PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS

Programa de Pós-Graduação em Letras

Cynthia Moreira da Silva

A RECEPÇÃO DE LITERATURAS AFRICANAS EM LÍNGUA PORTUGUESA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Belo Horizonte

2022

Cynthia Moreira da Silva

A RECEPÇÃO DE LITERATURAS AFRICANAS EM LÍNGUA PORTUGUESA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Letras da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Literaturas de Língua Portuguesa

Orientadora: Dra. Raquel Beatriz Junqueira Guimarães

Área de Concentração: Literaturas de Língua Portuguesa

Belo Horizonte

2022

FICHA CATALOGRÁFICA
Elaborada pela Biblioteca da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais

Silva, Cynthia Moreira da
S586r A recepção de literaturas africanas em língua portuguesa na educação básica / Cynthia Moreira da Silva. Belo Horizonte, 2022.
113 f. : il.

Orientadora: Raquel Beatriz Junqueira Guimarães
Dissertação (Mestrado) - Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Programa de Pós-Graduação em Letras

1. Brasil. [Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003]. 2. Literatura africana (Português) - Estudo e ensino. 3. Cultura afro-brasileira - Estudo e ensino. 4. Cultura afro-brasileira - História. 5. Negros na literatura. 6. Professores de ensino fundamental. 7. Prática de ensino. 8. Currículos - Mudança - Brasil. I. Guimarães, Raquel Beatriz Junqueira. II. Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Programa de Pós-Graduação em Letras. III. Título.

CDU: 869.0(673).09

Ficha catalográfica elaborada por Fabiana Marques de Souza e Silva – CRB 6/2086

Cynthia Moreira da Silva

A RECEPÇÃO DE LITERATURAS AFRICANAS EM LÍNGUA PORTUGUESA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Letras da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Literaturas de Língua Portuguesa

Área de Concentração: Literaturas deLíngua Portuguesa

Dra. Raquel Beatriz Junqueira Guimarães (Orientadora)

Dra. Terezinha Taborda Moreira (Examinadora - PUC Minas)

Dra. Luciana Brandão Leal (Examinadora - UFV)

Belo Horizonte, 04 de fevereiro de 2022

Dedico este trabalho a todos aqueles que ensinam literatura na educação básica.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Ele que é primazia em minha vida, Deus, o meu Deus, *Yavéh*, sem o qual eu não teria chegado até aqui. E Ele foi quem me conduziu por essa travessia, desde a graduação e, agora, finalizando o mestrado. Tudo é por Ele e para Ele, todas as coisas foram criadas por intermédio dEle, toda honra, toda glória seja dada ao meu Deus, “Porquanto é o SENHOR quem ‘concede sabedoria, e da sua boca procedem a inteligência e o discernimento...”

Minha gratidão imensurável à minha orientadora, prof.ª Dra. Raquel Guimarães, pela cumplicidade, pela gentileza no tratar, compreensão, por fazer parte de minha trajetória, pelos valiosos ensinamentos, pois o acompanhamento foi além das questões didáticas, acadêmicas, pedagógicas e do trabalhoso processo de escrita. Raquel, você sempre mostrou que eu poderia continuar mesmo quando eu não acreditava ser possível.

Agradeço ao corpo docente do Programa de pós-graduação em letras e da graduação em Letras, em especial à prof.ª Dra. Sandra Cavalcante, , me incentivou e validou meu desejo de realizar a especialização *strictu sensu*. Enquanto eu considerava que o mestrado estaria a uma margem tão distante, ela me fez ver que o outro lado estava apenas há alguns passos. Professoras Dra. Maria Nazareth e Dra. Terezinha Taborda, sou muito feliz por terem me ensinado sobre as literaturas africanas em língua portuguesa.

Sou muito feliz por estudar nessa instituição, a PUC Minas é meu lar, meu refúgio, foi aqui que me encontrei e encontrei grandes amigos, amigos esses que caminharam comigo na vida acadêmica e hoje estamos trabalhando nas escolas públicas promovendo uma leitura de mundo por meio da literatura. Dentre esses amigos, quero citar carinhosamente: Carolina Macedo, Raquel Linhares e Paulo Henrique, vocês fazem parte desse processo! E, na pós-graduação: Ana Luísa Ribeiro, Carmélia Daniel e a querida Shayara Arantes. Shay, sinto-me lisonjeada com sua amizade, cuidado e por sempre “pinçar” ideias em meu inconsciente que me ajudavam a continuar escrevendo!

Agradeço à Central de Aperfeiçoamento Pesquisa e Ensino – CAPES, por viabilizar e financiar meu curso de mestrado. Espero que, mesmo em tempos tão incertos no cenário da educação, os investimentos sejam mantidos e ampliados para

a promoção da pesquisa em nosso país.

Minhas amigas de trabalho na Escola Tancredo Neves: Laura, Maria Alice, Gleiciele e Eunice, sempre me incentivaram a continuar estudando,estiveram comigo desde o processo seletivo de mestrado e em todos os percalços que passei nesses dois anos. À minha líder, Eunice, como sou grata por sua compreensão e cuidado nesse período em que necessitei me dedicar aos estudos, você sempre se dispôs a me ajudar para que eu pudesse cursar cada disciplina, para que tivesse tempo para dedicar aos meus estudos. Serei eternamente grata por sua amizade e sororidade.

Não poderia deixar de expressar minha alegria e gratidão a uma amiga de quase toda a minha vida, Grasielle, minha amiga de infância, esteve ao meu lado o tempo todo no mestrado, e mesmo antes no processo de seleção, tanto me ajudou para que conseguisse ingressar no programa de pós-graduação.

Quero agradecer a todos que participaram da pesquisa, aos gestores escolares que me permitiram realizar a pesquisa de campo nas escolas, aos professores entrevistados pelo tempo dedicado a responder o formulário, quero agradecer especialmente à Tânia Gebara do Centro Pedagógico EBAP/UFMGe à Tathiane Cristina, colega de graduação e bibliotecária na E.M. João do Patrocínio

Nesse momento não consigo explicar a alegria que tenho em meu coração por ter vencido mais esse processo em minha vida, são tantas coisas reverberando em minha memória, “todos os sucedidos acontecendo”, todos os ocorridos desde setembro/2019 e como foi necessário “aumentar a cabeça para o total” e “o sentir forte da gente”. Agora quero muito agradecer de forma especial ao meu pai, pois em meio a tantas dificuldades pôde me oferecer um mundo que não cabia em nossa realidade. Quero muito te agradecer, porque nunca fostes um bom cristão e por não o ser, não deu-me uma bíblia sequer, deu-me O menino do dedo verde, a Coleção Vaga-Lume, Memórias Póstumas de Brás Cubas, O Cortiço, Caçadas de Pedrinho e me ensinou a gostar de Caetano, Gilberto Gil e Alceu Valença. Até hoje não sei como conseguia me trazer tantos livros e discos sou muito grata por isso.

Minha mãe nunca entendeu muito bem esse meu apreço pelos livros, por qual motivo eu passava tanto tempo no carro da biblioteca, na biblioteca da escola e tanto tempo na PUC Minas. E, mesmo não entendendo, sempre fez tudo o que ela poderia para que eu continuasse lendo, estudando, escrevendo e assim chegamos até aqui.

Eu não poderia deixar de agradecer em especial a Jonas Cardoso, uma pessoa ímpar, por todo carinho e cuidado comigo na reta final de defesa da dissertação.

Muito obrigada!

O prazer de ler um livro amortecia as humilhações, e era muito maior do que o de brincar sozinha com os bichos ouimaginando as guerras com as roseiras do jardim. [...] Entre o mundo dos livros e a realidade ia uma colossal distância. [...] Os livros mostravam-me que na terra onde vivia não existia redenção alguma.
(FIGUEIREDO, 2018, p.45)

RESUMO

Nesta dissertação propõe-se uma pesquisa sobre o ensino e a recepção das Literaturas Africanas de Língua Portuguesa na Educação Básica. O principal objetivo é discutir os efeitos da Lei 10.639/2003 (Obrigatoriedade do ensino de história e cultura africanas) com o intuito de compreender o atual cenário de ensino de literaturas africanas em língua portuguesa e como os alunos e professores da educação básica recebem os textos literários de autores africanos. Para realizar a investigação, foi feita uma pesquisa de campo com docentes de toda educação básica em escolas públicas de Belo Horizonte, por meio de formulário eletrônico e a análise do acervo de literaturas africanas presentes nas bibliotecas escolares da rede de ensino público do universo escolar da investigação. Os resultados foram analisados à luz de teorias sobre a recepçãode textos ficcionais, sobre a formação do sujeito leitor, o desenvolvimento do letramento literário e as legislações vigentes para toda Educação Básica, desde a Educação Infantil até o Ensino Médio no tocante à distribuição de obras literárias africanas e o ensino de literatura nesse período formativo. A partir da análise dos resultados, apresentou-se uma proposta de ação formativa destinada aos alunos do ensino médio a partir dos pressupostos considerados adequados para a escolarização do texto literário.

Palavras-chave: Ensino de Literatura; Literaturas Africanas; Lei 10.639/2003; Educação Básica.

.

