítico e isento de preconceitos não é pouco. Tampouco é uma tarefa simples, cujo resultado seja facilmente alcançado. A responsabilidade da escola nessa formação é incontestável, no entanto, sozinha, ela não consegue e não pode dar conta de uma formação tão transformadora. Acredito que a escola seja capaz de lançar sementes e colher alguns frutos, mas não o consegue em todos os casos; acredito que não consegue na maior parte deles, pois essa formação tão completa e tão desejável depende da família, dos meios de comunicação, de instituições como as igrejas, da publicidade, das instituições públicas, das artes (como a literatura), entre outros. Todos esses são agentes formadores e conformadores de uma sociedade.

1.2 Da luta contra o preconceito racial como necessidade à luta como obrigação legal

A necessidade de lutar contra o preconceito racial no Brasil deu um passo adiante quando começaram a ser propostas ações afirmativas reparadoras dessa realidade histórica construída no país. Uma dessas ações, e que diz respeito especificamente à Educação Básica, foi a inclusão da Pluralidade Cultural como Tema Transversal nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN):

A temática da Pluralidade Cultural diz respeito ao conhecimento e à valorização de características étnicas e culturais dos diferentes grupos sociais que convivem no território nacional, às desigualdades socioeconômicas e à crítica às relações sociais discriminatórias e excludentes que permeiam a sociedade brasileira, oferecendo ao aluno a possibilidade de conhecer o Brasil como um país complexo, multifacetado e algumas vezes paradoxal. (BRASIL, 1998, p.7)

Embora isso não tenha sido suficiente para incluir de vez o negro de forma igualitária na sociedade, foi um passo de grande valor para o fomento da discussão não só sobre racismo

como sobre a urgência de implementação de mais ações e políticas afirmativas. Também ficou evidenciado que a escola tem papel fundamental nessa discussão, não apenas como um espaço em que essas questões podem e devem ser discutidas e modificadas, mas também como um espaço em que o preconceito se manifesta:

Historicamente, registra-se dificuldade para se lidar com a temática do preconceito e da discriminação racial/étnica. Na escola, muitas vezes, há manifestações de racismo, discriminação social e étnica, por parte de professores, de alunos, da equipe escolar, ainda que de maneira involuntária ou inconsciente. Essas atitudes representam violação dos direitos dos alunos, professores e funcionários discriminados, trazendo consigo obstáculos ao processo educacional pelo sofrimento e constrangimento a que essas pessoas se veem expostas. (BRASIL, 1998, p.8)

Com a sanção da Lei n. 10.639/2003, medida de ação afirmativa que torna obrigatório o ensino da História da África e da Cultura Afro-Brasileira no currículo da Educação Básica, e que altera a Lei n. 9.394/1996 (Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional – LDB), essa luta ganhou um reforço importantíssimo: passou de uma necessidade, de uma transversalidade, a uma obrigação curricular. Isso tende a se refletir, entre outros, em uma maior e mais presente discussão sobre o preconceito racial nas escolas, em um olhar mais atento aos negros de nosso país e, no que diz respeito à literatura, num fomento à produção e edição de livros de temática afro-brasileira:

As Diretrizes propõem uma visada interdisciplinar no que diz respeito ao trabalho da história e cultura africana e afro-brasileira, focalizando as disciplinas de Artes, Literatura e História como campos profícuos para sua inserção. Desse modo, o mercado editorial que anteriormente (a partir de 1998), quando da divulgação dos temas Transversais, já havia se adaptado à demanda da pluralidade cultural, adapta-se ao novo filão: livros literários que tragam a discussão das relações étnico-raciais – aqui, no caso específico, em relação ao negro. (DEBUS, 2017, p. 369)

Acredito que essas ações, de forma lenta, porém contínua, possam atuar na anteriormente citada reconstrução do inconsciente coletivo e, como consequência, na modificação dos discursos que constroem e reproduzem a figura do negro como inferior ao branco. É o que afirma Ribeiro (2019), ao tratar de ações e atitudes antirracistas. A autora faz referência à Lei n.10.639/03, abordando a atitude dos pais e da escola em seu cumprimento e falando de seus efeitos:

Algumas atitudes simples podem ajudar as novas gerações, como apresentar para as crianças livros com personagens negros que fogem de estereótipos ou garantir que a escola dos seus filhos aplique a lei n. 10639/2003, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação para incluir a obrigatoriedade do ensino da história africana e afro-brasileira. Um ensino que valoriza as várias existências e que referencie positivamente

a população negra é benéfico para toda a sociedade, pois conhecer histórias africanas promove outra construção da subjetividade de pessoas negras, além de romper com a visão hierarquizada que pessoas brancas têm da cultura negra, saindo do solipsismo branco, isto é, deixar de apenas ver humanidade entre seus iguais. Mais ainda, são ações que diminuem as desigualdades. (RIBEIRO, 2019, p. 41)

Isso demonstra a essencialidade tanto das políticas públicas e leis de combate ao racismo, atos que têm ampla abrangência e maior força coercitiva sobre a sociedade, como também das atitudes e escolhas individuais nesse combate. A autora cita um exemplo relacionado aos pais na escolha de escolas para seus filhos, um ato individual e que poderia parecer inexpressivo. No entanto, essas escolhas individuais são capazes de criar redes que fortalecem a luta antirracista, inclusive reforçando e validando as ações dos entes públicos, como aqueles que criam as leis. Por isso cada professor, em suas atitudes profissionais individuais, deve fazer a sua parte nesse combate ao racismo, pensando que, se cada um contribuir com o que lhe cabe, juntos formarão um todo que, de fato, poderá gerar efeitos positivos na conformação de uma sociedade menos racista, mais igualitária.

Ao eleger a literatura e, especificamente no caso desta pesquisa, as literaturas africanas, como uma das armas dessa luta, meu objetivo é buscar na leitura do texto literário aquilo que ele pode promover naquele que lê, neste caso específico: atuar na construção de representações e símbolos que permeiam nosso imaginário e que atuam na construção de nossas crenças e valores. O antirracismo, pretendo, aparecerá como consequência desse trabalho, já a partir da seleção de textos africanos. E isso vale para leitores negros e não negros:

É importante salientar que a introdução de uma releitura sobre a África e a cultura afro-brasileira na escola afeta e causa impacto não só na subjetividade dos negros. Os outros grupos étnico-raciais presentes nessa instituição, sobretudo o segmento branco, também usufruirão dessa mudança. (GOMES, 2010, p. 73)

Assim, ao tratar das literaturas africanas, proponho dar a conhecer mais sobre essa matriz étnico-cultural importantíssima para a formação do povo brasileiro, reconstruindo sua história e reposicionando os negros no imaginário social. Difundir literariamente as culturas africanas é uma tentativa de dar um tratamento menos desequilibrado em relação ao tratamento que damos à cultura europeia. Sendo essa uma construção de séculos, não é uma tarefa simples. Tampouco se espera que a questão se esgote em apenas algumas décadas. Talvez esse seja um trabalho para séculos. Talvez, nunca acabe. Mas não por isso devemos deixar de lutar pela igualdade racial, lutar para que se referir ao outro como negro não seja um instrumento de ofensa (como presenciei outro dia em uma das turmas de 7º ano do Ensino Fundamental da

escola pública municipal em que leciono, quando uma aluna negra ofendia – ou pelo menos tentava ofender – um outro colega, também negro, dizendo: “Seu preto!”, Seu negro!”).

Além destes documentos, a Base nacional Comum Curricular (BNCC), mais recente documento editado pelo Ministério da Educação para o currículo da Educação Básica, também reforça a importância de se desenvolver habilidades e competências relativas à diversidade cultural. Dentre as Competências Gerais elencadas pelo documento, está a de

Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza. (BRASIL, 2017, p. 10)

A educação se vê cada vez mais obrigada a tratar da diversidade étnica e cultural que compõem a sociedade brasileira e, conseqüentemente, devemos, como profissionais da educação, pensar, construir e trilhar os caminhos que nos levarão à superação dessa forma tão arraigada de desrespeito em nossa sociedade, que é o preconceito racial.

2 LITERATURA E LITERATURAS AFRICANAS NA ESCOLA

A última pesquisa sobre perfil de leitores e leitura realizada no Brasil data de 2019¹², quando foi realizada sua quarta edição. Portanto são os dados mais atualizados que temos a esse respeito. Ainda que seja uma pesquisa realizada por organizações que tenham interesses mercadológicos, com o fomento do mercado de livros no país, e não apenas livros de literatura, ela apresenta dados que são relevantes para uma análise dos leitores e da leitura no Brasil. É certo que podem e devem ser feitas análises críticas e discussões sobre ela no que diz respeito às concepções de leitor e de leitura que ela toma como parâmetro, bem como a respeito da própria noção de literatura de formação de leitores, principalmente se elas forem a referência para a elaboração de políticas públicas de incentivo à leitura:

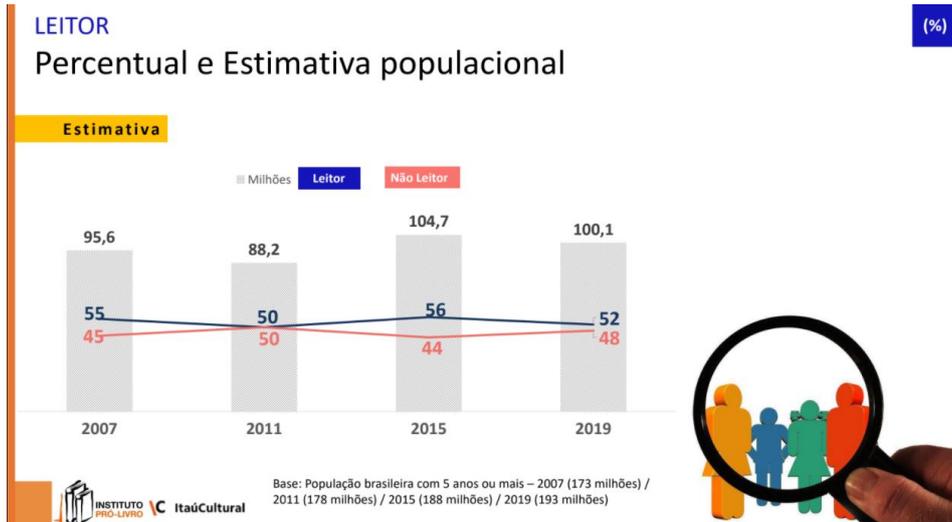
A contradição nos programas de incentivo à leitura começa a se apresentar quando eles surgem da necessidade que os setores associados à produção do livro têm de ampliar o mercado em benefício exclusivo de seus próprios interesses, o que conduz à necessidade de formar um público de consumidores de um bem que, em si mesmo, constitui uma ferramenta de reflexão e, portanto, de mudança. Dessa contradição resulta, então, o impulso por campanhas que apresentam o livro desprovido de todo o poder de pensamento e, portanto, de transformação social. (CASTRILLÓN, 2011, p. 56)

Desse modo, há ressalvas importantes quanto aos verdadeiros interesse de realização de pesquisas, os quais não desconsidero. Do mesmo modo, não entendo a leitura, os livros e a literatura de forma apartada de sua capacidade de transformação social. Ainda assim, os dados fornecidos por ela nos ajudam a visualizar questões que devem ser consideradas quando tratamos de formação de leitores de literatura.

Na pesquisa, são considerados leitores aqueles que leram um livro inteiro ou em parte nos últimos três meses anteriores à entrevista.

¹² Trata-se da pesquisa *Retratos da leitura no Brasil*, realizada pelo Instituto Pró-Livro. A pesquisa é realizada desde 2000, e está na sua 5ª edição. Mais informações disponíveis em < <https://www.prolivro.org.br/5a-edicao-de-retratos-da-leitura-no-brasil-2/a-pesquisa-5a-edicao/>>. Acesso em 27 fev. 2021.

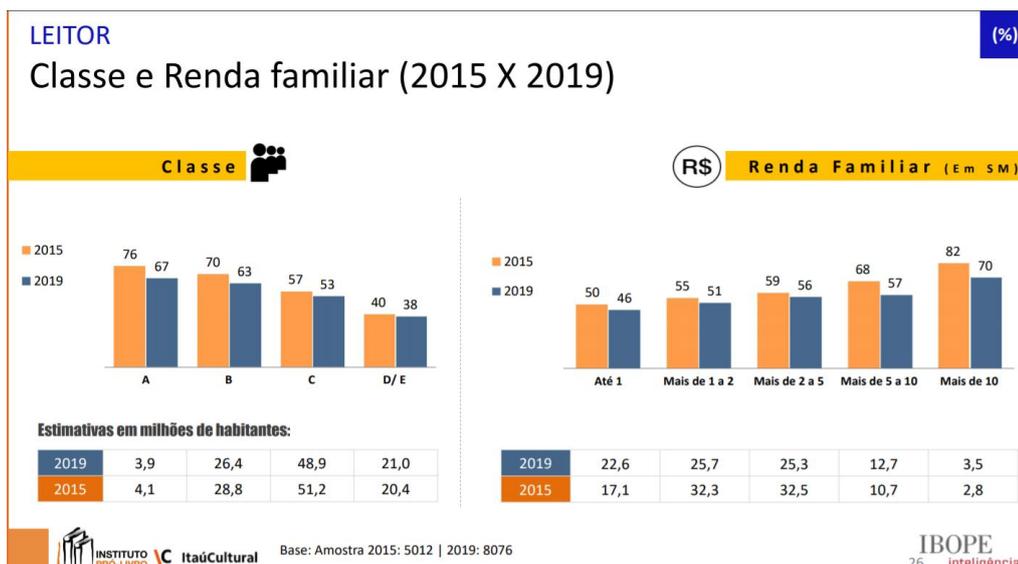
Gráfico 1 – Leitor – Percentual e estimativa populacional



Disponível em: < https://www.prolivro.org.br/wp-content/uploads/2020/12/5a_edicao_Retratos_da_Leitura_IPL_dez2020-compactado.pdf>. p. 20. Acesso em 26 fev. 2021.

O resultado indica que 52% dos brasileiros são leitores, apontando uma retração de 4% em relação à edição anterior, realizada em 2015, e que apontava um crescimento de 6% em relação à pesquisa feita em 2011. Esse é um dado negativo, cada vez mais distante do desejado para uma sociedade que possa ser considerada leitora de fato. Além deste dado absoluto, alguns outros devem ser avaliados com atenção. Um deles é o fato de que o número de leitores caiu em relação à pesquisa anterior em todas as classes sociais, conforme aponta o gráfico abaixo:

Gráfico 2 – Perfil do leitor – Classe e renda familiar



Disponível em: < https://www.prolivro.org.br/wp-content/uploads/2020/12/5a_edicao_Retratos_da_Leitura_IPL_dez2020-compactado.pdf>. p. 26. Acesso em 26 fev. 2021.

Chamo a atenção para as classes D/E, que mantêm um número baixo de leitores, e é exatamente uma parte da população que frequenta ou frequentou a escola pública, ou seja, compõe o grupo de interesse deste trabalho. E se esse grupo apresenta baixos níveis de leitura, é dever da escola pública buscar e propor medidas que visem a superar essa dificuldade. E para fazê-lo, é preciso, antes de tudo, buscar os fatores que levam a esse resultado.

Neste sentido, a pesquisa também traz alguns dados relevantes para minha investigação. Dentre os não leitores entrevistados, quase a metade apresenta como razões para não terem lido o fato de não gostarem, não terem paciência ou terem dificuldades para ler, o que é um número muito expressivo:

Gráfico 3 – Razões para não ter lido nos últimos 3 meses – entre os não leitores



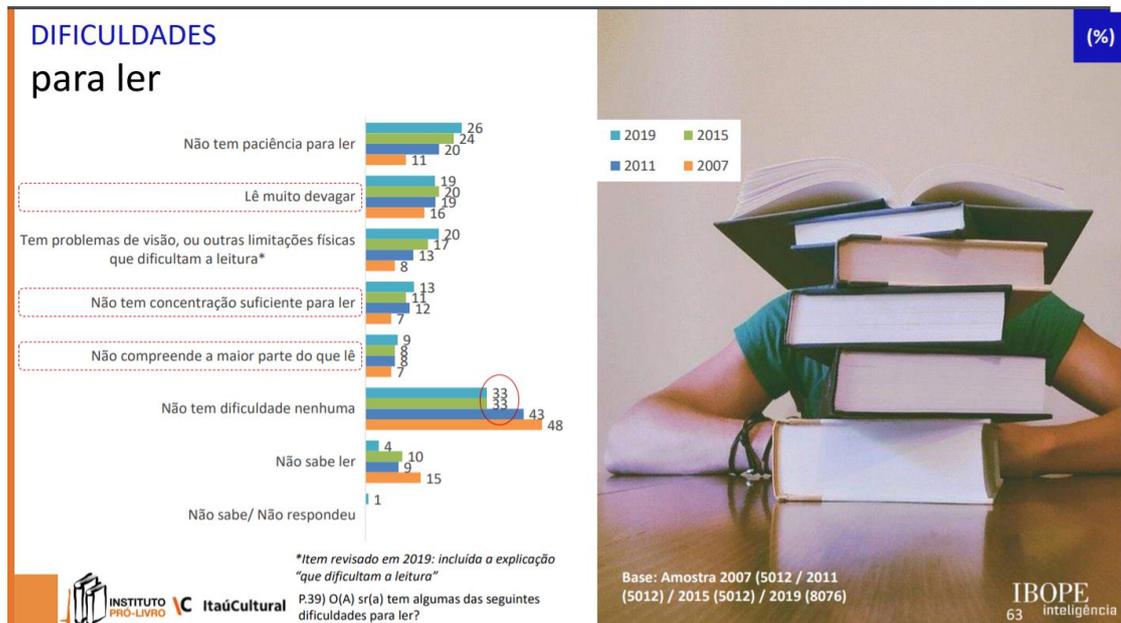
Disponível em: < https://www.prolivro.org.br/wp-content/uploads/2020/12/5a_edicao_Retratos_da_Leitura-_IPL_dez2020-compactado.pdf>. p. 60. Acesso em 26 fev. 2021.

Interessante notar que, a despeito de uma possível razão econômica para não ler, o que poderia ser esperado, já que livros não custam barato e as classes mais baixas são as que menos leem, a questão do preço não é significativa como motivo para não ler, ficando em apenas 1%. Essa informação chama a atenção, por apontar, talvez, um afastamento tão grande dessas classes do universo da leitura, que a questão do acesso nem chega a ser um problema: o problema começa antes. Essas pessoas não se relacionariam com livros. E as crianças desse segmento estão nas escolas públicas, ou seja, passam pela escola, mas não pela formação como leitores, nem como leitores de literatura especificamente. Não abrirei uma discussão sobre dados de

leitura e leitores nesta pesquisa, mas são observações que devem ser consideradas quando se pensa em formação de leitores literários, sobretudo na escola pública.

Entre os cinco principais motivos apontados para não ter lido nos últimos três meses, estão as dificuldades para ler. Entre elas, as mais recorrentes são falta de paciência para ler, leitura lenta (leem muito devagar), falta de concentração e não compreensão daquilo que leem, totalizando 63% das dificuldades apresentadas:

Gráfico 4 – Dificuldades para ler



Disponível em: < https://www.prolivro.org.br/wp-content/uploads/2020/12/5a_edicao_Retratos_da_Leitura-IPL_dez2020-compactado.pdf >. p. 63. Acesso em 26 fev. 2021.

Analisando essas dificuldades mais representativas, percebemos que todas são habilidades que podem e devem ser trabalhadas na escola, ainda que ela não seja a única responsável por formar leitores e que suas estratégias de atuação devam ser revistas:

Da perspectiva escolar, se analisarmos melhor a realidade atual (tendo-se em conta, por exemplo, que é uma constante em todos os países e que em torno de 15% dos jovens não alcançam o nível mínimo de leitura definido nas provas de leitura utilizadas), se não se tenta projetar sobre o conjunto da sociedade o modelo de ensino criado para uma minoria no passado e se definirmos melhor as tarefas específicas da escola e as de animação de leitura que deve ser compartilhada com as instâncias sociais (família, biblioteca, promotores de leitura, etc.), talvez pudéssemos achar estratégias mais eficazes para solucionar os diferentes desafios implicados e mesclados nessa questão. Para isso, há que se levar em conta definitivamente que os hábitos culturais da sociedade não dependem apenas da instituição escolar e que as decisões neste âmbito devem basear-se em uma análise mais complexa do fenômeno e na colaboração de diferentes agentes sociais. (COLOMER, 2007, p. 48)

Pode-se dizer, portanto, que o retrato da leitura no Brasil (e ainda em outros países, como afirma a autora ao tratar do nível de leitura de jovens em vários países) mostra o resultado da (i) responsabilidade da sociedade como um todo na formação de nossos leitores, não apenas da escola. Outros fatores e atores sociais respondem igualmente pela conformação de uma sociedade leitora. No entanto, a escola brasileira precisa reformular seus métodos e estratégias, por vários motivos, inclusive em função de uma mudança do público que a frequenta, a qual já se operou há décadas. A escola, de fato, não é a única instância a atuar na formação de leitores, mas é bastante importante nela - no caso brasileiro, fundamental, já que, para uma parcela significativa da população, a escola é o único lugar em que se tem acesso a livros, sobretudo de literatura:

É certo que não é somente na escola que há acesso à literatura, mas é igualmente verdadeiro que muitas pessoas não experimentaram, em suas vidas anteriores à escolarização, a leitura literária, principalmente quando se consideram pessoas de classes sociais menos abastadas. (MARTIN; BUENO, 2016, p. 33)

Considerando, pois, os dados apresentados, ratifica-se a tese de que é necessário que a escola, ainda que não apenas ela, ajude a fomentar a leitura literária, principalmente no segmento social alvo desta pesquisa. Isso terá impacto não apenas na formação de leitores, mas também na sociedade de forma mais ampla, já que os índices de formação escolar e cultural dos cidadãos interfere diretamente, por exemplo nos índices de desenvolvimento social. E a literatura desempenha um papel muito nessa direção:

Pelas obras literárias, chega-se ao hábito da leitura, que serve ao lazer, à sensibilização e à cultura geral e, por que não, à tomada de consciência sobre o papel de protagonista na história de uma comunidade, seja esta a região, o país ou mesmo o planeta. (OLIVEIRA JUNIOR, 2019, p. 77)

Deste modo, considerando os índices de leitura e leitores, e a relevância da literatura na formação e na vida do indivíduo, propõe-se, a seguir, uma reflexão sobre o tratamento dado à literatura de modo geral, e, em específico, às literaturas africanas, nos Anos Finais do Ensino Fundamental das escolas públicas brasileiras.

2.1 Pensando a literatura nos Anos Finais do Ensino Fundamental

Há lugar para a literatura na escola? A resposta óbvia para essa pergunta parece ser sim. No entanto, para a discussão que se faz nesta pesquisa, faço dois recortes antes de respondê-la. O primeiro deles diz respeito à distinção entre ensino privado e ensino público. A outra, à etapa

da Educação Básica de que trataremos. E esses dois recortes se justificam por alguns motivos. Um deles é a complexidade que envolve uma análise do ensino de literatura de forma ampla, envolvendo todo o sistema de educação no país (o que extrapolaria os limites propostos para a pesquisa neste mestrado profissional). Certamente, ensino público (excetuando-se aquelas escolas públicas de excelência, que recebem investimentos diferenciados e que são bem poucas no universo das escolas públicas brasileiras) e ensino privado, de modo geral, guardam diferenças, sobretudo no acesso a bens culturais como a literatura, mesmo quando tratamos de escolas pequenas, escolas de bairro. É certo também que há diferenças entre as escolas do ensino privado, mas as escolas públicas via de regra estão um passo atrás quando a questão é literatura¹³, pois, mesmo numa escola pequena, existe uma lista de material obrigatória, a qual inclui com frequência os chamados paradidáticos. O que faz com esses livros, quais os critérios de seleção, quais são os objetivos da leitura, isso é uma outra e também necessária discussão, mas a presença do livro de literatura na sala de aula já é uma primeira diferença. Outro motivo são as diferentes realidades no que diz respeito ao tratamento da literatura entre as etapas da Educação Básica. No Ensino Médio, ainda que também de forma discutível, a literatura aparece de modo mais concreto, inclusive nos livros didáticos, que contemplam uma parte específica para ela, o que não ocorre no Ensino Fundamental. Além disso, o próprio recorte da pesquisa trata dos Anos Finais do Fundamental em uma escola pública, por isso, pensaremos nesta etapa.

Assim, há espaço para a literatura nos Anos Finais do Ensino Fundamental público no país? E aqui a resposta já não é tão óbvia, ainda que haja previsão nos documentos oficiais que norteiam e normatizam a educação no Brasil, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e a BNCC.

Os PCN, documento publicado há mais de 20 anos, já trata da literatura e da formação do leitor literário:

Para ampliar os modos de ler, o trabalho com a literatura deve permitir que progressivamente ocorra a passagem gradual da leitura esporádica de títulos de um determinado gênero, época, autor para a leitura mais extensiva, de modo que o aluno possa estabelecer vínculos cada vez mais estreitos entre o texto e outros textos, construindo referências sobre o funcionamento da literatura e entre esta e o conjunto cultural; da leitura circunscrita à experiência possível ao aluno naquele momento, para a leitura

¹³ Considerando-se que os alunos das escolas públicas são, em sua maioria, pertencentes às classes mais desfavorecidas e, por isso mesmo, em grande parte, são alunos negros, pode-se pensar nessa desvantagem de acesso à literatura no ensino público como mais uma das manifestações do racismo estrutural no Brasil. Se nas escolas públicas esse acesso não é garantido, gerando uma desvantagem em relação ao ensino privado, majoritariamente branco, pode-se dizer que as políticas públicas voltadas para a educação não são capazes de gerar igualdade no acesso a esse bem cultural que deveria estar disponível a todos. Se ele é negado a um público sabidamente formado por pessoas negras, talvez em sua maioria, percebe-se que há uma segregação intencional, a qual está na base de nossa estrutura social, perpetuando as desigualdades entre negros e brancos.

mais histórica por meio da incorporação de outros elementos, que o aluno venha a descobrir ou perceber com a mediação do professor ou de outro leitor; da leitura mais ingênua que trate o texto como mera transposição do mundo natural para a leitura mais cultural e estética, que reconheça o caráter ficcional e a natureza cultural da literatura. (BRASIL, 1998, p. 71)

Percebe-se que há uma valorização da literatura com o reconhecimento de seu papel na formação cultural do indivíduo. O documento, inclusive, elenca uma série de condições que são essenciais para a formação do leitor: “Formar leitores é algo que requer condições favoráveis, não só em relação aos recursos materiais disponíveis, mas, principalmente, em relação ao uso que se faz deles nas práticas de leitura.” (BRASIL, 1998, p. 71). Percebe-se algum interesse daqueles que fizeram o documento tanto com a questão do acesso aos livros, às obras literárias, mas também em relação ao trabalho desenvolvido com esses livros, ou seja, com o como formar os leitores literários. E digo isso ciente de que, ainda assim, a literatura não recebe o tratamento que seria necessário para de fato ocupar um espaço significativo nas salas de aula dos Anos Finais do Ensino Fundamental. Nos PCN, por exemplo, ela se configura como mais um dos gêneros textuais dentro dessa abordagem de gêneros que o documento traz. São desafios e dificuldades que enfrentamos como professores de literatura, mas a decisão final do trabalho com o texto literário sempre será do professor e da escola. Sem um documento que seja mais incisivo e enfático no que diz respeito a esse trabalho, fica mais difícil e fragmentado o percurso; no entanto, acredito que temos que aproveitar todas as possibilidades que os documentos trazem e desenvolver nosso trabalho da maneira como acreditamos, pois, em nossa sala de aula, a escolha será nossa enquanto professores.

Já a BNCC, documento normativo cuja implementação iniciou-se no ano de 2020 para o Ensino Fundamental, constata-se também alguma preocupação com a leitura literária e formação de leitores. Assim, entre os objetivos da BNCC, estão a superação da fragmentação das políticas educacionais e o balizamento da educação, criando uma espécie de patamar comum de aprendizagens a todos os estudantes. Esta ideia corrobora, por exemplo, a busca por aquele nivelamento, citado anteriormente, nos índices de leitura e leitores distribuídos nas camadas socioeconômicas do país¹⁴. Para alcançar esses objetivos, a BNCC define competências gerais, referentes aos direitos de aprendizagem de todos os alunos de uma forma ampla, e competências¹⁵ específicas para cada área de conhecimento:

¹⁴ As ideias de uniformização da educação e de concepção de leitor (“leitor ideal”), que podem ser depreendidos da leitura da BNCC devem e são questionadas, dadas as condições de recepção do texto literário em um país tão amplo e diverso como o Brasil. (Amorim; Souto, 2020)

¹⁵ Não faremos aqui uma discussão acerca do emprego do termo “competência” na BNCC, utilizado de forma norteadora para a Educação Básica no Brasil. No entanto, vale ressaltar que há críticas a ele, já que viria de um

Na BNCC, **competência** é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. (BRASIL, 2017, p. 8)

Assim, pode-se inferir que o documento pretende orientar as atividades em sala de aula no sentido de fazer o aluno desenvolver sua capacidade de utilizar sua aprendizagem para atuar nas mais variadas esferas de convivência social. Neste sentido, sendo a língua um dos meios principais nessa atividade de interação social, deve-se dispensar um olhar bastante criterioso para o ensino da Língua Portuguesa.

O componente curricular Língua Portuguesa, dentro da BNCC do Ensino Fundamental, compõe a área de Linguagens, da qual também fazem parte Arte, Educação Física e, nos Anos finais do Ensino Fundamental, Língua Inglesa. Para a área, o documento tem como duas de suas finalidades o desenvolvimento da capacidade de expressão linguística e a ampliação do conhecimento dos alunos sobre a linguagem (BRASIL, 2017, p.61). Para alcançá-las, a Base, em acordo com outros documentos da Área, propõe o trabalho com os eixos de integração, quais sejam: oralidade, leitura/escuta, produção (escrita e multissemiótica) e análise linguística/semiótica.

Dentro desses eixos, a literatura é citada, sobretudo e diretamente, nos eixos da leitura e da produção, não sendo um componente curricular autônomo, mas parte (e uma parte pequena) dentro do componente Língua Portuguesa. No primeiro, a leitura é citada como um exemplo de prática cujo um dos objetivos seria a “fruição estética de textos e obras literárias” (BRASIL, 2017, p. 71). Ela associa-se, assim, a uma ideia de que ler literatura na escola faz parte do percurso formativo do estudante – tal como já havia sido tratado pelos PCN – e que desenvolver essa habilidade específica de leitura é importante tanto para o próprio indivíduo quanto para a sociedade, tal como afirma Colomer, ao falar da modificação, na Espanha, mas que pode se aplicar também ao Brasil, da concepção de ensino de literatura nas últimas décadas:

Neste novo marco conceitual, ficou claro que o interesse da formação literária na escola não tem como raiz a transgressão de um discurso estabelecido sobre as obras, mas que a educação literária serve para que as novas gerações incursionem no campo do debate permanente sobre a cultura, na confrontação de como foram construídas e interpretadas as ideias e valores que a configuram. Por conseguinte tratava-se de desenvolver uma capacidade interpretativa, que permita tanto uma socialização mais rica

movimento neoliberal de mercado, exterior à escola, e penetraria de forma contundente nas concepções de ensino e de formação escolar no país. Um desses críticos é Laval (2019). O autor faz uma discussão sobre essa substituição do Estado pelo mercado na desvalorização do diploma em relação à competência, afirmando que isso implicaria em maior vulnerabilidade e perdas para os empregados.

e lúcida dos indivíduos como a experimentação de um prazer literário que se constrói ao longo do processo. O aprendizado, então, se concebe centrado na leitura das obras. (COLOMER, 2007, p. 29)

Entendo que no Brasil a formação de leitores literários deve atuar nessa incursão dos alunos na cultura, nas ideias e nos valores da sociedade, numa visão local e universal, de acordo com os textos que vão sendo apresentados e lidos. O objetivo não é formar especialistas em literatura, mas sim leitores de literatura. A questão que considero bastante significativa é a de que a formação literária propõe, sobretudo, o desenvolvimento da competência interpretativa: “O debate sobre o ensino da literatura se superpõe, assim, ao da leitura, já que o que a escola deve ensinar, mais do que ‘literatura’, é ‘ler literatura’” (COLOMER, 2007, p. 30). A escola não formará, assim, especialistas em literatura, mas sim bons leitores de literatura, essa seria a ideia. Nesse sentido, percebe-se um certo alinhamento desses objetivos do trabalho com o texto literário com algumas ideias presentes na Base, o que denota alguma atualização do documento.

Mais adiante Colomer (2007) fala, inclusive que o desenvolvimento da capacidade de leitura e interpretação integrarão a fruição do texto, um termo que é citado explicitamente na BNCC, dentre as competências específicas de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental:

Envolver-se em práticas de leitura literária que possibilitem o desenvolvimento do senso estético para fruição, valorizando a literatura e outras manifestações artístico-culturais como formas de acesso às dimensões lúdicas, de imaginário e encantamento, reconhecendo o potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura. (BRASIL, 2017, p. 87)

E, mesmo havendo também uma discussão a respeito do que seria a fruição (termo que sofre algumas críticas em função de sua inexatidão a respeito do que seria essa “fruição estética” da literatura¹⁶), vale reconhecer que há uma valorização da leitura e do desenvolvimento da capacidade de interpretar o texto literário tanto em seu conteúdo quanto na sua forma. Desenvolver o senso estético dos alunos realça o aspecto artístico da literatura, colocando-a no lugar da arte e, como consequência, tratando de uma questão que é fator de humanização, daquilo que nos diferencia enquanto espécie. Vemos, portanto, que há alguma preocupação das políticas

¹⁶ Amorim e Souto (2020), fazem essa crítica em relação ao emprego do termo fruição na BNCC, do qual decorre a noção de um leitor-fruidor. Os autores argumentam que, no documento, o conceito de fruição é muito abstrato e mal desenvolvido, e que esse leitor-fruidor se aproximaria da concepção de um “leitor ideal”, o qual já estaria pronto para analisar, identificar e perceber os significados possíveis de qualquer obra literária. A Base não falaria sobre o processo de formação do leitor literário, da educação literária de maneira clara. Além disso, apontam também uma associação da fruição mais às questões estéticas do texto literário, o que promoveria um distanciamento de uma postura mais crítica e reflexiva sobre aquilo que estão lendo.

públicas com a formação do indivíduo no que diz respeito ao direito à cultura, à arte e à literatura, dada sua importância em nossa formação. Com certeza são necessários os questionamentos quanto ao tratamento conferido à literatura também neste documento, que é notadamente ligado mais a uma formação para o mercado de trabalho. Essa é uma luta bastante difícil, já que, inseridas em um sistema capitalista implacável, as políticas públicas tendem e obedecem a mecanismos regulatórios internacionais de controle que visam à economia e reverberam em todos os setores da sociedade, inclusive na educação. Todavia, como cito aqui, ele não impede que se desenvolva um trabalho de formação de leitores que se alinhe às perspectivas apresentadas. Na verdade, creio que a solução iminente seja essa, ater-se às oportunidades dadas pelo documento à literatura, e trabalhar para que ela ocupe cada vez mais o espaço que lhe é devido nas políticas públicas educacionais.

Para citar mais uma vez a BNCC, dado que, neste momento, está sendo implementada em todo o país, há uma outra categoria que ajuda a organizar o currículo de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental, que é a dos campos de atuação em que as práticas de linguagem se realizam – o que reforça a adoção dos gêneros como referência para a área. Eles dizem respeito ao contexto em que se produzem os mais variados textos e, dentre esses campos, está o artístico-literário, indicando e reafirmando que há uma preocupação, ao menos teórica, com a leitura literária:

No âmbito do campo artístico-literário, trata-se de possibilitar o contato com as manifestações artísticas em geral, e, de forma particular e especial, com a arte literária e de oferecer as condições para que se possa reconhecer, valorizar e fruir essas manifestações. Está em jogo a continuidade da formação do leitor literário, com especial destaque para o desenvolvimento da fruição, de modo a evidenciar a condição estética desse tipo de leitura e de escrita. Para que a função utilitária da literatura – e da arte em geral – possa dar lugar à sua dimensão humanizadora, transformadora e mobilizadora, é preciso supor – e, portanto, garantir a formação de – um leitor-fruidor, ou seja, de um sujeito que seja capaz de se implicar na leitura dos textos, de “desvendar” suas múltiplas camadas de sentido, de responder às suas demandas e de firmar pactos de leitura. (BRASIL, 2017, p. 138)

Há uma insistência desses documentos em apresentar a questão da “fruição” do texto literário e do leitor “fruidor”, mas, na BNCC, percebe-se que essa fruição se associa diretamente à capacidade de implicação do leitor na leitura, ou seja, trata da subjetividade na relação com o texto literário e na construção de sentidos desse texto. Mais uma vez, o documento trata da questão interpretativa, da compreensão daquilo que se lê, aprofundando essa compreensão pelas “camadas de sentido”, o que pressupõe um percurso formativo, um processo que vai avançando de acordo com o progresso dos estudantes, dos leitores em formação. Isso não é pouco, pois nos dá a oportunidade de colocar a literatura e a formação de leitores literários numa posição

de maior destaque nos currículos, independentemente do destaque que ela apresente nos documentos oficiais. Se a Base diz que “está em jogo a continuidade da formação do leitor literário” é porque há alguma preocupação com essa formação; se diz que deve haver um aprofundamento na construção de sentidos do texto, é porque há alguma pressuposição de processo na formação do leitor. Além disso, a Base coloca a literatura no campo das artes, valorizando as características estéticas dos textos, o “como” se diz, e dando destaque à dimensão “humanizadora, transformadora e mobilizadora” da literatura. Entendida como uma arte, ela abarca tanto uma função estética quanto a de ser uma forma de expressão que manifesta emoções e visões de mundo individuais e coletivas que nos ajuda a compreender e transformar nós mesmos e a sociedade: “Os textos literários nos tocam e nos questionam acerca de nossas visões sobre o mundo e nos convidam a perguntarmo-nos como viveríamos o que é representado nas ficções.” (BAJOUR, 2012, p. 26). Isso é o que proponho com minha pesquisa: a literatura como uma característica humana que corresponde à sua necessidade de fabulação da realidade, de construção sistemas simbólicos de interpretação de sua cultura; a literatura capaz de transformar e mobilizar os indivíduos e a realidade (certamente dentro de suas limitações de alcance e de própria transformação). Isso quer dizer que é possível encontrar na BNCC algum amparo para o desenvolvimento de um projeto de formação de leitores literários que se alinhe com perspectivas recentes no campo das pesquisas em ensino de literatura.