ABSTRACT

This dissertation proposes a research on the teaching and reception of Portuguese-speaking African Literatures in Basic Education. The main objectiveis to discuss the effects of Law 10.639/2003 (Mandatory teaching of African history and cultures) in order to understand the current scenario of Portuguese- speaking African Literatures teaching and how students and teachers of Basic Education receive literarian texts by African authors. To accomplish this investigation, a field research was carried out with Basic Education teachers from public schools of Belo Horizonte, through an electronic form and the analysis of African literatures collection present in schools libraries in the public education network of the school universe under investigation. The results were analyzed on theories about the fictional texts reception, the reader subject formation, the literary literacy development, and the Basic Education's current legislation regarding the distribution of African literary works and the teaching of literature in this formative period. From the analysis of the results, a proposal for a formative action aimed at High School students was presented, based on the assumptions considered adequate for the schooling of literary texts.

Keywords: Literature Teaching; African Literatures; Law 10.639/2003; Basic Education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Trajeto da sequência didática.....p. 90
Figura 2 – Foto retirada do livro Caderno de Memórias Coloniais.....p. 98
Figura 3 – Organização dos círculos de leitura.....p. 100

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Obras citadas pelos entrevistados..... p. 80
Tabela 2 – Obras do acervo das escolas participantes da pesquisa..... p. 81

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Curricular Comum
CAPES	Central de Aperfeiçoamento e Pesquisa e Ensino
CEALE	Centro de Alfabetização Letramento e Escrita
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
LALP	Literaturas Africanas de Língua Portuguesa
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PNBE	Programa Nacional da Biblioteca Escolar
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PNLL	Plano Nacional do Livro e da Leitura
SEE/MG	Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 16

1 LITERATURA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: PERCEPÇÃO DOS DESAFIOS 21

1.1 O ensino de literatura 21

1.2 A escolarização da literatura e o letramento literário 23

1.3 A recepção das literaturas africanas 27

1.4 O ensino da literatura em documentos oficiais 35

1.5 Literaturas africanas nas escolas a partir da Lei 10.639/2003 38

2 PROFESSORES E A RECEPÇÃO DE LITERATURAS AFRICANAS EM LÍNGUA PORTUGUESA 43

2.1 A elaboração da pesquisa de campo 45

2.1.1 Apresentação dos dados 46

2.2 Declaração de gênero e pertencimento étnico e rede em que atua 47

2.3 Sobre o conhecimento de obras e autores do continente africano pelosprofessores 49

2.4 Sobre as propostas de leitura de literaturas africanas e as possibilidades de ensino 52

2.5 A Lei nº 10.639/1003 e suas contribuições para o ensino de literaturas africanas ... 58

2.6 As obras de literaturas africanas de língua portuguesa presentes nas escolas 60

2.7 Desafios para preparação de aulas de LALP 62

2.8 A escolha de obras literárias africanas pelos professores 65

2.9 A recepção das literaturas africanas pelos alunos na perspectiva dosprofessores entrevistados 67

2.10 Apresentação prévia da obra e sua recepção 70

2.11 A Recepção das LALP em relação a outras literaturas 72

2.12 Sobre o reconhecimento e valorização das literaturas africanas de língua portuguesa 73

2.13 Acervo das bibliotecas escolares 77

3 SUGESTÃO DIDÁTICA 82
3.1 A autora: Isabela Figueiredo 86
3.2 A obra moçambicana Caderno de memórias coloniais, de Isabela Figueiredo 88
3.3 A proposta de ensino 90
3.3.1 A escolha da obra 91
3.3.2 Antecedentes da Leitura 92
3.3.3 Os espaços de leitura coletiva 93
3.3.4 A leitura individual e as formas de acompanhamento 95
3.3.5 O diário de leitura virtual 98
3.3.6 Momento reflexivo: O círculo de leitura 100
CONSIDERAÇÕES FINAIS 104
REFERÊNCIAS 109
ANEXOS 112
Anexo A - Questionário 112

INTRODUÇÃO

Desde o primeiro contato com as obras de literaturas africanas emlíngua portuguesa (LALP), eu tenho um questionamento quanto ao ensino de dessa literatura na Educação Básica. Durante a graduação de licenciatura em Letras o questionamento tornou-se mais intenso e minhas perguntas levaram-me à elaboração de um projeto e à realização da presente pesquisa.

Minhas perguntas fundamentais eram se as literaturas africanas são ensinadas nas escolas públicas que ofertam a educação básica, como ocorre arecepção dessas obras pelos professores e alunos e quais as contribuições da Lei nº 10.639/2003 para que as obras cheguem aos estudantes.

Tendo em vista essas interrogações sobre o ensino de literatura nesse nível da educação e como são feitas as escolhas de obras literárias que são apresentadas aos estudantes pelos docentes durante o ensino fundamental e no ensino médio, meu intuito com esta pesquisa foi o de compreender como asobras de LALP chegam aos alunos, qual a recepção dos textos, e como se efetiva o ensino dessas literaturas.

Assim meu propósito foi o de entender como são realizadas as aulas de literatura, como se ensina a ler um texto literariamente e principalmente se realmente há o trabalho com textos de literaturas africanas em língua portuguesa. Essa pretensão de compreender os processos de letramento e recepção de tais literaturas se justifica porque supõe-se que o estudante,sujeito-leitor em formação, constrói parte importante de sua história de leitura a partir do que recebe como sugestão de obra a ser lida por amigos e parentes e aquelas que lhe são prescritas para serem lidas sobretudo nos ambientesconvencionais e oficiais de formação, como a escola.

Nesse sentido, a pergunta sobre quais caminhos o leitor em questão percorre até que encontre as literaturas africanas de língua portuguesa e, principalmente, como e quando elas são ensinadas no cotidiano escolar é a força motriz que direciona a pesquisa apresentada nesta dissertação. Compreender e analisar criticamente o ensino das literaturas africanas na educação básica em escolas públicas de Belo Horizonte/MG, os ganhos obtidos com a Lei Federal 10.639/2003 e a continuidade do ensino de LALP após as alterações na Base Nacional Curricular Comum - BNCC também norteiam essa dissertação, para refletir sobre como o ensino de Literaturas Africanas de Língua Portuguesa impacta a formação desse sujeito-leitor.

A preocupação com o ensino dessas literaturas é provocada pela percepção de que há necessidade de uma formação docente que contemple a diversidade cultural do nosso país. A identidade brasileira é formada por diversas culturas: as europeias, as indígenas, as africanas, e as asiáticas em suas diferentes vertentes. Por isso é relevante que o educador tenha conhecimento sobre elas para que ele possa oferecê-las aos seus alunos e, consequentemente, formar cidadãos cientes da pluralidade cultural, étnica, dos vários saberes e da importância das diversas culturas que formam nossa nação.

Além da percepção da necessidade de uma formação docente plural e aberta ao diferente, percebe-se ainda a necessidade de analisar como a literatura de modo geral e as LALP em particular têm chegado à educação básica. Para isso, decidiu-se por pesquisar em linhas gerais o que tem sido feito para o ensino do conteúdo ligado a essas literaturas e qual a forma mais propícia para instigar os estudantes a conhecerem autores, obras, movimentos literários africanos e a sua relevância para nós, brasileiros. Para realizar essas investigações, definiu-se como espaço privilegiado no campo de pesquisa a rede de escolas públicas em Belo Horizonte: escolas federais, municipais e estaduais.

A pergunta que orientou nossos trabalhos foi: como as literaturas africanas são recebidas nas escolas públicas em Belo Horizonte? Dessa, derivam outras: os alunos da rede pública em Belo Horizonte têm contato com textos literários de autores africanos? Se têm, como esse contato se dá? Por iniciativa própria? Por indicação dos professores? As questões principais estão, portanto, focadas na recepção do texto.

Essas questões levantaram algumas hipóteses que orientaram a metodologia desta pesquisa. A hipótese central era que os alunos não consideram a origem nacional do texto literário com o qual têm contato, quando o escolhem. Outra hipótese é que, provavelmente, o ensino de Literaturas Africanas não seria desenvolvido, efetivamente, nas escolas, e o contato dos alunos com ela seria mínimo.

Para tomar ciência da forma como se dá a recepção das Literaturas Africanas de Língua Portuguesa nas escolas públicas de Belo Horizonte, pretende-se conhecer a prática de ensino de Literatura e de Literaturas Africanas de Língua Portuguesa em algumas escolas estaduais, federais e municipais, para conhecer o que tem sido feito em relação a esse repertório e para verificar como o ensino das LALP é desenvolvido ou se é desenvolvido nas escolas. Pensa-se, por hipótese, que uma pesquisa que

conheça práticas exitosas desenvolvidas em algumas escolas públicas possa colaborar para ampliar a circulação desses textos na educação básica pública.

Com essa intenção, pretendeu-se, com essa pesquisa, examinar as práticas (quando citadas pelos entrevistados) que envolvam o ensino de literaturas africanas, para analisá-las com o intuito de colaborar com o desenvolvimento de outros projetos voltados para o ensino de literaturas africanas de língua portuguesa na educação básica. Para isso, foi necessário procurar conhecer quais são os livros de literaturas africanas de língua portuguesa disponíveis no acervo das escolas públicas pesquisadas; identificar como as literaturas africanas em língua portuguesa são ensinadas atualmente na Educação básica, nas escolas públicas com as quais se conseguiu contato; realizar análises sobre a recepção de literaturas africanas nessas instituições, tendo como ponto de partida o professor, sujeito que contribui diretamente para a formação do leitor (aluno) de textos literários. Para isso foi elaborado um questionário de entrevista que foi apresentado aos professores que, ao responderem, nos forneceram dados para nossas discussões e análises. E, por fim, pretende-se, neste trabalho, propor formas de ensino que viabilizem o estudo das literaturas africanas em língua portuguesa nas escolas públicas.