Essas orientações e normatizações a respeito do ensino de literaturas nos documentos oficiais são poucas e não tratam de esmiuçar melhor como seria esse ensino, principalmente quando são comparadas àquelas que tratam dos saberes linguísticos relacionados aos gêneros e aos conhecimentos gramaticais. Percebe-se, no entanto, que há alguma preocupação com a formação de leitores, e espera-se que, de fato, haja uma mudança na abordagem do texto literário na escola, mas é sabido que é necessário muito mais que uma normatização para que de fato esse estado de coisas mude. Isso passa, de forma decisiva, pela formação do professor e por suas escolhas, em função de seu papel como mediador na formação do leitor literário. Eu diria que o professor é quem vai escolher trabalhar com a literatura, já que a legislação permite que o faça, não impondo ou regulando como fazê-lo. Ainda que haja críticas aos documentos oficiais, há como encontrar neles algum respaldo para alçar a literatura a um novo patamar nas salas de aula.

Na prática, o que se pode observar é que o texto literário, em grande parte das vezes (talvez na maior parte delas), aparece apenas como mais uma leitura que serve para tratar de temas linguísticos e desenvolver a capacidade interpretativa dos alunos. Não que sejam motivos sem validade, todavia, o texto literário, deste modo, passa a ter uma função apenas utilitária, e

uma função bastante específica. Ela aparece ao lado, por exemplo, de textos de gêneros jornalísticos, servindo aos mesmos propósitos: “A leitura literária, a experiência de ler um texto, parece não constituir parte necessária do processo de formação de leitores se não se associar a um porquê, que está quase sempre fora da literatura.” (DIAS, 2016, p. 212). É como se o texto literário não se bastasse por ser literatura, devendo sempre existir outras justificativas para ele estar presente na sala de aula. Assim, perde-se a oportunidade de se explorar, muitas vezes, seu potencial, sua capacidade de simbolizar a realidade e tratar daquilo que é humano, que faz parte nós mesmos e constitui uma necessidade individual e social. Isso quer dizer que o processo de formação do leitor literário é limitado pela própria limitação que se impõe à literatura, quando ela é posta em lugares que não permitem uma incursão no texto literário buscando captar aquilo que transcende o objetivo de dominar o código ou de acessar algum conhecimento:

Um processo de formação é, antes de tudo, um processo. E pensar em formar um leitor com aparições apenas utilitárias do texto, em condições esporádicas que não favorecem a imersão nele nem reconhecem a necessidade de compartilhamento coletivo é tratar a leitura literária apenas como prescritiva para um indivíduo social que necessita estabelecer pertencimento em relação a um acervo cultural ou para um cidadão crítico que precisa de comunicação eficiente e, portanto, carece de domínio de formas comunicativas escritas e orais. (DIAS, 2016, p. 213).

Pensar a literatura desse modo, como um texto que visa apenas à transmissão de bens culturais e/ou a uma eficiente formação linguística - ainda que ela tenha um papel importante nesse sentido -, é reduzir suas potencialidades. Ao fazê-lo, coloca-se a linguagem literária, tão rica em termos do “como dizer” algo, em um lugar comum em que se encontra a linguagem de um modo geral atualmente, o lugar do utilitarismo – que se comunica com uma visão mais tecnicista de ensino, que forma estudantes para ocupar um disputado lugar no mercado de trabalho: “O lugar da linguagem no mundo contemporâneo parece estar muitas das vezes atado a uma função utilitária (ou mercantil); prioriza-se o uso da linguagem como objeto, instrumento, deixando muitas vezes de lado o que nela é formação, transformação.” (KEFALÁS, 2012, p. 15). Isso afeta bastante a literatura, já que ela serviria, como qualquer outro texto, para o desenvolvimento de habilidades linguísticas, para a aquisição de conhecimentos vários, inclusive culturais. Mas sua capacidade de formar e transformar indivíduos e sociedade, a qual evoca tantas vezes neste trabalho, fica prejudicada, pois ela exige que se vá além da superfície do texto, além das atividades de leitura e verificação da compreensão que normalmente se propõe para qualquer texto em sala de aula.

Envolvidos em tantas outras demandas, curriculares, disciplinares, mercadológicas, limitados também por questões de ordem material (como, por exemplo, a escassez de livros paradidáticos para desenvolver projetos de leitura) e por falta de apoio ou estrutura na própria escola, nós, professores, acabamos por deixar a leitura literária para um outro momento – que, muitas vezes, nunca chega – ou passamos por ela sem lhe dar a devida atenção. Perde-se, assim, a oportunidade de retirar a literatura do grupo dos textos que passam pela sala de aula apenas para desenvolver habilidades outras, mais ligadas a uma perspectiva utilitária e pragmática da linguagem, para colocá-la no lugar de participante ativa (como deve ser) no processo de formação de leitores. Parece, inclusive, estranho dizer que a literatura precisa ser recolocada nesse processo de formação, mas o que observo, de modo geral, é que o texto literário, como já observei anteriormente, tem servido a outros propósitos, tanto nos Anos Finais do Ensino Fundamental quanto no Ensino Médio, em cada caso com as intenções próprias da etapa de formação, os quais, embora legítimos, são quase sempre diversos do que proponho como objetivo principal esta pesquisa: atuar na formação de leitores literários.

Da falta de uma abordagem e de um estímulo efetivo à leitura literária e à formação de leitores na escola, decorrem alguns problemas, tais como, é claro, do número reduzido de leitores. Ora, se os alunos não leem, e, sobretudo, não leem literatura, como vão se aperfeiçoar como leitores e desenvolver o hábito da leitura literária? O período que passamos na escola, um período longo, pode e deve ser um dos elementos fomentadores desse aperfeiçoamento. Certamente não há uma fórmula mágica, um método infalível para esse trabalho. A proposta aqui também não é a de apresentar mais um desses métodos:

A compreensão desse estado de coisas [as dificuldades do trabalho com a literatura em sala e as metodologias que parecem milagrosas na formação de leitores] parece fundamental: ilumina o contexto escolar brasileiro, no qual discussões sobre propostas para usos do texto literário em classe podem transformar-se em armadilha para o professor que, sentindo-se fragilizado, busca respostas imediatas para seus problemas concretos. As propostas transformam-se em armadilha quando patrocinam discussões das quais se sai com as técnicas debaixo do braço e confiante na terapêutica. Técnicas milagrosas para convívio harmonioso com o texto não existem, e as que assim se proclamam são mistificadoras, pois estabelecem uma harmonia só aparente, mantendo intato – quando já instalado – o desencontro entre leitor e texto.” (LAJOLO, 2006, p. 14)

Muitas vezes, enquanto professores, buscamos essas repostas, essas soluções para o trabalho com os textos literários em sala de aula, pois nos sentimos cansados e sem orientação. O caminho para encontrar respostas não é fácil e demanda dedicação, um tempo que muitas vezes o professor não tem. Mas, o desencontro entre o texto literário e os leitores tende a permanecer, já que as soluções definitivas não existem, o que existe é trabalho, estudo e experimentação.

Certa de que não é possível encontrar uma técnica, uma metodologia solucionadora de todas as questões que envolvem a formação dos alunos como leitores literários, penso que as pesquisas na área, como a minha, são caminhos que a educação brasileira tem trilhado em busca de melhorar essa formação. Aqui não enveredaremos por uma discussão sobre todas as questões que envolvem a formação de leitores; é um tema vasto e complexo, que não é o objeto desta pesquisa, mas que a atravessa na medida em que sua proposta envolve o estímulo à leitura e à formação do leitor literário. É nesse sentido que será encaminhada a pesquisa.

2.2 As literaturas africanas na escola

A presença do texto literário na escola, como visto, é parte imprescindível no percurso formativo do estudante. E ela aparece, ainda que, muitas vezes, não dissociada de uma função utilitária. No entanto, não se pode desconsiderar que literatura vai além do desenvolvimento de habilidades linguísticas ou da aquisição de cultura e conhecimento. A literatura atua também na construção de identidades, de discursos, na construção do outro, na aquisição de conhecimentos, na ampliação de formas de dizer o mundo:

Ler, como vimos, é conhecer a experiência de homens e mulheres, daqui ou de outros lugares, de nossa época ou de épocas passadas, transcrita em palavras que podem nos ensinar muito sobre nós mesmos, sobre certas regiões de nós mesmos que ainda não havíamos explorado, ou que não havíamos conseguido expressar. Ao longo das páginas, experimentamos em nós, a um só tempo, a verdade mais subjetiva, mais íntima, e a humanidade compartilhada. E esses textos que alguém nos passa, e que também passamos a outros, representam uma abertura para círculos de pertencimento mais amplos, que se estendem para além do parentesco, da localidade, da etnicidade. (PETIT, 2009, p.100)

Percebe-se, assim, a amplitude do alcance do texto literário, que transcende tempo e espaço, que atravessa os próprios indivíduos em suas subjetividades, revelando, inclusive, nuances escondidas ou inexploradas delas, reforçando, novamente, seu caráter humanizador ao mostrá-las compartilhadas, apesar de qualquer distância. Se pensamos a escola, conforme já afirmado, como espaço de construção de identidades, disseminação e construção de discursos vários sobre nós mesmos e sobre o outro, a literatura é uma ótima oportunidade para fazê-lo.

Ao tratar da literatura como um fator de construção individual e social, a escolha dos textos literários a serem levados para a sala de aula faz diferença nesse processo. Por isso, a escolha das literaturas africanas para esta pesquisa assume a função de contribuir para o debate e superação das questões raciais no Brasil tanto numa perspectiva de cumprimento de leis e diretrizes educacionais, quanto de compromisso com a construção de uma sociedade

democrática e não racista, não segregadora. A escolha dessas literaturas também visa a promover a desconstrução de alguns estereótipos sobre o continente africano. A ideia de que todo africano é negro, por exemplo, começa a ser desconstruída já com a apresentação de textos de autores africanos brancos, caso do moçambicano Mia Couto.

Esse entendimento se alinha a um dos paradigmas contemporâneos do ensino de literatura identificados por Cosson (2020): o paradigma social-identitário. A ideia de paradigma literário se liga à existência de modelos em que se baseia o ensino, os quais norteiam e delimitam o trabalho do professor. Além disso, esses modelos vão sofrendo modificações ao longo do tempo em função das mudanças por que vai passando a sociedade:

Um paradigma é constituído de saberes e práticas, conceitos e técnicas, questionamentos e exemplos, objetos e termos usados para descrevê-los dentro de uma determinada área de conhecimento. Ele funciona como uma espécie de moldura que identifica, explica e guia, mas também delimita a atuação dos profissionais da área. Quando essa moldura perde consistência, o campo de conhecimento se transforma dando lugar a um novo paradigma. (COSSON, 2020, p. 7)

Assim, a literatura, enquanto área de conhecimento, teria também os seus paradigmas, suas molduras, que se modificaram e se modificam ao longo da história, ou seja, perdem consistência, pois os saberes, as práticas, os questionamentos e os demais elementos que o constituem já não têm mais lugar, já perderam parte de seu sentido. No momento atual, dentre os paradigmas que o autor identifica, o paradigma social-identitário seria aquele que concebe a literatura como “uma produção cultural que representa as relações sociais e expressa identidades” (COSSON, 2020, p. 99). Essa concepção se desdobra em uma série de entendimentos que se alinham ao objetivo secundário deste trabalho, que é o de contribuir para o combate ao racismo no Brasil por meio do trabalho com as literaturas africanas.

Um primeiro entendimento é o de que a literatura se insere num conjunto que envolve as artes em geral, e reflete a sociedade e as relações que nela se estabelecem. Assim, representa as contradições e o embate entre as forças que atuam no campo social, reivindicando pluralidade social e cultural ao cânone, a fim de garantir nele a representatividade de minorias, no caso específico deste trabalho, para a parcela afrodescendente do povo brasileiro – que, apesar de não ser minoria numérica, é minoria em termos de espaço e voz social. Nesse sentido, abordar as literaturas africanas de língua portuguesa como leitura neste projeto posiciona o ensino de literatura no paradigma social-identitário, pois, ao adotar tal perspectiva, reivindica espaço para um segmento social marginalizado e por vezes estereotipado em grande parte das obras que compõem o cânone.

Ao dar espaço e voz, portanto, a essa parcela considerável da população, marginalizada, “[...] a literatura é um instrumento de resistência cultural e de luta em busca da construção de uma sociedade justa e igualitária.” (COSSON, 2020, p. 101), num alinhamento com a ideia que tenho sobre objetivos da escolarização para a vida social: justiça, igualdade, cidadania. Essa resistência acontece justamente na valorização dos grupos estigmatizados culturalmente, como é o caso dos negros. Assim, quando se fala dessa cultura de forma positiva, ocupa-se um lugar de enfrentamento de ideias historicamente impostas como verdadeiras a respeito dessa parte de nossa população que está ou passou, em sua maioria, pela escola pública. A literatura pode ocupar esse lugar, desde que transcenda as representações culturais estereotipadas e preconceituosas, como se propõe neste trabalho.

Ainda que esse componente social-identitário, marca de engajamento político de uma abordagem possível da literatura, atravesse em boa medida a motivação, a escolha e o desenvolvimento desta pesquisa, seu foco principal é a formação de leitores literários. Isso quer dizer que a questão estética, parte essencial do texto literário, e todos os demais aspectos que compõem a literatura apresentam-se como elementos prioritários para a pesquisa, ainda que os conteúdos dos textos possam e provavelmente ensejem discussões de ordem social-identitária. Contudo, não houve a intenção de escolher o texto literário em função de um tema que permita discutir uma questão específica, ainda que seja verdade o fato de que quando escolho trabalhar com as literaturas africanas, há um comprometimento implícito e intrínseco com a sociedade e com a formação/consolidação de identidades. Há um desejo de ampliação do cânone tradicional encontrado nas escolas, em sala de aula ou nas bibliotecas, um cânone marcadamente eurocêntrico e branco, mesmo quando se trata da literatura brasileira, produzida por escritores brasileiros. Essa transgressão e comprometimento revelam um engajamento político pessoal que atravessa meu fazer como professora em todos os segmentos em que atuo, não seria diferente aqui.

Cosson (2020, p. 103) não desconsidera essa possível preponderância do posicionamento social-identitário sobre as características formais e estéticas que singularizam o texto literário, apontando-a como um ônus deste paradigma:

Todavia, essa valorização política da literatura não se faz livre de ônus diversos para a concepção de literatura, a leitura e a formação literária. Dessa maneira, colocadas em segundo plano as questões formais e estéticas, a literatura tende a perder a sua singularidade como discurso estético, funcionando muito mais como manifestação cultural do que como expressão artística. Nesse caso, os elementos identificadores das obras literárias são relativizados e elas passam a se confundir com outros produtos culturais que lhes são próximos e pelos quais são intercambiadas. Tal perspectiva, à primeira vista dessacralizadora e democrática, termina por negar ao texto literário a força da representação social que o próprio paradigma lhe atribui. Afinal, se é um produto cultural entre outros, não há razão para que a literatura seja vista como um

espaço singular e influente na representação social e expressão de identidades, que a define e confere valor nesse paradigma.

Assim, entendo que a adoção desse paradigma como norteador do ensino de literatura em sala de aula teria um ônus que se colocaria entreposto ao próprio objetivo que proponho aqui de formar leitores literários, já que a literatura integraria um conjunto de bens culturais mais amplo, em que aquelas características que lhe são próprias ficariam em segundo plano, seriam relativizadas – a estética seria suplantada pelo conteúdo. De fato, esse é um risco que se corre numa abordagem paradigmática exclusiva ou prioritariamente política, cujo objetivo maior seja analisar de forma crítica os conteúdos dos textos literários, privilegiando as questões, tensões e representações sociais e identitárias.

Embora seja legítima a alegação, e também seja legítimo afirmar que minha pesquisa é atravessada por essas questões de ordem social-identitária, não é possível ratificar, em minha metodologia, a abordagem dos textos literários de forma alijada do processo de formação de leitores de literatura. A abordagem proposta para esta pesquisa não pressupõe uma imposição ou a proposição de leituras ou de interpretações para os textos selecionados a partir de temáticas específicas para alcançar o debate de um determinado tema que enfrente tensões sociais ligadas à questão dos negros. Essa questão pode aparecer durante as leituras (é provável que apareçam), mas não constituem o objetivo principal de trabalho. A base teórico-metodológica que norteia a pesquisa centraliza a literatura e o leitor, referenciando a subjetividade e o compartilhamento como método de formação de leitores literários, o que exclui ou ao menos limita o direcionamento dessas leituras, já que o leitor ganha papel de destaque no processo.

Inclusive sobre essa concepção e método de formação de leitores literários, Bajour (2012) ressalta que a linguagem estética, característica dos textos artísticos, não deve ficar de fora do processo, sob o risco de se reduzir o texto literário a uma espécie de fomentador apenas de outras atividades, como a discussão de algum tema ou assunto, ainda que essa discussão também faça parte da leitura literária:

Na leitura de textos artísticos, as perguntas, a instabilidade e o caráter provisório das respostas, a possibilidade de criar mundos a partir do que foi lido, o estranhamento em face do conhecido e do desconhecido se entrelaçam mais do que em outros discursos, com o jogo sempre aberto das formas. A linguagem estética se oferece a leitores que se acomodam e se incomodam diante de modos alternativos, diversificados e por vezes transgressores de nomear o mundo. Na literatura não importa apenas aquilo que impacta nossas valorações, ideias ou experiências de vida, mas também como ela o faz. Destaco o “como” porque, quando se pensa na escuta ao se falar de literatura em cenas de leitura escolar, ou mesmo em contextos fora da escola, ele pode ficar de lado ou em algum lugar menor perante a força dos temas ou ideias suscitados pelos textos. Muitas vezes a literatura é vista como o instrumento mais atrativo para falar sobre problemas sociais, questões relacionadas a valores, assuntos escolares ou situações

personais. Quando essa perspectiva predomina, a linguagem artística corre o risco de ficar reduzida tão somente a uma representação de fachada sedutora pela qual se entra para tratar de diversos temas. (BAJOUR, 2012, p. 25)

Há que se ter cuidado, portanto, para que o paradigma social-identitário, por sua força, não coloque de lado o valor diferencial que possui o texto literário, justamente por ser um texto artístico, no qual a forma, o “como” se diz o que se diz o diferencia dos demais textos. E talvez por esse motivo o texto literário seja um modo sedutor para atrair os leitores (no caso da escola, os alunos) para a discussão de temas como o que apresento aqui, o do racismo. Aliás, o mercado editorial já percebeu essa potencialidade da literatura, num encaminhamento, de modo geral, endossado pelas escolas, do trabalho com os livros de literatura (os chamados paradidáticos) sob um viés temático: meio ambiente, *bullying*, racismo, entre outros temas que a sociedade contemporânea julga necessários ser abordados.

Lajolo (2006), por exemplo, tratando da inclusão curricular e da abordagem da literatura infantil e juvenil nas escolas, chama a atenção para seu percurso histórico até chegar às salas de aula. A autora destaca que essa literatura surgiu como fruto de uma exigência social de expandir as competências educativas da escola no que diz respeito a valores morais a serem “transmitidos” aos educandos:

É essencial, por exemplo, compreender que literatura infanto-juvenil é um produto tardio da pedagogia escolar: que ela não existiu desde sempre, que, ao contrário, só se tornou possível e necessária (e teve, portanto, condições de emergir como *gênero*) no momento em que a sociedade (através da escola) necessitou dela para burilar e fazer cintilar, nas dobras da persuasão retórica e no cristal das sonoridades poéticas, as lições de moral e bons costumes que, pelas mãos de Perrault, as crianças do mundo moderno começaram a aprender. (LAJOLO, 2006, p. 22)

Quando tratamos, portanto, da abordagem de textos literários voltados para o público infantil e juvenil, é provável que essas questões relativas a um ideal de formação construído socialmente, em um determinado período histórico apareçam de alguma forma. Não que a escola não deva discutir essas questões; eu mesma proponho a discussão nesse trabalho. Mas o tema não é o elemento norteador da pesquisa em sala de aula, sobretudo porque meu objetivo principal, reitero, é a formação de leitores literários. Entendo que, embora esteja atenta a essa formação e aos elementos que lhe são próprios de acordo com a discussão teórica aqui desenvolvida, os temas e conteúdos dos textos literários que serão abordados em sala junto aos alunos pesquisados também serão tratados, discutidos, pensados de forma compartilhada. Nesse sentido, não há uma dissociação completa entre forma e conteúdo, de forma que ou se trabalham

questões estéticas ou se trabalham questões temáticas; as duas questões se inter-relacionam e não se dissociam.

2.2.1 As literaturas africanas nos documentos oficiais

Se temos a consciência de que vivemos numa sociedade preconceituosa em relação aos negros e a tudo que a eles se refere, não podemos, enquanto professores de literatura, deixar de buscar estratégias de combate ao racismo. A nosso favor, além dessa constatação, está a legislação e demais documentos oficiais, como diretrizes e orientações curriculares para a Educação Básica, que, sobretudo a partir da Lei 10.639/03, obrigam as escolas brasileiras a tratar da questão racial no sentido de combater o racismo:

A obrigatoriedade de inclusão de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos currículos da Educação Básica trata-se de decisão política, com fortes repercussões pedagógicas, inclusive na formação de professores. Com esta medida, reconhece-se que, além de garantir vagas para negros nos bancos escolares, é preciso valorizar devidamente a história e cultura de seu povo, buscando reparar danos, que se repetem há cinco séculos, à sua identidade e a seus direitos. (BRASIL, 2004, p. 17)

Depreende-se, daí, que há um esforço daqueles que, investidos do poder público para administrar e legislar, querem contribuir, de fato, para a promoção de uma verdadeira e profunda modificação social no que diz respeito à pluralidade étnica da qual somos formados.

Além disso, no caso específico de algumas áreas de conhecimento, como é o caso da literatura, a referida lei é taxativa: “Art. 26-A, § 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras.” (BRASIL, 2014, p. 21). Deste modo, o compromisso do professor de literatura ganha *status* de dever legal, do qual não pode se eximir.

A Lei 10.639/03, criada a partir de muitas lutas, sobretudo do importantíssimo Movimento Negro brasileiro, foi um marco para o combate ao racismo no país. Mas antes dela, a questão da pluralidade étnica e cultural já aparecia nos PCN, por meio dos temas transversais – “Pluralidade cultural”. Neste documento, inclusive, há o reconhecimento das questões decorrentes da heterogeneidade de que se compõe o povo brasileiro bem como do papel fundamental da escola em tratar do tema:

Reconhecer essa complexidade que envolve a problemática social, cultural e étnica é o primeiro passo. A escola tem um papel fundamental a desempenhar nesse processo. Em primeiro lugar, porque é um espaço em que pode se dar a convivência entre

estudantes de diferentes origens, com costumes e dogmas religiosos diferentes daqueles que cada um conhece, com visões de mundo diversas daquela que compartilha em família. Nesse contexto, ao analisar os fatos e as relações entre eles, a presença do passado no presente, no que se refere às diversas fontes de que se alimenta a identidade — ou as identidades, seria melhor dizer — é imprescindível esse recurso ao Outro, a valorização da alteridade como elemento constitutivo do Eu, com a qual experimentamos melhor quem somos e quem podemos ser. Em segundo, porque é um dos lugares onde são ensinadas as regras do espaço público para o convívio democrático com a diferença. Em terceiro lugar, porque a escola apresenta à criança conhecimentos sistematizados sobre o país e o mundo, e aí a realidade plural de um país como o Brasil fornece subsídios para debates e discussões em torno de questões sociais. (BRASIL, 1998, p. 123)

O documento apresenta essa e uma série de justificativas para tratar da pluralidade cultural, fazendo referência às várias áreas de conhecimento que podem e devem tratar do tema. No que diz respeito especificamente à literatura, enfoca, sobretudo, a influência de outras culturas na formação da cultura brasileira e sobre o conhecimento desses “outros” que nos compõem: “Transversalizando em Português, é possível tratar da expressão étnica na literatura, manifestada como criação de conhecimento sobre determinado povo, por intermédio de canções, lendas, contos, casos, ditados, fábulas.” (BRASIL, 1998, p. 160).

Apesar de não serem tão assertivos quanto a Lei 10.639/03, os PCN e a sistematização do tema da Pluralidade Cultural foram passos importantes em direção ao enfrentamento das questões raciais. Mas, com a referida lei, essa luta ganhou um reforço de peso, já que, com ela, o ensino da cultura e da história africana e afro-brasileira foram tornados obrigatórios na Educação Básica. E mais: da lei decorreram outras orientações e diretrizes que reforçam, justificam e explicitam por que o tema deve ser abordado e com quais objetivos. É o caso das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, segundo as quais

Pedagogias de combate ao racismo e a discriminações elaboradas com o objetivo de educação das relações étnico/raciais positivas têm como objetivo fortalecer entre os negros e despertar entre os brancos a consciência negra. Entre os negros, poderão oferecer conhecimentos e segurança para orgulharem-se da sua origem africana; para os brancos, poderão permitir que identifiquem as influências, a contribuição, a participação e a importância da história e da cultura dos negros no seu jeito de ser, viver, de se relacionar com as outras pessoas, notadamente as negras. Também farão parte de um processo de reconhecimento, por parte do Estado, da sociedade e da escola, da dívida social que têm em relação ao segmento negro da população, possibilitando uma tomada de posição explícita contra o racismo e a discriminação racial e a construção de ações afirmativas nos diferentes níveis de ensino da educação brasileira. (BRASIL, 2004, p. 16)

Interessante observar que, embora diretamente relacionadas à luta dos negros, do Movimento Negro brasileiro¹⁷, essas políticas se dirigem a todos, negros ou não, pois a transformação social e política de que necessitamos depende da sociedade como um todo:

A relevância do estudo de temas decorrentes da história e cultura afro-brasileira e africana não se restringe à população negra, ao contrário, diz respeito a todos os brasileiros, uma vez que devem educar-se enquanto cidadãos atuantes no seio de uma sociedade multicultural e pluriétnica, capazes de construir uma nação democrática. (BRASIL, 2004, p. 17)

Assim, entende-se que tratar de literaturas africanas na escola não é um compromisso apenas dos professores negros, dirigindo-se a alunos negros, já que se trata de uma questão que se relaciona com identidade negra. As ideias e atitudes racistas, de inferioridade e superioridade permeiam e se concretizam entre negros e brancos, porque foram disseminadas e ratificadas ao longo dos séculos até a atualidade. A luta é de todos e para todos: não basta não ser racista; é necessário ser antirracista, combater o racismo:

Perceber-se criticamente implica uma série de desafios para quem passa a vida sem questionar o sistema de opressão racial. A capacidade desse sistema de passar despercebido mesmo estando em todos os lugares, é intrínseca a ele. Acordar para os privilégios que certos grupos sociais têm e praticar pequenos exercícios de percepção pode transformar situações de violência que antes do processo de conscientização não seriam questionadas. [...] Pessoas brancas devem se responsabilizar criticamente pelo sistema de opressão que as privilegia historicamente, produzindo desigualdades, e pessoas negras podem se conscientizar dos processos históricos para não reproduzi-los. (RIBEIRO, 2019, p.107)

Tem-se, assim, que a luta contra o racismo faz parte de um processo de autopercepção crítica tanto para as pessoas negras quanto para as pessoas brancas, cada grupo tomando consciência de seu lugar no questionamento da estrutura social de privilégios, opressão e produção de desigualdades. Aí também reside a ideia de transformação dos leitores literários brasileiros atingidos por esta pesquisa: trata-se de lutar para que essa tomada de consciência ocorra, ou, ao menos, haja algum semear de ideias que possam levar a essa conscientização e mudança de pensamento e comportamento em relação ao preconceito racial. Ajudar a retirar a imagem do negro da marginalização e colocá-la em pé de igualdade com os brancos; esse é o desafio final,

¹⁷ “Entende-se como Movimento Negro as mais diversas formas de organização e articulação das negras e dos negros politicamente posicionados na luta contra o racismo e que visam à superação desse perverso fenômeno na sociedade. Participam dessa definição os grupos políticos, acadêmicos, culturais, religiosos e artísticos com o objetivo explícito de superação do racismo e da discriminação racial, de valorização e afirmação da história e da cultura negras no Brasil, de rompimento das barreiras racistas impostas aos negros e às negras na ocupação dos diferentes espaços e lugares na sociedade.” (GOMES, 2017, p. 23)

que só será alcançado por meio de um esforço coletivo e permanente de todos, inclusive do meu.

E apesar de essa luta demandar um esforço grande de toda a sociedade, não se percebe esse esforço concentrado na BNCC. Documento mais atual para a formulação dos currículos escolares brasileiros, ela traz dentre competências gerais para a Educação Básica:

Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza. (BRASIL, 2017, p. 10)

Nessa competência, vemos que há uma preocupação com o acolhimento e a valorização da diversidade, sem preconceitos, mas o texto é genérico e não aborda o preconceito racial contra os negros, tão presente na sociedade brasileira. O mesmo ocorre quando se recorre à parte específica de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental. Na área, a questão da diversidade e do multiculturalismo aparece no Campo artístico-literário:

Por fim, destaque-se a relevância desse campo para o exercício da empatia e do diálogo, tendo em vista a potência da arte e da literatura como expedientes que permitem o contato com diversificados valores, comportamentos, crenças, desejos e conflitos, o que contribui para reconhecer e compreender modos distintos de ser e estar no mundo e, pelo reconhecimento do que é diverso, compreender a si mesmo e desenvolver uma atitude de respeito e valorização do que é diferente. (BRASIL, 2017, p. 139)

Percebemos que o texto permite tratar da questão do preconceito racial, já que fala em reconhecimento de modos diferentes de ser e de estar no mundo, em diversidade, respeito e valorização do que é diferente, mas sem falar diretamente do racismo. O documento aposta na arte literária como uma forma de trabalhar essas questões, mas não direciona o debate para o racismo, ficando a cargo do professor escolher falar sobre o tema, abordar as literaturas africanas e/ou afro-brasileiras, que só são citadas na BNCC do Ensino Médio. Isso quer dizer que, pelo menos para a área de Língua Portuguesa, a questão racial pode ser abordada, mas o tema não é tratado de forma específica.

2.2.2. As literaturas africanas em sala de aula

Qual ou quais imagens nossos alunos têm da África? E quais são as imagens que nós professores temos desse continente? O que sabemos a respeito desse lugar e desse povo que foi

escravizado e, à força, incorporado na formação do povo brasileiro? É comum que saibamos nada ou saibamos quase nada. Em termos de literatura, esse conhecimento é ainda mais exíguo. Assim, e considerando, além da necessidade, a obrigatoriedade de se trabalhar a história e a cultura africana, a literatura africana deve, ao lado da canônica, integrar o currículo de Língua Portuguesa em toda a Educação Básica:

No campo do ensino de literatura, parece-nos fundamental a ampliação dos conteúdos já canônicos, relativos às literaturas de língua portuguesa. Segundo entendemos, a leitura de poemas e narrativas brasileiras e portuguesas deve vir acompanhada da leitura de outros textos não canônicos, essenciais para a compreensão de aspectos referentes a nossa formação social e cultural: se a literatura deve ser um direito dos estudantes, é indispensável que as literaturas africanas e afro-brasileira constituam esse direito. Cumpre reiterar que a Lei 10.639/03 prevê que alunos, de todos os níveis de ensino no Brasil, estudem história e cultura africana e afro-brasileira. Nessa obrigação, incluem-se as suas respectivas literaturas, posto que compõem parte significativa do acervo cultural e histórico dos países que estão na origem de nossa constituição enquanto brasileiros. (MARTIN; BUENO, 2016, p. 34)

Por meio de uma ampliação do conhecimento sobre a África, sobre os africanos, sua cultura e sua história, pode-se ajudar na construção de autoestima dos negros brasileiros e do respeito a si mesmos. Tanto as características físicas quanto as de caráter moral dos negros têm sido alvo de classificação inferior em relação aos não negros ao longo da história brasileira:

O racismo constitui-se um sistema de dominação e opressão estrutural pautado numa racionalidade que hierarquiza grupos e povos baseada na crença da superioridade e inferioridade racial. No Brasil, ele opera com a ideologia de raça biológica, travestida no mito da democracia racial (harmonia racial) que se nutre, entre outras coisas, do potencial da miscigenação brasileira. A ideologia da raça biológica encontra nos sinais diacríticos “cor da pele”, “tipo de cabelo”, “formato do nariz”, “formato do corpo” o seu argumento central para inferiorizar os negros, transformando-os (sobretudo a cor da pele) nos principais ícones classificatórios dos negros e brancos no Brasil. (GOMES, 2017, p. 98)

Reconstruir, devolver autoestima, respeito e identidade aos negros é algo que nós devemos fazer como uma atitude de responsabilidade e reparação de, ao menos, parte dos danos causados a essa comunidade. Do mesmo modo, em relação aos não negros, esse conhecimento pode contribuir para a superação dos estereótipos e das ideias preconceituosas, como a da inferioridade dos negros em relação aos brancos, e, assim, caminhar na direção da construção de uma sociedade verdadeiramente democrática, na qual haja respeito para a todos e entre todos.

Um primeiro passo a ser dado é o de superar as imagens do negro que costumam ser difundidas nos livros, como a imagem de escravizados, tantas vezes repisadas:

Geralmente, quando personagens negros entram nas histórias aparecem vinculados à escravidão. As abordagens naturalizam o sofrimento e reforçam a associação com a dor. As histórias tristes são mantenedoras da marca da condição de inferiorizados pela qual a humanidade negra passou. Cristalizar a imagem do estado de escravo torna-se uma das formas mais eficazes de violência simbólica. [...] O problema não está em contar histórias de escravos, mas na abordagem do tema. Geralmente, a queixa de crianças negras se sentirem constringidas frente ao espelho de uma degradação histórica nos alerta que o mesmo mecanismo ensina para a não negra uma superioridade. [...] A história da escravidão real e trágica teve nos seus agentes – homens, mulheres e crianças – que lidaram na condição de escravizados, não só a luta contra a sujeição, mas pela recuperação da condição humana. O ponto nevrálgico está em esta ser a quase única imagem apresentada para se reconhecerem. A restrição impede as demais escalas de identificação. (LIMA, 2005, p. 103).

A questão não é, como visto, tratar da escravidão ou simplesmente esquecê-la, mas sim a abordagem que se faz desse período sombrio da história da humanidade e a representação quase única do negro – sempre escravos ou em posições sociais “inferiores” as dos brancos, seja nas profissões que representam ou nas situações apresentadas. É preciso retirar o negro dessa posição e continuar insistindo na representatividade, isto é, na representação dos negros ocupando os mais variados espaços sociais (isso já vem ocorrendo na publicidade, na televisão, no cinema e em outras áreas, como nas universidades, muito em função das ações do Movimento Negro).

Em vista disso, no campo literário, é preciso divulgar um lado do continente africano muito pouco conhecido e pouco divulgado no Brasil e, sobretudo, no espaço de circulação e ampliação de conhecimento que é a escola: o lado das artes, especificamente, aqui, o da literatura. Grande parte (acredito que a maioria¹⁸) dos alunos desconhece as produções literárias africana e talvez nem imagine que se produza literatura neste continente. Isso muito se deve à divulgação de uma imagem do continente africano como um lugar homogêneo em termos de cultura e geografia, um lugar selvagem, tomado apenas por guerras, miséria e doenças. É certo que vários países africanos guardam muitas semelhanças entre si, seja pela geografia, pelas atividades comerciais desenvolvidas ou pelas influências linguísticas e religiosas que sofreram ao longo dos séculos de desenvolvimento, povoamento do continente. É certo também que o continente sofreu muito com o colonialismo europeu, determinante para que grande parte de seus países fosse assolada por terríveis guerras civis – alguns ainda o são –, as quais atrasaram e atrasam a superação de muitas dificuldades, como a miséria e a disseminação de doenças. No entanto, é preciso mostrar aos alunos (e, a partir daí, para a sociedade) que os países do continente africano, entre outros dados: não são todos iguais; não falam todos a mesma língua, e que

¹⁸ No desenvolvimento da pesquisa será aplicado questionário a alunos e professores para que sejam coletados dados a respeito do conhecimento das literaturas africanas.

alguns têm, inclusive, a língua portuguesa como língua oficial; muitos deles guardam, além da língua, outras semelhanças com o Brasil, na cultura, ou nos problemas sociais enfrentados; não professam todos a mesma religião; não se resumem apenas a esse lado negativo e triste – que certamente se associa à imagem dos negros como escravos e inferiores, dignos de pena, já fixada nos brasileiros de todas as cores.

Por meio da literatura, portanto, é possível ampliar o horizonte de expectativa dos alunos em relação a essa matriz étnico-cultural dos brasileiros, permitindo um passo em direção à resignificação dos negros em nosso imaginário. A literatura permite uma incursão em outras realidades e em si mesmo; assim

Se o texto literário evoca uma dupla visão de mundo (particular, por ser recorte de vivências e construção do imaginário do autor; coletiva, porque o autor se insere num tempo-espaco demarcado pela herança cultural), sua leitura também implica um saber de mundo, um olhar duplo, para fora de si, onde estão os fatos narráveis, e para dentro de si, onde estão as sensações que detêm o mundo. (SILVA, 2019, p. 23)

O leitor, por meio do texto literário, tem a possibilidade de perceber que aqueles que aparecem no mundo narrativo ficcional se assemelham de alguma forma com ele mesmo, pois experimentam, em alguma medida as mesmas sensações, sensações próprias do ser humano. Assim também, o leitor tem a oportunidade de perceber que os africanos não se diferenciam dos europeus naquilo que confere ao homem sua humanidade, pois, nesse sentido, todos somos iguais. O que há são históricas construções sociais de diferenças, sobretudo pela hegemonia econômica, cultural e política dos países europeus que ajudaram e ainda ajudam a construir nosso imaginário social de diversas formas, inclusive por meio da literatura. Assim, tem-se a possibilidade de deixar cada vez mais claro que houve (e há) um processo de construção social e política das ideias de superioridade dos brancos, cujas sequelas permanecem até hoje – e não apenas na sociedade brasileira.

Sendo assim, acrescentando-se a questão legal, seria esperada uma maior demanda por esse tema por parte das escolas, dos professores, e que os livros didáticos já estivessem adaptados para atender a ela. No entanto, não é o que constatei numa pequena análise realizada com as quatro coleções de livros didáticos do Programa Nacional do Livro e do Material Didático¹⁹ (PNLD) ciclo 2020 encaminhadas à escola pesquisada para serem selecionadas pelos professores. As coleções, todas de Língua Portuguesa, são compostas de quatro volumes cada uma,

¹⁹ O Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) é um programa do Ministério da Educação para avaliação e disponibilização de obras didáticas, literárias e de outros materiais de apoio pedagógico para as escolas de Educação Básica da rede pública do país. Mais informações sobre o programa disponíveis em <<http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12391:pnld>>.

sendo cada volume correspondente a um dos anos finais do Ensino Fundamental: 6º, 7º, 8º e 9º ano. O que se constatou foi que as literaturas africanas ainda aparecem de forma modesta nos livros didáticos oferecidos, sendo que, na quase totalidade dos casos, a presença dessas literaturas se dá por meio de apenas um texto de algum autor africano. E em apenas um dos volumes das quatro coleções foi encontrada uma seção sobre culturas africanas. Os resultados podem ser conferidos na tabela a seguir, na qual as coleções foram designadas por A, B, C e D:

Figura 1 – Tabela de incidência das literaturas africanas nos livros didáticos do PNLD (Ciclo 2020)

	6º ano	7º ano	8º ano	9º ano
Textos de autores africanos	-	-	-	-
	B	B	B	-
	C	C	C	-
	D	D	-	-
Capítulo/seção sobre literaturas ou culturas africanas	-	-	-	A
	-	-	-	-
	-	-	-	-
	-	-	-	-

Pela análise dos dados da tabela, tem-se que apenas um volume, o de 9º ano da coleção A, traz um capítulo sobre literaturas africanas. Os textos de autores africanos são mais recorrentes, aparecendo em oito volumes de um total de dezesseis; ou seja, 50% dos livros oferecidos à escola trazem pelos menos um texto das literaturas africanas. Se considerarmos que essa presença se resume a um texto em quase todas as ocorrências, é uma presença ainda muito modesta para que alcancem resultados expressivos no que diz respeito aos objetivos da implementação da Lei. Sem, portanto, apoio do livro didático, fica a cargo de cada professor, individualmente, tratar das literaturas africanas. Vale ressaltar que são quatro anos em que se perde a oportunidade de se trabalhar com as literaturas africanas o que, além de cumprir um aspecto legal, contribuiria para a expansão do conhecimento sobre a África e os africanos.

Essa ausência é uma demonstração de como opera o racismo no Brasil. Ele, de fato, não se apresenta numa configuração de separação clara entre brancos e negros, aos moldes do *apartheid* que perdurou por anos nos Estados Unidos ou na África do Sul – o que, inclusive, serve de argumento para aqueles que dizem não haver racismo no Brasil, como recentemente

declarou o atual vice-presidente da República Hamilton Mourão²⁰. O racismo aqui aparece entranhado nas instituições, nas informações que circulam, nos currículos, invisibilizado pelo já comentado mito da democracia racial:

O Brasil construiu, historicamente, um tipo de racismo insidioso, ambíguo, que se afirma via sua própria negação e que está cristalizado na estrutura da nossa sociedade. Sua característica principal aparente é ainda mais ardilosa, pois se dá via mito da democracia racial, uma construção social produzida nas plagas brasileiras. Através da narrativa do mito, que é extremamente conservadora – porém transfigurada em discurso democrático -, a igualdade das raças é destacada. Trata-se, no entanto, de uma falsa igualdade, pois ela se baseia no apagamento e na homogeneização das diferenças. A democracia racial fala de uma diferença homogeneizadora e inferiorizante, vista como “cadinho racial”, como forma “híbrida” de cultura, como “fusão racial” que acaba por cristalizar, naturalizar e subalternizar as diferenças, os grupos étnico-raciais e a sua história. Um dos méritos do Movimento Negro ao longo dos tempos tem sido o fato de desvelar esse discurso e, ao fazê-lo, colocar a sociedade brasileira cara a cara com o seu racismo. (GOMES, 2017, p. 51)

É esse racismo “invisível”, insidioso, que temos que continuar a mostrar e combater. Por isso acredito que naturalizar a presença negra em espaços que lhes eram ou são negados, como o do currículo escolar e dos livros didáticos, da literatura, é uma forma de ir vencendo essa resistência à formação de uma sociedade de fato igualitária. É preciso representatividade, é preciso que os alunos negros se vejam e se sintam representados nesses espaços. Representatividade importa muito. E os alunos não negros, os alunos brancos, precisam começar a perceber que ocupam um lugar de privilégio em função da sua cor:

Se a população negra é a maioria no país, quase 56%, o que torna o Brasil a maior nação negra fora da África, a ausência de pessoas negras em espaços de poder deveria ser algo chocante. Portanto, uma pessoa branca deve pensar seu lugar de modo que entenda os privilégios que acompanham a sua cor. Isso é importante para que privilégios não sejam naturalizados ou considerados apenas esforço próprio. (RIBEIRO, 2019, p. 32)

Portanto, pensar o racismo, entender seus efeitos sobre a sociedade e sobre o indivíduo é algo que não cabe apenas aos negros, mas também aos brancos. Por isso as literaturas africanas (e afro-brasileira) podem e devem estar na sala de aula, deve ser objeto de estudo, de reflexão e, principalmente, ser uma presença respeitada e valorizada assim como as outras. E o professor deve ter a iniciativa de promover essa presença.

²⁰ Declaração disponível em < <https://g1.globo.com/politica/noticia/2020/11/20/mourao-lamenta-assassinato-de-homem-negro-em-mercado-mas-diz-que-no-brasil-nao-existe-racismo.ghtml>>. Acesso em 11 jan. 2021.

3 METODOLOGIA

Nesta pesquisa, apresento uma proposta que visa a contribuir para o trabalho com o texto literário na Educação Básica, de modo que possa ser usada e/ou ressignificada por outros professores em sala de aula, considerando que se trata do contexto do ProfLetras - programa voltado para a Educação Básica, para a sala de aula. Isso não significa a construção de um modelo a ser seguido, uma “receita” que possa ser repetida em todos os contextos, em qualquer tempo. Trata-se apenas de mais uma proposta de atuar na formação de leitores literários e de resgatar o trabalho com a literatura na escola. Se pensarmos, sobretudo, no contexto da escola pública brasileira (contexto desta pesquisa), o espaço escolar apresenta-se como primeira e, muitas vezes, a única oportunidade de se ter acesso e contato com um livro.

Sendo assim, a proposta que segue abrange atividades que se propõem chegar ao objetivo principal de contribuir para a formação dos alunos pesquisados como leitores literários.

Além disso, como objetivos secundários, proponho:

- i) contribuir para o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita dos alunos pesquisados;
- ii) contribuir para a reflexão e ação dos professores de literatura sobre suas atividades pedagógicas;
- iii) contribuir para o combate ao racismo no Brasil.

Todos esses objetivos são propostos em uma perspectiva de trabalho com o texto literário de forma integrada com o trabalho linguístico. A hipótese é de que desenvolver um projeto de leitura com a realização de oficinas e de propostas didáticas que alinhem a leitura às expressões oral e escrita possibilite ao aluno progredir em suas habilidades linguísticas e aproximar-se e engajar-se na leitura literária:

Quanto mais flexível e ativo é o ensino que se oferece, mais os alunos podem beneficiar-se da relação entre a leitura literária e o aprendizado escolar. [...] Em nossa experiência com docentes nas aulas, o trabalho em projetos prolongados mostrou ser uma das [formas de organização que favorecem as aprendizagens linguísticas] mais eficazes. Também é uma das que melhor permitem que os alunos se beneficiem da relação entre a literatura e as aprendizagens das distintas áreas curriculares e que mais possibilita a inter-relação das aprendizagens linguísticas, sobretudo quando os objetivos dos projetos se situam especificamente neste campo. (COLOMER, 2007, p. 118)

Entendo que o trabalho com a literatura em sala de aula não se dissocia do trabalho linguístico, e nem deve ser apartado dele. Enquanto se formam leitores, “ensina-se”²¹ a língua, chama-se a atenção para seu funcionamento, seus usos, já que por meio dela a literatura se materializa. Logo, a leitura de textos literários implica um trabalho linguístico, ainda que não centrado na metalinguagem²². Por isso, considerando que este projeto de pesquisa se insere na disciplina Língua Portuguesa, ao tratar da literatura, mesmo tendo como objetivo principal a formação de leitores literários, o progresso linguístico dos alunos pode e deve ser integrado. Até mesmo porque não podemos falar em formação e progresso do leitor literário sem falar em progresso de leitores. Neste contexto

[...] os livros se oferecem como uma ocasião perfeita para falar ou escrever sobre eles, a partir deles ou segundo eles, em uma constante efervescência de atividades que inter-relacionam a leitura, a escrita e a fala, e que contam com um grande número de experiências escolares, que demonstram sobejamente seus benefícios no domínio progressivo da língua, tal como temos indicado ao falar dos projetos de trabalho. (COLOMER, 2007, p. 160)

Escrever ou falar sobre livros é um exercício de linguagem, por isso envolve os objetivos secundários desta pesquisa que dizem respeito às aprendizagens linguísticas, pois as entendo como indispensáveis para o progresso dos alunos como leitores literários em um currículo de Língua Portuguesa. Pensemos na leitura, por exemplo. Quando se lê literatura, tem-se a possibilidade de lidar com modos de organização da linguagem que permitem avançar na capacidade leitora, mas não apenas dos textos literários, mas dos textos e discursos que compõem o mundo:

²¹ Não entrarei aqui na questão do ensino de língua, do que seria ensinar a língua, sobre o aluno, na verdade, já saber sua língua independentemente do ensino escolar e toda a discussão teórico-metodológica que envolve o tema. Considero aqui “ensinar a língua” como o trabalho com a língua portuguesa já realizado em sala pelos professores nas aulas da disciplina segundo as orientações, normatizações e demais documentos oficiais que regulamentam e direcionam o currículo da Educação Básica no país.

²² A BNCC, tratando dos anos Finais do Ensino Fundamental, adota uma perspectiva enunciativo-discursiva da linguagem, dando continuidade às concepções de ensino de língua já assumidas em documentos anteriores, caso dos PCN. Desse modo, entende a linguagem dentro de um processo de interlocução realizado nas mais diferentes práticas sociais, tomando o texto como elemento central no ensino de Língua Portuguesa. A partir de tais pressupostos, o trabalho metalinguístico no ensino é relativizado, não sendo entendido como um estudo que se faz com um fim em si mesmo, inclusive no caso da metalinguagem literária:

Cabe ressaltar, reiterando o movimento metodológico de documentos curriculares anteriores, que estudos de natureza teórica e metalinguística – sobre a língua, sobre a literatura, sobre a norma padrão e outras variedades da língua – não devem nesse nível de ensino ser tomados como um fim em si mesmo, devendo estar envolvidos em práticas de reflexão que permitam aos estudantes ampliarem suas capacidades de uso da língua/linguagens (em leitura e em produção) em práticas situadas de linguagem. (BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2017, p. 71)

Desse modo, entendo que a metalinguagem aparece, sobretudo nesta pesquisa, como uma forma de viabilizar e contribuir para o processo de aprendizagem dos alunos, não como uma finalidade do trabalho.

A literatura, precisamente, é um dos instrumentos humanos que melhor ensina “a se perceber” que há mais do que se diz explicitamente. Qualquer texto tem vazios e zonas de sombra, mas no texto literário a elipse e a confusão foram organizadas deliberadamente. Como quem aprende a andar pela selva notando as pistas e os sinais que lhe permitirão sobreviver, aprender a ler literatura dá a oportunidade de se sensibilizar os indícios da linguagem, de converter-se em alguém que não permanece à mercê do discurso alheio, alguém capaz de analisar e julgar, por exemplo, o que se diz na televisão ou perceber as estratégias de persuasão ocultas em um anúncio. Frequentemente, como acabamos de fazer, se alude a isso como a aquisição de uma capacidade crítica de “desmascaramento” da mentira, um meio para não cair nas armadilhas discursivas da sociedade. Mas não é necessário dar a essa percepção esse sentido negativo. Também lemos criticamente para apreciar os matizes e contradições, para que se iluminem as relações mais complexas entre os fenômenos e acontecimentos, para ver o mundo de forma mais “inteligível”, ou seja, para sermos, em definitivo, mais inteligentes. (COLOMER, 2007, 2007, p. 70)

Isso quer dizer que, em se tratando de habilidade leitora, o texto literário ocupa um lugar de destaque por ser um tipo de texto com potencial para levar os aprendizes a ampliar sua capacidade de ler, compreender, interpretar, não apenas o texto literário que esteja lendo, tenha lido ou venha a ler, mas outros textos, de outros gêneros, com os quais mantêm relação em seu estar no mundo. O texto literário, por suas possibilidades de organização da linguagem propicia o desafio que atua no progresso do leitor. E progredir na leitura implica progredir na leitura de mundo, o que atua na formação de um indivíduo cada vez mais autônomo e capaz de compreender cada vez mais criticamente os discursos que lê ou ouve, sem depender de outrem, de alguém que faça esse trabalho por ele, podendo, assim, manipulá-lo como melhor lhe convier. Esse, sem dúvida, deve ser um dos objetivos da formação escolar como um todo.

Pensando, pois, nessa formação de leitor crítico de textos e do mundo, a adoção das literaturas africanas para o projeto visa a fazer, também, essa relação texto-mundo, indivíduo-sociedade. A hipótese é a de que, por meio do conhecimento do continente africano e de suas culturas e literaturas, os alunos pesquisados ampliem seu conhecimento de mundo e, principalmente, seu conhecimento sobre a formação do povo brasileiro, conhecendo mais sobre nossa matriz africana e caminhando na direção de construir uma sociedade mais igualitária ou, ao menos, em que haja mais respeito a todos os indivíduos, independentemente da cor de sua pele.

Assim, por meio da leitura literária, pretendo, dando lugar e voz aos africanos por meio dos textos selecionados, e lugar e voz aos alunos (por meio da leitura compartilhada), estimular a reflexão crítica sobre a sociedade no que diz respeito à presença africana e à questão do racismo no Brasil. Isso é possível porque a literatura permite o estabelecimento de conexões com os mais diferentes temas e áreas do conhecimento. Como já dito, a literatura, pelos vários motivos apresentados, favorece a conexão com o trabalho linguístico,

Mas as conexões podem produzir-se também em muitas outras direções por causa da riqueza de elementos culturais, que formam parte inseparável da dimensão literária: os conhecimentos filosóficos, éticos, históricos ou artísticos que se encontram neste tipo de obras e que permitem, inclusive, que alguns autores postulem a inclusão do ensino da literatura no interior de uma hipotética área “cultural” do currículo escolar. [...] Quanto mais ativo e inter-relacionado é o ensino que se oferece, mais fácil será que os alunos se encontrem com a literatura em qualquer espaço ou matéria... sempre que nos lembremos de pôr aí as obras, é claro. (COLOMER, 2007, p. 160)

Percebe-se, assim, que a literatura alcança várias áreas de conhecimento, as quais se relacionam com as questões culturais e sociais, o que permite, ao mesmo tempo, pensar em formação leitora e em “formação social”, no sentido de fazer com que aqueles leitores pensem sobre o mundo em que vivem. Por isso, entendo que trabalhar as literaturas africanas fazendo uma relação com nosso país em função de nossas histórias cruzadas seja uma forma de caminhar na direção da formação dos alunos como leitores literários. Vejo isso como um caminho para facilitar o encontro com a literatura.

No desenvolvimento da pesquisa, serão propostas oficinas e atividades que integrarão um projeto de leitura e escrita baseado na coletânea *Contos africanos dos países de língua portuguesa*²³, cuja culminância será a produção de elementos paratextuais para os contos, com apresentação e defesa oral desses trabalhos. O desenvolvimento em forma de projeto se justifica por favorecer, como citado, o alcance de resultados esperados: desenvolvimento das habilidades linguísticas e, sobretudo, a contribuição para o percurso de formação de leitores literários.

Por isso entendo que, ao propor um projeto de formação de leitores, é indissociável a formação linguística, entendida aqui, prioritariamente, como processo de desenvolvimento de habilidades de leitura e de escrita²⁴. Neste caso específico da leitura, fica claro que ler literatura implica atuar na formação de leitores do mundo. A escola que quero e na qual acredito é aquela capaz de formar leitores de mundo, melhor leitores críticos do mundo. A proposta dessa pesquisa relaciona-se com o desenvolvimento dessa capacidade, seja por seu objetivo principal, seja por seus objetivos secundários.

Também compõe esse caminho a inter-relação entre leitura e escrita, numa ideia de apropriação do texto literário por meio dessa escrita:

²³ CHAVES, Rita (Org.). *Contos africanos dos países de língua portuguesa*. São Paulo: Ática, 2009.

²⁴ Santos (2006), chama a atenção para o ensino da língua numa abordagem textual, relacionando as práticas de análise linguística e de leitura e produção de textos orais e escritos ao pressuposto de que um ensino produtivo da língua portuguesa depende do relacionamento entre uso-reflexão-uso. Por isso entendo que o projeto proposto, que envolve leitura literária e produção textual, concorre também para esse ensino produtivo, pois tem-se a oportunidade tanto de tratar do uso da língua quanto de refletir sobre ele.

Transformar sua leitura em escrita poderia ser uma das maneiras de tornar a leitura verdadeiramente criativa e o leitor um ator por inteiro: com a condição de não procurar nesse exercício de reescrita qualquer ‘fidelidade’ para com o texto, de romper com a ideia de contrassenso, inevitável, em compensação, num exercício de comentário. Se é verdade que, em uma ótica do comentário, a interpretação tem os limites que impõe o texto comentado, ao contrário, quando a leitura se faz reescrita, novas aberturas são possíveis. (HOUDART-MÉROT, 2013, p.114)

Nessa proposta, a dimensão subjetiva é decisiva. Ainda segundo a autora, a formação como leitores a que tivemos acesso e a qual, em certa medida, reproduzimos hoje como professores de literatura, foi a da cultura da admiração, focada nas intenções do autor e na formação de um “gosto” pelo que seria admirável em nossa cultura. Essa leitura “sacraliza o texto” e fomenta a elaboração de um cânone literário, aquele que compõe o *corpus* a ser estudado na escola pois seriam obras dignas de interesse.

Propõe-se uma superação da admiração pura e simples, limitadora, passando-se a uma leitura “scriptível”, a qual motivaria a reescrita do texto pelo leitor, ou seja, uma apropriação do texto por esse leitor. Isso promoveria uma leitura mais livre e criativa, resultando na formação de um leitor que se apropria e explora as possibilidades de um texto literário.

Compartilhar a admiração é talvez uma das tarefas mais essenciais de um docente, desde que, todavia, não se trate de uma admiração obrigatória e conformista, nem de uma admiração estéril, que faz ficar ‘mudo de admiração’ ou falsamente admirado. Reduzir a leitura literária ao comentário apenas, mas associar a ele formas de apropriação mais livres, pela reescrita, em suas formas mais variadas, é talvez uma maneira entre outras de deixar espaço a uma forma de admiração fecunda, aquela que se transforma em incitação para escrever e pensar por si mesmo. (Houdart-Mérot, 2013, p. 115)

Neste sentido, a prática da chamada leitura cursiva citada por Rouxel (2012) se constitui como uma interessante ferramenta, juntamente com a escrita da invenção. Essa leitura se opõe à chamada leitura analítica, na qual há uma preocupação em apreender a ler os textos literários no sentido de decodificar as obras por meio de modelos, observando aspectos linguísticos e estruturais, estudando sobre a língua e sobre a literatura e não o texto literário em si, como arte, como construção simbólica de sentidos. Não há um interesse em engajar os leitores na leitura; seria mais um estudo sobre o texto literário do que uma leitura do texto em si, de suas potencialidades. A leitura cursiva já teria como propósito promover uma implicação maior do leitor com o texto:

Doravante, ao lado do exercício codificado de leitura analítica, surge outra prática de leitura, mais flexível, a leitura cursiva. Descrita como “a forma livre, direta e corrente” da leitura, ela se define por seu “tempo” rápido e por sua função: “apreender o sentido a partir do todo”. Leitura autônoma e pessoal, ela autoriza o fenômeno da identificação

e convida a uma apropriação singular das obras. Favorecendo outra relação com o texto, significa um desejo de levar em conta os leitores reais. (ROUXEL, 2012, p.276)

Essa concepção de leitor e de leitura se insere numa perspectiva que retira o leitor e o texto de seus espaços “canonizados”. Na tradição escolar, o mais comum (para não dizer que era o que ocorria em todos os casos), ao ler um texto, o leitor ficava excluído da produção de sentidos, da construção de significados. O texto já vinha com um sentido pronto e único, conhecido, notadamente, apenas pelo professor. Haveria, portanto, um sentido único e objetivo para cada texto literário, baseado em um modelo. O que se objetiva é o contrário disso; pretende-se buscar o leitor em cada leitura:

Apostar na objetividade da análise era afirmar que o incontestável sentido da arte estaria escondido no objeto artístico, à espera do primeiro explorador-cientista que o trouxesse à tona. Prefiro pensar que os sentidos afloram, a partir do embate entre a voz do texto e a escuta do leitor, tornada então uma outra voz no exercício da crítica. (SECCHIN, 2010, p. 15)

Assim, os sentidos possíveis para um texto deixariam de estar centrados exclusivamente nele, e assim considerados porque haveria apenas “a” leitura desejada e esperada, e passariam a ser construídos a partir de uma conjugação texto-leitor. Essa concepção de leitura do texto literário se insere numa perspectiva de que, sendo múltiplos os sujeitos leitores e suas experiências, também serão múltiplos os sentidos possíveis:

Reiterar o sentido do sentido é fazer paráfrase; assinalar a forma da forma é limitar-se à descrição técnica; mas perceber de que modo e em que direções os sentidos se constroem e se expandem através da materialidade do texto, isto, sim, pode ser entendido como interpretação. Evidentemente, o resultado da interpretação variará, dependendo do manancial de informações de que o leitor disponha e de sua capacidade de abstração, de perceber relações – quanto menos óbvias, potencialmente mais portadoras de sentido. [...] Como variam, de leitor a leitor, o repertório de informação, a sensibilidade e a capacidade de abstração, as leituras interpretativas podem variar infinitamente, justapondo-se, contrapondo-se, ignorando-se, mas validando-se, em primeira e última instância, desde que apresentem sustentação e coerência argumentativa – daí não haver necessariamente uma linha de abordagem, seja qual for, intrinsecamente superior às demais, porque, se houvesse, ela seria portadora da “verdade” do texto. (SECCHIN, 2010, p. 21)

Depreende-se, assim, a ideia de que interpretar é levar para o texto aquilo que o leitor tem como informações, como contexto e como traços de sua subjetividade, como sua própria capacidade interpretativa. Tudo isso sempre de modo coerente com o próprio texto, dentro de seus limites. Assim, quando se fala aqui em o aluno escrever sobre o que lê, fala-se em investir na subjetividade na leitura e contribuir para que ele alcance um nível crescente de independência quanto à leitura literária. Isso não quer dizer, todavia, que ocorra um abandono total das

práticas de leitura analítica ou que qualquer leitura seja pertinente: “Inexistindo o sentido ‘verdadeiro’, as percepções poderão ser múltiplas e legítimas, o que não significa, por outro lado, acatar o vale-tudo de que qualquer leitura seja pertinente.” (SECCHIN, 2010, p. 22)²⁵. Neste caso, conta a orientação do professor, mas sempre com embasamento no próprio texto para acolher ou refutar leituras:

Em nome de valores supostamente ‘democráticos’, alguns consideram autoritária a intervenção de um professor que ouse invalidar determinadas leituras. Ora, tal intervenção só será criticável se, com argumento de autoridade, a leitura do mestre se impuser como a única via de entendimento de um texto. Mas é bastante democrático, agora sem aspas, o gesto de quem, ao ensinar, sabe compreender o ponto de vista do outro, e, sob essa perspectiva, ter firmeza e fundamentação para assinalar deficiências e impasses no interior da linha argumentativa alheia, em atenção e benefício do próprio aluno.” (SECCHIN, 2010, p. 23)

Isso ressalta o papel do mediador no percurso formativo do leitor literário, ajudando-o a encontrar os caminhos possíveis para a construção de sentidos de um texto, respeitando a subjetividade, mas também o próprio texto. Assim unindo a leitura cursiva à escrita de invenção, pretende-se fazer com que os alunos pesquisados sejam capazes de ler e construir sentidos sobre o que leem, e sejam capazes também de construir diálogos (orais e escritos) com esses textos. A ideia, como dito, não é deixar essa leitura e essa construção a cargo dos alunos sem qualquer tipo de orientação. O papel do professor como mediador é justamente ajudar esses leitores em formação em seu percurso:

A função do ensino literário na escola pode definir-se também como a ação de *ensinar o que fazer para entender um corpus* de obras cada vez mais amplo e complexo. Isso é o que os alunos devem entender que estão fazendo ali e o que se deve avaliar. Não sua intimidade, seus gostos, seu prazer ou sua liberdade de escolha. Nada disso pode ser, efetivamente, obrigatório. (COLOMER, 2007, p. 45)

A escola, portanto, e em especial o professor mediador da leitura, têm o papel de atuar de forma planejada, permitindo que os alunos progridam em sua capacidade de compreender obras de crescente grau de complexidade e de forma autônoma. E isso também não implica atuar na formação do gosto desses alunos, tampouco na definição de leituras “erradas” ou “corretas”. Nesse sentido, pode-se falar no poder e na importância do compartilhamento e da escuta

²⁵ Equilibrar os direitos do texto e os direitos do leitor no processo de construção de sentidos não é uma tarefa simples, como nos lembra Tauveron (2013). No entanto, a mesma autora afirma que os primeiros limitam os segundos: “[...] garantir simultaneamente os direitos do texto e os direitos dos leitores empíricos, cientes de que os segundos são limitados pelos primeiros, tal é o princípio que não cansei de defender desde que a leitura literária apareceu em toda sua especificidade na escola elementar.” (TAUVERON, 2013, p. 120). Essa ideia corrobora a de Secchin (2010) sobre a não pertinência de qualquer leitura.

na leitura literária, para a construção de sentidos do texto. Para Bajour (2012), durante a leitura nos vêm à cabeça uma corrente de sentidos, de regras, de associações, de ideias. Ao compartilhar essas percepções com outros leitores, temos a oportunidade de “ouvir nas entrelinhas”, ou seja, temos a oportunidade de acessar aquele texto de modo mais amplo, propiciado por essa relação entre falantes. Na conversa literária, voltamos a ler os textos, lendo aquilo que não conseguimos na leitura solitária, chegando, muitas vezes, a uma nova leitura:

O regresso aos textos por meio da conversa sempre traz algo novo. A princípio para quem fala, já que escuta enquanto diz aos outros o que o texto suscitou em si e desse modo ensaia sua leitura como um músico quando lê uma partitura. Nesse ensaio, a pessoa muitas vezes se surpreende com os sons de sua própria interpretação. Pôr para fora, para outros, a música de nossa leitura pode nos revelar os realces que conferimos àquilo que lemos, as melodias que evocamos ou a percepção de sua ausência, os ruídos ou os silêncios que os textos nos despertam. Esses sons saem e se encontram com outros: os das partituras dos outros leitores. Como em um ensaio de orquestra, o texto cresce em acordes sonantes e dissonantes com ecos às vezes inesperados para os intérpretes. [...] A escuta da interpretação dos outros se entremeia com a nossa. Os fragmentos de sentido que originamos nesse encontro, quando entram em contato com os fragmentos dos outros, podem gerar algo novo, algo a que talvez não chegaríamos na leitura solitária. (BAJOUR, 2012, p. 23)

Essa possibilidade de compartilhar sua leitura com as de outros colegas, produz um movimento de expansão dialógica e cooperativa da apreensão subjetiva do texto, sem que essas leituras sejam um simples “devaneio” sem qualquer relação com o lido. A ideia é que o leitor, “ouvindo nas entrelinhas”, relacionando-se com outros leitores daquele mesmo texto consiga perceber a leitura como algo que caminha daquilo que está de fato organizado textualmente para as interpretações disso. Assim esse leitor progride, assim ele consegue ir percebendo as possibilidades que o texto nos oferece para a construção de sentidos:

O progresso do leitor ocorre então a partir de uma leitura baseada nos elementos internos do enunciado, em direção a uma leitura mais interpretativa que utiliza sua capacidade de raciocinar para suscitar significados implícitos, segundos sentidos ou símbolos que o leitor deve fazer emergir [...]. (COLOMER, 2007, p. 70)

Se o mediador, portanto, consegue encaminhar a leitura de modo a percorrer o caminho que parta do texto e caminhe em direção a um avanço na complexidade das interpretações, ele contribuirá para que aquele seu aluno, leitor em formação, dê mais um passo adiante nesse sentido. Por isso, o compartilhamento das leituras, as situações de conversa literária são escolhas para a formação de leitores: “Pode-se afirmar, com cada vez maior segurança e de maneira cada vez mais pormenorizada, que a leitura compartilhada é a base da formação de leitores.” (COLOMER, 2007, p. 106). E isso porque, como conversar sobre os textos é voltar a lê-los, o

aluno se vê obrigado a retornar à sua leitura várias vezes, a fim de poder analisar criticamente as leituras dos outros, o que vai melhorando sua capacidade de perceber nuances que jaziam invisíveis, possibilidades interpretativas antes não vistas. E tudo isso se constitui como um ganho em seu progresso como leitor, pois há um trabalho coletivo com propostas que estimulam uma incursão ao mesmo tempo mais pensada e implicada no texto:

É conveniente, portanto, propor atividades que mobilizam a capacidade de raciocinar, que permitam aprender enquanto se realizam os exercícios, de maneira que as crianças entendam mais a obra quando terminam a tarefa [...], e de maneira que os exercícios não tenham servido apenas para avaliar se os alunos foram capazes de fazê-los. Sabemos, por exemplo, que trabalhar em grupo ajuda a interpretar de forma mais complexa, já que obriga a argumentar, a retornar ao texto, a comparar, a contestar, etc. A ideia de que um texto tem diferentes níveis de significado que podem emergir, se reforça com este tipo de atividades. E quem não gosta de “entender” melhor? (COLOMER, 2007, p. 70)

E “entender melhor” é avançar em seu desenvolvimento como leitor de literatura, podendo avançar para textos mais complexos, para textos que vão dando ainda mais atenção ao “como se diz” nas obras literárias, já que são obras artísticas (Bajour, 2012), aumentando, assim, o grau de dificuldades dessas leituras. Se o aluno vai progredindo nesse sentido, vai alcançando a cada vez mais desejada autonomia e aumentando a possibilidade de ser tornar um leitor fora dos portões da escola. Sua capacidade de fruir uma obra literária poderá ser impactada se, portões adentro, lhe for conferida a oportunidade de aprender a fruí-la:

E são as atividades de leitura dirigida e compartilhada, aquelas em que meninos e meninas veem elucidar-se, ante os seus olhos, o modo de ler que devem interiorizar: como se antecipa o que se pode esperar na narrativa que leem coletivamente; analisar o que seria cumprir as regras do gênero nessa obra, o que seria desobedecê-las e qual pode ser o propósito do autor para fazê-lo dessa maneira; comprovar as hipóteses realizadas; notar os fios ainda soltos ou as incongruências que derivam de uma falta de compreensão pontual; buscar os detalhes do texto que validam uma interpretação e invalidam outra, etc. (COLOMER, 2007, p. 65)

Trabalhar no desenvolvimento desses aspectos é avançar na aprendizagem escolar no que diz respeito à educação literária, à fruição do texto literário, pois são elementos que permitem uma percepção cada vez mais aprofundada e ampla dos textos, permitindo uma construção de sentidos e uma implicação subjetiva mais consistente neles. Isso pode fazer com que o aluno se engaje como leitor, continuando a ler mesmo depois da escola, pois ele terá condições de compreender melhor e com mais profundidade aquilo que lê. Não há uma fórmula mágica para se fazer isso, como já discuti anteriormente, mas apresento, com base nas teorias aqui evocadas, uma proposta que pretende atuar naquilo que entendo ser um bom caminho para alcançar esse

objetivo. Um caminho que começa na seleção dos textos que serão lidos e compartilhados pelos e com os alunos, e que passa também por um processo de escuta por parte daquele que escolhe as obras, neste caso professor.

3.1 Da seleção dos contos para a oficina

A seleção de textos para o trabalho de formação de leitores literários na escola é uma etapa fundamental, pois o mediador tem a tarefa de escolher aquelas obras que permitam o progresso dos alunos nessa formação. Assim, imediatamente, uma série de critérios começam a se desenhar diante de nós, professores, no sentido de orientar nossa escolha. No entanto, a própria noção do que seria um critério deve ser pensada, pois ele não pode ser entendido como um parâmetro pronto e universal, como se fosse uma “receita” disponível para ser seguida em todos os casos, “[...] como se houvesse um conjunto fechado e único de conceitos ou motivos a se levar em conta na hora de escolher os textos literários.” (BAJOUR, 2012, p. 52). Isso porque, tomados assim, segundo a autora, os critérios acabam por reduzir e limitar o trabalho com o texto literário, sobretudo na perspectiva que proponho, como uma experiência que incentiva uma implicação subjetiva na leitura e pretende suscitar a escuta e a conversa literárias. Todavia, não é possível escolher sem pensar no porquê de determinada escolha. E a resposta a esse porquê já é um critério.

Para Bajour (2012, p. 27), a escuta literária dos professores se inicia na escolha dos livros a serem compartilhados, pois, nesse momento, estamos delineando o percurso que faremos para ajudar o aluno nas conversas sobre as obras e, conseqüentemente, em seu progresso como leitor:

Ao escolhermos o que será lido com os outros, estamos imaginando por onde poderemos introduzir os textos nas conversas literárias, por onde entrarão os demais leitores, que encontros e desencontros a discussão poderá suscitar, como faremos para ajudá-los nesses achados, como deixaremos aberta a possibilidade de que o próprio texto os ajude com algumas respostas ou lhes abra caminhos para novas perguntas, como faremos para intervir sem fechar sentidos.