Vemos na Lei nº 10.639/2003 que o ensino das literaturas africanas de língua portuguesa é obrigatório, como forma de valorização da cultura e da identidade nacional, desse modo, ela dá ênfase à importância da cultura negra em nossa sociedade, como ressalta ROLON (2011). Para o pesquisador, a cultura brasileira é imbricada à cultura africana e a necessidade de estudar tal literatura é uma forma de valorização da cultura e história do povo africano que, por sua vez, está diretamente ligado à cultura brasileira pelos laços historicamente constituídos desde o período colonial em nosso país.

O elo entre o continente africano e o nosso país é uma via de mão dupla, o que reforça a necessidade de estudo dessas literaturas. Se por um lado recebemos influência cultural de países como Angola, Moçambique e Cabo-Verde, com seus usos, costumes, religião, mitos, ritos e histórias preservados por meio da oralidade, por outro, escritores desses países receberam influência de escritores brasileiros.

Além desses fatores mencionados, ler contos angolanos, por exemplo, contribui para proporcionar uma leitura mais diversificada para formação literária do

leitor. Rolon (2011), nesse sentido, relata o trabalho de formação desse sujeito e considera que o formador, ao oferecer tal leitura diversificada, ampliará o repertório cultural do leitor. Cabe então à escola de educação básica oferecer essa experiência aos seus alunos desde o início de sua formação: *se desde cedo o aluno for incentivado a ler, este adquirirá o hábito e aprenderá a gostar de textos literários, uma vez que a leitura adquirida, sobretudo, a não obrigatória, dá prazer e incentiva a autoestima. (*ROLON 2011, p. 133).

Para tomar ciência da forma de recepção dessas obras, realizamos uma pesquisa de campo em escolas estaduais, federais e municipais, em uma amostragem que nos permitiu conhecer, num microuniverso, sobre como tem ocorrido o ensino de Literaturas Africanas e o que tem sido feito nesse sentido. Na primeira etapa de nossa pesquisa, foram distribuídos virtualmente *links* do questionário *online* para professores da educação básica das escolas que se dispuseram a participar da pesquisa. Nosso O objetivo era coletar o mínimo de trinta questionários respondidos.

As escolas convidadas para o projeto foram escolhidas por estarem localizadas na cidade de Belo Horizonte, por serem escolas públicas de diferentes esferas (municipal, estadual e federal) e por ministrarem aulas para a faixa etária selecionada. Pensamos, por hipótese, que uma pesquisa que conheça práticas exitosas desenvolvidas em algumas escolas públicas possa colaborar para ampliar e circulação desses textos na educação básica pública.

O uso da entrevista como forma de coleta de dados se deu pelo interesse em discutir questões sobre o ensino de literaturas africanas em língua portuguesa a partir da experiência docente. Partindo desse processo de coleta de dados, pode-se, conhecendo a experiência dos professores, pensar sobre os processos com os quais o educador opera quando faz escolhas das obras que serão lidas/estudadas com os alunos durante o ano letivo. Pode-se também avaliar o acervo de livros de literaturas africanas que as escolas públicas possuem para o uso dos professores e alunos. Esse acervo de literaturas africanas em língua portuguesa será a base de análise para comparação entre as obras de LALP constante nas bibliotecas e as citadas pelos professorespara uso em aula.

Para cumprir os objetivos propostos e demonstrar a metodologia utilizada na pesquisa, decidiu-se por organizar esta dissertação em cinco partes. A primeira delas

é esta introdução, na qual se apresenta as bases da pesquisa e as perguntas que a norteiam. Feita a apresentação da proposta metodológica, o trabalho dedica-se a apresentar algumas bases teóricas que nortearam as reflexões.

No primeiro capítulo intitulado “Literatura na educação básica: percepção dos desafios”, no qual são apresentados os aprofundamentos teóricos sobre o ensino de literatura, discute-se o ensino, a formação do sujeito-leitor, o letramento literário e os pressupostos legais para o ensino de literaturas africanas.

No segundo capítulo, intitulado “Professores e a recepção de literaturas africanas em língua portuguesa”, serão apresentadas as entrevistas com os professores da educação básica sobre o ensino da LALP e, a partir delas, como os professores falam da recepção dessa literatura tanto em sua formação inicial, quanto no modo como apresentam as obras aos alunos. A partir das entrevistas, na segunda parte do capítulo dois, intitulada “Acervo das bibliotecas”, no qual fazemos um paralelo entre as obras de LALP citadas pelos professores e as que constam no acervo.

O terceiro capítulo está intitulado “Sugestão didática”, com a obra *Caderno de memórias coloniais* da escritora moçambicana Isabela Figueiredo. A proposta norteia os círculos de leitura para discussão sobre a recepção do texto literário. Por fim, temos então as considerações finais, nas quais procura-se apresentar o que se pode, efetivamente, comprovar de nossas hipóteses iniciais, a partir da pesquisa realizada.

1 LITERATURA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: PERCEPÇÃO DOS DESAFIOS

Neste primeiro capítulo apresentamos algumas reflexões teóricas e legais que nortearam nossa a pesquisa. Estabelecemos algumas bases para pensar o ensino de literatura, o letramento literário e sua presença na escola, a recepção do texto literário e a especificidade da recepção dos textos das Literaturas Africanas de Língua portuguesa. Fez-se necessário também, nessa parte de apresentação dos desafios, a presença de uma apresentação das bases normativas que estabelecem a obrigatoriedade legal e os documentos normativos da Educação (Base Nacional Comum, Currículos Referência, parâmetros curriculares entre outros) que versam sobre o ensino de literaturas africanas de língua portuguesa na educação básica. Nossa principal intenção com essa apresentação, é estabelecer as bases crítico-analíticas de nossas reflexões e que nortearam a pesquisa de campo, apresentada no segundo capítulo.

1.1 O ensino de literatura

Antes de nos debruçar sobre o ensino de literaturas africanas, ou ainda, sobre a presença das Literaturas Africanas no processo formativo dos professores de língua portuguesa da educação básica, entendemos que, primeiramente, há que se pensar sobre o ensino de literatura de um modo geral. Tanto para o ensino de literaturas africanas de língua portuguesa como para o ensino de literatura brasileira, portuguesa e outras que possam ser ensinadas durante a educação básica, são nítidas as dificuldades e as limitações no ensino por parte dos educadores e verifica-se até mesmo a dificuldade com o material didático disponibilizado.

Atualmente ainda se vê como método de ensino o caminho percorrido entre a história da literatura e suas escolas e o uso do texto literário apenas como meio para o ensino de leitura geral ou linguagem, dando ao processo um caráter mais pragmático. Muitas vezes retira-se do aluno a oportunidade de apreciar a leitura, de reconhecer elementos estéticos presentes no texto, de apreciar a vida narrada, em suma, de viver uma experiência literária, em prol de atividades de ensino de ortografia, regência, entre outras questões do trato da língua em si.

Como profissional em letras recentemente graduada, percebi durante os

estágios em escolas públicas que não foram poucas as experiências nas quais pude observar e analisar como os livros didáticos apresentam o texto literário e propõem aos educadores que ensinem literatura. A prática, muitas vezes, como Cosson (2006) afirma, é limitada às atividades extraclasse, em leituras de obras literárias, muitas vezes sem acompanhamento pelo professor e, por fim, culminam em atividades de verificação de leitura, quando é pedido ao aluno um fichamento do livro lido ou a apresentação de um resumo.

> Aliás, como se registra nos livros didáticos, os textos literários ou considerados como tais estão cada vez mais restritos às atividades de leitura extraclasse ou atividades especiais de leitura. Em seu lugar, entroniza-se a leitura de jornais e outros registros escritos, sob o argumento de que o texto literário não seria adequado como material de leitura ou modelo de escrita escolar, pois a literatura já não serve como parâmetro nem para a língua padrão, nem para a formação do leitor, conforme parecer de certos linguistas. (COSSON, 2006, p. 21)

Esse tipo de atividade demonstra a atenção voltada apenas para a confirmação de que o estudante leu a obra, entretanto não se atenta para o tipo de leitura, a compreensão do texto lido e a percepção do estudante, enquanto leitor, do trabalho estético realizado pelo autor. Há ainda que se considerar que com o advento da rede de internet e *sites* de busca, um estudante com interesse apenas em corresponder à demanda de seu professor, encontra facilmente um resumo sobre a obra sugerida para a leitura e o transcreve para demonstrar que leu.

Em um dos estágios realizados, observei também alunos desenvolvendo uma atividade quinzenal de percorrer a biblioteca da escola, escolherem um livro com um prazo definido para terminar a leitura e apresentar à(ao) educadora(o) a lista de obras lidas durante o bimestre acompanhada de fichas de leitura. A outra oportunidade de contato do texto literário por mim acompanhada era a leitura de textos adaptados, crônicas, contos ou minicontos presentes no livro didático que dispunham de atividades do trato com o vocabulário e linguagem presentes no texto literário e, em alguns momentos, tratar da temática apresentada na obra.

Atividades desse cunho são criadas para que o aluno tenha contato com o texto literário, porém não propiciam, a nosso ver, uma formação literária completa, uma vez que não proporciona ao leitor em formação ações que contribuam para a compreensão dos processos criativos envolvidos na escrita e na leitura da obra que está sendo lida. Atividades como essas não proporcionam um desenvolvimento que

faça o aluno ter gosto pela leitura literária. O que Magda Soares (2011) em “A escolarização da Leitura Literária” identifica como uma inadequada escolarização da literatura. No próximo tópico discutiremos, brevemente, os processos de escolarização do texto literário e aspectos que corroboram a discussão que trouxemos aqui.