Ao fazer, portanto, escolhas que correspondam a essas perguntas, de algum modo estamos utilizando algum critério, ou melhor, alguns critérios, ainda que não aqueles que reduzam as obras a classificações como faixa etária ou temas. O que quero dizer é que pensar em critérios de seleção é algo inescapável, pois não é possível escolher sem pensar em por que fazemos tal escolha. E adotar este caminho metodológico e não aquele também é uma escolha. Então, se o

caminho que escolhi é o da leitura subjetiva e compartilhada, o caminho do estímulo ao progresso do leitor por meio do desenvolvimento e aplicação de um projeto de leitura, os critérios de seleção serão aqueles que possibilitem essa caminhada.

Daí a importância de considerar as questões apontadas por Bajour, pois elas indicam critérios que interferem diretamente na proposta de trabalho escolhida, refletindo-se nas situações de conversa e de escuta literária. Ainda segundo a autora, “A escolha de textos vigorosos, abertos, desafiadores, que não caiam na sedução simplista e demagógica, que provoquem perguntas, silêncios, imagens, gestos, rejeições e atrações é a antessala da escuta.” (BAJOUR, 2012, p. 27). Assim, escolher textos com essas características, além de já fazer parte do próprio processo de educação literária, também constitui um critério de seleção e demanda, do professor, um exercício de pensar nos leitores, na leitura e na literatura, já que selecionar obras de dito modo implica problematizar esses elementos: quais concepções se têm a respeito deles, quais representações e teorias se mobilizam para chegar a essas concepções e de que modo isso afeta o trabalho de formação dos leitores envolvidos.

Colomer (2007), também discute a seleção dos textos para o compartilhamento, destacando também a questão do grau de complexidade para que se tenha avanço na educação literária. A autora apresenta a ideia de que a seleção de livros para o trabalho deve prestigiar aquelas obras que valorizem o tempo de aula investido nele e desafiem de algum modo os aprendizes:

Os livros a serem compartilhados devem ser aqueles que ofereçam alguma dificuldade ao leitor para que valha a pena investir neles o escasso tempo escolar. Se não há um significado que requeira um esforço de construção, não se pode negociar o sentido; se a estrutura é sempre convencional, não se aprende a estar atento para antecipar ou notar as elipses; ou se não há ambiguidades interessantes, não há porque buscar indícios, reler passagens e discutir as possíveis interpretações. (COLOMER, 2007, p. 149)

Desse modo, entendo que trabalhar obras que não retirem os leitores aprendizes de sua “zona de conforto”, ou seja, daquele lugar em que as leituras não lhes apresentam nenhum desafio, nenhuma dificuldade, não lhes despertem o interesse em falar sobre o lido, não contribui para sua formação como leitores literários. E esse é um grande desafio, já que não é uma tarefa simples produzir todos esses efeitos naqueles que lerão algo escolhido por nós, professores e mediadores de um modo geral. Como garantir que todo esse processo ocorra? Como conseguir o engajamento dos alunos sem ter que atender ao seu gosto (ou gostos, considerando uma esperada heterogeneidade nos grupos)? Como alcançar os objetivos apontados para a leitura compartilhada, como conseguir de algum modo tocar os alunos para que eles se

aproximem do texto, sintam-se de algum modo desafiados pelas leituras, sem que, ao mesmo tempo, sintam-se amedrontados ou desestimulados por ela? Essas questões embasaram minhas escolhas metodológicas e de textos para desenvolver minha pesquisa. Acredito que não haja garantias para alcançar todos os objetivos apontados na formação de um leitor. Acredito ainda que isso não seja possível de ser alcançado com apenas um projeto, o qual seja capaz de tocar um grupo grande de aprendizes ao mesmo tempo. Aqui, faço mais uma aposta, que poderá ou não ser bem sucedida, já que, no caso específico desta pesquisa, não tenho a oportunidade de aplicar o método e avaliar seus resultados (em função da suspensão das aulas presenciais devido à pandemia da Covid-19). No entanto, busquei apurar minha escuta na seleção dos textos a serem compartilhados para que os resultados se aproximem o máximo possível do pretendido.

E nesse processo de escuta, a primeira certeza que eu tinha era a de que os alunos precisam entrar e estar em contato físico com o livro, um contato “corpo a corpo” com ele, integrando, esse contato, o processo de experiência na leitura. Tocar os livros contribui para que os alunos se sintam pertencentes a esse universo: “O contato com o livro se dá no seu manuseio, no tato, com o sangue pulsando. Há um corpo a corpo com a concretude do objeto e com a materialidade do verbo. Texto e textura.” (KEFALÁS, 2012, p. 38). Manusear o livro, observar as ilustrações, capa, organização, tudo isso faz parte da educação literária, pois esses elementos, de modos variados, interferem e contribuem na produção de sentidos, nas possibilidades interpretativas e aproximam os alunos desse universo. Os livros não podem (ou não deveriam) ser uma realidade distante, ao menos não tão distante dos alunos, principalmente em se tratando da realidade da escola pública, meu contexto de pesquisa. O mais provável é que a maior parte dos meus alunos não tenha esse contato direto com livros a não ser pela escola. E, se não houver um engajamento dela nesse contato, ele estará resumido aos livros didáticos. É preciso aproximar a literatura dos alunos: “Ninguém espera que se aprenda a tocar um instrumento musical se não se exercita com ele.” (COLOMER, 2007, p. 65). Metaforicamente é essa a ideia: o aluno precisa ter experiências de leituras literárias, com livros, para ele poder se aproximar desse universo.

E pensando nessa aproximação, não podemos nos ater à questão do gosto, ideia que também rondou a minha seleção para o *corpus* literário da pesquisa – e que também me preocupou de alguma forma. O medo era o de que eu não conseguiria engajamento dos alunos no projeto se não adotasse textos que os agradassem, que pudessem atraí-los, seja pelo tema, seja pelo gênero, pela identificação com personagens ou outro motivo que ligue o texto ao gosto do perfil dos alunos pesquisados. Já que enfrentamos um momento em que os adolescentes têm uma grande dificuldade em se engajar nas leituras propostas pela escola, não seria necessário

selecionar textos dos quais eles gostassem? Seria o gosto o critério primeiro para essa escolha? Escolher livros e histórias mais fáceis, que demandassem menos contextualizações, que se ambientassem de preferência em lugares familiares a eles, com uma realidade também conhecida, e que provavelmente agradassem os alunos, em função de alguma familiaridade ou facilidade seria, de fato, um simplificador do trabalho com os alunos. Porém, quando penso em formação de leitores na escola, a questão se aprofunda. E com o decorrer das leituras, pude perceber que esse seria um critério falacioso, pois a escola deve ampliar as possibilidades de os alunos fruírem obras literárias de variados tipos:

Efetivamente há muito de ‘aquisição’ no prazer artístico e este prazer constitui-se de ‘incontáveis fios’. Por isto, a ampliação do *corpus* de leituras está ligada à possibilidade de apreciá-las sob diferentes aspectos. Essa apreciação desenha também um itinerário, porque há formas de prazer mais imediatas que outras; por exemplo, é mais fácil identificar-se com os personagens ou perder o fôlego com o enredo, do que apreciar a atmosfera criada pelo texto ou adotar a posição distanciada que ele exige, quer se trate de uma distância irônica, intelectualizada ou de um jogo metaficcional. (COLMER, 2007, p. 68)

Assim, para tornar-se um leitor e até mesmo desenvolver o gosto, é necessário expandir as leituras no sentido de avançar das leituras de obras que geram um prazer mais imediato porque mais simples, seja por este ou aquele motivo, para desafiar-se a apreciar outras cujo prazer advém de recursos um pouco mais elaborados. Por isso é necessário que a escola ofereça aos alunos possibilidades outras, diferentes daquelas convencionais, das que “dão certo”, das que já foram experimentadas com os alunos e que, de certo modo, conseguem agradá-los de alguma forma. Se os alunos não tiverem a oportunidade de experimentar outras formas de fruição por meio de textos que se diferenciem ao menos um pouco daqueles “modelos” a que estão habituados, nunca saberão se gostam também de outras formas como se apresenta a arte literária. A ideia não é limitar, mas sim expandir o conhecimento e o contato com o texto, de modo a concorrer para a formação daquele leitor. E não se trata de apresentar um texto, verificar se o aluno gostou ou não, simplesmente, mas sim de promover um trabalho mais detido e aprofundado com essas obras, de modo que o aluno possa começar a compreender as formas de ler e fruir um texto:

É importante mostrar logo às crianças que isto é possível, que existe alguma forma nova de apreciar um texto, que nem sempre se justifica porque “é divertido” ou porque é “como se você o estivesse vivendo”. Lamentavelmente a experiência nos diz que a leitura dos professores, inclusive, se limita com frequência a essas formas mais acessíveis. Muitos deles, por exemplo, reagem de modo positivo ao serem postos diante de imagens estereotipadas e melosas e rechaçam ilustrações experimentais ou em branco e preto. É necessário que os docentes saibam analisar e avaliar os livros que

oferecem outras formas de fruição para que possam levar as crianças a descobrir prazeres que exigem maior elaboração. (COLOMER, 2007, p. 69)

E aqui chamo a atenção também para os professores, que, por sua vez, também precisam ampliar seu leque de opções, possibilitando escolhas que promovam aquele contato com um *corpus* mais amplo aos alunos. Observa-se nesse ponto, uma questão muito relevante no que diz respeito à educação literária, pois o mediador precisa estar sempre alguns passos à frente dos educandos para que possa planejar um percurso de formação que permita o alcance de formas de fruição mais elaboradas. Se o mediador não se abre (ou também não teve a formação necessária) para essas outras possibilidades, dificilmente conseguirá promover isso aos leitores que pretende formar. Tarefa que, sem embargo de outras questões que a atravessam, não é fácil por si mesma:

Conseguir que se ampliem as formas de fruição não é fácil. A maior parte da literatura infantil e juvenil e da literatura mais popular entre os adultos se acha fortemente instalada no vigor exclusivo do método projetivo e argumental. Frequentemente isso se faz através de formas bastante estreitas de correspondência literal entre as obras e seus supostos destinatários: a idade dos personagens, os temas próprios a seus interesses ocasionais, a explicitação de condutas morais corretas, etc. É indubitável, no entanto, que também existem livros notáveis para crianças e jovens que ultrapassam estas formas e podem ser usados com sucesso na sala de aula, como parte do itinerário de ampliação aqui aludido. (COLOMER, 2007, p. 69)

Transpor essa “barreira” daquela leitura que é mais popular para outras que a transcendam é, portanto, um aprendizado para adultos em geral, mediadores e aprendizes. Por isso, como mediadora nesta pesquisa, busquei selecionar textos que pudessem, de algum modo, ampliar o repertório dos alunos, ajudando-os a progredir como leitores, no sentido de conhecerem novas organizações narrativas, novos contextos e personagens, os quais ora se aproximam de nós brasileiros, ora se afastam, enfim, textos que, avalio, possam enriquecer o conhecimento desses jovens aprendizes, tanto o conhecimento de mundo em geral, quanto o conhecimento literário, artístico, melhorando suas capacidades de fruição da literatura. Não tenho a pretensão de que todos os alunos saiam dessa experiência transformados e formados no que diz respeito à educação literária, até mesmo porque isso é um processo que se estende por todos os anos escolares e continua depois disso, mas entendo que o caminho precisa ser percorrido, como uma obrigação da escola:

Talvez tenhamos que reconhecer que, para muitas pessoas, este último acesso à leitura só terá lugar no contexto escolar e como experiência pontual. [...] É útil pensar a educação literária como uma aprendizagem de percursos e itinerários de tipo e valor muito

variáveis. A tarefa da escola é mostrar as portas de acesso. A decisão de atravessá-las e em que medida depende de cada indivíduo.” (COLOMER, 2007, p. 68)

Tendo como horizonte esse reconhecimento de que meus alunos, em sua maioria, infelizmente, só têm acesso à leitura e especificamente à leitura literária no contexto escolar, essa obrigação se torna ainda mais inescapável. E apenas pensando assim, pode ser que essa realidade comece a se modificar, com um aumento gradual de pessoas interessadas em ler literatura, criando um movimento de “oferta e procura”, o que poderia garantir um maior acesso aos livros. Mas isso é para um futuro, talvez ainda muito distante. Por ora, penso em cumprir meu papel, minha obrigação como professora de literatura, como alguém que acredita ser possível praticar a leitura literária também como um ensino.

Digo isso porque se a leitura literária na escola é pensada apenas como uma instância de prazer, associado, portanto ao gosto, sem que haja a necessidade de intervenção do professor mediador, ela tende a ser entendida como um momento de lazer, algo não ligado à aprendizagem, logo, dispensável na escola:

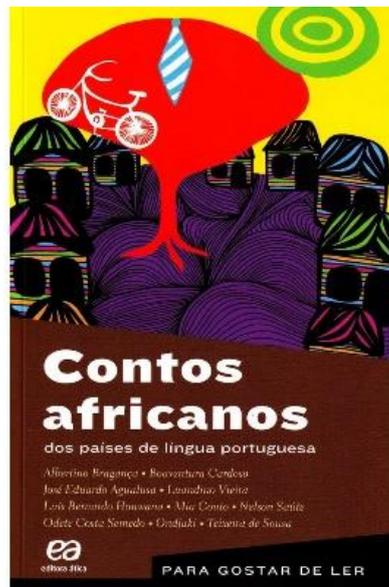
Nessas perspectivas, portanto, o literário comumente se aparta do ensino e se afirma como uma experiência que, antes de tudo, deve ser desfrutada, sob uma perspectiva de prazer na qual a relação com a ficção deve ser de entrega e em que se torna impensável qualquer proposta que tente buscar um diálogo de saberes no mesmo ato de ler. A leitura fica longe de ser considerada uma “fazer” quando predomina a noção de que com a leitura literária “não se faz nada”. (BAJOUR, 2012, p. 82)

Olhar a leitura literária na escola como também uma instância de aprendizado é o primeiro passo para pensar que é possível promover uma educação literária. Esse olhar implica pensar no que pretende ensinar, com repercussão na existência de uma mediação e na seleção de textos, pois, se a leitura literária é associada apenas ao prazer e não a um percurso de aprendizagem, não importa a existência de um mediador, que, entre outras coisas, irá pensar na seleção de textos que auxiliem nesse percurso. Essa visão contribui, ainda, para que a literatura perca cada vez mais espaço na escola (o que, infelizmente, já se constata), pois este é um espaço em que se deve aprender; as atividades ligadas ao prazer, como seria a literatura nessa concepção, são atividades secundárias, supérfluas. Daí a diminuição do número de bibliotecas e a precariedade delas em inúmeras escolas públicas (inclusive na minha escola, contexto desta pesquisa): “Assim, a biblioteca se torna um cenário do paradoxo de que ali se faz algo que na maioria das vezes não é apreciado nem percebido como um fazer com consequências para o currículo escolar.” (BAJOUR, 2012, p. 82). Se esse fazer não repercute no currículo e no aprendizado, não tem uma razão forte para estar na escola e/ou para receber investimento público.

Quando se discute, porém, a educação literária, a formação de leitores, o impacto dessa formação na sociedade, como faço nesta pesquisa, percebemos que a leitura literária pode, sim, ser prazerosa, mas que, antes de mais nada ela é necessária, pois uma série de aspectos que envolvem a formação de uma pessoa estão presentes na literatura, como já discuti aqui.

Então, o que busquei foi pensar e delimitar caminhos que pudessem direcionar minhas escolhas para os objetivos pretendidos sem me fiar de forma limitante em critérios comuns nesse tipo de trabalho, como a faixa etária ou temas que pudessem transmitir determinados valores e/ou ensinamentos. Assim, cheguei ao livro *Contos africanos dos países de língua portuguesa*, organizado por Rita Chaves, e que faz parte da coleção “Para gostar de ler”, da editora Ática:

Figura 2 – Capa do livro *Contos africanos dos países de língua portuguesa*



Trata-se de uma coletânea de contos de autores de cinco países africanos que têm a língua portuguesa como, pelos menos, uma de suas línguas oficiais: Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique, e São Tomé e Príncipe. Ela traz textos de autores expoentes da literatura de cada um desses países, escolhidos por tratarem de uma África historicamente recente, buscando retratar uma realidade que se comunica de alguma forma com a realidade brasileira, muitas vezes não apenas pela língua:

Esta antologia traz contos, em língua portuguesa, de uma África historicamente recente. Quem estiver habituado a encontrar, apenas nos noticiários, as terras e os povos africanos reduzidos à violência e à miséria, vai se surpreender. É verdade que esses problemas fazem parte de sua história e principalmente de seu presente, mas não são

os únicos fatos a serem destacados. As literaturas africanas são chaves para penetrar os muitos mundos que o continente guarda, desvendando alguns de seus mistérios pelas palavras. (CHAVES, 2009, p 8)

A coletânea, portanto, trata de uma África que vai além daquilo que se conhece habitualmente sobre ela, revelando que existem “Áfricas” e não apenas uma África. Assim, a ideia é, além de ampliar o horizonte de expectativa quanto ao tipo de leitura literária que se faz na escola, promover, mais uma vez, um enriquecimento dos alunos pesquisados quanto ao conhecimento sobre a África, contribuindo para a superação de ideias limitadas e limitantes sobre a África e sobre os africanos.

Minha proposta é que cada aluno pesquisado receba um livro, para que possa participar do projeto fazendo as leituras dos contos sozinho e de modo compartilhado durante as aulas. As leituras serão compartilhadas, para estimular a troca de experiências e impressões sobre os contos, na perspectiva que abordo e discuto neste trabalho.

Pensando essa proposta numa perspectiva um pouco mais ampla, que se relaciona com seus objetivos secundários, a escolha de literaturas africanas deu-se pela intenção de contribuir para o combate ao racismo em nosso país. Entendo essas literaturas como um caminho possível e desejável, já que promovem um retorno às raízes dos afrodescendentes brasileiros (ou seja, de quase todos nós). A ideia não é que as histórias transmitam ensinamentos sobre como não ser racista ou sobre como o racismo é pernicioso para todos, tanto numa perspectiva individual quanto coletiva, para a sociedade. A ideia é que o aumento do conhecimento sobre a África e que a presença africana na sala de aula por meio de suas literaturas sejam os elementos que irão participar do reposicionamento dos negros na sociedade brasileira. Trabalho longo, mas que precisa ser feito. Como já discuti, a literatura atua no imaginário social, no inconsciente coletivo, criando e transformando ideias. Assim o foi com o reforço da hegemonia e supremacia branca por meio da literatura europeia que nos chega desde a infância. Esse caminho precisa ser refeito por meio da inclusão de outras narrativas – neste caso, a dos negros africanos e de sua diáspora.

Como disse, portanto, as histórias escolhidas não têm a função de transmitir determinadas ideias relativas ao racismo. São histórias variadas que, ambientadas nos países africanos referidos, vão apresentando ao leitor um pouco de sua cultura, de sua rotina, de seu modo de viver e de entender o mundo. Assim, os leitores têm acesso a uma outra forma de conhecer e entender outras culturas, outras possibilidades de existência e de narração dessa existência. Tem a possibilidade de considerar os acontecimentos sob outros pontos de vista ou, ainda, perceber que os pontos de vista são os mesmos – já que somos todos humanos.

Os textos da coletânea apresentam-se organizados por país de origem dos autores e são variados em termos de temas tratados, estrutura, tipos de narrador, linguagem entre outros elementos. Há narrativas que recontam a história de vida de um determinado personagem, como em “Dragão e eu”, de Teixeira de Sousa, na qual o narrador personagem vai repassando sua vida desde a infância, quando ganhou um cão de estimação que o acompanha até se tornar adulto. Enquanto conta sobre sua vida e sobre a vida de sua família, vai tratando também dos costumes locais, da rotina e da história de seu país, Cabo Verde, que sofre com os períodos de seca. Há também histórias que lidam com o sobrenatural, com o fantástico-maravilhoso, como “Passei por um sonho”, de José Eduardo Agualusa, em que a história de luta por liberdade, por independência de Angola se entrelaça com a história do personagem Justo Santana. Outras tratam diretamente de questões sociais como o racismo, caso de “As mãos dos pretos”, do moçambicano Luís Bernardo Honwana. Já “A Lebre, o Lobo, o Menino e o Homem do Pote”, da guineense Odete Costa Semedo, é uma narrativa que, embora longa, se organiza como uma fábula, apresentando animais com características humanas e uma moral ao final.

Além disso, os textos apresentam também, no que diz respeito à linguagem, palavras que pertencem a línguas locais, as quais são explicadas por meio de notas nas páginas em que aparecem. Isso permite aos alunos conhecerem um pouco mais daquela cultura por meio da língua, o que é bastante interessante, já que as palavras também carregam consigo o modo como os homens significam suas experiências e a si mesmos:

E isto a partir da convicção de que as palavras produzem sentido, criam realidades e, às vezes, funcionam como potentes mecanismos de subjetivação. Eu creio no poder das palavras, na força das palavras, creio que fazemos coisas com as palavras e, também, que as palavras fazem coisas conosco. As palavras determinam nosso pensamento porque não pensamos com pensamentos, mas com palavras, não pensamos a partir de uma suposta genialidade ou inteligência, mas a partir de palavras. E pensar não é somente “raciocinar” ou “calcular” ou “argumentar”, como nos tem sido ensinado algumas vezes, mas é sobretudo dar sentido ao que somos e ao que nos acontece. E isso, o sentido ou o sem-sentido, é algo que tem a ver com as palavras. [...] O homem é um vivente com palavra. E isto não significa que o homem tenha a palavra ou a linguagem como uma coisa, ou uma faculdade, ou uma ferramenta, mas que o homem é a palavra, que o homem é enquanto palavra, que todo humano tem a ver com a palavra, se dá em palavra, está tecido de palavras, que o modo de viver próprio desse vivente, que é o homem, se dá na palavra e como palavra. Por isso, atividades como considerar as palavras, criticar as palavras, eleger as palavras, cuidar das palavras, inventar palavras, jogar com as palavras, impor palavras, proibir palavras, transformar palavras, etc. não são atividades ocas ou vazias, não são mero palavrório. Quando fazemos coisas com as palavras, do que se trata é de como damos sentido ao que somos e ao que nos acontece, de como correlacionamos as palavras e as coisas, de como nomeamos o que vemos ou o que sentimos e de que como vemos ou sentimos o que nomeamos. (LARROSA, 2020, p. 16)

Larrosa é bastante enfático na ideia de que as palavras carregam muito mais do que apenas um sentido, um significado. Elas têm o poder de determinar pensamentos, construir realidades, já que organizamos o mundo por meio delas. Nós existimos e damos sentido à nossa existência por meio de palavras. E já que as palavras têm esse poder de apontar para a visão e construção subjetivas da realidade, aquelas pertencentes a dialetos locais são traços culturais importantes, pois, por meio delas, conseguimos entender um pouco mais sobre aquele povo, sobre como ele compreende o mundo e os seres que nele vivem. Se o homem é a palavra, isso quer dizer que a linguagem nos constrói e nos organiza enquanto indivíduos e enquanto coletivo, sociedade. Por isso as palavras da língua de um povo trazem consigo marcas do ser daquele próprio povo, daqueles viventes, de como eles se relacionam, constroem e simbolizam o mundo. Ao entrar em contato com elas, temos acesso a um pouco da experiência daquele povo, o que vai fazer parte da nossa própria experiência individual. Como pretendo, por meio da literatura, mostrar um pouco mais da África e dos africanos aos alunos, entendo que apresentar textos que tragam essas palavras das línguas e dialetos locais concorre para que isso seja possível, ainda que possam trazer alguma dificuldade inicial. Por exemplo, no conto “Solidão”, de Albertino Bragança, aparece a palavra *soia*, que significa “História de caráter popular contada em cerimônias fúnebres. (N.E.)” (CHAVES, 2009, p. 66). Com essa informação, podemos perceber que na cultura daquele povo é comum que se contem histórias populares nesse tipo de cerimônia, havendo uma palavra específica para designar o ato. A partir dessa informação, podemos inferir algumas outras como a de que, naquela cultura, há um ritual de despedida de mortos, podendo comparar esse fato com os nossos próprios costumes. Isso é uma forma de conhecer as experiências do outro, de vivenciar, experimentar o diferente, o distante, por meio da literatura.

Desse modo, entendendo a importância de se escolher textos que permitam um avanço dos alunos como leitores literários, selecionei uma coletânea cujas narrativas permitem, pelas características apontadas, sejam elas linguísticas ou composicionais, um percurso por histórias com diferentes níveis e tipos de complexidade. Cabe assinalar o fato de que a experiência de leitura proposta é a de uma leitura orientada, mediada, com objetivos, e não a de uma leitura livre. Assim, pensar nessa experiência como parte de um processo de formação implica pensar numa seleção de textos em que

Ao espaço próprio da leitura guiada corresponde, primeiro, uma seleção de obras mais complexas do que as dos títulos que os alunos podem ler de maneira mais autônoma e, segundo, um trabalho dentro das aulas, se o propósito é ajudar e sustentar o progresso na capacidade de interpretação das crianças. A ideia principal é que, precisamente para aprofundar sua leitura, as crianças necessitam da ajuda de leitores mais

experimentados que lhes deem pistas e caminhos para construir um sentido mais satisfatório do significado dos livros. (COLOMER, 2007, p. 185)

Assim, sendo guiados nessa experiência, tendo a oportunidade de conhecer e descortinar obras que de alguma maneira os desafiem, que levem sua capacidade interpretativa mais adiante, os estudantes caminham no sentido de se tornarem realmente leitores. Entendo que, neste percurso, fazê-los conhecer textos que vão um pouco mais além do que já sabem pode influenciar até mesmo a formação de seu gosto, tomando como referência um leque mais amplo de opções:

Os alunos têm direito de saber que existem *corpus* distintos, com variadas ofertas para diferentes momentos e funções de muitos tipos. Seu avanço na “aquisição do gosto” fará com que haja *corpus* que fiquem esquecidos e desprezados. [...] Outros *corpus* se manterão, compatibilizando-se entre eles, tal como se alternam constantemente os gêneros e a dificuldade das leituras na vida cotidiana de qualquer bom leitor. E a algumas obras só se chegará bem mais tarde. (COLOMER, 2007, p. 68)

É nesse sentido também que entendo o direito à literatura, como também o direito de conhecer as mais variadas formas de expressão artístico-literárias, essas formas de transmissão de bens culturais que devem estar ao alcance de todos para que de fato possamos falar em igualdade social. Se não é permitido aos indivíduos conhecerem as múltiplas possibilidades de leitura, de textos, menor é a probabilidade de que eles se interessem por ler, pois as opções são mais restritas. Insisto na ideia de que a escola tem papel inescusável nessa oferta, sobretudo a escola pública, pelo perfil socioeconômico de público que só tem acesso à leitura literária desse modo.

3.2 Conhecendo a escola pesquisada: aplicação de questionários

A proposta da pesquisa era aplicá-la na Escola Municipal Paulo Freire, no município de Teresópolis, em duas turmas de 8º ano. A escola atende alunos dos Anos Finais do Ensino Fundamental sendo a maior da rede pública municipal em quantidade de alunos. Ela fica localizada na região central da cidade, fora de uma comunidade específica, recebendo alunos de várias localidades e comunidades.

O espaço escolar conta com uma biblioteca precária, tanto quanto ao seu acervo quanto ao espaço físico. Até o ano de 2020, ela se destinava também a abrigar alunos atrasados que não puderam entrar em sala e alunos indisciplinados aguardando atendimento da direção. O lugar também funcionava como passagem entre as salas de direção e secretaria e as salas de aula, sendo bastante movimentado. Além disso, não há funcionário especializado que possa dar

suporte às atividades pedagógicas de leitura. Essas questões da biblioteca dificultavam o uso do espaço para atividades de leitura, por mais surpreendente ou paradoxal que possa ser a ideia de uma biblioteca em que não há condições para ler. No entanto, a escola passou por algumas reformas, e a biblioteca deixou de ser um lugar de passagem, ainda que suas paredes não tenham sido totalmente fechadas, o que permite a entrada do barulho externo. Ainda assim, proponho a realização de uma atividade neste espaço, a qual será planejada junto à direção da escola para que seja viável sua realização²⁶.

Inicialmente, será realizado um levantamento de algumas questões, tanto com os alunos pesquisados quanto com os professores de Língua Portuguesa que atuam na escola, por meio de questionários. Dos alunos, pretendo saber a respeito de sua relação com a leitura, de seu conhecimento a respeito da África e de sua relação com a formação étnico-racial e cultural do Brasil (Apêndice I). Tomando por base referências do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística²⁷ (IBGE), também, será feito um levantamento sobre a identificação étnico-racial dos alunos participantes e de seus parentes próximos (pais e avós paternos e maternos) a fim de verificar seu perfil em termos de identificação da cor (quantos se consideram pretos, pardos, brancos, etc.). Esse será um dos pontos observados no encaminhamento da pesquisa, já que importam as questões de identidade tanto quanto à cor, quanto ao posicionamento que se tem diante dela. É diferente falar para grupos que se identificam e que não se identificam com a causa dos negros na sociedade brasileira. Isto quer dizer que a questão da identidade importa para a aplicação das atividades e para a avaliação de resultados. Neste sentido, afirmam Miedema & Wardekker (1999), citados por Câmara e Moreira (2010, p. 39):

O foco na identidade, no âmbito da educação, revela-se indispensável. Qualquer teoria pedagógica precisa examinar de que modo espera alterar a identidade do/a estudante. O fim do ensino é que o/a aluno/a aprenda a atribuir significados e a agir, socialmente, de modo autônomo. Essa perspectiva exige a aprendizagem de saberes e habilidades, a adição de valores, bem como o desenvolvimento da identidade pessoal e da consciência de si como um indivíduo que, inevitável e continuamente, deverá julgar e agir.

Quanto aos professores, pretende-se investigar também sua identificação étnico-racial. Se pensarmos na questão de identidade na seleção de textos pelo mediador de leitura, considerando os critérios subjetivos que envolvem essa escolha, a questão étnico-racial pode

²⁶ Como ainda estamos no contexto pandêmico e as aulas presenciais não retornaram na escola, não pude conferir como ficou a dinâmica de uso da biblioteca, apenas visitei o espaço. Pelo que constatei, parece-me que, agora, depois das reformas, existe a possibilidade de desenvolver, lá, algumas atividades.

²⁷ Mais informações disponíveis em <<https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/25844-desigualdades-sociais-por-cor-ou-raca.html?=&t=conceitos-e-metodos>>.

influenciar também na seleção e abordagem das literaturas africanas e afro-brasileira nas aulas de literatura. Além disso, interessa saber dos docentes que lugar ocupa a literatura em suas práticas pedagógicas; saber se conhecem e/ou costumam trabalhar com literaturas africanas de língua portuguesa em suas aulas; e saber se tiveram formação acadêmica a respeito dela (Apêndice II).

Considerando que esta pesquisa tem entre seus objetivos a formação de leitores, o foco no professor e em suas práticas justifica-se pelo fato de seu papel na formação dos leitores, não apenas por ser aquele que ensina a ler (no sentido de decodificar o escrito) ou que indica leituras, mas como mediador dessas leituras. A mediação vem sendo apontada como uma peça-chave no engajamento no mundo da leitura literária: “há algum tempo que a pesquisa a partir da lembrança de leitores adultos confirma uma experiência comum: a da importância do contágio, da presença de professores ou adultos-chaves no descobrimento e apego à leitura.” (COLOMER, 2007, p. 108).

Além disso, considerando a relevância sociocultural do estudo das literaturas africanas, além, é claro, de sua obrigatoriedade legal em sala de aula, verificar se ela está ocupando seu espaço na escola e como está ocupando é muito importante:

Não é desejável que a inserção dessas temáticas seja apenas mais um objeto de estudo para simplesmente constar do currículo oficial. É necessário destacar quais são as reais intenções do trabalho exigido por essa Lei; afinal, implicada nessa obrigação está a valorização cultural das origens étnicas de nossa nação. [...] se é necessário que haja clareza acerca das razões que motivam o ensino da literatura na escola, faz igualmente importante refletir sobre os motivos que levam a escola a considerar como parte de seus objetivos o estudo das literaturas africanas e afro-brasileira. (MARTIN; BUENO, 2016, p. 35)

Assim, o *como* ocupa o espaço escolar é relevante, pois isso implica as mudanças sociais urgentes que temos em termos de combate ao racismo e respeito aos negros em nosso país. E essa ocupação passa necessariamente pela escola, por meio de seu Projeto Político Pedagógico e de suas diretrizes internas, e pelos professores, pois o trabalho em sala de aula, aquele que chega de fato aos alunos, é feito por nós. É nossa a decisão de tratar ou não do assunto (ainda que haja uma lei que os obrigue); é nossa a escolha de como tratar o assunto; cabe a nós fomentarmos as reflexões acerca das questões levantadas pela abordagem do assunto. Assim, tanto a formação quanto a atualização dos professores influenciam na abordagem do tema; contudo, mais do que a formação, importa a consciência individual de cada professor sobre as noções de igualdade e respeito. Se o professor atua de forma racista em suas relações (pessoais e/ou profissionais), dificilmente a existência de uma lei conseguirá mudar a triste realidade do

preconceito racial em nosso país. Essa luta é uma luta muito difícil, árdua, que precisa enfrentar construções sociais e ideológicas que foram construídas há séculos e que foram reforçadas durante todo esse tempo. No século passado, mesmo já estando extinta a escravidão desde o final do século XIX, o preconceito contra o negro foi alimentado por parte uma elite branca e com grande poder de influência. E os negros continuaram relegados à marginalidade: serviços subalternos, acesso precário à escolarização, segregação em vários espaços sociais. Ter conhecimento e noção do que isso significa é um primeiro passo em direção à igualdade e ao respeito. Por este motivo, a formação continuada dos professores, muitos formados ainda no século XX ou no início do XXI, como eu, é essencial. No meu caso, formada em 2006 em Letras Português – Espanhol na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), nunca tive uma aula sequer de literaturas africanas na graduação, ainda que a Lei 10.639 seja de 2003. Na formação de professores, a essa época, já deveria haver um cuidado curricular no que diz respeito às literaturas africanas e afro-brasileiras. Meu contato com essas literaturas foi nos livros didáticos – quando me vi obrigada a lecionar sobre o tema sem qualquer orientação prévia. Isso demonstra que a própria universidade, na formação dos professores, se manteve ao largo da lei, ao menos por algum tempo.

3.3 A produção do material didático

Para produzir o material didático aplicado aos alunos, assim como para selecionar os textos literários que decidi trabalhar com eles, busquei pensar numa perspectiva de ensino alinhada com questões da contemporaneidade que mantém relação com a escola, que atravessam a educação. Por isso, por exemplo, a escolha das literaturas africanas, pois elas se inserem no contexto das lutas antirracistas no Brasil, inclusive tendo como referência um marco legal, a Lei 10.639/03, fruto de lutas longevas do Movimento Negro Brasileiro, as quais se fazem cada vez mais necessárias ainda hoje. Por esse motivo também, propus desenvolver um material que, no processo de leitura e escrita que envolve o projeto, mobilizasse o uso de mídias digitais e as multissêmioses, que são uma constante na comunicação no mundo atual.

Essa perspectiva de trabalho se relaciona com uma ideia de que o ensino da leitura e da escrita, o letramento, não se resume a uma capacidade de ler e escrever desconectada dos usos e práticas sociais da linguagem (Rojo, 2009). Ao contrário disso, entendo as atividades ligadas ao texto escrito inseridas sempre em contextos de práticas sociais que abarcam variadas tendências. E a educação escolar não pode ser alijada das transformações por que passa a sociedade como um todo, já que nos comunicamos, nos expressamos nesse meio em constante

transformação – o que obviamente afeta a leitura e a escrita. Daí que a escola não tenha como escapar dessas mudanças, as quais ocorrem em diversas esferas, como a da própria língua, refletindo-se, por exemplo, na necessidade de se superar uma tradicional divisão daqueles saberes e letramentos que são próprios de serem tratados na escola daqueles considerados menores – mais populares e não valorizados. Também as evoluções e transformações das tecnologias da informação e da comunicação chegam à sala de aula, muitas vezes não pela porta da frente, mas de maneira a atravessá-la por meio dos próprios estudantes. Faz pouquíssimo tempo, por exemplo, que a escola começou a repensar sua luta contra os celulares em sala para buscar uma saída conciliadora entre a pedagogia tradicional e aquela que se impõe no mundo digitalizado e virtual do século XXI – e isso ainda está em processo, não há respostas que deem conta de forma integral dessa demanda. Assim, diante de todas essas questões que se apresentam à escola, impõe-se a abordagem de saberes valorizados no cotidiano de alunos e professores que antes não tinham vez na sala de aula, como aqueles ligados a uma língua e a uma linguagem desprestigiadas academicamente:

“[...] a ampliação de acesso [à escola] tem impactos visíveis nos letramentos escolares: o ingresso de alunado e de professores das classes populares nas escolas públicas trouxe para os intramuros escolares letramentos locais ou vernaculares antes desconhecidos e ainda hoje ignorados, como o rap e o funk, por exemplo, isso cria uma situação de conflito entre práticas letradas valorizadas e não valorizadas na escola [...]. (ROJO, 2009, p. 106)

Assim, pensando na escola como um lugar privilegiado de formação, ela deve se preocupar em integrar essas práticas em suas atividades, já que elas fazem parte da realidade linguística de sua comunidade. Essas práticas não devem ser estigmatizadas, mas sim compreendidas e alocadas de forma coerente, fazendo com que o aluno perceba as variadas possibilidades linguísticas que existem para a comunicação nos também variados contextos das práticas sociais: “Um dos objetivos principais da escola é justamente possibilitar que seus alunos possam participar das várias práticas sociais que se utilizam da leitura e da escrita (letramentos) na vida da cidade, **de maneira ética, crítica e democrática.**” (ROJO, 2009, p. 107, grifos do autor). Segundo Rojo, essa abordagem dos letramentos deve levar em conta: os *multiletramentos* ou *letramentos múltiplos*, que põem em contato os letramentos das culturas locais (populares, não valorizados) com os letramentos valorizados pela escola, institucionalizados, fruto de uma tradição cultural dita superior; os letramentos multissemióticos, que ampliam os letramentos para o campo da imagem, do som e de outras semioteses em função dos avanços tecnológicos; e os *letramentos críticos e protagonistas*, exigidos por uma leitura dos discursos que circulam na sociedade por meio dos textos de forma ética e não alienada, já que seus significados são sempre

contextualizados. É uma visão ampla do que se pode compreender como o desenvolvimento das capacidades de um indivíduo para viver e compreender aquela sociedade da qual ele faz parte, exercendo sua autonomia para fazer escolhas e exercer sua cidadania. E, sendo um processo que abrange diversas áreas de conhecimento, inclusive a tecnológica, também não se esgota na escola. Isso não exime a educação escolar de sua função de oferecer aos estudantes a oportunidade de desenvolver essas múltiplas capacidades, ao contrário: a escola deve estar cada vez mais preparada e apta ajudar os alunos nesse percurso formativo.