1.2 A escolarização da literatura e o letramento literário

Um dos problemas do ensino de literatura é a ocorrência de formas viciadas de escolarização do texto literário. Magda Soares (2011), ao discutir a presença da literatura infantil na escola, considera que para se falar de escolarização da literatura precisa-se compreender o que a escola entende por escolarização e por literatura infantil. Soares (2011) considera que “...a escola toma para si a literatura infantil, escolariza-a, didatiza-a e pedagogiza-a para os seus próprios fins - faz dela uma literatura escolarizada.” (SOARES, 2011. p. 19.)

De acordo com Soares (2011), a escola interpreta a literatura infantil como sendo produzida para a escola, ou seja, considera que os textos literários são destinados às intenções de ensino-aprendizagem da escola, produzido para consumo da clientela da escola, considerando que o leitor nesse período só é capaz de compreender um determinado tipo de literatura. Nesse contexto, torna-se pertinente discutir “as relações entre literatura infantil e escolarização como sendo a apropriação, pela escola, para atender aos seus fins específicos.” (SOARES, 2011. p. 17)

Ao debruçar sobre as questões organizacionais da escola, sobre as normas, condutas, distribuição de disciplinas, conteúdos escolares e ensino, Soares (2011) apresenta uma discussão sobre a escolarização, especificamente a inadequada, da literatura infantil. A autora critica certas condutas aplicadas para se ensinar literatura e, em contrapartida, norteia o caminho adequado. Em suas reflexões, Soares (2011, p. 22) destaca três instâncias de escolarização da literatura, dos tempos e/ou espaços onde ocorre esse processo de escolarização: na biblioteca escolar, onde se especifica um espaço “destinado da e de acesso à literatura” (SOARES, 2011, p. 23); a leitura e estudo de livros de literatura como momento de escolarização e o estudo de textos em geral como parte componente do conteúdo básico de português.

Ainda de acordo com a autora, compreende-se nesse último quesito a leitura de livros literários e a inserção de textos literários em livros didáticos.

Tendo em vista o foco de nossa pesquisa, destacamos a leitura de livros literários, pois é um debate muito relevante para se pensar na presença das literaturas africanas na educação básica. Sabemos que o professor, enquanto formador de leitores, orienta, sugere, indica aos seus alunos leituras, seguindo a inadequada escolarização, na qual o objetivo fundamental do contexto escolar é avaliar. Uma leitura, portanto, que está para aquém da simples fruição e possui caráter avaliativo/verificador, que em nada ou pouco contribui para o desenvolvimento do leitor de literatura. Não há gosto pela leitura, procura-se apenas confirmar que o aluno leu. Como podemos ver a seguir.

> Em primeiro lugar, a leitura é determinada e orientada, como já foi dito, por professores, em geral os de Português, portanto, configura-se como tarefa ou dever escolar, sejam quais forem as estratégias para mascarar esse caráter de tarefa ou dever - jamais a leitura de livros no contexto escolar, seja ela imposta ou solicitada ou sugerida pelo professor, seja o livro a ser lido indicado pelo professor ou escolhido pelo aluno, jamais ela será aquele “ler para ler" que caracteriza essencialmente a leitura por lazer, por prazer, que se faz fora das paredes da escola, *se* se quer fazer e *quando* se quer fazer. (SOARES, 2011, p. 24)

Atividades desse tipo visam mais o resultado de eficiência em detrimento do prazer de ler e são o que, por fim, configuram essa inadequada escolarização da literatura. Ainda, nesse processo no qual a escola escolariza a literatura, há outro aspecto extremamente relevante: a escolha de obras e autores. Soares (2011) indica que “oferece-se à criança uma gama restrita de autores e obras, quando a literatura infantil brasileira, em prosa e verso, é bastante rica e diversificada.” (SOARES, 2011, p. 26)

Se a despeito das obras literárias brasileiras temos essa constatação, qual cenário poderá ser encontrado em relação às obras de LALP? O que se pode dizer em relação à escolarização das literaturas africanas? Sobre a escolarização da literatura, Soares afirma:

> Uma seleção limitada de autores e obras resulta em uma escolarização inadequada, sobretudo porque se forma o conceito de que literatura são certos autores e certos textos, a tal ponto que se pode vir a considerar como uma deficiência da escolarização o desconhecimento, pela criança, daqueles autores e obras que a escola privilegia... quando talvez o que se devesse

> pretender seria não o conhecimento de certos autores e obras, mas a compreensão do literário e o gosto pela leitura literária [...]. (SOARES, 2011, p. 28)

Nesse sentido, percebemos a importância de se discutir os processos de inserção das Literaturas Africanas de língua portuguesa no ambiente escolar, não com fins pragmáticos, mas como forma de divulgação da arte literária em língua portuguesa e suas especificidades nos diversos países. É necessário discutir caminhos que efetivem o acesso a diversas literaturas (brasileira, africanas e portuguesa) que contemplam a formação de nossa nação, a autores que não sejam apenas os mais comercializados ou mais reconhecidos, buscando assim o que seria uma escolarização adequada "[...] que conduzisse eficazmente às práticas de leitura literária que ocorrem no contexto social e às atitudes e valores próprios do ideal de leitor que se quer formar;" (SOARES, 2011, p. 27).

Cosson (2009, p. 26) apresenta uma posição congruente à de Soares (2011) em relação ao ensino de literatura e o papel da escola e do professor no processo de letramento literário. Ele afirma que a leitura é um ato solitário, mas a interpretação é um ato solidário, processo esse guiado pelo professor. Nesse ato, o leitor faz várias leituras no texto literário, explorando-o em diversos aspectos, estabelecendo um processo intenso de interação com o texto, para então ocorrer a leitura literária. O aprendizado de literatura se dá como aprendemos outros conteúdos na escola, ele é guiado desde os primeiros anos escolares e, se esse processo não é feito de forma profícua, poderá acarretar resultados não tão benéficos para a formação do leitor.

Por esse motivo, assim como Soares (2011), Cosson (2009) afirma que se os leitores, durante a educação básica, realizarem apenas atividades classificatórias, como os fichamentos ou resumos sobre obras lidas, esses sujeitos apresentarão grande dificuldade em apreciar uma obra literária mais complexa. Cosson (2009) assevera:

> Em suma, se quisermos formar leitores capazes de experienciar toda a força humanizadora da literatura, não basta apenas ler. Até porque, ao contrário do que acreditam os defensores da leitura simples, não existe tal coisa. Lemos da maneira como nos foi ensinado. A nossa capacidade de leitura depende, em grande parte, desse modo de ensinar, daquilo que nossa sociedade acredita ser objeto de leitura e assim por diante. A leitura simples é apenas a forma mais determinada de leitura, porque esconde sob a aparência de simplicidade todas as implicações contidas no ato de ler e de ser letrado. E justamente para ir além da simples leitura que o letramento literário é fundamental no processo educativo. Na escola, a leitura literária tem a função

> de nos ajudar a ler melhor, não apenas porque possibilita a criação do hábito de leitura ou porque seja prazerosa, mas sim, e sobretudo, porque nos fornece, como nenhum outro tipo de leitura faz, os instrumentos necessários para conhecer e articular com proficiência o mundo feito linguagem. (COSSON, 2009, p. 29).

De acordo com Cosson (2009), a literatura tem um papel a cumprir no âmbito escolar, a experiência de leitura deve ser compartilhada, guiada, incentivada, até pelo seu caráter formador moral e humanizador. Para ele, é necessário entender que a leitura de textos literários compreende o prazer, a fruição, mas também compreende a formação e a capacidade de leitura de mundo do leitor. Seguindo esse fluxo de pensamento, Cosson traça uma proposta positiva de escolarização da literatura:

> Depois, falta a uns e outros uma maneira de ensinar que, rompendo o círculo da reprodução ou da permissividade, permita que a leitura literária seja exercida sem o abandono do prazer, mas com o compromisso de conhecimento que todo saber exige. Nesse caso é fundamental que se coloque como centro das práticas literárias na escola a leitura efetiva dos textos, e não as informações das disciplinas que ajudam a constituir essas leituras, tais como a crítica,a teoria ou a história literária. Essa leitura também não pode ser feita de forma assistemática e em nome de um prazer absoluto de ler. Ao contrário, é fundamental que seja organizada segundo os objetivos da formação do aluno, compreendendo que a literatura tem um papel a cumprir no âmbito escolar. (COSSON ,2009, p. 23)

Percebe-se dessa proposta de Cosson que falar do papel da literatura na educação e na escola de educação básica é uma tarefa complexa, principalmente pelo fato de esse papel não poder ser dissociado da ideia de prazer e nem poder ficar preso a conteúdo e cronogramas de ensino. Ensinar literatura é também promover uma experiência de partilha, por meio de leituras compartilhadas, leituras coletivas, encenadas. Nesses processos de partilha, também farão parte informações de outros campos do saber. Cabe ao professor a função de explorar ao máximo as potencialidades de um texto literário de forma a construir laços entre leitores, e entre os leitores e o texto, na busca e construção de sentidos. De modo partilhado, o leitor pode se tornar capaz de construir sentido para o texto, para si e para a sociedade.

O letramento literário se dá por um processo contínuo desde os ciclos iniciais, na educação infantil, durante o ensino fundamental e médio, continuando em toda a vida acadêmica do leitor em formação. Assim, é possível criar um repertório e permitir o desenvolvimento da capacidade de compreensão de mundo e de reflexão a partir das obras lidas, de modo que o leitor se expresse também por meio delas, pela

recepção que faz e pelo sentido que atribui ao que está no texto. Todo esse processo pode ser sintetizado, de acordo com Cosson, no Glossário CEALE, do seguinte modo:

> Na prática pedagógica, o letramento literário pode ser efetivado de várias maneiras, mas há quatro características que lhe são fundamentais. Em primeiro lugar, não há letramento literário sem o contato direto do leitor com a obra, ou seja, é preciso dar ao aluno a oportunidade de interagir ele mesmo com as obras literárias. Depois, o processo do letramento literário passa necessariamente pela construção de uma comunidade de leitores, isto é, um espaço de compartilhamento de leituras no qual há circulação de textos e respeito pelo interesse e pelo grau de dificuldade que o aluno possa ter em relação à leitura das obras. Também precisa ter como objetivo a ampliação do repertório literário, cabendo ao professor acolher no espaço escolar as mais diversas manifestações culturais, reconhecendo que a literatura se faz presente não apenas nos textos escritos, mas também em outros tantos suportes e meios. Finalmente, tal objetivo é atingido quando se oferecem atividades sistematizadase contínuas direcionadas para o desenvolvimento da competência literária, cumprindo-se, assim, o papel da escola de formar o leitor literário. (COSSON, s.a. s.n.)

Vê-se, dessa maneira, como o conceito de letramento literário destaca a relevância de práticas de leitura no ambiente escolar e destaca a importância de que o contato com o texto seja realizado em sala de aula (ambiente escolar), para que assim, em conjunto, os estudantes possam compartilhar suas experiências de leitura, a compreensão de cada texto, a apropriação feita de cada obra e, por conseguinte, alcançar ampliação de seu repertório literário.

Ainda nesse sentido, Cosson (2009, p. 27) ressalta que o processo de escolarização literária deve garantir que o educando seja capaz de atribuir sentido ao texto. Para o pesquisador, “o bom leitor é, portanto, aquele que agencia com os textos os sentidos do mundo, compreendendo que a leitura é um concerto de muitas vozes e nunca um monólogo.” Para o autor o processo de leitura até pode ser solitário, mas o de interpretação necessita ser em conjunto. Os professores em parceria com a escola precisam desenvolver projetos e planos de ensino que contemplem o ensino de literatura a partir de pressupostos que viabilizem o letramento literário, que estimulem o estudante a conhecer e compreender literatura.

1.3 A recepção das literaturas africanas

Para refletir sobre essas concepções de formação do leitor, pensamos que é fundamental uma compreensão das teorias da recepção e as discussões sobre o leitor e a leitura. Para isso, vamos nos concentrar na recepção do texto literário

nas escolas públicas. Partiremos de discussões como a de Wolfgang Iser, para quem a noção de interpretação do texto nasce de uma performance na qual a relação entre autor-texto-leitor é representada pela metáfora do jogo. Essa metáfora evidencia a constituição de uma realidade a partir do texto. Nessa realidade construída pelo autor, há lacunas, espaços, para que o leitor atue por meio da interpretação e da imaginação chegando a um resultado. Para Iser

> O próprio texto é o resultado de um ato intencional pelo qual um autor se refere e intervém em um mundo existente, mas conquanto o ato seja intencional, visa a algo que ainda não é acessível à consciência. Assim o texto é composto por um mundo que há de ser identificado e que é esboçado de modo a incitar o leitor a imaginá-lo e, por fim, interpretá-lo. (ISER, 2002, p. 107).

A partir dos conceitos desenvolvidos por Iser (2002) e da noção da leitura como um jogo, consideramos considera-se que assim como o xadrez ou uma simples brincadeira infantil possuem regras, o jogo textual também possui as suas, regras essas que são traçadas pelo autor para que o leitor possa entrar no campo textual, o mundo não identificado, construindo sentidos, o que provoca uma determinada interpretação do texto.

. Iser (2002) utiliza do conceito de jogo para tratar sobre o sistema fechado da representação e o sistema aberto conceituado como performance, assim como sobre as operações que tangem o processo textual. Segundo Iser, na tríade Autor-texto-leitor há um jogo e o texto é o campo do jogo.

Nesse sentido, Iser fala sobre a ideia de que os autores criam regras, onde o texto é o campo desse jogo e os leitores vão realizando desempenho, suas ações e modificando o trajeto desse jogo. Porém, nem toda trajetória dos leitores no jogo sempre estão previstas. Essa dupla operação em que o leitor imagina e interpreta - ele interpreta o texto e imagina uma possibilidade para aquele texto - leva o leitor a uma tarefa de visualizar as muitas formas possíveis do mundo identificável. Em contrapartida, esse mundo do texto, que contém leitores diferentes, sofre modificações.

Nesse contexto, o significado do texto, que é o resultado do jogo textual, é a suspensão de um movimento e a suspensão da procura pela estabilidade no movimento no texto, ou seja, novos leitores provocarão novas instabilidades no texto levando a novas tomadas de decisão para que ocorra a interpretação.

Para entender esse processo de recepção do texto literário, no caso das literaturas africanas, será necessário percorrer o trajeto feito pelo sujeito formador de leitores e como ele recebe uma obra para então decidir se sua indicação aos novos leitores é pertinente ou não. Nesse movimento, a partir da ideia de Iser, haverá o jogo de leitura dos professores/formadores e o jogo dos leitores em formação.

Para Teresa Colomer (2003), as experiências do leitor, a importância desse sujeito e como ele recebe o texto literário, a consciência das estratégias de leitura e a reação do leitor são componentes inerentes ao fenômeno literário. Ela considera que as práticas educacionais para a recepção da obra estão diretamente ligadas às habilidades de leitura e à análise estilística.

A pesquisadora também se posiciona pela valorização não apenas do texto, mas do efeito do texto sobre o leitor. “[...] o ensino de literatura deve centrar-se na experiência individual do aluno, [...] e partir da atenção à resposta do leitor, segundo os postulados da teoria literária da recepção e da ótica psicológica de atenção à diversidade de repostas e aos processos mentais do leitor.” (COLOMER, 2003, p.133).

Colomer ressalta que “o leitor literário compreende as obras segundo a complexidade de sua experiência de vida e da sua experiência literária.” (Colomer, 2003, p.133). Esses posicionamentos nos fazem refletir sobre como se dão as experiências de leitura literária de obras de LALP considerando a experiência de vida do leitor em formação, especificamente, o aluno da educação básica.

Ao pensar sobre a formação de leitores, podemos, ainda, considerar a concepção de leitor-modelo (ECO, 1986). Pensar em qual leitor está projetado pelos escritores africanos nos livros de LALP e como os professores das escolas básicas e seus alunos recebem seus textos. Eco afirma que o autor, ao escrever o texto, prevê seu leitor e postula sua cooperação. Segundo Eco:

> [...] o texto postula a cooperação do leitor como condição própria de atualização. Podemos dizer melhor que o texto é um produto cujo destino interpretativo deve fazer parte do próprio mecanismo gerativo. Gerar um texto significa executar uma estratégia de que fazem parte as previsões dos movimentos do outro. (ECO, 2002, p.19)

O leitor é esse outro que preenche os espaços deixados pelas estratégias geradas pelo autor e, assim, realiza e atualiza o texto; o autor por sua vez move o texto de modo a projetar um leitor-modelo. Nesse sentido seria possível dizer que os

autores de LALP movimentam seu texto prevendo um leitor-modelo que se proponha a jogar com a língua portuguesa em culturas conhecidas ou não e aberto a um vocabulário por vezes mais, por vezes menos regional, ao consideramos as escolhas lexicais presentes no texto. Por exemplo, quando lemos um conto de Odete Semedo, escritora guineense, poderíamos supor que ela prevê leitores não regionais, tendo em vista que disponibiliza um glossário ao final de cada conto em suas obras, em *Histórias e passadas que ouvi contar* (2000). Um dos contos "*Kunfentu*, stória da boa nova", o próprio título apresenta vocábulos em Crioulo e ao final do volume consta o glossário que contribui na compreensão do texto. Expressões como *Suadur, Sucuma, Prenhadas, Fis, dedu di tchuli s*ão traduzidas para a construção de sentido.

Para além das reflexões da leitura como Jogo, como pensa Iser ou como estratégias xadrezísticas, conforme pensa Eco (2002), nossos estudos também consideram as concepções de Orlandi, para quem a leitura é discurso. Significa dizer que, para nós, considerar a recepção de um texto significa não deixar de lado a "história de leitura do leitor" e a "história de leitura do texto" (ORLANDI, 1986, p.45). Para pensar nisso, Orlandi considera a imagem do sujeito-leitor nas escolas de educação básica, suas leituras feitas nesse ambiente e o nível de leitura que lhe é atribuído.

Eni Orlandi (1986), ao tratar sobre as condições de produção da leitura, considera que toda leitura tem sua história. Segundo a autora "para um mesmo texto leituras possíveis em certas épocas, não foram em outras, e, leituras que não são possíveis hoje, serão no futuro." (ORLANDI, 1986, p.43). Assim, Orlandi considera que o texto é atualizado no tempo e nos modos de ler. Para ela "há um modo de leitura remetido às distintas classes sociais" (ORLANDI, 1986, p. 44) e a sedimentação de sentidos se dá segundo as condições de produção, linguagem e relação intertextual.