Desse modo, entendo que minha proposta de trabalho se alinha a essas três dimensões de letramento: leva para a escola questões que envolvem parte dos saberes da cultura popular, ao abordar, por exemplo, as culturas africanas, uma vez que isso implica também reconhecer uma parte da cultura popular com que nós, alunos e professores estamos em contato, seja na religião, na música, na dança, na linguagem, etc., pondo em relação esses saberes com aqueles valorizados e institucionalizados; dá um enfoque crítico e protagonista para a recepção dos textos propostos, já que eles serão de algum modo contextualizados e discutidos no compartilhamento das leituras; e, por fim, apresenta-se de maneira alinhada com os avanços tecnológicos, pois o material didático oferecido aos alunos, ainda que seja composto por um livro impresso (o livro de contos), foi desenvolvido e será disponibilizado em meio digital, parte que compreende todo o trabalho de introdução às leituras, incluindo a contextualização do projeto (explorada detalhadamente mais adiante).

Destaco aqui a questão do suporte digital como o escolhido para apresentar e desenvolver o projeto de leitura. No contexto atual, os textos já circulam em mídias e suportes diversificados, conferindo ao papel impresso espaços específicos – a escola é um desses espaços que resistem e acumulam papel em grande quantidade. Não entrarei aqui na discussão sobre o suporte dos livros e do crescente espaço mercadológico que suas formas digitalizadas vem ganhando, pois isso extrapolaria os objetivos da pesquisa (que não envolve a discussão sobre os meios possíveis para se veicular e ler livros). Vale ressaltar também que estamos cada vez mais imersos em formas de comunicação que envolvem signos de várias modalidades da linguagem além da verbal e os meios digitais. E as discussões e pesquisas que envolvem a educação já se preocupam com a questão, de modo a entender e pensar em como a escola deve atuar nesse sentido:

Dessa forma, observamos que a leitura por meio da tecnologia está em evidência e o nosso aluno deve estar inserido nesse contexto. Além disso, percebemos que a utilização desses recursos digitais concentra dinamismo e interação, tão atrativos às crianças, jovens e adultos da contemporaneidade. Vivemos em uma era em que a internet, as redes sociais, os textos multimodais e hipermidiáticos apresentam estruturas

de texto verbal e não-verbal cada vez mais atraentes, permitindo ao leitor/usuário ser levado a um infinito mundo real e irreal de possibilidades de comunicação. (ANDRADE, 2018, p. 49)

Pensando nesses pontos, e considerando ainda o caráter motivacional de uma proposta que envolva interação em meio digital (uso de computadores e celulares), acesso à internet e uma certa autonomia para os alunos navegarem tanto pelo material didático quanto pela *web*, escolhi produzir esse material em suporte digital. Oportunizando os alunos a terem esse contato com a tecnologia, importou para mim, além de possibilitar um desenvolvimento ou aprimoramento do manejo dessas ferramentas digitais - habilidade também valorizada na contemporaneidade, haja vista, por exemplo, o infinito número de aplicativos para resolver questões relativas ao mundo do trabalho, aos serviços bancários, à emissão de documentos, entre outros -, trabalhar com a leitura de textos multissemióticos ou multimodais.

Segundo Rojo (2009), o cada vez mais amplo acesso às tecnologias digitais de comunicação e informação impactaram bastante a questão da circulação, da leitura e da escrita dos textos, acarretando mudanças para a reflexão sobre o letramento. Uma dessas mudanças é

a *multissemiose* ou a multiplicidade de modos de significar que as possibilidades multimidiáticas e hipermidiáticas do texto eletrônico trazem para o ato da leitura: já não basta mais a leitura do texto verbal escrito – é preciso relacioná-lo com um conjunto de signos de outras modalidades de linguagem (imagem estática, imagem em movimento, música, fala) que o cercam, ou intercalam ou impregnam; esses textos *multissemióticos* extrapolam os limites do ambientes digitais e invadiram também os impressos (jornais, revistas, livros didáticos). (Rojo, 2009, p. 105, grifos do autor)

Isso quer dizer que, mesmo pensando em leitura e escrita nos meios impressos, os impactos das multissemioses dos textos eletrônicos reverberam, já que elas introduziram outras formas de significar. Assim, torna-se cada vez mais urgente que a escola também trabalhe com textos multissemióticos, pois essas múltiplas linguagens já fazem parte das várias práticas sociais contemporâneas. Isso não significa trabalhar apenas com textos não verbais, escritos ou orais, ou somente com mídias digitais; significa apenas que essas outras possibilidades devem ser incorporadas ao trabalho escolar: “Assim, impõe-se trabalhar com os impressos, mas também com as mídias analógicas (Tv, rádio, vídeos, cinema, fotografia) e, sobretudo, com as digitais, já que a digitalização é o futuro da informação e da comunicação.” (ROJO, 2009, p. 119). Por isso, meu material didático foi produzido e será acessado em meio digital, englobando em seu desenvolvimento gráfico uma comunicação mutlissemiótica. A partir dele, os alunos também terão acesso a links que os direcionam a vídeos, filmes, sítios da *web* com informações pertinentes aos assuntos tratados, numa perspectiva hipertextual possibilitada pela navegação

na internet. Além do trabalho com a leitura de textos multissemióticos e de textos escritos e orais em meio virtual, os alunos também terão contato direto com os textos impressos, tanto com o material de apoio produzido por mim (textos fotocopiados que serão distribuídos aos alunos pesquisados), quanto com o livro de contos escolhido e que serão distribuídos também a cada aluno.

Faço aqui a observação de que a abordagem metodológica e ideológica que envolve essa escolha não tem um viés tecnicista neoliberal, com o intuito primeiro de formar alunos para um mercado de trabalho que cada vez mais exige o domínio de ferramentas de tecnologias digitais. Essa é uma discussão que se impõe em virtude de ser possível identificar uma tensão na formação escolar no que diz respeito ao desenvolvimento de habilidades manuais e intelectuais, como aponta Sodré (2012). O que penso é que o domínio dessas tecnologias deve ser mais uma ferramenta para uma escola que se propõe a formar indivíduos autônomos, críticos e capazes, também, de lidar com as exigências contemporâneas do mundo digital:

[...] é possível imaginar uma forma pedagógica que se abra para as competências ensinadas pela sociedade em rede tecnológica e relativize o modelo escolar, em favor de um maior encontro com a cidade real e com a diversidade de culturas. Mas isso não tem de ocorrer necessariamente nos termos previstos pela pedagogia neoliberal dos intelectuais orgânicos do mercado mundial da educação, que visam basicamente à formação de “capital humano” adaptável às novas exigências da divisão do trabalho. Uma forma pedagógica realmente nova visaria de fato a *recomposição da experiência comunitária* em face da fragmentação social provocada pela divisão do trabalho, pela especialização das funções e pela abstração crescente do discurso científico. Além disso, poder-se-ia esperar que essa reinvenção contribuísse para superar, por meio das tecnologias da comunicação, a separação entre o trabalho manual e o intelectual, em larga parte responsável pela dominação de classe social reproduzida pela instituição pedagógica. (SODRÉ, 2012, p. 228)

Nesse sentido de escapar dos termos da pedagogia neoliberal, a proposta de leitura literária apresentada nesta pesquisa é uma forma de resistir e reagir a essa pedagogia, principalmente em se tratando do contexto da escola pública. Ainda que o material didático exija o manejo de ferramentas digitais, o encaminhamento que proponho é sempre no sentido de um desenvolvimento das capacidades intelectuais dos alunos, por meio de leituras literárias, que levam em conta suas subjetividades, sua capacidade de mobilizar, aplicar e produzir conhecimento, das outras leituras de apoio e de outras fontes de informação propostas, do compartilhamento de suas ideias e leituras com os colegas e com a professora-pesquisadora. A concepção é de uma educação como prática de libertação e de autonomia de cada indivíduo, como concebe Freire (2019). Unindo-se a esse trabalho intelectual, o manejo e o desenvolvimento das

habilidades para lidar com as ferramentas tecnológicas é uma prática importante nesse percurso, já que acentua a interação do indivíduo com a realidade social em que se insere:

Assim, é preciso trazer esse universo midiático para a escola, não para servir à cultura global, mas para ajudar o aluno a despertar o senso crítico, avaliando o que lê, as informações que recebe, sua aprendizagem, o significado e a influência do aprendido na sua vida. Com isso, torna-se papel da escola inserir esse universo na sala de aula, buscando formar indivíduos críticos, capazes de ler, de interpretar, de avaliar o mundo em que vivem, de interagir imagens com palavras, tornando-os mais motivados para o uso da leitura e da escrita como atividade social. Portanto, é necessário ensinar o aluno a comunicar-se e a produzir comunicação, auxiliá-lo a perceber, a se expressar, a construir uma visão crítica e eficiente das diversas formas de expressão, ampliando sua percepção no entendimento de qualquer linguagem, principalmente porque vivemos em espaços de aprendizagem que pretendem incorporar gradativamente o uso das tecnologias e, com isso, a intensidade da informação verbal e da visual exige de nós compreensão e reestruturação da forma como estamos acostumados a ler. (ANDRADE, 2018, p. 51)

A necessidade dessa interação com o mundo digital aparece inclusive na BNCC, sendo uma das competências específicas de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental: “10. Mobilizar práticas da cultura digital, diferentes linguagens, mídias e ferramentas digitais para expandir as formas de produzir sentidos (nos processos de compreensão e produção), aprender e refletir sobre o mundo e realizar diferentes projetos autorais.” (BRASIL, 2017, p.87).

Dados os marcos sociológicos, ideológicos e legais que aponte, a elaboração do material didático em meio digital propõe alinhar-se às práticas de linguagem contemporâneas, permitindo aos alunos o acesso aos letramentos multissemióticos, sem que sejam abandonados os outros tipos de letramentos apontados por Rojo (2009). É uma proposta que não se insere numa concepção mercadológica da educação, mas que não pretende alienar-se das questões contemporâneas que atravessam a escola.

3.4 Preparando o trabalho com o livro de contos: a África, o Brasil e suas relações

A escolha das literaturas africanas para esta pesquisa, como já dito, atende a uma demanda legal. No entanto, além desta, atende também a uma demanda pessoal de luta contra o preconceito racial no Brasil, pois entendo que falar da África de forma positiva – como neste caso, em que se aborda a arte literária produzida em países do continente – é uma forma de atuar nesta luta, ainda que a seleção de textos não implique a transmissão de algum ensinamento sobre o tema ou que a escolha mesma desses textos seja temática: “se o objetivo é trabalhar o racismo, escolho textos que abordem o racismo”. Entendo que, com essa abordagem, o conhecimento sobre a África e sobre os africanos se amplia e se modifica, de modo a contribuir para

a modificação da imagem dos afrodescendentes brasileiros em nosso país. E é nesse ponto que reside a vontade, ao menos, de contribuir para a luta contra o preconceito racial no país.

Desse modo, embora o objetivo primeiro deste trabalho seja atuar na formação dos alunos pesquisados como leitores literários, a escolha do *corpus* de leitura se me apresenta (não por coincidência) como uma oportunidade inescapável de abordar os temas que envolvem a presença africana no Brasil e as consequências do processo de escravização promovido pelos brancos europeus, principalmente o preconceito racial. Tomando, pois, como pressuposto essa oportunidade, o trabalho será proposto numa sequência que parte da expansão dos conhecimentos prévios dos alunos sobre o continente africano e sobre a formação dos laços que nos ligam a ele, passando pela questão do racismo (a qual se liga à visão que se tem dos africanos de modo geral e de seus descendentes aqui no Brasil, em consequência, como disse, da construção social, produzida pelos brancos, da ideia de raça, da inferiorização da dita raça negra e do racismo), chegando ao elemento principal que são as literaturas africanas de língua portuguesa. Neste percurso, os alunos poderão percorrer virtualmente pelos países africanos de língua portuguesa, recorte utilizado para a definição do *corpus* literário da pesquisa, numa primeira contextualização para esses textos. Nesse percurso, poderão ir construindo novas imagens sobre esses países, sobre seus povos e culturas, num processo de reflexão crítica sobre os novos conhecimentos a que terão acesso.

Partindo da apresentação de vídeos e textos (literários e não literários), pretendo ativar o conhecimento que cada um dos alunos-pesquisados traz consigo sobre a África. A partir dessa apresentação, os alunos terão a oportunidade de se expressar oralmente, compartilhando impressões, informações, expectativas, conclusões, entre outras possibilidades de leituras e apreensão das informações a que tiveram acesso. Também terão a oportunidade de registrar, por meio da escrita, suas impressões e considerações a respeito do que sabiam e do que passaram a saber sobre o continente africano. Um pequeno caderno (fornecido pela professora-pesquisadora) será destinado para esses registros escritos, funcionando como um diário de leitura – um “diário de bordo” para o projeto. O diário de bordo é um pequeno caderno de anotações pessoais e se insere no projeto como mais uma estratégia para favorecer a implicação subjetiva dos alunos em suas leituras, contribuindo para o processo de sua formação como leitores literários e ajudando a professora-pesquisadora a acompanhar e interferir positivamente nesse percurso. Colomer (2007, p. 126), falando sobre projetos de leituras que estimulam os alunos a escolherem o que querem ler nas bibliotecas escolares, compartilharem e registrarem suas impressões das leituras feitas, afirma serem esses registros um bom parâmetro para acompanhar as dificuldades e o desenvolvimento dos alunos como leitores:

A leitura livre é favorecida com determinados instrumentos de apoio: uma biblioteca de classe ou central, um mural coletivo de avaliações e recomendações, um caderno pessoal onde se anotem as leituras realizadas (e também as que decidiu-se abandonar), etc., se os professores consultam estes registros e observam diretamente as crianças enquanto leem, obtêm muita informação sobre a competência leitora de cada aluno, seus gostos e o que rejeitam, sua capacidade de concentração, suas dificuldades concretas ante a leitura e outros aspectos de interesse.

Meu projeto propõe a leitura compartilhada, mas não livre: os alunos não lerão os livros que escolherem, já que a seleção foi minha. No entanto, acredito que o recurso ao registro e ao acompanhamento dele me forneçam informações que me permitam também acompanhar o progresso dos alunos, suas dificuldades, seu gosto, suas dúvidas, enfim, informações que contribuam para que eu possa intervir positivamente no processo enquanto especialista e mediadora. Além disso, acredito ser uma ferramenta que pode estimular a autonomia dos alunos para ler e construir sentidos para os textos. Para isso, tomo por referência um outro projeto de leitura literária desenvolvido no âmbito do ProfLetras, no qual a autora comenta, ao final, sobre o uso desses diários: “[...] ousou dizer que para grande parte a experiência de ter um local específico para o registro de atividades de leituras que reconhecessem sua autonomia se deu de forma significativa, unindo as atividades de leitura e produção textual.” (PINHEIRO, 2019, p. 149). A autora também fala sobre a customização desses diários como também uma forma de incentivo aos registros:

Acreditamos que a personalização dos cadernos, aliada aos trabalhos manuais, incentivaria ainda mais os discentes a criar o hábito de registro de suas leituras, pois esse objeto personalizado seria tão reflexo de si mesmo quanto de suas leituras. Aos poucos, grande parte dos alunos se familiarizaram com a rotina dos cadernos de leitura, não era mais necessário lembrá-los do registro. (PINHEIRO, 2019, p. 148)

Por isso, também faremos uma atividade de customização relacionada ao universo africano desses diários de leitura, a fim de que seja mais uma forma de ajudar os alunos a se integrarem ao projeto e às literaturas africanas. Essa customização será realizada ao final da atividade de aprofundamento dos conhecimentos sobre o continente africano.

Nesta etapa, não há uma preocupação com a escrita no sentido de verificar a obediência às regras gramaticais da norma padrão ou às estruturas de gênero. O que mais vale, neste momento, é a aproximação com a língua escrita, o ganho de confiança do aluno em relação a essa forma de expressão linguística. Essa prática será importante na etapa de elaboração do texto final do projeto. Cabe ressaltar que, durante essas conversas, serão escritos textos coletivos com a mediação da professora. A ideia é ir fazendo apontamentos no quadro a partir daquilo que for sendo dito pelos alunos.

O registro individual nos diários de leitura é o início de uma estratégia de trabalho que tem por objetivo fazer com que o aluno escreva sobre aquilo que aprende e apreende, seja por meio da leitura, da escuta ou por meio dos vídeos a que assistir. O método visa a iniciar uma prática que, no processo de formação do leitor literário, com as leituras literárias que serão propostas, contribua para uma aproximação cada vez maior entre texto e leitor. Essa aproximação também pretende colaborar para a construção do que Rouxel (2012) chama “sujeito leitor”, o qual participa ativamente na produção do sentido do texto, desconstruindo, assim, uma visão sacralizada (relacionada a um modo “correto” de ler e interpretar) ou distanciada daquilo que leem, o que pode acarretar um distanciamento do universo da leitura literária. Nesse processo, é indispensável que o professor facilite, fomente esse diálogo, por meio do qual pretende-se fazer com que o aluno leitor consiga se engajar nas leituras, pois perceberá que se aproxima e participa da construção de sentidos daquilo que lê: “[...] a formação, como o próprio conceito nos faz pensar, estabelece compromisso direto com o engajamento também do professor na tarefa de fazer leitor e texto dialogarem.” (DIAS, 2016, p. 216). Pretende-se superar a ideia de que o aluno precisa “adivinhar” o sentido correto do texto, aquele que apenas professor sabe e que, por isso mesmo é o único, prática que não consegue vincular texto e leitor, prejudicando a formação deste. Com esses novos encaminhamentos, entra em cena uma carga de subjetividade considerada indispensável na leitura literária:

A partir disso, se reconhecemos que o investimento do leitor como sujeito é incontornável e necessário a toda experiência verdadeira de leitura, parece urgente repensar o modo de funcionamento da leitura literária escolar. É possível modificar a relação com o texto construído por meio da leitura escolar desenvolvendo uma “didática da implicação” do sujeito leitor na obra. Para isso, convém incentivar a expressão do julgamento estético, convidando o aluno a se exprimir sobre seu prazer ou desprazer em relação à leitura, evitando censurar os eventuais traços, em seu discurso, de um investimento por demais pessoal, imaginário e fantasmático. Não se trata, portanto, de renunciar ao estudo da obra em sua dimensão formal e objetivável, mas de acolher os afetos dos alunos e de incentivá-los na descoberta de dilemas pessoais na leitura. (ROUXEL, 2012, p. 281)

Tem-se, assim, que essa implicação subjetiva pode e deve ser estimulada, pois esse movimento modifica a relação do aluno com o texto nas leituras propostas pela escola. E isso não quer dizer que outros aspectos das obras, mais objetivos e ligados à forma, serão abandonados em favor daquilo que é pessoal, subjetivo; significa que esses aspectos pessoais envolvidos na leitura terão lugar na construção de sentidos do texto. Além disso, o texto é retirado de um possível lugar de sacralização e passa a poder ser julgado por aqueles leitores não especialistas, tornando aqueles leitores mais seguros e próximos do universo da leitura e dos livros.

Nessa busca de formar leitores, também não se desconsidera o fato de que, de algum modo, os alunos pesquisados, adolescentes, são leitores e escritores, pois as tecnologias digital e audiovisual de comunicação e informação modificaram de modo irreversível o modo como interagimos no e com o mundo, impondo formas de comunicação que motivam esses jovens a ler e escrever. A educação deve acompanhar essa mudança, não podendo ignorar que nossos alunos estão imersos nessa realidade:

A educação e a formação de leitores e espectadores críticos costumam frustrar-se pela persistência das desigualdades socioeconômicas, e também porque as políticas culturais se desdobram num cenário pré-digital. Insistem em formar leitores de livros, e, à parte, espectadores de artes visuais (quase nunca de televisão), enquanto a indústria está unindo as linguagens e combinando os espaços: ela produz livros e também áudio-livros, filmes para o cinema e para o sofá e o celular. (CANCLINI, 2008, p. 18)

É nesse mundo digital, que conjuga linguagens e espaços que a escola está formando nossos estudantes, está formando leitores e produtores de texto. Podemos observar, por exemplo, que, com o advento dos telefones celulares e do crescente acesso à internet, os adolescentes estão lendo (e escrevendo) quase que o tempo todo - haja vista o fenômeno das redes sociais. No entanto, é um tipo de leitura, e mais ainda de escrita, que fica circunscrito a um quadro limitado pelos próprios gêneros textuais que predominam nesse universo: internet no celular. Poucos são aqueles que, por exemplo, leem algum periódico eletrônico, algum artigo que interesse, ou algum livro, poema, conto, crônica. Isso quer dizer que, apesar do acesso à leitura e à literatura que esses jovens têm através desse aparato eletrônico, não há um alargamento da formação que eles poderiam ter ao usar essas ferramentas. Eles acabam se restringindo apenas ao que compõe as novas linguagens e possibilidades comunicativas, não havendo uma conjugação entre o pré-digital e o digital.

Deste modo, essa primeira atividade tem dois objetivos principais: fazer com que o aluno se aproxime da África, expandindo seu conhecimento em relação ao continente e a alguns de seus países; fazer com que este aluno se aproxime de um outro tipo de escrita, diferente daquela que ele pratica no mundo social virtual. Essa escrita, autônoma, fruto de reflexões individuais e compartilhadas durante as aulas, será o início de um caminho que pretende contribuir para o desenvolvimento das habilidades de escrita dos alunos envolvidos.

Esses registros iniciais feitos em relação aos primeiros conhecimentos sobre a África serão uma espécie de ensaio para os registros que os alunos farão ao longo das leituras literárias que serão propostas. Reitero, mais uma vez, que este é um trabalho que se propõe a tratar da

formação de leitores literários, o que, por desdobramento, auxilia no desenvolvimento linguístico dos alunos pesquisados. A importância de ler e escrever se associa a esses dois:

A leitura literária pode expandir o seu lugar na escola através de múltiplas atividades, que permitam sua integração e conferência com outros tipos de aprendizados. Os mais imediatos, é claro, são os aprendizados linguísticos. Por um lado, o trabalho linguístico e literário conjunto permite apreciar as possibilidades da linguagem naqueles textos sociais que o propõem deliberadamente, como é o caso da literatura. Por outro, a inter-relação se produz através de formas mais indiretas, já que o contato com a literatura leva as crianças a interiorizar os modelos do discurso, as palavras ou as formas sintáticas presentes nos textos que leem. [...] A literatura também servirá para aprender a comunicar oralmente um texto: as obras são recitadas, são dramatizadas ou são lidas em voz alta para compartilhá-las com os demais. E também para memorizá-las e convertê-las em parte de nossas lembranças, ou seja, de nós mesmos. (COLOMER, 2007, p. 159)

Associa-se o que, de fato, é indissociável: texto literário, leitura, escrita e oralidade, pois o trabalho também será pautado pela fala e pela escuta dos alunos, em atividades de compartilhamento de leituras, impressões, expectativas. A leitura literária, portanto, não serve apenas para desenvolver as habilidades de leitura, tampouco apenas as de leitura de literatura, posto que o contato aqui é com a linguagem escrita, o que pressupõe uma observação e entendimento do modo como essa linguagem se constitui, se estrutura. Logo, essa linguagem vai se tornando mais familiar e mais facilmente compreensível e, mais tarde, quem sabe, reproduzível, num processo contínuo de desenvolvimento do domínio da língua.

3.4.1 A contextualização da leitura

A escolha de textos das literaturas africanas levantou uma questão que ocupa um bom espaço no desenvolvimento do meu projeto: a da contextualização. O continente africano é ainda bastante desconhecido por nós brasileiros, a despeito de nossa população ser formada, em sua maior parte por afrodescendentes. Esse desconhecimento por si só já cria uma distância entre os alunos pesquisados e o espaço das narrativas, já que as histórias selecionadas, em maior ou menor grau, fazem referências ao contexto histórico e social dos países onde elas se desenvolvem. Talvez por isso mesmo a coleção presente, textos de apoio para as narrativas, trazendo informações sobre o contexto dos países em que se passam as histórias. Entramos, aqui, em uma discussão que pode e deve ser objeto de reflexão: até que ponto devemos dar informações prévias aos leitores? Em que medida saber determinadas informações ajuda, compromete ou é indiferente para a leitura? Será possível ler desconsiderando ou desconhecendo o contexto? O que abrange o contexto?

Segundo Cosson (2019, p. 51), quando lemos literariamente, pensando na leitura literária em seu aspecto formativo, como aquela leitura que “[...] nos forma como leitores e como sujeitos de nossa leitura [...]”, estabelecemos um diálogo entre o leitor, o autor, o texto e o contexto. Esse diálogo é sempre mediado pelo texto, pelo contexto e pelo intertexto, ou seja, ao ler uma obra, lemos sempre esses três elementos, que o autor chama de *objetos da leitura*:

Tomado como um diálogo, como uma relação, o ato de ler é mediado por três objetos que são os objetos da leitura: texto, contexto e intertexto, ou seja, quando leio um texto sempre leio simultaneamente o texto, o contexto e o intertexto, ainda que cada um desses objetos possa receber maior ou menor atenção do leitor (é o que acontece, por exemplo, na escola que, até por necessidade de didatização do processo de leitura, enfatiza um ou outros desses objetos). (COSSON, 2019, p. 51)

Isso quer dizer que não é possível dissociar, na leitura, entendida como um procedimento dialógico, esses três elementos, desconsiderando, por exemplo, o contexto, já que esse é o foco de nossa discussão aqui. Quando lemos, portanto, estamos estabelecendo um diálogo direto com o contexto daquela obra. Mas aqui também cabe tratar do entendimento do que seria o contexto. Enquanto o texto é a unidade central, produto ao mesmo tempo de uma materialidade física (não necessariamente composta por palavras) e do olhar do leitor (o texto depende de sua recepção por parte do leitor), o contexto é o meio em que essa unidade está inserida. (COSSON, 2019, p. 72). Mas esse “meio” pode ser desdobrado de maneira mais detalhada, e Cosson, apoiado em teorias do campo do letramento, apresenta três dimensões para a noção de contexto (numa abordagem que inter-relaciona texto e contexto): o contexto *com-o-texto*, o contexto *ao-redor-do-texto* e o contexto *além-do-texto*:

[...] podemos dizer que o contexto com-o-texto corresponde aos elementos intratextuais e textuais de uma obra, como a relação entre narrador e protagonista em um romance e as construções dos gêneros. O contexto ao-redor-do-texto refere-se às condições imediatas que envolvem o processamento da obra, logo às várias e diferentes leituras do leitor enquanto indivíduo. Finalmente, o contexto além-do-texto compreende as condições culturais e sociais de produção e recepção das obras, incorporando a noção tradicional de contexto usada nos manuais de história da literatura ao lado da recepção crítica das obras ao longo do tempo. (COSSON, 2019, p. 58)

A partir dessa definição mais detalhada do que seria o contexto, podemos perceber que é uma dimensão de fato intrínseca ao processo de leitura, já que envolve tanto os aspectos relacionados àquilo que o próprio texto apresenta diretamente, como as informações inferenciais, quanto as condições de leitura e de contexto histórico, cultural e social em que as obras são produzidas e recepcionadas. E nem sempre o leitor terá disponível todas as informações dessas dimensões contextuais para a leitura. O distanciamento, por exemplo, entre o contexto da

produção e o contexto da recepção é frequente quando selecionamos uma obra para ler. E não conhecendo o contexto de produção de um determinado texto, para compreendê-lo, o leitor terá que tomar como referência os demais contextos. Essa limitação ou impossibilidade de se ter informações contextuais relativas às condições de produção de uma obra deve-se ao fato de que, uma vez distanciados no tempo e no espaço, em momentos e lugares diferentes, autor e leitor não têm os mesmos referentes sociais e históricos. E nem sempre se tem ou é preciso ter essas informações para compreender um texto. Isso traz para a leitura, comunicação escrita, características específicas, diferentes, por exemplo, das de uma possível comunicação oral entre autor e leitor:

A grande particularidade da leitura em comparação com a comunicação oral é seu estatuto de comunicação diferida. O autor e o leitor estão – pelo menos na grande maioria dos casos – afastados um do outro no espaço e no tempo. A relação entre emissor e receptor é, na leitura, totalmente assimétrica. Essa característica, evidentemente, acarreta consequências. Enquanto o enunciado oral evita a maioria das dúvidas graças a remissões diretas e constantes à situação espaço-temporal comum aos interlocutores, o texto apresenta-se para o leitor fora de sua situação de origem. Autor e leitor não têm espaço comum de referência. Portanto, é fundamentando-se na estrutura do texto, isto é, no jogo de suas relações internas, que o leitor vai reconstruir o contexto necessário à compreensão da obra. (JOUVE, 2002, p. 23).

Diante dessa questão, o contexto *com-o-texto* ganha relevo na leitura, sendo o ponto de apoio para compreender a obra. Apoiados naquilo que a própria tessitura textual nos apresenta, conseguimos, por exemplo, ler um texto escrito em épocas remotas e mesmo assim compreendê-lo, construir sentidos possíveis para ele. Não que toda a construção de sentidos se apoie exclusivamente no texto; nesse processo, também outras variáveis contextuais apoiam a leitura, como o leitor, o qual dialoga com o lido, construindo sentidos também a partir de si mesmo, daquilo que constitui o seu contexto de recepção, abrindo a possibilidade de que um texto possa ser interpretado de diversas formas:

É precisamente o caráter diferido da comunicação literária que, de certa forma, faz a riqueza dos textos. Recebido fora de seu contexto de origem, o livro se abre para uma pluralidade de interpretações: cada leitor novo traz consigo sua experiência, sua cultura e os valores da sua época. (JOUVE, 2002, p. 24)

Então a interpretação de um texto vai depender também daquilo que caracteriza o contexto do leitor, como a cultura em que ele está imerso e seu conhecimento de mundo. Nesse sentido, quanto mais ampla a experiência de leitura e de vida do leitor, quanto mais conhecimento ele tiver, maiores serão as possibilidades de ele aprofundar essa interpretação, percebendo referências e nuances que podem ser imperceptíveis a leitores mais jovens, ou com

menos experiência. Todas essas características são muito variáveis, dado que cada indivíduo apresenta um caminho único em sua formação como um ser. Assim, esse contexto individual do leitor, unido ao amadurecimento de sua capacidade cognitiva para entender textos cuja complexidade vai aumentando gradativamente, são fatores que interferem naquilo que ele é capaz de entender:

A impossibilidade de estabelecer fronteiras estáveis entre o que é, ou não, compreensível deve-se ao fato de que vivemos em uma sociedade determinada. Ou seja, o que uma criança pode entender não depende unicamente do desenvolvimento intrínseco de suas capacidades interpretativas, como se estivéssemos tratando do crescimento de uma planta, mas que também está condicionado pelo que está presente à sua volta e é familiar à sua cultura. (COLOMER, 2007, p. 74)

Isso demonstra que o contexto cultural, social e econômico se soma ao desenvolvimento cognitivo de um indivíduo na determinação daquilo que ele é capaz de compreender, interpretar. E trazendo suas próprias experiências, cultura e valores para o que lê, o leitor, mesmo que de forma inconsciente, implica-se subjetivamente no texto, integrando mais uma vertente contextual, o que possibilita a pluralidade de interpretações com que podemos nos deparar num momento de compartilhamento, por exemplo.

Ainda a respeito do contexto, sua leitura, segundo Cosson (2019), pode ser feita de modos diferentes: a leitura *contexto-autor*, que relaciona a obra à vida do autor, buscando o que há de interferência da vida dele em seu texto; a leitura *contexto-leitor*, que busca traçar paralelos entre a vida do leitor e a obra lida; a leitura *contexto-texto*, que se volta para a obra, tomando-a como uma repetição daquilo que já se sabe, por exemplo, sobre o tema, o gênero ou estilo do texto lido, em uma estratégia de reforço ou aprofundamento desses conhecimentos e da interpretação do próprio texto, ou ainda apenas por uma questão de gosto; e, por fim, a leitura *contexto-intertexto*, que toma a obra como um forma de conhecer e discutir questões de ordem social ou algum saber específico que esteja presente nela. A leitura do contexto dessas quatro formas traz a possibilidade de enriquecimento da compreensão do texto, cada uma funcionando melhor a depender da obra em questão. O cuidado que se deve tomar é o de não se abandonar o texto para se ater aos elementos que compõem seu contexto, deixando a obra de lado para discutir questões subjacentes a ela:

Em todos os quatro modos de leitura do contexto, o risco é sempre o abandono do texto em favor do contexto, passando toda a discussão da obra para os elementos que a acompanham, informam e localizam na cultura. A riqueza desses modos de ler é ver no contexto um espaço de interação entre leitor e obra, compreendendo que obra e contexto dialogam entre si no processo de leitura e esse diálogo é essencial para a construção de sentidos do texto. (COSSON, 2019, p. 75)

Sendo assim, o caminho que conjuga as informações contextuais sem que elas se sobreponham ao próprio texto, inclusive com todas as características estéticas inerentes a ele, parece ser uma escolha que favorece o aprofundamento da compreensão da obra, já que contexto e obra se relacionam dialogicamente. E, por vezes, as informações relativas ao contexto de produção ou sobre a vida do autor são muito relevantes para a construção de algum sentido para aquele texto:

Muitas vezes [...] para poder construir simplesmente “um sentido” necessitamos informação a partir da qual criamos ressonâncias pessoais. [...] Em outros, a informação não é indispensável, mas ajuda a aprofundar a compreensão do texto. [...] A necessidade de saber “mais” para entender “melhor” é algo próprio a qualquer processo de compreensão, inclusive, é claro, a leitura. No entanto, para as crianças menores, o livro se cria em suas mãos. Não perguntam, nem sabem nada sobre o autor, sua época, a intenção do texto ou suas vicissitudes históricas. Em algum momento do seu desenvolvimento algumas dessas informações começarão a ser relevantes para compreender melhor o que se conta. Este é o sentido mais autêntico da necessidade de informação sobre o contexto das obras. Os alunos podem aceitá-lo se lhes demonstramos que é útil, se sentirem a necessidade de perguntar e saber; uma necessidade que faz parte da curiosidade inata dos seres humanos e que a escola deve incentivar. (COLOMER, 2007, p. 71)

Percebe-se que há informações contextuais que são de fato fundamentais para que o texto lido faça sentido e outras que não comprometem a compreensão do texto, ainda que ajudem a aprofundá-la. E, de acordo com o amadurecimento e progresso do leitor, as informações contextuais vão sendo requisitadas com mais frequência. Isso certamente se relaciona com o conhecimento de mundo, com a maior capacidade de perceber e compreender as relações sociais que o indivíduo vai ganhando enquanto se desenvolve. Desse modo, algumas lacunas que antes não eram percebidas ou não faziam diferença para a construção de um sentido satisfatório para aquilo que estivesse lendo, agora já não são suficientes para se chegar a essa satisfação.

Todas essas considerações são importantes porque, em um projeto de leitura, a compreensão daquilo que se lê é fundamental para que os alunos se engajem e se alcance o objetivo principal de formar leitores literários. Se eles não conseguem minimamente construir ao menos um sentido que lhes seja coerente para aquilo que estão lendo, é pouco provável que se sintam motivados a continuar. Por isso, pensar na questão contextual, no diálogo do leitor com a obra como instâncias da elaboração do trabalho a ser desenvolvido significa compreender que um projeto de leitura não pode se afastar demasiadamente da capacidade interpretativa dos leitores em formação, sob o risco de já começar de modo pouco promissor. Por isso mesmo, para que avancem, deve haver uma preocupação em equilibrar seu progresso entre a oferta daquilo que lhes seja familiar com algo que os desafie de algum modo. Em um projeto de leitura

compartilhada, o leitor não pode ser desconsiderado como participante ativo na produção de sentidos do texto e, por isso, deve ter observadas suas capacidades e possibilidades para interpretar um texto. Se essas capacidades e possibilidades variam de leitor para leitor, tendem a ser variáveis também as interpretações:

[...] parece que a parte ativa do leitor na construção do sentido afasta a própria ideia de uma interpretação definitiva. O eu que se engaja na obra sempre é, de fato, ele próprio um *texto*: o sujeito não é nada mais do que a resultante de influências múltiplas. A interação que se produz na leitura é, portanto, sempre inédita. O sentido, longe de ser imanente, se apresenta como o resultado de um encontro: o do livro e do leitor. (JOUVE, 2002, p. 102)

O ineditismo, inclusive, será um dos pilares do compartilhamento, já que é também nessa troca de percepções distintas que se apoia o desenvolvimento do leitor. O que não significa dizer que qualquer interpretação seja válida e possível; na verdade, há limites impostos pelo próprio texto: “Se, como mostramos, não se pode reduzir a obra a uma única interpretação, existem, entretanto, critérios de validação. O texto permite, com certeza, várias leituras, mas não autoriza qualquer leitura.” (JOUVE, 2002, p. 25). Assim, mesmo num caminho de leitura subjetiva, a dimensão contextual da obra trará limites interpretativos para ela, ainda que não restrinja essa interpretação a uma única possível. E o trabalho de leitura desenvolvido em grupo, de forma compartilhada, favorece a compreensão e o reconhecimento desses limites:

[...] sabemos de sobra que a discussão em grupo favorece a compreensão. Serve para enriquecer a resposta própria com os matizes e os aportes da interpretação do outro, já que a literatura exige e permite distintas ressonâncias individuais. [...] Na escola, o comentário compartilhado sobre os livros se dirige prioritariamente a entender textos. Trata-se, portanto, de assegurar a compreensão dos elementos concretos – as palavras, as referências, etc. –, oferecer a informação contextual e o intercâmbio de significados até chegar a interpretações plausíveis. Os alunos progridem a partir de uma leitura compreensiva – entendida como a leitura que se limita a explorar os elementos internos do enunciado, os sentidos denotados – ao enriquecimento da leitura interpretativa – entendida como a leitura que utiliza conhecimentos externos para suscitar significados implícitos, segundos sentidos ou símbolos que os leitores devem fazer emergir dos textos. (COLOMER, 2007, p. 148)

Depreende-se, portanto, que a leitura compartilhada favorece o progresso do leitor no que diz respeito à leitura do contexto, partindo do texto e avançando para aquelas informações que estão fora dele, ou seja, partindo da leitura compreensiva em direção à leitura interpretativa, a qual mobiliza informações e conhecimentos que estão fora do texto para construir sentidos para ele. Desse modo, o leitor vai refinando e aprofundando sua capacidade de compreensão do lido – e aqui, vale ressaltar, é um benefício que não se restringe à leitura literária, mas sim a qualquer leitura. Além disso, os sentidos que esse leitor vai sendo capaz de construir em suas

leituras vão reverberando nele, de modo que esse processo de construção seja também o da construção de si mesmo – o que traz impacto para o contexto de recepção da obra. Isso porque as histórias lidas vão se acumulando em nossa memória, ressoando em nós de maneira conjugada com toda a bagagem que cada um traz em si, tornando-se parte de nós, a partir da interpretação, dos sentidos que conferimos a elas. Vale lembrar que essa ressonância individual ocorre dentro de uma coletividade, sobretudo se a leitura é parte de um projeto como este, que envolve o compartilhamento:

Assim, compartilhar a leitura significa socializá-la, ou seja, estabelecer um caminho a partir da recepção individual até a recepção no sentido de uma comunidade cultural que a interpreta e avalia. A escola é o contexto de relação onde se constrói essa ponte e se dá às crianças a oportunidade de atravessá-la. (COLOMER, 2007, p. 147)

Portanto é possível dizer que a recepção de uma obra não é feita apenas de uma perspectiva individual, isolada, mas sim que, ao mesmo tempo em que possui uma dimensão individual – pois cada um lê sob uma perspectiva individual –, também possui uma dimensão coletiva – já que a perspectiva individual se forma a partir daquilo que a coletividade a que o indivíduo pertence tem como conhecimentos, valores e referências. A escola, numa prática democrática, é o lugar em que se vão construir pontes para o encontro dessa leitura individual com a comunidade cultural. Além disso, quando se desenvolve um projeto de leitura com uma turma de alunos, promovendo o compartilhamento dessas leituras, cria-se uma comunidade de leitores que dividem referências, conhecimentos e competências leitoras que podem influenciar inclusive no prazer da leitura:

Compartilhar as obras com outras pessoas é importante porque torna possível beneficiar-se da competência dos outros para construir sentido e obter o prazer de entender mais e melhor os livros. Também porque permite experimentar a literatura em sua dimensão socializadora, fazendo com que a pessoa se sinta parte de uma comunidade de leitores com referências e cumplicidade mútuas. (COLOMER, 2007, p. 143)

Se estamos tratando, portanto, de contextualização de leitura, a questão da comunidade de leitores em que essa leitura acontece será uma variável que deve ser observada, pois ela também traçará os limites e os horizontes de expectativa para construir sentido e aprofundar a capacidade de compreensão da obra. Então, a comunidade, pelas características apresentadas, se configura como parte do contexto de recepção, onde as trocas feitas pelos leitores integram o percurso para dar sentidos ao texto, os quais, ao mesmo tempo, são de algum modo limitados por ela. Nesse sentido, ampliar o conhecimento dessa comunidade, de modo geral e,

especificamente sobre aqueles temas e assuntos que dizem respeito às leituras propostas pode ser um caminho de aprofundamento da compreensão daqueles textos.

Essa ideia também ampara o percurso metodológico que proponho para desenvolver meu projeto, já que ele abarca um momento de compartilhamento de conhecimentos sobre os países africanos de língua portuguesa e sobre os autores dos textos. O objetivo não é delimitar as interpretações que os alunos poderão fazer das narrativas, mas sim possibilitar que eles aprofundem esse entendimento a partir de informações que estão fora delas, mas que, de algum modo, se relacionam com seus enredos. Para chegar a essa escolha, tive que pensar de algum modo em como os alunos recepcionariam as obras e em como eu poderia ajudá-los a recebê-las de forma positiva, não necessariamente no sentido de um gosto, mas sim no sentido de eles não desistirem dessas leituras por, por exemplo, considerarem-nas distantes demais:

Pensar nos textos com antecedência é imaginar perguntas, modos de apresentar e adentrar os livros, estratégias de leitura e também de escrita ficcional, possíveis pontes entre o texto proposto e outros etc. É fazer uma representação provisória da cena com os leitores, que, por mais que sejam conhecidos, nunca se conhece de todo, que certamente surpreenderão nossas previsões, já que ninguém pode antecipar com certeza o rumo das construções dos sentidos dos textos. A predisposição à surpresa por parte do mediador é por si mesmo uma postura metodológica e ideológica em toda conversa sobre livros, dado que supõe partir do princípio de que as significações ou as maneiras de penetrar nos textos não estão dadas de antemão, ou de que não existe alguém, nesse caso o docente, que tenha a chave da verdade. (BAJOUR, 2012, p. 60)

Assim, pensar nessas questões, nesses modos de apresentar e penetrar nos livros, envolve também pensar no contexto das obras, verificar se elas são herméticas demais, se permitem algum avanço em sua formação como leitores, se podem surpreendê-los e desafiá-los. Isso faz com que o mediador deva ir percebendo e avaliando como essa leitura compartilhada vai acontecendo e ir ajustando, refazendo os próprios caminhos que traçou previamente como um ponto de partida:

As leituras que escapam à chave adotada pelo professor também podem ser interessantes, e é importante valorizá-las: todos nós, leitores, crescemos com as leituras dos outros, e isso também se transmite. Na conversa literária uma chave se enriquece com outras chaves. Também pode ocorrer que a discussão nos leve a trocar nossa chave por outra ou outras – por que não? Enfatizando o que eu dizia antes, levar em conta a polissemia dos textos não implica, porém, que basta colocar em cena, indistintamente, todas as interpretações sem seguir algumas linhas, que podem ser aquelas previstas pelo professor ou outras propostas pelos alunos. Por outro lado, as linhas imaginadas pelo professor, quando são apresentadas de modo permeável às ideias que vão surgindo na conversa, tornam-se dialógicas e levam à construção coletiva de sentidos. (BAJOUR, 2012, p. 67)

Como acontece com outras variáveis contextuais, também o mediador não pode definir e fechar uma ou algumas interpretações possíveis para um texto, pois, quando o faz, corre um risco também, o de excluir o próprio leitor da leitura. A ideia é patrocinar o acesso dos leitores à literatura, no sentido de planejar uma forma de estimulá-la, seja pensando na seleção de textos, nas estratégias para lê-los e falar sobre eles, ainda que nada disso seja garantia de sucesso, pois resume-se a um modo de entender e pensar a própria literatura, a leitura e os leitores, e esse modo é uma escolha. O que se deve ter em mente é que os textos são limitadamente polissêmicos e que, enquanto mediadores, ao mesmo tempo em que traçamos linhas interpretativas, devemos estar abertos ao diálogo com outras dessas linhas, que vão se apresentando durante o compartilhamento da leitura e contribuindo para a formação daquela comunidade de leitores. Isso reforça o caráter democrático que a prática pedagógica mediadora deve abarcar segundo Bajour (2012) quando fala sobre o dialogismo das ideias que surgem no compartilhamento da leitura e sobre a construção coletiva de sentidos.

Tomando como pressuposto todas essas questões relativas ao contexto, tanto em relação à abrangência do termo quanto em relação à relevância de contextualização para a compreensão de uma obra, minha questão era se deveria oferecer aos alunos informações contextuais adicionais, aquelas que estariam fora do texto, que lhes permitissem trilhar um caminho em direção ao contexto de produção daquelas obras e da relação delas com as vidas de seus autores. Isso porque, como disse, quase todos os contos da seleção tratam da história de seus países, das lutas pela independência e das marcas deixadas por elas (como as minas terrestres). Além disso, trazem as marcas das culturas africanas, como a tradição oral e as línguas locais.

Assim, como meu objetivo é também fazer com que o continente africano, sua história, suas características culturais, seus países, se tornem mais conhecidos, desconstruindo preconceitos e ideias estereotipadas, entendi que seria indispensável ter acesso a informações que deem conta desse contexto. O alargamento dessas informações contextuais pode ajudar no engajamento nas leituras dos contos, e no aprofundamento da compreensão dessas narrativas. Espera-se que, sendo adolescentes às vésperas de concluir o Ensino Fundamental, esses alunos consigam acessar e construir significados para textos que os desafiem no sentido de atingir novos níveis de compreensão a partir de informações sobre o contexto de produção.

A ideia, reitero, não é levá-los a uma interpretação única, ou ampará-los de tal modo que tudo na leitura seja explicado, justificado. Isso afastaria os próprios leitores da leitura, já que seria eu, a mediadora, quem implicaria a minha subjetividade para construir sentidos:

O receio de deixar zonas ambíguas na interpretação conduz muitas vezes à superproteção por meio da explicação ou da reposição de sentidos ali onde o texto pretendia se calar ou duvidar. Acreditar que os leitores podem lidar com textos que os deixem inquietos ou em estado de interrogação é uma maneira de apostar nas aprendizagens sobre a ambiguidade e a polissemia na arte e na vida, nem todos os silêncios precisam ser preenchidos, menos ainda aqueles que constituem o modo de ser dos gêneros como o fantástico, o humor absurdo e a poesia. (BAJOUR, 2012, p. 35)

Não pretendo avançar sobre essas zonas ambíguas ou sobre os silêncios dos textos, mas sim ampliar e/ou dar alguns subsídios que permitam aos alunos até mesmo enxergar as ambiguidades e os momentos em que o texto silencia. Até para isso é importante a leitura do contexto; do contrário, em vez de perceber essas marcas, o leitor pode não conseguir construir sentido algum para aquilo que está lendo. É uma zona difícil de percorrer, pois podemos facilmente ultrapassar essa linha entre o que pode ou deve ser dado ao leitor como informação que está fora do texto e o que deve ser deixado para a construção subjetiva dele. Entendo que, no caso do projeto que aqui apresento, as informações contextuais a que os alunos terão acesso são aquelas que permitem um aumento de seus conhecimentos sobre o continente africano como um todo, sobre os países africanos de língua portuguesa e sobre os autores, sendo todas elas relevantes para a leitura, ainda que não essenciais. Proponho, desse modo, que os alunos consigam fazer uma relação entre sua interpretação das obras e o contexto de produção delas, num procedimento mais elaborado de construção de sentidos.

3.4.2 Conhecendo um pouco do continente africano

Como já mencionado, o projeto vai se desenvolver a partir de um material didático em suporte digital. Esse material será disponibilizado aos alunos para que eles possam acessá-lo de forma individual por meio de celulares, tablets ou computadores, mas, na escola, ele será desenvolvido na sala de informática, com apoio de computadores e de uma televisão, para que todos possam acessar os *links* com as leituras propostas e também acompanhar os vídeos juntos, os quais serão exibidos na televisão. Essa escolha se deve a uma melhor organização do desenvolvimento da atividade em relação ao tempo e aos recursos disponíveis para executar a proposta. Se, por exemplo, cada aluno quisesse assistir aos vídeos individualmente, seria necessário um computador e fones de ouvido para cada um, o que não é possível neste contexto de pesquisa. Então, optei por um processo interativo em que os alunos poderão acessar o material pelo computador em momentos determinados pela professora – que também o exibirá pela televisão – e os vídeos serão apresentados de forma coletiva.

A abertura é um convite aos alunos para que eles conheçam um pouco mais a África (figura 3). Na imagem, observa-se o uso de cores e elementos referentes ao continente africano e à sua cultura, como animais, vestimentas e instrumentos musicais, já numa proposta de leitura que envolve elementos multissemióticos: o texto verbal faz um convite ao aluno, e os demais elementos apontam para o que possivelmente esse aluno poderá encontrar ao aceitá-lo, antecipando informações sobre a África com os elementos não verbais.

Figura 3 – Imagem do material didático: apresentação do projeto



Na sequência, a atividade proposta será a retomada e a ampliação dos conhecimentos dos alunos sobre o continente africano (espera-se que os alunos tenham algum conhecimento sobre a África, mesmo que estereotipado). Esta parte seguirá etapas de reconhecimento geográfico do continente e de conhecimentos gerais sobre ele, enfatizando os países africanos de língua portuguesa.

Será apresentada aos alunos uma sequência de vídeos e textos que tratam da África, com desenvolvimento oral das atividades propostas. A atividade terá duração de três aulas e será intitulada: “Conhecendo a África” (figuras 4 a 7). Haverá também o apoio de um mapa-múndi físico, para auxiliar a visualização

Figura 4 – Imagem do material didático: *Conhecendo a África*



- Exibição e análise de mapa-múndi, para que os alunos identifiquem o continente africano. Perguntas propostas aos alunos pesquisados, além daquelas constantes do segundo slide (figura 4):
 - Onde fica o Brasil? Em que continente está localizado?
 - Onde fica a África? A África é um país?
- Exibição e análise de mapa do continente africano, para que eles percebam melhor que a África constitui um continente, formado por vários países diferentes. Perguntas aos alunos pesquisados:
 - Você sabe dizer o nome de algum país africano sobre o qual já tenha ouvido falar?
 - Quem já ouviu falar das pirâmides? Onde elas ficam? Você sabia que o Egito fica na África? (Referência ao Egito por ser um país possivelmente conhecido por questões culturais – as pirâmides – e religiosas, já que é bastante citado no texto bíblico).
- Exibição do vídeo “África como você nunca viu (especial dia d’África)”²⁸ (duração 6’39”), que apresenta um olhar sobre o continente africano diferente daquele a que estamos acostumados, veiculados pela mídia em geral e que reproduz estereótipos. O objetivo é reafirmar a ideia de que nós temos uma visão bastante

²⁸ O vídeo “África como você nunca viu (especial dia d’África)” está disponível em < <https://www.youtube.com/watch?v=CpSyhPX7jTg>>.

estereotipada da África, mostrando que o continente vai muito além daquilo que normalmente conhecemos sobre ela.

Na sequência, os alunos serão interpelados sobre as informações apresentadas pelo vídeo e serão convidados a aprofundar um pouco mais seu conhecimento, com a abordagem dos países africanos de língua portuguesa (figura 5).

Figura 5 – Imagem do material didático: *Conhecendo a África*



- Perguntas aos alunos pesquisados:
 - Você sabia que a África era um continente tão grande e dividido em regiões com características tão diferentes?
 - Você sabia que a África foi invadida e colonizada por diversos países europeus, entre eles Portugal, mesmo país que colonizou o Brasil?
 - Você sabia que existem países na África onde se fala português?
- Leitura de texto de apoio constante da coletânea de contos²⁹ que será estudada (apêndice III)³⁰. O texto trata da presença portuguesa no continente africano e

²⁹ CHAVES, Rita (Org.). *Contos africanos dos países de língua portuguesa*. São Paulo: Ática, 2009. p. 132-133.

³⁰ Os textos de apoio da coletânea, os quais trazem informações sobre a história do continente africano, sobretudo sobre os países lusófonos também serão lidos criticamente no que diz respeito a possíveis marcas de uma visão eurocêntrica da história e dos processos de colonização/independência e construção do racismo. Ainda que se perceba que os textos tratam e valorizam as riquezas materiais e culturais da África como um todo, há que se lançar um olhar mais atento às ideias veiculadas a respeito dos temas que envolvem dominação, exploração e resistências dos povos africanos.

da herança linguística lá deixada em alguns países, fazendo referência aos processos de neocolonialismo e independência das colônias africanas.

Essa leitura tem como objetivo promover a ampliação do conhecimento dos alunos sobre a história da África, viabilizando uma recepção mais contextualizada dos contos da coletânea, escritos em português, mas produzidos em outros países que não Brasil ou Portugal – o uso de termos de línguas locais é bastante frequente nos contos, por exemplo.

Continuando esse processo de conhecimento e desmistificação do continente africano, o próximo *slide* apresenta uma proposta de exibição do vídeo “7 coisas que você precisa saber sobre África e africanos – Pastora Ruth Catala”³¹ (duração: 6’50”). Esse vídeo trata, de forma bem humorada, das falsas ideias que circulam entre nós sobre a África e sobre os africanos, como “todo africano já viu um leão” ou “os africanos todos se conhecem”. Essas ideias decorrem da falta de conhecimento sobre a África como um continente formado por países e culturas muito diferentes (figura 6).

Figura 6 – Imagem do material didático: *Conhecendo a África*



Depois de todas as leituras e vídeos sobre a África, a proposta de encerramento dessa primeira sequência é a de uma produção textual para ser feita pelos alunos fora do horário da aula, como tarefa de casa, registrando em seu diário de leitura (figura 7). A atividade será orientada por um roteiro distribuído ao final da aula pela professora pesquisadora apêndice IV).

³¹ O vídeo “7 Coisas que Você Precisa Saber sobre África e Africanos - Pastora Ruth Catala” está disponível no link <<https://www.youtube.com/watch?v=xx0E5i32uJQ>>.

Antes dessa escrita, os alunos farão a customização de seus diários com temas africanos (imagens, cores, estampas), com materiais fornecidos pela escola e por mim.

Figura 7 – Imagem do material didático: *Conhecendo a África* (“Hora da escrita”)



3.4.3 Pensando na presença africana no Brasil

É indiscutível que as culturas vindas da África no movimento diaspórico ocorrido durante os séculos de escravização de povos africanos são parte importantíssimas não apenas na composição genética e fenotípica do povo brasileiro, mas também naqueles aspectos que dizem respeito à nossa cultura. Isso significa que a África, por meio de diversas manifestações (seja na cor da pele, na alimentação, nas danças, nas religiões, entre outros) está presente no Brasil. No entanto, também é indiscutível que, por herança da escravização, a estigmatização do continente e de seus povos também marca forte presença em nosso país. E uma das manifestações mais contundentes dessa estigmatização é o preconceito racial percebido diariamente na sociedade brasileira.

Ainda que o objetivo principal desta pesquisa seja contribuir para a formação de leitores, na leitura e estudo dos textos literários a questão do racismo atravessa o trabalho de diversos modos. Não tratarei o tema como questão principal e nem farei da literatura um pretexto para abordá-lo, no entanto, a escolha das literaturas africanas, como já dito, se fez muito em razão dele. Como já citado, o estudo das literaturas e culturas africanas na Educação Básica é obrigatório. E essa obrigatoriedade se dá em função de um contexto racista, manifestado inclusive na marginalização e inferiorização do povo afrodescendente e de suas culturas. Não fosse a lei,

talvez a ignorância quanto ao tema permanecesse ainda mais ampla e profunda. Além disso, o tema do preconceito racial será levantado na leitura de alguns dos contos da coletânea em estudo. O conto “As mãos dos pretos”, de Luís Bernardo Honwana, por exemplo, aborda de modo direto a questão do racismo em Moçambique.

Assim, apesar de não objetivar antecipar questões que possam (e que certamente serão) suscitadas pela leitura dos textos literários escolhidos para o trabalho, acredito ser importante mostrar aos alunos um dos motivos por que estamos estudando e conhecendo um pouco mais a África e suas culturas por meio da literatura. Creio ser essa uma oportunidade de chamar a atenção para a marginalização e exclusão que se faz de nossas heranças africanas, o que se reflete sobre nosso próprio povo.

Partindo, pois, dos conhecimentos prévios que foram compartilhados na etapa anterior - “Conhecendo a África” -, nesta etapa, os alunos terão a oportunidade de conhecer e refletir a respeito da presença dos africanos no Brasil e os efeitos dessa presença para a formação da sociedade brasileira.

Nesta sequência serão apresentados aos alunos pesquisados vídeos e textos que tratam da presença dos africanos e afrodescendentes no Brasil. A atividade terá duração de três aulas e será intitulada: “Conexões África - Brasil” (figuras 8 a 10).

Figura 8 – Imagem do material didático: *Conexões África - Brasil*



Propostas:

- Exibição do vídeo “Os africanos - Raízes do Brasil #3”³² (duração 6’26”), disponível em *link* no *slide*. O vídeo conta um pouco da história da África, dos processos de escravização, da colonização do Brasil, da vinda dos negros africanos escravizados para o país e sobre a vida deles aqui – trabalho, cultura, formação de quilombos, importância de seus conhecimentos para a agricultura e mineração (atividades econômicas de suma essenciais para os colonizadores) entre outros. Trata, ainda, da vida dos afrodescendentes no pós-abolição da escravidão até os dias atuais, tratando de várias questões ligadas às dificuldades enfrentadas por essa parte de nossa população na sociedade.
- Exibição do vídeo “Conheça um pouco mais da história da capoeira”³³ (duração 2’05”), disponível em *link* no próprio *slide*, para identificar algumas das heranças africanas deixadas para os brasileiros. O vídeo fala sobre a história da capoeira e suas modalidades. Também são apresentadas no slide algumas palavras de origem africana incorporadas ao português do Brasil e que são largamente usadas em nosso dia a dia, tais como: bagunça, camburão, camundongo, canga, carimbo, cochilo, dengosa, enxerido, forró, fubá, fuçar, gangorra, jegue, jiló, lambada, macaco, marimondo, minhoca, moleque, muvuca, perrengue, quiabo, quitanda, samba, sunga, tanga, titica, xodó, zangar, zumbi. A lista foi retirada de texto também disponibilizado em *link* no próprio *slide* (apêndice V).

Partindo para os estudos literários sobre a África de língua portuguesa, mas ainda pensando nas conexões entre a África e o Brasil, a próxima atividade envolve a leitura de um poema intitulado “Poema a Jorge Amado”, da moçambicana Noémia de Sousa (apêndice VI). A leitura será seguida do registro escrito no diário de leitura (figura 9). No *slide*, há dois *links*: um para acessar a biografia de Noémia de Sousa e o outro para acessar a de Jorge Amado. Os alunos serão orientados a acessar essas informações para comentarmos antes da leitura do poema.

³² O vídeo “Os africanos – raízes do Brasil #3” está disponível no link <<https://www.youtube.com/watch?v=fGUFwFYx46s>>.

³³ O vídeo “Conheça um pouco mais da história da capoeira” está disponível no link <<https://www.youtube.com/watch?v=gGcJ4DxLxRA>>.

Figura 9 – Imagem do material didático: *Conexões África – Brasil*



No poema, o eu lírico refere-se a Jorge Amado, um dos mais conhecidos e importantes escritores da literatura brasileira, e que, em suas obras, retratou a Bahia, o povo baiano, sua cultura, seu povo. A escolha do texto deveu-se, além disso, ao tema que ele desenvolve: os laços que unem o povo brasileiro ao povo africano, neste caso específico, moçambicano (representando, assim, a origem africana de grande parte do povo brasileiro). Esses laços, no poema, são representados pela percepção do eu lírico de que temos vários pontos em comum: o cais; as estrelas; a lua; o povo; a ansiedade e a sede por justiça; o amor pela poesia, pela dança; as prisões; a miséria e a ignorância que não impedem uma vida sem medo, digna e livre; os heróis ignorados, à espera de alguém que conte suas histórias. O poema, por meio desse diálogo com Jorge Amado, fala das lutas, da tristeza e da esperança que são caras aos dois povos, brasileiro e moçambicano, fazendo dessas questões mais um traço de união entre eles.

A intenção aqui, portanto, é trazer o texto literário para a leitura e análise dos alunos pesquisados, promovendo a aproximação entre eles e a literatura, mantendo o propósito da sequência de ligar os dois lugares. Serão tratados e analisados os seguintes aspectos:

- leitura do poema pela professora-pesquisadora em voz alta para toda a turma;
- identificação de elementos básicos da estrutura do poema (versos, estrofes, presença ou não de rimas) para que seja possível usar essas nomenclaturas nos comentários e análise;
- produção textual: em sala de aula, os alunos pesquisados farão o registro sobre o poema lido, em seu diário de leitura, apontando dificuldades na leitura, como vocabulário e referências; sentidos possíveis ou a interpretação a que chegaram com a leitura;

- releitura e análise compartilhada do poema, estrofe a estrofe, buscando possibilidades de construção de sentidos para o texto, num trabalho conjunto com os alunos pesquisados, dialogando com os registros individuais e buscando fazer a relação entre o poema e o tema que estamos desenvolvendo na aula.

Para concluir a sequência, proponho a discussão sobre uma questão fundamental quando se pensa nas consequências do processo de construção da ideia de raça e de escravização de povos africanos, o racismo. Para isso, será exibido o filme *Vista a minha pele*³⁴ (duração 26' 46"), uma produção de 2003 dirigida por Joel Zito Araújo. Para enriquecer a discussão, há ainda outro vídeo, no qual a Mc Carol, uma cantora negra, conversa com pessoas nas ruas sobre o racismo no Brasil – “O Brasil é um país racista? | MC Carol | Mude Minha Ideia | Quebrando o Tabu” (duração 23'45")³⁵. O segundo vídeo será exibido após o debate sobre o filme, para levar aos alunos uma visão sobre a questão do racismo no Brasil posterior ao posicionamento deles, para que não haja um direcionamento das opiniões. No vídeo, Mc Carol conta vários episódios de racismo por que passou e pelos quais normalmente as pessoas negras passam, além de se posicionar sobre o racismo estrutural que existe no Brasil. Toda essa etapa está apresentada no *slide* da figura 10.

Figura 10 – Imagem do material didático: *Conexões África - Brasil*

CONEXÕES ÁFRICA - BRASIL

HORA DO CINEMA

Infelizmente, há ainda muita violência contra as pessoas negras, por causa do racismo, um problema construído pelos brancos a partir da ideia errada da existência de raças. O filme *Vista a minha pele* discute exatamente essa questão. Bom filme!

PARA ENRIQUECER A DISCUSSÃO!

³⁴ O filme está disponível no link < <https://www.youtube.com/watch?v=LWBodKwuHCM>>. Acesso em 28 jan. 2020.

³⁵ O vídeo está disponível no link < <https://www.youtube.com/watch?v=tGONRo5L5Q4>>. Acesso em 26 fev. 2021.

O filme *Vista a minha pele* mostra uma realidade invertida no que diz respeito às relações raciais no Brasil: os negros ocupam o lugar dos brancos, ou seja, são a classe dominante, e os brancos são tratados com preconceito e descendem de brancos escravizados no passado. Também há uma inversão na geopolítica mundial: países africanos são mais desenvolvidos e ricos e atuais potências mundiais, como Inglaterra e Alemanha, são países pobres. Na trama, a protagonista, Maria, é uma adolescente branca que estuda numa escola particular, de maioria negra, em virtude de uma bolsa de estudos que ganha por sua mãe ser faxineira na instituição. Lá, ela sofre com várias práticas racistas por parte de alunos e professores, mas, mesmo assim, não desiste de seu objetivo de ser Miss Festa Junina.

Pela temática e pela abordagem, o filme é uma excelente oportunidade de estimular os alunos a se colocarem no lugar uns dos outros: brancos e negros. E a partir disso, pode ficar mais claro para todos como se dão as relações sociais num mundo em que se dividem as pessoas por sua cor, mesmo que isso não seja feito, na maioria das vezes, de forma institucionalizada. Não há, por exemplo, proibição à candidatura da protagonista ao posto de Miss Festa Junina, mesmo que ela não se enquadre no padrão estético valorizado naquela sociedade. Inclusive, o posto é ocupado há anos por uma menina negra – dentro dos padrões estéticos esperados. E essa é uma discussão importantíssima, pois ajuda a perceber que, na nossa realidade, na vida real, estamos cercados apenas de pessoas brancas, na publicidade, na televisão, no cinema, enfim; em todos os espaços há um padrão estético que se sobrepõe aos outros: o branco.

A exibição do filme será seguida de uma reflexão e discussão sobre o racismo no Brasil, por meio da análise de algumas questões levantadas pela história, tais como: (i) o mito da igualdade racial no Brasil, reproduzido pela escola e contraposto neste mesmo espaço, seja pela conduta dos professores e demais funcionários, seja pela conduta dos alunos; (ii) a associação entre o estigma racial e o social (espera-se que um negro seja alguém de classe socioeconômica baixa, e não o contrário); (iii) a importância histórica do negro na construção do país por meio de sua força de trabalho; (iv) a falta de representatividade e da exclusão dos negros, mesmo sendo a maioria do povo brasileiro; (v) a questão da luta dos negros para conseguir igualdade, respeito e para conquistar seu espaço na sociedade; (vi) a influência eurocêntrica na construção da sociedade brasileira, com uma ideia de superioridade dos brancos em relação aos negros, tanto no plano cultural quanto no profissional. Essas e outras questões serão suscitadas a partir do filme e com a minha contribuição e concorrerão para uma reflexão inicial sobre a fundamentalidade de se discutir a questão racial, de modo geral e na escola.

O filme também é uma oportunidade para refletir sobre o que nós sabemos sobre a África e sobre os africanos, sobre as ideias que formulamos sobre os povos e países deste

continente, sobre o senso comum que permeia a formação dessas ideias. A partir desse ponto, será introduzida a noção de que temos de estudar, dentre as matrizes étnicas que formam o brasileiro, a matriz africana, já que dela descende a maior parte do povo brasileiro. E, para além de conhecê-la, devemos refletir e discutir sobre todo processo de desvalorização e da desconstrução de identidade dos africanos que começou no período colonial e perdura até nossos dias, tratando ainda da resistência dos negros durante todo esse tempo, desde o início do processo de escravização. Por isso, estudar a África, conhecer um pouco da história e das culturas africanas com um novo olhar, e não sob a ótica do colonizador europeu.

Conforme indiquei, após essa discussão os alunos assistirão ao segundo vídeo do *slide*, como forma de enriquecer o debate e oferecer aos alunos o posicionamento de alguém cujo lugar de fala é o de ser uma pessoa negra vítima de racismo várias vezes. O objetivo é fomentar a discussão e apresentar vários pontos de vista sobre o assunto.

Com essa última atividade, encerra-se a etapa de introdução e contextualização mais ampla dos contos que serão lidos e estudados durante o desenvolvimento do trabalho. Reitero que considero essa uma etapa indispensável para que os alunos conheçam mais sobre o continente africano e tenham a possibilidade de refletir e ao menos começar a desconstruir ideias e preconceitos que porventura possam interferir negativamente na recepção dos textos literários selecionados para a pesquisa. Também é uma etapa que permitirá pensar a posição que o negro ocupa no Brasil, tanto em termos de sua importância econômica e social, quanto em relação à marginalidade que lhe é imposta. Considero esse um marco para tratar das literaturas africanas sem tender a estigmatizá-las apenas por sua origem e compreendendo-as como um bem cultural que não deve ser inferiorizado em relação às culturas de prestígio em nossa sociedade³⁶.

3.5 Oficina de contos

³⁶ Não entendo que trazer a questão do racismo discutida nos moldes que proponho crie uma pré-leitura indesejada para os contos da coletânea. A proposta é refletir sobre o problema, buscando entendimento de que a questão não foi criada pelos negros, mas sim pelos colonizadores e escravizadores brancos europeus, justamente numa tentativa de desconstruir um pré-julgamento que possa estigmatizar as literaturas africanas. Também acredito que outras escolhas metodológicas tenham bom resultado no que diz respeito à recepção das leituras, mas a minha escolha se ampara na necessidade de dar relevo ao problema, discutindo-o e atacando-o de forma direta, ainda que possa ser também um processo doloroso. Os casos de racismo em nosso país são diários, e entendo que não podemos perder a oportunidade de lutar contra eles; entendo que a questão precisa ser amplamente debatida. E no caso desta pesquisa, a figura dos negros não se restringe às questões raciais, sendo, na verdade, o oposto disso. As propostas constantes do material didático visam a valorizar e reposicionar os negros e a cultura africana no imaginário dos alunos pesquisados, indo além da associação dos negros à questão do racismo. A questão do racismo pode até ser levantada (e acredito que será), na leitura de um dos contos da coletânea. No entanto, tenho receio de que falar da África, dos negros, dos afrodescendentes e não falar do racismo seja entendido como uma alienação em relação à condição dos negros em nosso país, como se não existisse essa questão basilar na estruturação de nossa sociedade.

A próxima sequência de atividades da proposta é a leitura compartilhada do livro de contos, e os alunos são convidados a “mergulhar” nessa leitura (figura 11).

Figura 11 – Imagem do material didático: *Literaturas africanas*



Após esse convite, seguem as orientações sobre como serão feitas as leituras e o compartilhamento delas. A proposta é de combinação entre a leitura sozinho, fora da escola e a leitura compartilhada em aula (figura 12).

Figura 12 – Imagem do material didático: *Literaturas africanas*



A leitura compartilhada da coletânea será feita com frequência semanal, destinando-se duas aulas para cada conto. Em função da extensão dos textos, não será possível ler integralmente todos eles e ainda comentá-los durante a aula. Portanto, será solicitada a leitura prévia de um conto por semana como atividade de casa, com registro dessa leitura “solitária”, no diário de leitura (apêndice VII), de aspectos elencados num roteiro de leitura que será distribuído a todos os alunos e que contempla, dentre outros: dificuldades de leitura (vocabulário, referências, compreensão de partes do texto, entre outras dificuldades apontadas pelos alunos); trechos que chamaram mais a atenção, com justificativa; relações com outros textos, com outras áreas de conhecimento. Os alunos serão convidados a compartilhar suas anotações durante as aulas de leitura.

Após essas orientações, os *slides* do material começam a introduzir as leituras dos contos. Ainda que os alunos façam uma primeira leitura sem a mediação direta do professor durante seu andamento, para cada um dos contos será feita uma atividade curta de motivação e de introdução. Segundo Cosson (2019, p. 57), “Chamamos de introdução a apresentação do autor e da obra.” O livro em estudo é uma coletânea de textos literários de vários autores de países diferentes. Assim, a atividade de introdução será dividida em duas partes: uma geral e outra específica.

Na parte geral, será feita uma introdução da coletânea, com a apresentação do livro e de seus constituintes paratextuais:

A apresentação física da obra é também o momento em que o professor chama a atenção do aluno para a leitura da capa, da orelha e de outros elementos paratextuais que introduzem uma obra. Nesse caso, o professor realiza coletivamente uma leitura do livro. (COSSON, 2019, p. 60)

Os alunos já terão manuseado o livro em atividade anterior de ampliação dos conhecimentos sobre o continente africano na leitura do apêndice da coletânea que fala sobre a presença portuguesa na África, mas agora haverá um retorno à obra com o intuito de iniciar a leitura literária. Por isso serão explorados todos os aspectos que com ela se relacionem e possam interferir positivamente na relação entre leitores e livro. Por isso as atividades de introdução à leitura serão importantes, inclusive com a retomada da parte já lida, inserindo-a no contexto da obra. Serão observados nessa atividade os seguintes elementos:

- leitura da capa: ilustração, informações, elementos editoriais;
- leitura das ilustrações;
- leitura da contracapa: ilustração e textos;

- observação e leitura dos textos de terceiros que acompanham os textos literários³⁷.