Orlandi também destaca que todo leitor tem sua história de leitura. O conjunto de leituras feitas configura, em parte, a compreensibilidade de cada leitor específico. (Orlandi, 1986, p. 43). Nesse fluxo de ideias, ao considerar que o ensino de leitura na escola é conduzido para apenas um modelo adotado nos livros didáticos, "O professor se orienta por aquilo que é fornecido, pronto à mão, no livro de respostas do livro didático." (Orlandi, 1986, p. 43) e acaba por desconsiderar as leituras que o leitor efetuou e a sua capacidade de leitura. Para ela,

> Uma leitura não é possível e/ou razoável em si, mas em relação às suas histórias. Assim, não há leituras previstas por um texto, em geral, como se o texto fosse um objeto fechado em si mesmo e autossuficiente. Na escola, a colocação das leituras previstas (possíveis e/ou razoáveis) por um texto escamoteiam, em geral, o fato de que se dá uma leitura prevista para ele, como se o texto, por si, a suscitasse inteiramente. Exclui-se, dessa forma, qualquer relação do texto, e do leitor, com o contexto histórico-social, cultural, ideológico. (ORLANDI, 1986, p. 44)

Fundamentamo-nos nesses conceitos de Eni Orlandi para uma discussão sobre a leitura do texto literário em sala de aula e principalmente dos textos de LALP, pois devemos refletir a respeito das leituras feitas desses textos bem como a compreensibilidade do leitor da educação básica e também suas experiências socioculturais, além de pensar em como será para que o professor possa analisar as leituras possíveis para os textos apresentados em aula.

É preciso pensar, no caso de leitura literária, em como se dá a recepção de textos ficcionais. A partir de pesquisas realizadas por Jauss (1967), criou-se uma prioridade analítica quanto ao aspecto da recepção do texto ficcional, em contraposição à representação e a produção. De acordo com Karlheinzg Stierle (2002) em *Que significa a Recepção de textos ficcionais,* a recepção abarca tudo que o texto provoca no leitor por meio da leitura, e isso compreende desde o entendimento até a forma com a qual o sujeito age ao ler.

> A recepção abrange cada uma das atividades que se desencadeia no receptor por meio do texto, desde a simples compreensão até a diversidade das reações por ela provocadas – que incluem tanto o fechamento de um livro, como o ato de decorá-lo, de copiá-lo, de presenteá-lo, de escrever uma crítica ou ainda de pegar um papelão, transformá-lo em uma viseira e montar a cavalo. (STIERLE, 2002, p. 121)

De acordo com a experiência de leitura, o receptor passa por uma série de ações desencadeadas pelo cognitivo que produz neuroassociações com as relações de mundo (experiências) desse sujeito conectando sensações, memórias e saberes que interagem com o texto lido proporcionando um horizonte de leitura.

Stierle (2002) afirma que um texto ficcional pode ser recebido de forma pragmática, na medida que o leitor o compreende como parte da realidade, algo de certa ingenuidade, pois o leitor entra no texto de forma que não entende/percebe o distanciamento da realidade, mas a partir do reconhecimento da ilusão e da compreensão do texto, bem como das experiências desse sujeito, ele poderá fazer

outra recepção do texto.

Nesse contexto, há também a questão adjacente quanto aos níveis de recepção do texto, o nível primário remete ao leitor que recebe o texto como quase pragmático, assim a ficção torna-se uma ilusão e o horizonte a experiência de um mundo ilusório aberto a partir da linguagem.

> Deve-se discutir a recepção quase ingênua, aí também possível, que compreende o texto ficcional como quase pragmático e, assim, o torna como ilusão. Diante disso deve-se mostrar a possibilidade de uma recepção que surge da própria ficção. (STIERLE, 2002, p. 122)

A recepção pragmática ocorre quando o leitor entende o texto como ilusão da verdade, um exemplo disso é a obra de Dom Quixote (Cervantes), o leitor que acredita que a ficção é real e se prende ao ilusório. Há formas de ficção que contam exclusivamente com essa recepção quase pragmática, as literaturas de consumo contam com essa forma e dependem dela para provocar no leitor a criação de uma realidade ilusória.

Além das formas de recepção, Stierle (2002) aborda os movimentos de recepção, o horizonte de expectativa, a ilusão, a experiência do leitor e a capacidade subjetiva de cada sujeito receber um texto ficcional. Tal horizonte pode ser diferente a cada leitura feita, pois o horizonte de ficções permite ao leitor situar-se e orientar-se para receber o texto de várias formas.

Desde os anos 80, é apresentada uma crítica sobre o fato de a leitura do texto literário na escola ser realizada de forma pragmática, historiográfica e muitas vezes solitária, como se o estudo das especificidades do texto literário não fosse relevante para a formação básica das crianças e dos jovens.

Nas críticas apresentadas naquela época, destacava-se a falta de preocupação ou de conhecimento do horizonte de expectativa do leitor em formação. O horizonte de expectativa, segundo Jauss (1979, p. 51), conceito da teoria da recepção, parte do pressuposto de que para a significação de um texto considera-se o horizonte interno ao literário (inerente à obra) e o externo advindo do ambiente de uma determinada sociedade a qual esse leitor pertence. Segundo as principais estudiosas que criticavam o ensino de literatura naqueles anos, Regina Zilberman e Marisa Lajolo, não se tinha em vista que as experiências do leitor, nesse caso o aluno, interferem na leitura que ele fará da obra, que o sentido que esse sujeito atribui ao

texto parte de sua compreensão de mundo, de suas experiências de leitura.

Zilberman (2004) aponta que “o leitor, até a criação da indústria do livro era visto como um especialista em leitura,” e depois dela torna-se um consumidor anônimo (Zilberman, 2004. p. 226) e destinatário de uma obra literária. As narrativas são construídas visando um sujeito-leitor e cenas de leituras são criadas nas obras pelo mesmo motivo, para que, partindo dessas cenas, as obras sejam lidas. Para Zilberman, as obras literárias justificam-se enquanto escrita e explicitam o leitor ideal com que desejam contar. (Zilberman, 2004.)

> Apresentada nesses termos, a hipótese é a de que os romances esboçam a teoria da leitura a que almejam. Se representam cenas de leitura, é para que o leitor identifique no texto que leem a situação que está sendo reproduzida. Estabelece-se um caso particular de *mise-en-abyme*, segundo o qual não se trata de autorreflexão sobre o processo de criação, mas de estabelecimento de expectativas em relação ao ato de recepção, caracterizado esse pelo acolhimento favorável e pelo retorno periódico ao texto, na busca da renovação do prazer da leitura. (ZILBERMAN, 2004, p. 229)

Ainda tendo em vista a relevância do leitor, as considerações da teoria da recepção apontam que o texto não é o único elemento do fenômeno literário, mas a reação do leitor também. Para Colomer (2005, p. 96) “O leitor e o texto interagem a partir de uma construção de mundo e de algumas convenções compartilhadas, isto é, a partir de uma imagem de realidade.”

Nesse campo da realidade, denominado por Iser “repertório”, o sentido do texto é construído pelo leitor que faz uso de estratégias de coerência e de associação com suas memórias, construindo sua compreensão do texto. Para Iser o jogo do texto, portanto, é uma *performance* para um suposto auditório e, como tal, não é idêntico a um jogo cumprido na vida comum, mas, na verdade, um jogo que se encena para o leitor, a quem é dado um papel. Iser considera que

> O jogo encenado do texto não se desdobra, portanto, como um espetáculo que o leitor meramente observa, mas é tanto um evento em processo como um acontecimento para o leitor, provocando seu envolvimento direto nos procedimentos e na encenação. (ISER, 2002, p. 116)

De acordo com Iser, o autor também considera o leitor quando escreve seu texto, um leitor implícito é projetado, a partir dele o autor usa estratégias na construção do texto que preveem espaços que serão preenchidos pelo leitor na interpretação da

obra e que não pode ser realizada de forma aleatória, e sim a partir de mecanismos de construção de sentido presentes no texto. Isso demonstra que o leitor opera de forma cooperativa na construção de sentidos do texto. Iser afirma:

> Os autores jogam com os leitores e o texto é o campo do jogo. O próprio texto é o resultado de um ato intencional pelo qual um autor se refere e intervém em um mundo existente, mas, conquanto o ato seja intencional, visa a algo que ainda não é acessível à consciência. Assim o texto é composto por um mundo que ainda há de ser identificado e que é esboçado de modo a incitar o leitor a imaginá-lo e, por fim, a interpretá-lo. Essa dupla operação de imaginar e interpretar faz com que o leitor se empenhe na tarefa de visualizar as muitas formas possíveis do mundo identificável, de modo que, inevitavelmente, o mundo repetido no texto começa a sofrer modificações. Pois não importa que novas formas o leitor traz à vida: todas elas transgredem e, daí, modificam o mundo referencial contido no texto. (ISER, 2002, p. 107)

O professor quando escolhe uma obra literária para que estudantes leiam considera algumas particularidades na proposição da leitura: o tempo que o estudante precisará para ler a obra e quais atividades poderão ser aplicadas a partir dessa leitura. É importante que o formador de leitores, o professor, considere e proponha um percurso de leitura ao aluno para que este seja capaz de construir sentido a partir da obra literária apresentada. Nesse sentido, o professor pode pensar em quais conhecimentos prévios ele precisa possuir para interpretar o texto sugerido.