A parte específica será desenvolvida de acordo com a leitura de cada conto, pois, para cada um, a coletânea traz, dentre seus elementos paratextuais, textos que falam sobre:

- cada país de origem dos autores dos contos da coletânea, em dois momentos distintos: antes dos contos de autores originários daquele país e ao final de toda a coletânea, no apêndice;
- textos com uma curta biografia do autor do conto lido, ao final de cada conto.

Assim, na atividade de introdução que antecederá cada conto, será feita a leitura compartilhada desses textos paratextuais que contribuirão para a atividade de leitura literária proposta.

As atividades de motivação têm o objetivo de despertar a curiosidade e motivar o aluno a se engajar no conto proposto: “[...] a motivação consiste em uma atividade de preparação, de introdução dos alunos no universo do livro a ser lido.” (COSSON, 2019, p. 77). Para cada conto, haverá uma atividade nova de motivação. O cuidado aqui será o de não induzir excessivamente a leitura do aluno para um determinado aspecto ou para uma interpretação possível da obra, ainda que saibamos que qualquer comentário sobre o texto pode encaminhar, direcionar a leitura de algum modo. Sobre essa questão, Cosson (2019, p. 56) se posiciona dizendo que

[...] é preciso lembrar que a motivação prepara o leitor para receber o texto, mas não silencia nem o texto nem o leitor. É preciso confiar mais em ambos. Sobretudo quando tratamos de leitura literária. Naturalmente, a motivação exerce uma influência sobre as expectativas do leitor, mas não tem o poder de determinar sua leitura. Aliás, influências sempre existem em qualquer processo de leitura. A questão, então, não é se a motivação exerce ou não influência, mas sim se essa influência é bem-vinda ou desejada pelo professor no trabalho que pretende realizar com seus alunos.

Tomando como pressuposto essa confiança no texto e no leitor, entendo que a motivação será parte relevante para o engajamento dos alunos nas leituras propostas. A atividade de motivação será proposta a partir de textos nos *slides* e também de textos motivadores constantes da própria coletânea. Como citado acima, na abertura de cada conto, há um texto que levanta alguma questão relacionada ao conto e apresenta um pouco da história que será narrada.

³⁷ Essas leituras serão feitas em momentos diferentes a depender das informações trazidas pelo texto. O apêndice, por exemplo, como dissemos, já terá sido lido na apresentação do continente africano. Os textos referentes a cada país de língua portuguesa serão lidos de acordo com as leituras literárias, que, na coletânea, está dividida por países: contos de autores de Moçambique, de Cabo Verde, de São Tomé e Príncipe, de Guiné-Bissau e de Angola, nesta ordem.

Considerando, por exemplo, que os três primeiros contos tratam de Moçambique, as leituras de introdução e de motivação serão feitas deste modo:

- Atividade de introdução: a leitura dos textos que tratam do país, servindo de apoio para os três contos;
- Atividade de motivação: a leitura do texto que introduz o conto, com levantamento de questões problematizadoras a respeito da abordagem feita no próprio texto.

Todas as indicações de leitura virão no *slide* correspondente a cada um dos contos, no qual também constarão elementos motivadores da leitura, como imagens e textos. Os alunos também encontrarão nesses slides *links* para sítios na internet com as biografias dos autores. Essas informações são complementares aos textos biográficos presentes ao final de cada conto no livro. Os alunos serão orientados a visitar esses sítios e a lerem as biografias no final dos contos.

As atividades de introdução e motivação terão duração de uma aula. Ao final, será pedido que os alunos façam a leitura do conto em casa. Essa leitura dos contos seguirá a ordem em que são apresentados no livro, já que pretendo seguir a abordagem proposta de trabalhar os textos agrupados por países. Os alunos deverão registrar cada leitura em seu diário, seguindo o roteiro de leitura proposto (apêndice VII), cujas orientações contemplam uma escrita anterior e outra posterior ao compartilhamento em sala. Esses registros serão acompanhados por mim ao longo das aulas.

A seguir, temos a imagem de um dos slides de introdução e motivação à leitura dos contos (figura 13).

Figura 13 – Imagem do material didático: *Literaturas africanas*



Como se pode observar, a proposta do material é de manter uma relação de interatividade com o leitor, neste caso, o aluno pesquisado, tanto nos elementos verbais quanto nos elementos não verbais. Há uma preocupação em apresentar elementos que façam referência à história, seja nos textos, seja nas cores e ilustrações que o compõem, como uma forma de motivar a leitura. Também há orientações a respeito das leituras de introdução que o aluno encontrará no livro de contos, bem como *links* de acesso a sítios na internet com informações sobre o autor daquela obra em estudo. Para cada conto do livro, há um slide como esse para fazer a introdução, motivação e orientação de leitura do conto.

3.6 Oficina de produção textual

Após a leitura de todos os contos do livro, a próxima atividade relaciona-se com a proposta final do trabalho – a realização, em grupo, de um projeto gráfico para um hipotético livro com um dos contos da coletânea, o qual será escolhido pelos próprios alunos. Cada grupo escolherá um dos contos e realizará três elementos paratextuais: capa, orelha e quarta capa. Essa é uma proposta que possibilita aos alunos aprendizagens em relação a informações que orientam a escolha de uma obra pelo leitor, as escolhas editoriais na publicação de um livro, a relação desses paratextos com o texto da obra. Nesse sentido, contribui para uma aproximação um pouco mais profunda dos leitores em formação com o universo dos livros. Além disso, de acordo com os resultados finais da oficina de produção, será possível observar quais foram as

aprendizagens alcançadas, tanto em termos dos gêneros trabalhados, quanto em relação às literaturas africanas e todo o universo que as envolve.

Os elementos paratextuais são as produções, textuais ou não textuais, que acompanham a obra literária ou não literária, como por exemplo título, capa, orelhas, folha de rosto, ilustrações, prefácio e posfácio. (CÂMARA, 2014). Esses elementos, segundo Genette (2009), têm uma grande importância, pois são responsáveis por garantir a presença de um livro no mundo atual:

A obra literária consiste, exaustiva ou essencialmente, num texto, isto é (definição mínima), numa sequência mais ou menos longa de enunciados verbais mais ou menos cheios de significação. Contudo, esse texto raramente se apresenta em estado nu, sem o reforço e o acompanhamento de certo número de produções, verbais ou não, como um nome de autor, um título, um prefácio, ilustrações, que nunca sabemos se devemos ou não considerar parte dele, mas que em todo o caso o cercam e o prolongam, exatamente para *apresentá-lo*, no sentido habitual do verbo, mas também em seu sentido mais forte: para *torná-lo presente*, para garantir sua presença no mundo, sua “recepção” e seu consumo, sob a forma, pelo menos hoje, de um livro. Esse acompanhamento, de extensão e conduta variáveis, constituiu o que em outro lugar batizei de *paratexto* da obra [...]. Assim, para nós o paratexto é aquilo por meio de que um texto se torna livro e se propõe como tal a seus leitores, e de maneira mais geral ao público. (GENETTE, 2009, p. 9, grifos do autor)

Isso quer dizer que é a junção do texto e dos paratextos que garante a existência de um livro, de modo que ele seja recepcionado e consumido, ou seja, lido e preenchido de sentido. Os paratextos tornam-se uma extensão do próprio texto literário, e se eles são parte essencial para que esse texto se torne um livro, ao escolher e ler uma obra, o leitor faz também a leitura dos paratextos e deles extrai significados. Nesse ponto reside um apoio para a fundamentação da proposta da oficina de produção: os alunos terão a oportunidade de aprofundar seu conhecimento a respeito de alguns paratextos, entendendo melhor sua relação com o próprio texto literário e melhorando sua autonomia como leitor de literatura, ao desenvolver sua capacidade de avaliar e escolher o que vai ler e de construir sentido também a partir daquilo que está ao redor dos textos.

Dada a diversidade e quantidade de elementos paratextuais, nesta oficina, tratarei de três muito recorrentes nas obras literárias: capa, orelhas e quarta capa. Para realizar o trabalho final, portanto, é necessário que os alunos pesquisados conheçam e compreendam o que são e para que servem esses elementos paratextuais. Assim, haverá uma atividade inicial de ampliação desse conhecimento, com a observação e leitura de paratextos em livros previamente selecionados por mim³⁸: *O cão e os caluandas*, de Pepetela (2019); *Nós matamos o Cão Tinhoso!*, de

³⁸ Seleção de livros de autores dos países lusófonos.

Luís Bernardo Honwana (2017); *O vendedor de passados*, de José Eduardo Agualusa (2018); *A bicicleta que tinha bigodes*, de Ondjaki (2012); *Ombela: A origem das chuvas*, de Ondjaki (2014); *O fio das miçangas*, de Mia Couto (2016); *Antes de nascer o mundo*, de Mia Couto (2016); *Sangue Negro*, de Noémia de Sousa (2016); *Nós, os do Makulusu*, de José Luandino Vieira (2019); *Um rio preso nas mãos*, de Ana Paula Tavares (2019); *Niketche: Uma história de poligamia*, de Paulina Chiziane (2019); *Esse cabelo: A tragicomédia de um cabelo crespo que cruza fronteiras*, de Djaimilia Pereira de Almeida (2017). Essa seleção é também uma forma de escuta no processo de mediação, conforme aponta Bajour (2012, p. 72), quando diz que a escuta do mediador começa na seleção dos “[...] textos que serão oferecidos no encontro social de leitura literária.” Ainda que o objetivo da atividade não seja a leitura integral dessas obras neste momento, haverá a leitura de seus elementos paratextuais, mais precisamente capa, orelha e quarta capa, e uma conversa sobre eles, que se transforma também numa conversa sobre os livros. Iremos falar sobre livros, sobre literatura. Se os alunos terão de produzir textos nesses gêneros, é necessário que eles tenham o mais amplo contato possível com representantes significativos deles, sob minha perspectiva como medidora, seguindo critérios que defino e entendo como fundamentais neste percurso.

Assim, como a oficina será desenvolvida sobre textos das literaturas africanas de língua portuguesa, selecionei, para essa atividade inicial, obras dessas literaturas. Esse recorte visa a contextualizar melhor as referências que os alunos terão para elaborar seu projeto gráfico. Isso envolve, por exemplo, conhecer editoras que publicam autores africanos de países lusófonos, inclusive aquelas especializadas na publicação de literaturas africanas, como a Kapulana³⁹ (seu nome significa um tecido colorido tradicionalmente usado por mulheres em vários países africanos⁴⁰). Escolhi, por exemplo, os seguintes livros publicados por essa editora⁴¹:

³⁹ Editora Kapulana. Informações disponíveis em <<http://www.kapulana.com.br/>>. Acesso em 07 mar. 2021.

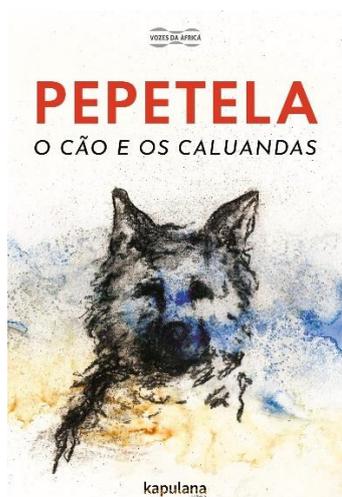
⁴⁰ Informações disponíveis em <<https://www.conexaolusofona.org/capulana-um-tecido-carregado-de-historia/>>. Acesso em 07 mar. 2021.

⁴¹ HONWANA, Luís Bernardo. *Nós matamos o Cão Tinhoso*. São Paulo: Kapulana, 2017. PEPETELA. *O cão e os caluandas*. São Paulo: Kapulana, 2019.

Figura 14 – Imagem da capa do livro *Nó matamos o Cão Tinhoso!*



Figura 15 - Imagem da capa do livro *O cão e os caluandas*



Além do nome da editora, também é possível observar nesses exemplos, as ilustrações e sua relação com o título das obras, a escolha de cores e a disposição gráfica dos elementos dispostos na capa, bem como outras informações – como a de que há um conto inédito na edição do livro de Luís Bernardo Honwana. Todos esses elementos são fruto de escolhas editoriais e/ou autorais que cumprem uma função na composição da obra. Esses são aspectos que se apresentam como parte da formação do leitor que tem a oportunidade de fazer um percurso mediado por um especialista – caso desta pesquisa.

E essa leitura com o especialista tem grande valor no processo de formação do leitor literário, pois ela concorre para aumentar a capacidade de interpretação das obras. No entanto,

como adverte Colomer (2007), aumentar essa capacidade interpretativa é uma das maiores dificuldades num planejamento de leitura, pois a aprendizagem da interpretação é um campo de estudo ainda em desenvolvimento e que revela profundos problemas. Um deles

[...] refere-se aos conhecimentos metalinguísticos e metaliterários que se consideram necessários para o progresso do uso comunicativo da literatura, um problema de inter-relação entre “saber fazer” e “saber como faz”, que afeta todo o ensino da linguística. Por outro lado, requer o acordo escolar sobre o leque de saberes que devem ser ensinados, saberes que se referem tanto ao funcionamento interno do texto, como às suas relações com diferentes tipos de contextos e sistemas artísticos e culturais, sejam sincrônicas e heterogêneas (a relação entre uma obra e as outras artes da sua época, por exemplo) ou diacrônicas e homogêneas (a relação entre uma obra e a tradição literária na qual se situa). (p. 179)

Então, entendo que a escola (lugar referencial da leitura com o especialista no contexto brasileiro), que o professor mediador, para dar conta de desenvolver a capacidade do aluno de interpretar uma obra, precisa pensar e tratar de questões que se ligam não apenas ao que diz respeito ao texto literário internamente, mas também deve tratar das que se referem ao entorno do texto, sincrônica e diacronicamente, num movimento que vai envolver um conhecimento metaliterário e metalinguístico. Isso porque, no caso desta pesquisa, os alunos serão convidados a pensar e a falar sobre o que está no entorno da obra, neste caso, os paratextos capa, orelha e quarta capa. Isto quer dizer que, se consideramos que o que está ao redor de um texto também concorre para a produção de sentidos dele, esses elementos paratextuais em questão fazem parte daquilo que importa no progresso do leitor, daquilo que promove um avanço em sua capacidade interpretativa.

3.6.1 Visitando a biblioteca escolar

Para possibilitar aos alunos compreenderem melhor o que são os elementos paratextuais, portanto, é necessário que eles tenham a possibilidade de conhecê-los e lê-los em outras obras também. Isso permite que eles tenham um maior repertório em relação aos gêneros que compõem esses elementos, o que vai ajudá-los muito no desenvolvimento de seus próprios textos. Para isso, na atividade inicial, os alunos visitarão a biblioteca da escola. O objetivo é que eles tenham a oportunidade de conhecer melhor esse espaço e possam manusear livros, observando e lendo seus elementos paratextuais. Nesse dia, dadas as condições da biblioteca da escola (referidas em capítulo anterior), haverá um preparo especial junto à coordenação para que o ambiente esteja livre e preparado para que a atividade se desenvolva de modo tranquilo, sem interferências.

Será solicitado que escolham, dentre aqueles selecionados previamente por mim enquanto mediadora, e que estarão dispostos em uma das mesas da biblioteca, um livro que lhes desperte interesse em ler, e observem nele elementos como a capa e as ilustrações que nela houver, as demais informações presentes (título, do livro, autor, editora, coleção), a orelha e a quarta capa, sempre chamando a atenção para o tipo de texto e as informações que aparecem nesses elementos. A escolha será feita por grupos de alunos (o mesmo grupo que desenvolverá o projeto gráfico para o conto) por uma questão de duração da atividade (a escolha e posterior apresentação individual demandaria muito tempo para a realização dessa proposta de trabalho). Neste momento de apresentação e escolha das obras, será feita uma explicação e sistematização do que são elementos paratextuais, suas características e funções num livro, dando destaque aos paratextos alvo da oficina: capa, orelha, quarta capa.

Em seguida, cada grupo apresentará a obra que selecionou, justificando sua escolha e falando sobre quais são os elementos paratextuais presentes nela e qual deles, se houve algum preponderante, mais influenciou em seu interesse para uma futura leitura. Cada dupla terá 3 minutos para sua defesa e a duração prevista para a atividade é de uma aula.

Essa etapa será importante para que os alunos possam experimentar e ganhar experiência na oralidade, visando à apresentação oral que farão de suas produções.

3.6.2 Produzindo os textos

Depois dessa atividade na biblioteca, a proposta do projeto gráfico para o livro do conto será apresentada e explicada com mais detalhes aos alunos. Tomando como referência os procedimentos de elaboração de uma sequência didática apresentados por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 95), o desenvolvimento da oficina busca seguir princípios e cumprir etapas que ajudem o aluno a conseguir escrever e se expressar oralmente: “Sem pretender, de forma alguma, cobrir a totalidade do ensino de produção oral e escrita, ela fundamenta-se no seguinte postulado: é possível se ensinar a escrever textos e a exprimir-se oralmente em situações públicas escolares e extraescolares.”. Considerando, pois, essa possibilidade e sem o compromisso de dar conta de toda a formação dos alunos como produtores de textos escritos e orais, essa oficina constitui mais um passo nesse que é um processo de formação que se estende para além da etapa de formação escolar. Nesse sentido, os autores também apontam que

Criar contextos de produção precisos, efetuar atividades ou exercícios múltiplos e variados: é isto que permitirá aos alunos apropriarem-se das noções, técnicas e instrumentos necessários ao desenvolvimento de suas capacidades de expressão oral e

escrita, em situações de comunicação diversas. (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 96)

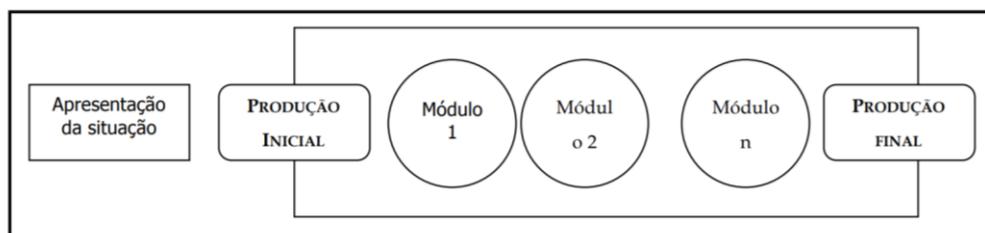
Assim, a proposta que será apresentada aos alunos objetiva criar e deixar claro para eles qual é o contexto de produção e apresentação de seu projeto gráfico, bem como promover atividades variadas ao longo de seu desenvolvimento para que tenham a possibilidade de ampliar suas capacidades de expressar-se por meio da escrita e da oralidade. A primeira atividade realizada na biblioteca já constitui um desses procedimentos. Nela, os alunos tiveram a oportunidade de experimentar, de forma mediada e orientada, a expressão oral ao defenderem as escolhas que fizeram em relação aos livros que lhes foram oferecidos, constituindo-se essa como uma produção oral inicial dentro da sequência que será apresentada a seguir.

Ainda segundo autores, “Uma ‘sequência didática’ é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito.” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 96). No caso da oficina que proponho, a abrangência será de mais de um gênero e abarcará as expressões escrita e oral, o que caracteriza uma modificação em relação à proposta de se trabalhar apenas um gênero. No entanto, apoio-me na ressalva feita pelos próprios autores de que

[...] a intenção não é a de pedir aos professores que realizem todas sequências e na sua integralidade, mas de levá-los a apropriar-se, progressivamente, da proposta. Apesar de sua amplitude, o material proposto, aliás, está distante de recobrir o conjunto dos gêneros que poderiam ser abordados em sala de aula. As sequências devem funcionar como exemplos à disposição dos professores. Elas assumirão seu papel pleno se os conduzirem, através da formação inicial ou contínua, a elaborar, por conta própria, outras sequências. (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 128)

Assim, entendo que a ideia é a de que os professores, embasados nos princípios que norteiam a proposta de sequência didática apresentada, possam se apropriar dela, tomando-a como exemplo e investindo no desenvolvimento de outras sequências que atendam aos objetivos previstos. Por isso, nesta oficina, tomo como embasamento as propostas apresentadas pelos autores, fazendo as adaptações necessárias para o desenvolvimento do projeto, dentro dos limites teóricos e metodológicos que eles apontam como fundamentais para que seja possível obter êxito no percurso. Um desses limites é a própria finalidade de uma sequência didática: “Uma sequência didática tem, precisamente, a finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação.” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 97). Assim, aqui serão trabalhados três gêneros, cada um a seu tempo, e com suas especificidades, obedecendo-se à estrutura base de uma sequência didática, representada neste esquema:

Figura 16 – Esquema da sequência didática



(DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 97)

Nesse esquema, é possível visualizar as etapas de uma sequência didática, que tem início com a apresentação da situação comunicativa, seguida de uma produção inicial, de módulos de atividades e exercícios para o domínio progressivo do gênero, e, por fim, a produção final. Cada uma dessas etapas tem suas características e objetivos, mas todas visam a dar aos alunos subsídios suficientes para desenvolver suas capacidades de produção de textos orais e escritos.

Na apresentação inicial, os autores destacam que se deve expor aos alunos o projeto de comunicação que será desenvolvido na produção final e prepará-los para a produção inicial:

A apresentação da situação visa expor aos alunos um projeto de comunicação que será realizado "verdadeiramente" na produção final. Ao mesmo tempo, ela os prepara para a produção inicial, que pode ser considerada como uma primeira tentativa de realização do gênero que será, em seguida, trabalhado nos módulos. A apresentação da situação é, portanto, o momento em que a turma constrói uma representação da situação de comunicação e da atividade de linguagem a ser executada. (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 98)

Baseando-me, portanto, nestas etapas, inicio a proposta apresentando aos alunos o objetivo final que eles precisarão alcançar, expondo-os a um projeto de comunicação nos moldes do que farão e definindo elementos importantes: os gêneros que serão abordados; a quem se dirige a produção; a forma que assumirá a produção textual e quem participará dela (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004). Assim, o momento da atividade na biblioteca constitui parte da apresentação da situação, pois nela, além de produzirem um texto oral inicial, como já dito, os alunos terão contato com um exemplo de produto final de seu trabalho e com os gêneros envolvidos. Além disso, durante minha explicação e apresentação da situação, eles saberão que o trabalho será realizado em grupos de quatro alunos e que será exposto na escola, para que toda a comunidade escolar tenha acesso a ele, ainda que sejam seus pares o foco principal. Assim, na atividade desenvolvida na biblioteca, será possível criar uma situação em que os alunos possam conhecer bem o projeto comunicativo que precisarão desenvolver, tanto pelo

contato com exemplos variados dele, quanto pela troca que será realizada entre os alunos e a professora mediadora. Vale ressaltar que o projeto visa a simular algo que é real: produzir elementos paratextuais para um livro. Isso envolve apresentar o resultado de um trabalho, apresentar e “vender” uma ideia, mostrar o percurso dessa ideia e desse trabalho até a chegada ao resultado, como se fosse de fato um trabalho editorial. Também será o momento para a abordagem de uma segunda dimensão da apresentação da situação apontada por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), que é a dos conteúdos: “Na apresentação da situação, é preciso que os alunos percebam, imediatamente, a importância desses conteúdos e saibam com quais vão trabalhar.” (p. 99). Assim, além de estarem em contato com textos dos gêneros que irão produzir, esses textos referenciam as literaturas africanas de língua portuguesa, já que serão essas obras com as quais trabalharão, ou seja, essas obras farão parte dos conteúdos.

Esse momento na biblioteca, como já aponte, também compreenderá outra etapa da sequência apresentada por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), a da produção inicial oral, já que os alunos elaborarão um primeiro texto oral de apresentação e defesa do projeto gráfico do livro que escolherem. Aqui, faço uma adaptação da sequência, recortando o momento apenas para a produção oral tendo em vista a complexidade do projeto gráfico proposto, que envolve variados gêneros. Fazer, portanto, a produção inicial de todos eles, deixaria o processo confuso e sobrecarregado. Desse modo, os alunos falarão de um projeto que não é o deles, fazendo uso de uma metalinguagem que será relevante para aprofundar seus conhecimentos tanto sobre aqueles gêneros quanto sobre o próprio projeto gráfico de um livro.

Contrariamente ao que se poderia supor, a experiência nos tem mostrado que este encaminhamento não põe os alunos numa situação de insucesso; se a situação de comunicação é suficientemente bem definida durante a fase de apresentação da situação, todos os alunos, inclusive os mais fracos, são capazes de produzir um texto oral ou escrito que responda corretamente à situação dada, mesmo que não respeitem todas as características do gênero visado. Cada aluno consegue seguir, pelo menos parcialmente, à instrução dada. Este sucesso parcial é, de fato, uma condição *sine qua non* para o ensino, pois permite circunscrever as capacidades de que os alunos já dispõem e, conseqüentemente, suas potencialidades. (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 100)

Por isso, meu intuito é que os alunos consigam compreender e esclarecer ao máximo suas dúvidas a respeito da situação comunicativa neste primeiro momento, para que consigam ir reunindo os subsídios necessários para a compreensão e execução já nessa primeira proposta. Sendo a produção inicial uma condição indispensável para o projeto, já que expõe os parâmetros que o professor terá para ensinar e desenvolver as potencialidades dos alunos, é uma etapa que será cumprida não apenas em relação ao gênero oral de apresentação dos projetos dos alunos.

Na sequência didática, os alunos irão produzir textos escritos relativos a cada uma das partes do projeto gráfico que seu grupo realizará, sendo cada uma a seu tempo e de modo separado, já que são gêneros textuais diferentes. Assim, eles farão a produção inicial da capa, criando, inclusive o nome da editora de seu livro; o texto da orelha e da quarta capa, escolhendo que tipo de informação eles apresentarão nesses textos, dentro dos limites permitidos pelo gênero: biografia do autor, análise de algum aspecto do conto, apresentação da história, trechos do conto, trechos de crítica, etc. Para cada gênero, haverá uma sequência que se encerrará antes da subsequente, para que o trabalho de um gênero não atropela o outro, prejudicando as aprendizagens necessárias para o domínio de cada um deles.

A próxima etapa da sequência diz respeito aos módulos: “Nos módulos, trata-se de trabalhar os problemas que apareceram na primeira produção e de dar aos alunos os instrumentos necessários para superá-los.” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 102). Assim, balizada pela observação das produções iniciais, o objetivo é desenvolver atividades e exercícios que tenham por objetivo fazer com que os alunos superem suas dificuldades para o domínio do gênero em questão. Neste sentido, os autores propõem atividades que permitam ao aluno compreender e representar bem a situação de comunicação, tendo bem definidos, em relação a seu texto, seus destinatários, sua finalidade, sua posição enquanto autor ou locutor e seu gênero. O aluno também precisa desenvolver atividades que lhes permitam conhecer as técnicas necessárias para a criação ou elaboração dos conteúdos, para o planejamento do texto e para a sua realização, o que envolve saber escolher e utilizar a linguagem que seja a mais adequada para seu texto naquela situação de comunicação.

No desenvolvimento dos módulos, Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) destacam que é preciso variar as atividades e exercícios, que podem ser individuais ou em grupo, de análise e observação de outros textos, inclusive textos escritos pelos próprios colegas dentro da sequência didática, de produções textuais menores, simplificadas, que permitem aos alunos concentrarem-se em algum aspecto mais específico da elaboração de um texto. Também falam da “[...] elaboração de uma linguagem comum para poder falar dos textos, comentá-los, criticá-los, melhorá-los, quer se trate de seus próprios textos ou dos de outrem.” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 105), ponto que deve ser trabalhado durante toda a sequência, e que permite elaborar uma metalinguagem que facilite a comunicação, ajude a construir conhecimentos sobre o gênero trabalhado e o desenrolar de todo o projeto. Os autores também pontuam que todos esses conhecimentos adquiridos sobre os gêneros durante o trabalho nos módulos devem ser sistematizados durante ou ao final da sequência, mas antes da produção final, como uma espécie de

consolidação dos conhecimentos advindos de todo aquele estudo, funcionando como uma referência sintética desses aprendizados.

A sequência é encerrada com a produção final, na qual o aluno terá a possibilidade de colocar em prática os conhecimentos adquiridos nos módulos a fim de melhorar ou reformular sua produção inicial, num procedimento de aprendizagem metacognitivo, já que

Durante a produção final, *é no polo do aluno* que o documento de síntese ganha sua maior importância:

- Indica-lhe os objetivos a serem atingidos e dá-lhe, portanto, um controle sobre seu próprio processo de aprendizagem (O que aprendi? O que resta a fazer?);
- Serve de instrumento para regular e controlar seu próprio comportamento de produtor de textos, durante a revisão e a reescrita;
- Permite-lhe avaliar os progressos realizados no domínio trabalhado. (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 106)

Assim, o aluno voltará a seu texto de modo a avaliá-lo e conduzir seu processo de aprendizado e escrita por meio dos conhecimentos adquiridos nos módulos, percebendo o que aprendeu, o que não ficou claro, quais as dúvidas e/ou problemas que ainda precisam ser resolvidos. Esse tipo de trabalho para o aprendizado e o domínio dos gêneros textuais propicia ao aluno uma tomada de consciência e autonomia sobre seu próprio processo de aprendizagem, fazendo com que aqueles conhecimentos sejam, possivelmente, mais bem internalizados e consolidados, já que serão fruto de uma ampla e mais intensa reflexão e prática, não apenas da leitura e observação de teorias.

Para o professor, a produção final também se configura como uma oportunidade de avaliar as aprendizagens sistematizadas ao final dos módulos, numa avaliação dita somativa:

A produção final é o momento, se assim se desejar, para uma avaliação de tipo somativo. Quer o professor utilize, nessa ocasião, tal e qual, a lista de constatações construída durante a sequência ou escolha uma grade diferente quanto a sua forma, o importante é que o aluno encontre de maneira explícita os elementos trabalhados em aula e que devem servir como critérios de avaliação. Esta forma de explicitação dos critérios de avaliação permite ao professor, pelo menos parcialmente, desfazer-se de julgamentos subjetivos e de comentários frequentemente alusivos, que não são compreendidos pelos alunos para passar a referir-se a normas explícitas e utilizar um vocabulário conhecido pelas duas partes. Ao mesmo tempo, a grade permite-lhe centrar sua intervenção em pontos essenciais, supostamente aprendidos pelos alunos ao longo da sequência. Assim, a grade serve, portanto, não só para avaliar num sentido mais estrito, mas também para observar as aprendizagens efetuadas e planejar a continuação do trabalho, permitindo eventuais retornos a pontos mal assimilados. (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 106)

Percebe-se, portanto, que a produção final, tanto para o aluno quanto para o professor, serve como parâmetro das aprendizagens adquiridas ao longo do trabalho nos módulos, já que

a sistematização desse conhecimento, como apontado, serão referência tanto para o aluno no momento de redigir seu texto final, quanto para o professor no momento de avaliar esse texto, inclusive observando a necessidade de retomar alguns pontos que não estejam dominados a contento. Isso facilita a fuga de critérios que podem configurar-se por demais subjetivos, prejudicando tanto a compreensão do aluno quanto a avaliação do professor, trazendo consequências negativas para o processo de ensino e aprendizagem. Esse é um ponto que vejo como bastante positivo como professora para ajudar no progresso da capacidade de produção de textos dos alunos.

Além dessas escolhas pedagógicas e linguísticas, os autores assinalam que as escolhas psicológicas também norteiam a elaboração e as finalidades desse tipo de sequência:

2. Escolhas psicológicas

- a) A atividade de produção de textos escritos ou orais é trabalhada não somente como colocação em palavras ou frases de ideias prévias, mas em toda sua complexidade, incluindo a representação da situação de comunicação, o trabalho sobre os conteúdos e a estruturação dos textos.
- b) O procedimento visa transformar o modo de falar e de escrever dos alunos, no sentido de uma consciência mais ampla de seu comportamento de linguagem em todos os níveis (por exemplo: escolha de palavras, adaptação ao público, colocação da voz, organização do conteúdo etc.).
- c) Essa transformação ocorre porque diferentes instrumentos de linguagem são propostos aos alunos (por exemplo: regras de estruturação de um texto, fórmulas particulares para argumentar, meios para evidenciar informações etc.). (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 108)

Essas escolhas psicológicas influenciam nos resultados esperados de transformação da fala e da escrita dos alunos nos gêneros trabalhados, pois trata-se de uma sequência que não se limita, como visto, ao emprego/uso de palavras ou frases, mas que abarca a representação de uma situação comunicativa com a qual o aluno possa estabelecer uma relação, uma conexão real, que lhe seja acessível que de algum modo possa fazer sentido em sua vida cotidiana. Em nosso caso, o aluno estará se dirigindo a seus pares, numa situação comunicativa dentro da comunidade escolar, pensando num projeto que possa se comunicar da melhor forma com essa comunidade. Para tanto, é necessária a ampliação de uma tomada de consciência sobre seu comportamento linguístico numa produção de texto, oral ou escrito, nos mais variados níveis de linguagem – seleção vocabular, entonação de voz, sequência de apresentação das informações e conteúdos entre outros. Sendo que todo esse desenvolvimento é possibilitado pela diversificação das atividades de instrumentalização linguística oferecidas aos alunos.

Considerando a não possibilidade de aplicação do projeto, dado o contexto pandêmico em que se desenvolve esta pesquisa, esta etapa não poderá ser desenvolvida de forma detalhada, considerando que ela implica uma prática responsiva dos alunos. Isto é, para que a sequência

didática se desenvolva, seja posta em prática, é preciso que os alunos participem das atividades, de modo que possa haver uma produção inicial da qual decorrerá todo o desenvolvimento das atividades modulares, chegando à produção final. Uma etapa depende integralmente da outras: quais serão os problemas/questões detectados nas produções iniciais; que tipos de atividades poderão ser propostas para ajudar na superação desses problemas/questões; como será feita a sistematização dos conhecimentos adquiridos nas etapas modulares; quais os resultados alcançados poderão ser percebidos na produção final?

Infelizmente, como professora pesquisadora, não poderei aplicar minha pesquisa e traçar os caminhos que consideraria oportunos e importantes para o desenvolvimento linguístico-comunicativo dos alunos pesquisados, etapa que representaria, talvez, o cerne do trabalho. No entanto, aqui, propus delinear perspectivas teórico-metodológicas que encaminham meus objetivos de atuar no processo de formação de leitores literários, num procedimento que implica um projeto de associação entre a leitura, a escrita e a produção oral, conforme já aponte ao citar Colomer (2007) em capítulo anterior, entendendo que todas essas atividades se interligam e contribuem para a formação de nossos alunos como leitores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A ideia de trabalhar com literatura nesta pesquisa surgiu da observação, ao longo de meus treze anos de sala de aula, tanto das minhas práticas quanto das dos colegas com quem trabalhei e trabalho em várias escolas nos Anos Finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio. Sempre me considerei professora de Língua Portuguesa e Literatura. Todavia, enquanto eu me sentia bastante norteadada no tratamento dos temas relativos ao ensino de língua (ainda que depois tenham começado a surgir diversos questionamentos), quando o assunto era literatura, me sentia perdida, sem referências, principalmente no Ensino Fundamental. Digo principalmente porque, no Ensino Médio, os livros didáticos já nos “dizem” o que fazer: trabalhar as escolas literárias, seu contexto histórico, principais autores e obras. E mesmo assim, depois de alguns anos pouco frutíferos seguindo esse “roteiro”, também comecei a me sentir sem referências, sem saber direito o que era de fato ensinar literatura. A quem ou a quem recorrer? O que ler para conseguir responder a essa pergunta? Confesso que morando no interior, trabalhando em diversas escolas, de manhã, à tarde e à noite, conseguir dar conta dessa questão não se torna uma tarefa fácil, e o que vamos fazendo, nós professores, muitas vezes, é ir seguindo e tentando de algum modo dar conta de nosso fazer em sala de aula, buscando alguma ajuda aqui e ali, ainda que muitas vezes frustrados em alguma medida com nosso trabalho.

No entanto, essa frustração, também em nós professores, muitas vezes se transforma em inquietação e motivação. E foram esses sentimentos, somados a um desejo que sempre tive de fazer um mestrado, que me trouxeram ao ProfLetras. Esse programa é muito importante para nós, professores da Educação Básica, com horários apertados pela rotina de trabalho, mas com muitas ideias e urgência de atualização de seus conhecimentos e de suas práticas pedagógicas. É um programa essencial para a Educação Básica neste país e que não pode acabar. A bibliotecária colombiana Silvia Castrillón, tratando das condições para se ter acesso à cultura letrada no contexto colombiano, chama a atenção para a questão da formação docente, em um contexto que se identifica com o brasileiro:

Em primeiro lugar, e sem dúvida a mais importante condição, é o investimento de esforços para melhorar a formação dos docentes. O propósito de formar leitores exige professores bem formados, conscientes da necessidade de mudanças importantes na estrutura social da escola e atualizados, não por meio de cursos breves ou oficinas, mas sim, por meio de programas de longa duração, que partam de sua prática cotidiana e que também introduzam o conhecimento da teoria e a necessidade de reflexão e do debate. Formação que lhes permita romper com a tradição de ensinar como aprenderam. (CASTRILLÓN, 2011, p. 24)

A questão principal é a formação docente e de modo mais aprofundado, partindo de sua vivência em sala de aula, fazendo, com ela, ligação entre as teorias desenvolvidas no meio acadêmico. Isso é exatamente o que faz o ProfLetras. E, assim, nos ajuda a ter outras referências para ensinar, que não o modo como fomos ensinados. Isso é muito revolucionário, pois muitos de nós acreditam que o modo como aprendemos é aquele que devemos usar para ensinar, independentemente do fato de esse método já não funcionar mais para o alcance dos objetivos, já que o contexto de ensino também sofreu muitas mudanças. Por tudo isso, o governo federal precisa e deve investir cada vez mais neste programa, para que mais e mais professores como eu tenham a oportunidade de estudar, de se atualizar e de receber uma bolsa de estudos para isso, pois somos trabalhadores, temos famílias, pouco tempo e muita vontade de melhor enquanto educadores e devolver esse investimento para nossa sociedade brasileira. E foi aqui, neste programa, que comecei a entender muitas questões a respeito de ser professora de língua e de literatura, que pude me renovar no que diz respeito à formação que tive na graduação, que pude aprender tanto, com professores pesquisadores maravilhosos com quem pudemos estudar. E foi aqui, que comecei a entender melhor o que é ensinar literatura.

Neste ponto, retorno à minha pesquisa, pois ela me proporcionou uma travessia que me renovou enquanto professora e me fez compreender (eu acho) o que é ensinar literatura. Leituras como a de Colomer (2007), Bajour (2012) e Rouxel (2012) e Candido (2011), dentre outras, fizeram-me encontrar o lugar da literatura no ensino, na escola e nos leitores. Fizeram-me entender o que é ensinar literatura, o que é formar um leitor literário. Assim como as leituras, todas as aulas de literatura que tive no curso, as das reuniões de orientação e as da banca de qualificação foram fundamentais para que eu pudesse não apenas conhecer esses autores e teorias, mas também compreendê-los e compreender a educação literária. Tudo isso porque a proposta de minha pesquisa é a de justamente atuar na formação dos alunos pesquisados como leitores literários. Comecei sem saber ao certo como isso seria possível e termino compreendendo, antes de tudo, que essa formação é um processo, como bem diz Dias (2016). E é um processo que envolve, logicamente, o contato, a experiência de ler literatura. Por isso a pesquisa propõe a leitura de uma obra inteira, o acesso individual de cada aluno a um exemplar desse livro. E por isso, também, essa leitura está proposta dentro de um projeto, apontado por Colomer (2007) como uma das formas mais exitosas de se promover o ensino de literatura.

E, disposta a implementar o projeto, somos surpreendidos por uma pandemia que nos obrigou a enveredar pelo ensino remoto, inviabilizando toda a aplicação da minha pesquisa na escola. Para muito além de impedir a aplicação de meu projeto e de poder verificar seus resultados, o contexto pandêmico, aprofundou ainda mais as desigualdades de acesso à educação e

à literatura. Isso porque o ensino remoto, ainda que seja a única solução viável para o momento difícil que a humanidade enfrenta, condena àqueles que não têm acesso aos aparatos tecnológicos e às redes de internet a um lugar de exclusão e precariedade no que diz respeito ao direito à educação e à escola. Isso sem falar na questão da alimentação, pois muitos alunos só conseguem uma alimentação, digamos, adequada, na escola. Tem-se assim, uma realidade que cerceia e muito qualquer trabalho de educação literária, ao menos em contextos escolares como o meu, em que uma minoria dos alunos tem acesso a uma internet minimamente capaz de suprir as necessidades pedagógicas neste momento, mesmo que pelo celular. Como garantir acesso à leitura para esses alunos? Como desenvolver um projeto de leitura que possa ser mediado e compartilhado, se poucos alunos participam das aulas, ministradas por aplicativo de mensagem instantânea?

Essa é a realidade que temos hoje no que diz respeito à educação escolar, que, como disse, inviabilizou a parte prática de minha pesquisa e impediu a verificação de qualquer resultado. Até cheguei a propor a leitura de um dos contos da coletânea, mesmo fora do projeto, apenas para verificar como seria a recepção e o retorno dos alunos. O conto escolhido foi “As mãos dos pretos”, de Luís Bernardo Honwana. No entanto, a recepção e o retorno foram muito escassos, mesmo com todas as tentativas de motivação da leitura e do compartilhamento delas. Isso porque, além das questões de acesso às tecnologias, há também o afastamento do contexto escolar, do espaço físico e da distância física entre os alunos e os professores. Tudo isso concorre para que os alunos não se sintam motivados a ler e compartilhar suas leituras. Em aulas por aplicativos de mensagens, isso se torna muito mais difícil. Por isso, o resultado que tive: poucos alunos, menos de cinco, leram e teceram algum comentário sobre a leitura.

Diante de tudo isso, podemos dizer que passamos por um momento bastante preocupante no que diz respeito sobretudo à educação pública, cujas consequências só poderão ser dimensionadas quando retornarmos ao ensino presencial. Quanto à educação literária, certamente estamos (ou continuamos) em um hiato, pois é muito difícil promovê-la nessas condições. Acrescento ainda, quanto à minha pesquisa, todo o prejuízo em relação ao desenvolvimento de habilidades de expressão escrita e oral, que compunham também o projeto. Além disso, toda a discussão e reflexão a respeito da luta contra o racismo e a verificação, na prática, dos efeitos desse movimento ficaram também prejudicadas.

A propósito do objetivo de combater o preconceito racial na minha pesquisa, esse é um tema que sempre esteve e está em minhas aulas. Mas desenvolvê-lo no âmbito da dissertação, fez com que eu pudesse me aprofundar no debate, conhecer autores e estudos, como Ribeiro (2019), Gomes (2010) e (2017), Debus (2017) e hooks (2017). Isso foi fundamental para que

eu pudesse compreender ainda melhor meu papel como educadora nas lutas antirracistas, e ter certeza de que devemos incluir essas lutas em nossas práticas pedagógicas, transformando nossas salas de aula. Foi o que pude confirmar, por exemplo, ao ler hooks (2017) quando diz que

Apesar de o multiculturalismo estar atualmente em foco em nossa sociedade, especialmente na educação, não há, nem de longe, discussões práticas suficientes acerca de como o contexto da sala de aula pode ser transformado de modo a fazer do aprendizado uma experiência de inclusão. Para que o esforço de respeitar e honrar a realidade social e a experiência de grupos não brancos possa se refletir num processo pedagógico, nós, como professores – em todos os níveis, do ensino fundamental à universidade –, temos de reconhecer que nosso estilo de ensino tem de mudar. (hooks, 2017, p. 51)

hooks faz essa afirmação a respeito do contexto educacional norte-americano, mas a ideia se aplica também à nossa realidade. As discussões sobre uma prática pedagógica mais inclusiva são muito necessárias e precisam se refletir nas salas de aula. Para isso, precisamos mudar nosso estilo de ensinar para tornar o próprio aprendizado uma experiência de inclusão. E é com esse pensamento que entendo que abordar as literaturas africanas da forma como proponho é um modo de tornar o aprendizado multicultural. A causa racial é urgente; acompanhamos quase que diariamente casos e denúncias de racismo no país, ainda que a prática esteja tipificada como crime. Insisto na ideia de que é preciso reconfigurar a imagem do negro na nossa sociedade, mostrando (e lendo), por exemplo, que existem intelectuais negros, autores negros, mostrando que os negros também elaboram o mundo, e que não existem apenas as narrativas criadas pelos brancos:

É irrealista que uma sociedade como a nossa, de maioria negra, somente um grupo domine a formulação do saber. É possível acreditar que pessoas negras não elaborem o mundo? É sobre isso que a escritora Chimamanda Ngozi Adichie alerta ao falar do perigo da história única. O privilégio social resulta no privilégio epistêmico, que deve ser confrontado para que a história não seja contada pelo ponto de vista do poder. É danoso que, numa sociedade, as pessoas não conheçam a história dos povos que a construíram. (RIBEIRO, 2019, 65)

Precisamos, portanto, confrontar o privilégio, mudar o ponto de vista das narrativas e mostrar a todos que, em um país multicultural como o nosso, é inadmissível haver ainda manifestações racistas; é preciso combater qualquer forma e manifestação de racismo. E a escola é uma parte imprescindível nesse trabalho, na descolonização dos currículos, nessa construção de uma sociedade livre, justa e solidária, como diz a Constituição de 1988.

E assim, posso dizer que minha travessia por este trabalho – e pelo curso como um todo – proporcionou-me um amadurecimento muito grande como profissional, em diversos sentidos.

Eu percebo que de fato consegui construir uma ponte entre os saberes acadêmicos e minhas práticas pedagógicas, algo que acho fantástico e que me parecia tão distante (para não dizer impossível). Agora, chegando ao final deste mestrado, consigo ter certeza de que é preciso investir no ensino de literatura na Educação Básica. E percebo que, assim como eu era antes do ProfLetras, muitos professores acabam não ensinando literatura nos Anos Finais do Ensino Fundamental porque não entendem o que é fazer isso, o que é formar um leitor. Acabam apenas tangenciando os textos literários, que até aparecem em sala aqui e ali, mas que não integram um projeto de formação de leitores. E esse não entender recai, grande parte das vezes, sobre sua formação na graduação, que, como a minha, não conseguiu nos ensinar o que é ensinar literatura para crianças e jovens. É uma lacuna a ser preenchida.

E, com este trabalho, espero poder contribuir um pouco para esse entendimento, compreendendo também, eu mesma, que estamos, na verdade, em constante aprendizado, que não encontrei as respostas definitivas, que estamos em constante processo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AGUALUSA, José Eduardo. *O vendedor de passados*. São Paulo, Tusquets, 2018.
- ALMEIDA, Djaimilia Pereira de. *Esse Cabelo: A tragicomédia de um cabelo crespo que cruza fronteiras*. Rio de Janeiro: Leya, 2017.
- AMORIM, Marcel Álvaro de; SOUTO, Victor Alexandre Garcia. *A ressignificação da leitura literária e do leitor-fruidor na BNCC: uma abordagem dialógica*. Bakhtiniana. Revista de Estudos do Discurso (Online), São Paulo, 15.4, p. 98-121, out. dez. 2020.
- ANDRADE, Florência Vieira Pacheco. *Gêneros digitais e multiletramentos [manuscrito]: novas práticas pedagógicas em sala de aula*. Dissertação (Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras/ProfLetras) - Universidade Estadual de Montes Claros - Unimontes, Montes Claros, 2018.
- ANDRUETTO, María Teresa. *Por uma literatura sem adjetivos*. Trad. CACIACARRO, Carmem. São Paulo: Editora Pulo do gato, 2012.
- APPLE, Michael W. *A educação pode mudar a sociedade?* Trad. Lilia Loman. Petrópolis: Vozes, 2017.
- BAJOUR, Cecilia. *Ouvir nas entrelinhas: o valor da escuta nas práticas de leitura*. Trad. Alexandre Morales. São Paulo: Editora Pulo do Gato, 2012.
- BRASIL. **Constituição (1988)**. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 29 ago. 2019.
- _____. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2017.
- _____. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: Pluralidade Cultural*. Brasília : MEC/SEF, 1998.
- _____. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Distrito Federal: Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno, 2004.
- _____. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. 10ª ed. Brasília: Edições Câmara, 2014.
- CÂMARA, Elisa Oliveira. *O paratexto na tarefa do tradutor: uma análise de elementos paratextuais*. Campinas, SP: [s.n.], 2014.
- CANCLINI, Néstor García. *Leitores, espectadores e internautas*. Tradução Ana Goldberg. São Paulo: Iluminuras; Itaú Cultural, 2008. p.17-18
- CANDAU, Vera Maria. **Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica**. In: MOREIRA, Antonio Flavio; _____ (Orgs.). *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas*. Petrópolis: Vozes, 2010, p. 13-37

CANDIDO, Antonio. **O direito à literatura**. In: ____ *Vários escritos*. 5ª ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011.

_____. *Literatura e sociedade*. 9ª ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2006.

CASTRILLÓN, Silvia. *O direito de ler e escrever*. Tradução: Marcos Bagno. São Paulo: Editora Pulo do Gato, 2011.

CHAVES, Rita. **Por um mar navegam as mesmas palavras**. In: ____ (Org.). *Contos africanos dos países de língua portuguesa*. São Paulo: Ática, 2009.

CHIZIANE, Paulina. *Nikette: uma história de poligamia*. São Paulo: Companhia das Letras, 2021.

COLOMER, Teresa. *Andar entre livros: a leitura literária na escola*. Trad. Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2007.

COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2019.

_____. *Paradigmas do ensino de literatura*. São Paulo: Contexto, 2020.

COUTO, Mia. *Antes de nascer o mundo*. São Paulo, Companhia das Letras, 2016.

_____. *O fio das miçangas*. São Paulo, Companhia das Letras, 2016.

DEBUS, Eliane. *A temática da cultura africana e afro-brasileira na literatura para crianças e jovens*. São Paulo: Cortez: centro de Ciências da Educação, 2017.

DIAS, Ana Creliá. *Literatura e educação literária: quando a literatura faz sentido(s)*. Cerrados, v. 25, n. 42. Brasília, UnB, 2016.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michele; SCHNEUWLY, Bernard. **Sequências Didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento**. In: DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard e colaboradores. *Gêneros orais e escritos na escola*. Trad. E Org. de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004.

FAILLA, Zoara (Org.). *Retratos da leitura no Brasil 4*. Rio de Janeiro: Sextante, 2016.

FREIRE, Paulo. *Educação e Mudança*. 12ª Edição. Paz e Terra. Rio de Janeiro, 1979.

_____. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019.

GENETTE, Gérard. (2009). *Paratextos editoriais*. Trad. Álvaro Faleiros. Cotia, SP: Ateliê Editorial. (Artes do livro: 7)

GOMES, Nilma Lino. **A questão racial na escola: desafios colocados pela implementação da lei 10.6369/03**. In: MOREIRA, Antonio Flavio; ____ (Orgs.). *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas*. Petrópolis: Vozes, 2010, p.67-89.

_____. *O Movimento Negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação*. Petrópolis: Vozes, 2017

HONWANA, Luís Bernardo. *Nós matamos o Cão Tinhoso!* São Paulo: Kapulana, 2017.

HOOKS, bell. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

HOUDART-MÉROT, Vilaine. **Da crítica da admiração à leitura ‘scriptível’**. In: TAUVERON, Catherine. In: ROUXEL, Annie; LANGLADE, Gérard; RESENDE, Neide (org.) *Leitura subjetiva e ensino de literatura*. São Paulo: Alameda, 2013, p. 103-115.

JOUVE, Vincent. *A leitura*. Trad. Brigitte Hervot. São Paulo: Editora UNESP, 2002.

KEFALÁS, ELIANA. *Corpo a corpo com o texto na formação do leitor literário*. Campinas: Autores Associados, 2012.

LAJOLO, Marisa. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. 6. ed. São Paulo: Ática: 2006.

LARROSA, Jorge. *Tremores: escritos sobre experiência*. Trad. Cristina Antunes, João Wanderley Geraldi. 1. ed.; 5. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

LAVAL, Christian. *A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público*. Trad. Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo, 2019.

LIMA, Heloisa Pires. **Personagens Negros: Um Breve Perfil na Literatura Infanto-Juvenil**. In: MUNANGA, Kabengele. *Superando o Racismo na escola*. 2ª edição revisada. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. 204p.: il.

MARTIN, Vima Lia de Rossi; BUENO, André de Godoy. *Por uma memória da África e dos afrodescendentes: aspectos teóricos e legais para o ensino de literaturas africanas e afro-brasileira*. Linha D'água (Online), São Paulo, v. 29, n. 1, p. 29-43, jun. 2016.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; CÂMARA, Michelle Januário. **Reflexões sobre currículo e identidade: implicações para a prática pedagógica**. In: _____; CANDAU, Vera Maria (Orgs.). *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas*. Petrópolis: Vozes, 2010, p. 38-65.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria Ferrão. *Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil*. Educ. rev. Belo Horizonte, v. 26, n. 1, p. 15 – 40, abr. 2010. Disponível em < <https://www.scielo.br/pdf/edur/v26n1/02.pdf>>. Acesso em 28 mar. 2021.

OLIVEIRA JUNIOR, José Leite de. **Apontamentos cognitivos para uma didática da literatura**. In: LEURQUIN, Eulália; COUTINHO, Fernanda (Orgs.). *Literatura e ensino*. Campinas: Mercado das Letras, 2019, p. 75-91.

ONDJAKI. *A bicicleta que tinha bigodes*. Rio de Janeiro: Pallas, 2012.

_____. *Ombela: A origem das chuvas*. Rio de Janeiro: Pallas Mini, 2014.

PEPETELA. *O cão e os caluandas*. São Paulo: Kapulana, 2019.

PETIT, Michèle. *Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva*. 2ª ed. Tradução Celina Olga de Souza. São Paulo: Editora 34, 2009.

PINHEIRO, Tamara Alcoforado Vianna. *Literatura de temática afro: Desafios e possibilidades à Educação Antirracista*. Dissertação (mestrado). Programa de Pós-Graduação em Ciência da Literatura - Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ, Rio de Janeiro, 2019.

RIBEIRO, Djamila. *Lugar de fala*. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.

_____. *Pequeno manual antirracista*. São Paulo: Companhia da Letras, 2019.

ROJO, Roxane. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ROUXEL, Annie. *Práticas de leitura: quais rumos para favorecer a expressão do sujeito leitor?*. Cadernos de Pesquisa, v.42 n.145 p. 272-283 jan./abr. 2012.

_____. **O advento dos leitores reais**. In: ____; LANGLADE, Gérard; RESENDE, Neide (Orgs.). *Leitura subjetiva e ensino de literatura*. São Paulo: Alameda, 2013.

SANTOS, L. W. **Práticas de linguagem e PCN: o ensino de língua portuguesa**. In: PAULIUKONIS, M. A. L.; SANTOS, L. W. (org.). *Estratégias de leitura: texto e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006. p. 59-68.

SECCHIN, Antonio Carlos. *Memórias de um leitor de poesia*. Rio de Janeiro: Topbooks, 2010.

SILVA, Claudicélio Rodrigues da. **Da literatura como travessia: é possível ensinar literatura?** In: LEURQUIN, Eulália; COUTINHO, Fernanda (Orgs.). *Literatura e ensino*. Campinas: Mercado das Letras, 2019, p. 15-31.

SOUSA, Noémia de. *Sangue negro*. São Paulo: Editora Kapulana, 2016.

SODRÉ, Muniz. *Reinventando a educação: diversidade, descolonização e redes*. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

TAUVERON, Catherine. **Direitos do texto e direitos dos jovens leitores: um equilíbrio instável**. Tradução Marcello Bulgarelli. In: ROUXEL, Annie; LANGLADE, Gérard; RESENDE, Neide (Orgs.). *Leitura subjetiva e ensino de literatura*. São Paulo: Alameda, 2013.

VIEIRA, José Luandino. *Nós, os do Makulusu*. São Paulo: Editora Kapulana, 2019.

TAVARES, Ana Paula. *Um rio preso nas mãos – crônicas*. São Paulo: Editora Kapulana, 2019.

APÊNDICE I

Questionário aplicado aos alunos das turmas pesquisadas

1. Qual é a sua idade?
2. Qual é a turma em que você estuda?
3. Você gosta de ler?
 - Sim.
 - Não.
4. Já leu algum livro por vontade própria, sem que tenha sido pedido por professor ou outra pessoa?
 - Não.
 - Sim, mas não até o final.
 - Sim, li apenas um livro até o final.
 - Sim, já li mais de um livro.
5. Já leu algum livro pedido pelo professor ou professora?
 - Não.
 - Sim, mas não até o final.
 - Sim, li apenas um livro até o final.
 - Sim, já li mais de um livro.
6. Você acha que tem dificuldades para ler um livro?
 - Não.
 - Sim, leio muito devagar.
 - Sim, não consigo me concentrar na história.
 - Sim, não consigo entender a história.
 - Sim, por outros(s) motivo(s).
7. Como você se identifica quanto a sua cor?
 - Branco
 - Preto
 - Pardo
 - Indígena
 - Amarelo
 - Não sei responder
8. Como você identifica seu pai quanto à cor dele?
 - Branco
 - Preto
 - Pardo

- Indígena
- Amarelo
- Não sei responder

9. Como você identifica sua mãe quanto à cor dela?

- Branco
- Preto
- Pardo
- Indígena
- Amarelo
- Não sei responder

10. Como você identifica sua avó materna quanto à cor dela?

- Branco
- Preto
- Pardo
- Indígena
- Amarelo
- Não sei responder

11. Como você identifica seu avô materno quanto à cor dele?

- Branco
- Preto
- Pardo
- Indígena
- Amarelo
- Não sei responder

12. Como você identifica sua avó paterna quanto à cor dela?

- Branco
- Preto
- Pardo
- Indígena
- Amarelo
- Não sei responder

13. Como você identifica seu avô paterno quanto à cor dele?

- Branco
- Preto
- Pardo
- Indígena
- Amarelo
- Não sei responder

14. O que você já ouviu falar ou leu sobre a África?

15. Você já estudou sobre a África na escola?

Sim.

Não.

16. Você já leu algum livro na escola que falasse sobre a cultura africana ou que contasse uma história que se passasse na África?

Sim.

Não.

17. Você acha que o Brasil e a África têm relação um com o outro? Explique sua resposta.

APÊNDICE II

Questionário aplicado aos professores de Língua Portuguesa da escola pesquisada

1. Ano(s) do Ensino Fundamental em que leciona?
2. Há quanto tempo leciona?
3. Qual é sua formação acadêmica (graduação, pós-graduação, instituição em que formou)?
4. Qual é o ano de conclusão da sua graduação?
5. Você tem algum conhecimento a respeito da Lei nº 10.639/2003, medida de ação afirmativa que torna obrigatório o ensino da História da África e da Cultura Afro-Brasileira no currículo da Educação Básica, e que altera a Lei nº 9.394/1996 (Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional – LDB)?
 - Sim.
 - Não.
6. Em sua graduação, fez parte de seu currículo o estudo da literatura africana?
 - Sim.
 - Não.
7. Em suas turmas nesta escola, você costuma desenvolver algum projeto específico de literatura, envolvendo a leitura de um livro específico de prosa ou poesia?
8. Em suas turmas nesta escola, você costuma trabalhar com textos da literatura africana?
 - Sim.
 - Não.
9. Como você se identifica quanto a sua cor?
 - Branco
 - Preto
 - Pardo
 - Indígena
 - Amarelo
 - Não sei responder

APÊNDICE III

É muito importante termos consciência da riqueza cultural que já existia na África antes da chegada dos europeus. No século XV, poderosas rotas de comércio já ligavam os mais distantes pontos do continente africano. Na época das Grandes Navegações, os portugueses tomaram conhecimento de muitos desses entrepostos e os aproveitaram para suas trocas comerciais. Em nome de uma intervenção pacificadora e civilizatória, exploraram territórios, confiscaram terras e impuseram o trabalho compulsório.

A escravidão, apesar da memória do horror e da humilhação, propiciou um intercâmbio entre o Brasil e a África. Para além de sabores, sons e crenças, o Brasil e alguns países africanos estão unidos pela mesma língua. Afirmando tal vínculo linguístico, em 1994 foi criada a Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP). Os países signatários foram Angola, Brasil, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique, Portugal e São Tomé e Príncipe. Em 2002, após sua independência, o Timor-Leste também aderiu¹. E qual o papel da língua portuguesa na formação dos países africanos?

Em um primeiro momento, o português foi a língua do colonizador. Como a presença de Portugal concentrou-se no litoral, a maioria da população permaneceu falante dos muitos idiomas nativos. Eram povos de tradição oral, não do código grafado. O domínio da escrita em português tornou-se instrumento de poder, e o uso corrente das línguas nativas, pelos africanos, uma forma de resistência.

No século XIX, durante o Imperialismo, Portugal assegurou seus territórios africanos: iniciava-se o neocolonialismo e, durante a Conferência de Berlim, em 1917, os europeus decidiram fazer a partilha da África. As fronteiras artificiais juntavam povos de culturas completamente diferentes, submetidos a inúmeras formas de exploração.

¹ Atualmente, a Guiné Equatorial, que tem o português como uma de suas línguas oficiais, pleiteia o ingresso na CPLP e é um país observador associado, tal como a República da Ilha Maurícia e o Senegal. (N.E.)

As denúncias das injustiças começaram a ser fermentadas. Mas a independência dos países africanos foi reivindicada somente na época da Segunda Guerra Mundial (1939-1945), quando o controle das nações europeias sobre suas colônias se afrouxou. A ascensão do socialismo também contribuiu para a difusão de ideais revolucionários. A situação de Portugal – e de suas colônias – era diferente. A ditadura de António Salazar (1889-1970) durou de 1933 até 1968 e impôs um rígido controle sobre a África.

Neste contexto, a literatura agitou a bandeira contra o colonizador. Surgiu o movimento da Negritude, afirmando a identidade negra. Muitos jornais também apareceram nas colônias portuguesas por volta dos anos de 1940 e 1960, buscando a difusão da consciência cultural e política nacionais. E foi pelo uso comum do idioma português que tal difusão se tornou possível.

Mesmo precisando usar a língua imposta, a literatura pode se dirigir a mais africanos. Os autores incorporaram costumes e tradições a seus escritos, e, conjuntamente com o português, isso serviu de impulso para lutar pela independência e para formar a identidade nacional.

Após lutas sangrentas, as então colônias africanas de Portugal obtiveram sua independência por volta de 1975. Entre outras medidas, para construir a unidade nacional, os governos dos países independentes investiram na educação em língua portuguesa, aumentando o sentimento de pertencimento a uma organização nacional. Assim, o idioma permitiu a divulgação da vida cultural e social que parte de dentro da África, respeitando a tradição e a história de cada um desses países.

APÊNDICE IV**E M Paulo Freire****Atividade de Língua Portuguesa**

Teresópolis, ____ de _____ de 2020

Professora: Priscila Estevam

8º ano

Aluno (a): _____

Roteiro de leitura: pensando sobre a África

Agora que já estudamos um pouco mais sobre o continente africano, sobre suas características e sobre seu povo, você vai fazer uma reflexão sobre suas próprias percepções sobre a África. Para isso, criei um pequeno roteiro para ajudá-lo nesse percurso. Você vai fazer essa atividade em casa e trazê-las pronta em nossa próxima aula. Escreva seu texto em seu diário de leitura! 😊

- Qual era a imagem do continente africano que você tinha em sua cabeça? O que você sabia sobre ele?
- Você sabia que existem pessoas africanas que não são negras?
- Sabia que a África era formada por diversos países diferentes, e que em alguns deles se fala português?
- O que aprendeu de novo sobre o continente africano?
- Sua visão sobre a África mudou de alguma maneira ou manteve-se a mesma? Explique o que você pensava sobre a África e o que pensa agora depois do que vimos.

APÊNDICE V

A

abará: bolinho de feijão.

acará: peixe de esqueleto ósseo.

acarajé: bolinho de feijão frito (feijão fradinho).

agogô: instrumento musical constituído por uma dupla campânula de ferro, produzindo dois sons.

angu: massa de farinha de trigo ou de mandioca ou arroz.

B

banguê: padiola de cipós trançados na qual se leva o bagaço da cana.

bangulê: dança de negros ao som da puíta, palma e sapateados.

banzar: meditar, matutar.

banzo: nostalgia mortal dos negros da África.

banto: nome do grupo de idiomas africanos em que a flexão se faz por prefixos.

batuque: dança com sapateados e palmas.

banguela: desdentado.

berimbau: instrumento de percussão com o qual se acompanha a capoeira.

búzio: concha.

C

cachaça: aguardente.

cachimbo: aparelho para fumar.

cacimba: cova que recolhe água de terrenos pantanosos.

Caculé: cidade da Bahia.

cafife: diz-se de pessoa que dá azar.

cafuca: centro; esconderijo.

cafua: cova.

cafuche: irmão do Zumbi.

cafuchi: serra.

cafundó: lugar afastado, de acesso difícil.

cafuné: carinho.

cafungá: pastor de gado.

calombo: quisto, doença.

calumbá: planta.

calundu: mau humor.

camundongo: rato.

Candomblé: religião dos negros iorubás.

candongia: intriga, mexerico.

canjerê: feitiço, mandinga.

canjica: papa de milho verde ralado.

carimbo: instrumento de borracha.

catimbau: prática de feitiçaria .

catunda: sertão.

Cassangue: grupo de negros da África.

caxambu: grande tambor usado na dança harmônica.

caxumba: doença da glândula falias.

chuchu: fruto comestível.

cubata: choça de pretos; senzala.

cumba: forte, valente.

Cumbe: povoação em Angola.

D

dendê: fruto do dendezeiro.

dengo: manha, birra.

diamba: maconha.

E

efó: espécie de guisado de camarões e ervas, temperado com azeite de dendê e pimenta.

Exu: deus africano de potências contrárias ao homem.

F

fubá: farinha de milho.

G

gandu: o mesmo que andu (fruto do anduzeiro), ou arbusto de flores amarelas, tipo de feijão comestível.

I

inhame: planta medicinal e alimentícia com raiz parecida com o cará.

Iemanjá: deusa africana, a mãe d' água dos iorubanos.

iorubano: habitante ou natural de Ioruba (África).

J

jeribata: álcool; aguardente.

jeguedê: dança negra.

jiló: fruto verde de gosto amargo.

jongo: o mesmo que samba.

L

libambo: bêbado (pessoas que se alteram por causa da bebida).

lundu: primitivamente dança africana.

M

macumba: religião afro-brasileira.

máculo: nódoa, mancha.

malungo: título que os escravos africanos davam aos que tinham vindo no mesmo navio; irmão de criação.

maracatu: cortejo carnavalesco que segue uma mulher que num bastão leva uma bonequinha enfeitada, a calunga.

marimba: peixe do mar.

marimondo: o mesmo que vespa.

maxixe: fruto verde.

miçanga: conchas de vidro, variadas e miúdas.

milonga: certa música ao som de violão.

mandinga: feitiçaria, bruxaria.

molambo: pedaço de pano molhado.

mocambo: habitação muito pobre.

moleque: negrinho, menino de pouca idade.
 muamba: contrabando.
 mucama: escrava negra especial.
 mulunga: árvore.
 munguzá: iguaria feita de grãos de milho cozido, em caldo açucarado, às vezes com leite de coco ou de gado. O mesmo que canjica.
 murundu1: montanha ou monte; montículo; o mesmo que montão.
 mutamba: árvore.
 muxiba: carne magra.
 muxinga: açoite; bordoadá.
 muxongo: beijo; carícia.
 maassagana: confluência, junção de rios em Angola.

O

Ogum ou Ogundelê: Deus das lutas e das guerras.
 Orixá: divindade secundário do culto jejenago, medianeira que transmite súplicas dos devotos suprema divindade desse culto, ídolo africano.

P

puita: corpo pesado usado nas embarcações de pesca em vez fateixa.

Q

quenga: vasilha feita da metade do coco.
 quiabo: fruto de forma piramidal, verde e peludo.
 quibebe: papa de abóbora ou de banana.
 quilombo: valhacouto de escravos fugidos.
 quibungo: invocado nas cantigas de ninar, o mesmo que cuca, festa dançante dos negros.
 queimana: iguaria nordestina feita de gergelim .
 quimbebé: bebida de milho fermentado.
 quimbembe: casa rústica, rancho de palha.
 quimgombô: quiabo.
 quitute: comida fina, iguaria delicada.
 quizília: antipatia ou aborrecimento.

S

samba: dança cantada de origem africana de compasso binário (da língua de Luanda, semba = umbigada).
 senzala: alojamento dos escravos.
 soba: chefe de tribo africana.

T

tanga: pano que cobre desde o ventre até as coxas.
 tutu: iguaria de carne de porco salgada, toicinho, feijão e farinha de mandioca.

U

urucungo: instrumento musical.

V

vatapá: comida.

X

xendengue: magro, franzino.

Z

zambi ou zambeta: cambaio, torto das pernas.

zumbi: fantasmas.

Fonte: Emerson Geyser

Disponível em <https://www.geledes.org.br/palavras-de-origem-africana-usadas-em-nosso-vocabulario/>. Acesso em 26 fev. 2021.

APÊNDICE VI

Poema a Jorge Amado

O cais...

O cais é um cais como muitos cais do mundo...

As estrelas também são iguais

às que acendem nas noites baianas

de mistério e macumba...

(Que importa, afinal, que as gentes sejam moçambicanas

ou brasileiras, brancas ou negras?)

Jorge Amado, vem!

Aqui, nesta povoação africana

o povo é o mesmo também

é irmão do povo da Baía,

companheiro de Jorge Amado,

amigo do povo, da justiça e da liberdade!

Não tenhas receio, vem!

Vem contar-nos mais uma vez

tuas histórias maravilhosas, teus ABC's

de heróis, de mártires, de santos, de poetas do povo!

Senta-se entre nós

e não deixes que pare a tua voz!

Fala de todos e, cuidado!

não fique ninguém esquecido:

nem Zumbi dos Palmares, escravo fugido,

lutando, com seus irmãos, pela liberdade;

nem o negro António Balduino,

alegre, solto, valente, sambeiro, brigão;

nem Castro Alves, o nosso poeta amado;

nem Luís Prestes, cavaleiro da esperança;

nem o Negrinho do Pastoreio,

nem os contos sem igual das terras do cacau

- terra mártir em sangue adubada -

essa terra que deu ao mundo a gente revoltada

De Lucas Arvoredo e Lampião!

Ah não deixes que pare a tua voz,

irmão Jorge Amado!

Fala, fala, fala, que o cais é o mesmo,

mesmas as estrelas, a lua,

e igual à gente da cidade de Jubiabá,

- onde à noite o mar tem mais magia,

enfeitiçado pelo corpo belo de Iemanjá -,

vê! igual à tua,

é esta gente que rodeia!

Senão, olha bem para nós,

olha bem!

Nos nossos olhos fundos verás a mesma ansiedade,

a mesma sede de justiça e a mesma dor,

o mesmo profundo amor

pela música, pela poesia, pela dança,

que rege nossos irmãos do morro...

Mesmas são as cadeias que nos prendem os pés e os braços,

mesma a miséria e a ignorância que nos impedem

de viver sem medo, dignamente, livremente...

E entre nós também há heróis ignorados

à espera de quem lhes cante a valentia

Num popular ABC...

Portanto, nada receies, irmão Jorge Amado,

da terra longínqua do Brasil! Vê:

Nós te rodearemos

e te compreenderemos e amaremos

teus heróis brasileiros e odiaremos

os tiranos do povo mártir, os tiranos sem coração...

e te cantaremos também as nossas lendas,

e para ti cantaremos

nossas canções saudosas, sem alegria...

E no fim, da nossa farinha te daremos
e também da nossa aguardente,
e nosso tabaco passará de mão em mão
e, em silêncio, unidos, repousaremos,
pensativamente,
olhando as estrelas de céu de Verão
e a lua nossa irmã, enquanto os barcos balouçarem brandamente
no mar prateado de sonho...

Jorge Amado, nosso aligo, nosso irmão
da terra distante do Brasil!
Depois deste grito, não esperes mais, não!
Vem acender de novo no nosso coração
a luz apagada da esperança!

22/5/1949

SOUSA, Noémia de. *Sangue negro*. São Paulo: Kapulana, 2017.

APÊNDICE VII

 <div style="border: 1px solid black; padding: 2px; display: inline-block;">E M Paulo Freire</div>	<p>Atividade de Língua Portuguesa</p> <p>Teresópolis, ___ de _____ de 2020</p> <p>Professora: Priscila Estevam</p> <p>8º ano</p> <p>Aluno (a): _____</p>
<p><u>Roteiro de leitura</u></p>	
<p>Nas aulas de quinta-feira das próximas semanas, falaremos sobre os contos do livro <i>Contos africanos dos países de língua portuguesa</i>. Em cada semana, será solicitada a leitura de um conto. Para que possamos fazer esse compartilhamento, é preciso que você leia o conto em casa, fora do horário de aula, fazendo os registros dessa sua experiência literária em seu diário de leitura. E para ajudá-lo nisso, preparei algumas orientações e um roteiro de leitura. Escrevam suas ideias em seus diários! 😊</p>	
<ul style="list-style-type: none"> • Registro da leitura no diário <ul style="list-style-type: none"> - Dificuldades de vocabulário. - Dificuldades com referências citadas nos contos (pessoas, lugares, etc.). - Dificuldades de entendimento de alguma parte do conto. - Sentidos possíveis para o conto ou a interpretação a que você chegou com a leitura. - Associações pessoais (identificação com alguma parte da história, personagem, acontecimento, etc.). - Relações possíveis com outros textos ou contextos. • Registro pós-leitura compartilhada em sala <ul style="list-style-type: none"> - Aspectos do texto que não havia reparado, prestado atenção. - Observação de algum colega que tenha achado interessante ou importante para a leitura. - Você mudou seu entendimento da história depois da leitura compartilhada em sala? Explique. 	