Geralmente as atividades de ensino de literatura ficam presas às perguntas sobre o tema, sobre o autor, a escola literária, até mesmo se inicia a aula de literatura dessa forma, muitas vezes seguindo as orientações do livro didático e não diretamente pelo livro que será analisado ou lido coletivamente. Independente das metodologias possíveis, leitura oral, silenciosa, leitura conjunta da obra em sala de aula, em qualquer delas, há que se pensar em oferecer o contato com o texto literário para em seguida prosseguir com o processo de construção de sentido a partir do texto lido. Só diante do texto literário propriamente dito o leitor em formação poderá entrar no jogo proposto pelo texto.

É de suma importância que sejam desenvolvidos processos de letramentos contínuos que possibilitem a formação literária dos estudantes, que os estimule a fazer novas inserções na leitura, aprofundando sua capacidade de compreensão a partir da obra lida.

1.4 O ensino da literatura em documentos oficiais

De acordo com o estabelecido pelo sistema educacional brasileiro, a Educação Básica é dividida em ensino fundamental e ensino médio. O ensino fundamental, por sua vez, é subdividido em anos iniciais e anos finais. Cada uma dessas fases de ensino é regida por documentos parametrizadores nacionais, estaduais e municipais. No âmbito federal, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica Nacional, Lei nº 9.394/1996, é o documento normativo de todo ensino básico, bem como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN e PCN+). Após a publicação da Lei nº 13.415/2017, a Reforma do Ensino Médio, foram estabelecidas normas para uma Base Nacional Curricular Comum (BNCC) que norteia os direitos e objetivos de aprendizagem definidos em competências e habilidades que todo estudante deve desenvolver durante a aprendizagem.

A BNCC foi parâmetro para os sistemas e redes de ensino dos vinte e seis estados e o Distrito Federal, bem como os currículos e práticas pedagógicas de cada escola. A partir da BNCC os estados construíram, de forma colaborativa, os Currículos Referência de cada unidade da federação. Por fim, no âmbito Municipal, são instituídas resoluções e portarias pela Secretaria Municipal de Educação com intuito de adaptar e normatizar o ensino em cada município.

Essas divisões são relevantes não pelo caráter pedagógico do ensino, mas sim para que se compreenda que em fases distintas da educação o ensino da leitura, no que tange às habilidades e competências que serão desenvolvidas com os alunos, a formação do letramento, as multissemioses, os multiletramentos, a multimodalidade e as práticas sociais ligados aos gêneros textuais/discursivos serão norteados por esses documentos. Um exemplo são os documentos que visam o ensino de literatura como prática de multiculturalidade, para tratar não apenas do cânone, tratando assim da cultura local, regional, por exemplo, as literaturas afro-brasileiras, a literatura indígena, entre outras constantes na Base Nacional Curricular Comum - BNCC (MEC, 2017, p. 208.).

As orientações previstas nos Currículos referência de cada estado são advindas dos pressupostos contidos na Base nacional Curricular Comum. Este documento é previsto desde a constituição de 1988, no artigo 26 da Lei nº 9394/1996 e no Plano Nacional de Educação – PNE/2014. A BNCC é

> O documento de caráter normativo que define as aprendizagens essenciais a serem promovidas pelas propostas curriculares mediadas pelas práticas pedagógicas dos educadores. Nesse sentido, a BNCC não se constitui como um currículo, mas, como uma referência que orientará as escolas brasileiras, com vistas à promoção de uma educação nacional embasada nos princípios éticos, políticos e estéticos e que assegure a formação humana integral, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento de todos os estudantes ao longo de todas as etapas e modalidades da Educação Básica. (SEE/MG, 2018, p. 9)

Nesse sentido a BNCC instrui a elaboração das referências curriculares para cada Estado/sistema de ensino e essas referências orientam os educadores na elaboração dos projetos político-pedagógicos e o que deverá fazer parte do currículo ano a ano na educação básica. Em suma, a Base Nacional diz aonde se quer chegar e os referenciais curriculares dizem como traçar o caminho.

Nas Referências Curriculares vemos como são definidas proposições para o ensino de literatura e, principalmente para essa pesquisa, proposições do que se almeja com o ensino de literatura na educação básica. O documento das Referências Curriculares de Minas Gerais aponta como competências para o ensino de literatura:

> 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. (SEE/MG, 2018, p. 207).

Tendo em vista a competência a ser desenvolvida pelo aluno por meio da qual ele amplie suas práticas literárias, considera-se relevante o maior contato com obras literárias e que os livros sejam lidos completamente e não apenas em recortes, mantendo o foco na interação ativa do leitor com o texto literário; considera-se também que “A leitura literária deve perpassar pela compreensão de como a literatura dialoga com a vida humana.” (SEE/MG, 2018, p. 214) e contribui com a formação geral do leitor em suas relações com a sociedade. Cosson (2009, p. 27) afirma, nesse sentido, que “Ler implica troca de sentidos não só entre escritor e o leitor, mas também com a sociedade onde ambos estão localizados, pois os sentidos são resultados de compartilhamentos de visões de mundo entre os homens no tempo e espaço”.

Ao tomarmos as Referências Curriculares para o ensino de literatura nos anos iniciais, não vamos encontrar nenhuma citação quanto ao ensino de literaturas

africanas, indo de encontro aos pressupostos da Lei nº 10.639. Essa referência já é vista nas orientações para os anos finais do ensino fundamental, como se pode ver a seguir:

> Para que a experiência da literatura – e da arte em geral – possa alcançar seu potencial transformador e humanizador, é preciso promover a formação de um leitor que não apenas compreenda os sentidos dos textos, mas também que seja capaz de frui-los. Um sujeito que desenvolve critérios de escolha e preferências (por autores, estilos, gêneros) e que compartilha impressões e críticas com outros leitores-fruidores. A formação desse leitor-fruidor exige o desenvolvimento de habilidades, a vivência de experiências significativas e aprendizagens que, por um lado, permitam a compreensão dos modos de produção, circulação e recepção das obras e produções culturais e o desvelamento dos interesses e dos conflitos que permeiam suas condições de produção e, por outro lado, garantam a análise dos recursos linguísticos e semióticos necessária à elaboração da experiência estética pretendida. Aqui também a diversidade deve orientar a organização/progressão curricular: diferentes gêneros, estilos, autores e autoras – contemporâneos, de outras épocas, regionais, nacionais, portugueses, africanos e de outros países – devem ser contemplados; o cânone, a literatura universal, a literatura juvenil, a tradição oral, o multissemiótico, a cultura digital e as culturas juvenis, dentre outras diversidades, devem ser consideradas, ainda que deva haver um privilégio do letramento da letra. (SEE/MG, 2018, p. 239)

Tal como o que ocorre com a BNCC, os currículos referência não apresentam de forma significativa especificações para o ensino de literaturas africanas de língua portuguesa, ficando a cargo da escola incluir em seu projeto político-pedagógico as orientações e, por sua vez, aos professores definir em seu plano de ensino como e quando oferecer aos alunos as LALP. Acreditamos que os parâmetros para o ensino de literaturas africanas deveriam ser definidos para todo o ensino fundamental, conforme prevê a Lei10.639/2003, no entanto, o que temos é que a responsabilidade dessa definição é da escola.

Ainda no ensino de língua portuguesa é relevante abordar que, segundo a Lei nº 9394/1996 (LDBEN), esse ensino será direcionado por profissionais de várias áreas, com formações diferentes, de acordo com as divisões de anos escolares. Por exemplo, nos anos iniciais do ensino fundamental (1º ao 5º ano), o profissional da pedagogia cuidará da disciplina, enquanto nos anos finais do fundamental (6º ao 9º ano) e no ensino médio, será feito pelo profissional formado em Letras.

Em relação à formação dos profissionais que lecionam na Educação Básica, há que se considerar que não são poucas as vezes em que profissionais de outras áreas de formação ensinam língua portuguesa e se tornam, assim, os formadores de

leitores. Professores de Artes, História e Geografia, muitas vezes para completar sua carga horária de trabalho e por pertencerem à mesma área (Ciências Humanas, linguagens e suas tecnologias), podem assumir a disciplina. Nesse caso, há uma tensão, pois diferentemente dos profissionais de pedagogia, por exemplo, que possuem uma formação para alfabetização e letramento e, portanto, lecionam tais conteúdos na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, outros profissionais não possuem conhecimento das melhores metodologias de formação de leitores e podem ser incumbidos de tal tarefa. Essa é uma discussão muito presente na realidade da rede pública estadual, por exemplo. O que se discute é se adequações feitas para atender à necessidade de quadro de pessoal de uma escola cumpre efetivamente com as necessidades de ensino/aprendizagem dos alunos.

Não obstante, na rede de ensino estadual, pela falta de profissionais formados em licenciatura para atuar em todo estado mineiro (cerca de 850 municípios), a resolução de contratação 3.995/2018, emitida pela SEE-MG e amparada pela resolução federal CNE/CP nº 2/2015, permite que o profissional com graduação superior em diferentes áreas tenha permissão para lecionar língua portuguesa, o que pode ser tornar mais um impasse para o ensino literatura.

1.5 Literaturas africanas nas escolas a partir da Lei 10.639/2003

O estudo das literaturas africanas na educação básica está previsto nas Leis 10.639/03, 11.6445/08, parâmetros curriculares nacionais e bases curriculares comuns. Evidencia-se aqui a referência à lei federal não apenas por um viés normalizador-pedagógico, mas sim por compreender que foi necessário o uso de força legislativa (obrigatoriedade legal) para que as literaturas africanas fossem efetivamente ensinadas nas escolas em nosso país.

Esta lei foi promulgada em 10 de janeiro de 2003, pelo então presidente Luiz Inácio Lula da Silva. Foi o cumprimento de uma de suas promessas de campanha, como forma de atender a uma das demandas históricas do movimento negro brasileiro em sua luta contra o racismo e hegemonia eurocêntrica e euro-brasileira, em prol da valorização e reconhecimento da cultura do continente africano e da participação dos africanos e seus afrodescendentes como protagonistas na

construção da nossa história e cultura. Posteriormente essa lei recebeu alteração para a inclusão da cultura indígena. A lei 10.639/2003 implementou a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro e afro-brasileira no currículo escolar de toda educação básica. Como vemos a seguir:

> Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira.” (BRASIL, 2003, s.p.)

O intuito da lei é romper com o pensamento colonialista de valorização e superioridade branca em detrimento do povo negro, como também para com indígenas que, por vezes, são vistos como pouco significativos na formação de nosso país. No processo de colonização, essas culturas foram simbólica e realisticamente reduzidas e apagadas. A Lei 10.639 veio como parte de um conjunto de políticas públicas reparatórias das marcas desse processo, pois embora atualmente não se fale mais em uma superioridade biológica, ainda é notável a questão em torno da “superioridade” cultural (intelectual, estética e religiosa), mais evidente pelo valor dado ao que é de matriz europeia nos meios de comunicação e nos locais onde o conhecimentoé construído.

Ações em conjunto com a Lei nº 10.639/2003 possibilitam amparo jurídico para que sejam corrigidas as inconsistências do ponto de vista étnico-racial no sistema educacional brasileiro. As políticas públicas, nesse sentido, fomentam a ampliação de materiais didáticos, aquisição de acervo literário e capacitação dos profissionais de educação para lidar com essa temática. Na academia, os cursos de licenciatura passaram a ofertar disciplinas que contemplam o estudo da história e cultura afro-brasileira, africana e indígena. Há, também, a oferta de formação continuada, cursos de extensão ou especialização com foco nas relações étnico-raciais, história e cultura afro-brasileira. De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, é necessário que haja a particularidade dos estados e municípios, na organização de séries e ciclos nos quais sejam previstos conteúdos a serem ministrados, bem como nos planos de ensino, as ações organizadas pelos docentes em prol do ensino de história e cultura africana e afro-brasileira são as que trazem maiores ganhos no tocante à conscientização dos estudantes para essa temática.

Quando o professor tem o discernimento de que esse tema deve ser tratado

conjuntamente com os demais, por exemplo, ensinar literatura apresentando as africanas no mesmo molde que se apresenta a literatura brasileira ou a portuguesa, entre outras, reconhecendo a presença de literaturas africanas em tempos históricos distintos, dos movimentos e da participação de autores negros com diferentes estilos e diversos motivos políticos, estéticos, e não somente como conteúdo especial apresentado na semana de consciência negra, os alunos compreendem que a cultura africana e afrodescendente, assim como as demais, faz parte de sua formação cultural. Assim, pode-se dizer que a letra da lei 10.639, em seu 2º parágrafo, está sendo seguida: “Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileira.”

O texto da lei mencionada, como expresso, indica que os conteúdos ali referidos devem contemplar a história da África e dos africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e a contribuição social do povo negro em áreas inerentes à história da nação brasileira. Em conjunto com essa iniciativa, foi instituído o dia 20 de novembro como o Dia nacional da consciência negra.

Recentemente, em 2016, com a Reforma do ensino médio inicialmente, e, posteriormente, pela Medida Provisória 746/2016, em 2017 sancionada a lei federal 13.415/2017, houve grande preocupação com a perda da obrigatoriedade do ensino de história, cultura e literaturas africanas e indígenas, com a possível revogação da Lei 10.639/2003.

A partir da reforma do ensino médio instituída pela Lei Federal 13.415/2017, seguinte à criação de uma base nacional comum e currículos flexíveis (parte diversificada), entendeu-se que se a disciplina de História, assim como Artes, não seria mais obrigatória no conteúdo do ensino médio, perder-se-ia a validade da lei 10.639 (ensino de Africanas e afro-brasileiras). Entretanto de acordo com a lei federal 13.415/2017 a Base Comuma todos cursos de ensino médio contempla Linguagens Códigos suas Tecnologias (Língua portuguesa), o que abrange literatura e mantém obrigatório o ensino de literaturas africanas e afro-brasileiras.

Os ganhos obtidos com os mais de 10 anos da Lei 10.639/2003 reforçam a necessidade e a relevância do ensino das literaturas africanas de língua portuguesa (mais especificamente, a literatura angolana, moçambicana, guineense, cabo-verdiana, santomense) e, consequentemente, provocam a necessidade de se refletir

sobre a recepção dessas literaturas na educação básica. Contudo, ao analisar os documentos sobre a reforma do ensino médio, é notável que essa questão foi abandonada, não há no documento da BNCC nenhuma tratativa que aborde a história e cultura afro-brasileira nem tão pouco as relações étnico-raciais, mas sim uma abordagem sobre multiculturalidade.

O Multiculturalismo, segundo a BNCC, é uma das seis áreas dos Temas Contemporâneos Transversais, TCT's, ele abarca quinze competências a serem trabalhadas na Base educacional. De acordo com o documento, esse tema transversal trata da Educação para valorização do multiculturalismo nas matrizes históricas e culturais brasileiras e, embora apresente considerações sobre o desenvolvimento do aluno enquanto cidadão, para a diminuição do preconceito e diferença e a preparação para vida em sociedade, não apresenta quesitos sobre o ensino de literaturas africanas que poderia ser abordado em uma das matrizes histórico-culturais de nosso país.

Esse aspecto de multicultura faz com que se abandone todo esforço em prol da valorização e reconhecimento da cultura negra, fazendo com que o sujeito deixe de defender sua etnia e cultura para ser englobado em uma única cultura que afirma abarcar todas. É preocupante também o fato de que a base comum, tendo como disciplinas obrigatórias apenas português e matemática, que o aluno deixe de ter contato com disciplinas de formação humanística como história e filosofia. Disciplinas que ficam a cargo de conteúdos referentes aos valores humanos, alteridade, convívio com diferentes sujeitos e suas culturas, que contribuíram e contribuem para a formação histórica de nosso país.

Não obstante tal obstáculo, ainda há que se considerar outros entraves para a efetivação do ensino de literaturas africanas e afro-brasileiras, como a falta de formação docente, embora haja a oferta de cursos, há também a dificuldade de acesso e até mesmo a resistência por parte dos educadores, resistência por diversas vezes religiosa, por não reconhecerem ou simplesmente por não respeitarem as religiões de matrizes africanas. A falta de conhecimento da história da África e, consequentemente, a não valorização desse continente, mesmo diante de toda relevância que ele possui para a construção da história e da nação brasileira, tem como consequência a dificuldade de acesso a materiais didáticos e literários, por exemplo. A prefeitura de Belo Horizonte oferta há alguns anos *kits* de literatura afro-

brasileira, porém, no âmbito estadual, em 2019, foi a primeira vez em que foram ofertadas obras de literaturas africanas e afro-brasileiras para aquisição das escolas estaduais.

Dentro do panorama de ensino de literaturas africanas em língua portuguesa, há algo inegável de se abordar: a dificuldade de acesso às obras. Os professores ficam à mercê da disponibilidade de acervo e não raras são as vezes que lançam mão de seus próprios livros para levar material para os alunos. Tânia Macedo (2010), em seu artigo *O ensino das literaturas africanas de língua portuguesa no Brasil: algumas questões,* aponta que esse é um dos entraves no ensino de literaturas africanas e o outro fator relevante é o mercado editorial, “Há muito tempo, os professores brasileiros de literaturas africanas enfrentam enormes dificuldades na obtenção dos livros de prosa, poesia e critica.” (MACEDO, 2010, p. 282). Segundo Tânia, os livros produzidos na África têm uma tiragem que não possibilita a chegada ao Brasil, por sua vez, os que são produzidos em Portugal, possuem preço demasiadamente elevado, tornando inviável a aquisição.

Ela aponta ainda que a mudança no cenário só ocorreu após a Lei nº 10.639/2003. A partir dela pôde-se chegar ao que temos atualmente: um volume substancial de obras publicadas no Brasil, todavia, para Tania, os professores de literatura se encontram à disposição de quais autores as editoras optam por publicar em nosso país.

> Quanto à clivagem de quem seria ou não escritor africano - questão com a qual não raro se tem gastado muita tinta nos países africanos -, essa preocupação não se encontra no horizonte das preocupações dos professores brasileiros, na medida em que algumas polêmicas sobre a nacionalidade poética de certos autores são muito mais de fundo político do que propriamente literário - e são encaradas dessa maneira no Brasil. Desenha-se, assim, entre nós, uma das balizas que têm orientado os estudos das literaturas africanas: o valor dos textos como produtos estéticos. Ainda que a relação entre texto e contexto seja sempre iluminada e a interdisciplinaridade seja uma constante em nossa abordagem, o que tem guiado a crítica e o ensino no Brasil é o valor estético das obras. E, no que diz respeito a essa questão, vale lembrar que não se trata de um esteticismo em si, e sim de iluminar a peculiaridade e as tensões que os textos percorrem, visto serem um fruto de uma vivência e ambientação africanas, mas veiculados em língua ocidental - portanto, partícipes de uma dupla natureza. (MACEDO, 2010, p. 281)

A preocupação da autora em relação a essa valoração da estética evidencia que a relevância está mais relacionada à peculiaridade e tensões contidas nas obras,

se elas são provenientes do ambiente e vivência africana e se o fato de essas vivências serem apresentadas em uma língua ocidental oferecem ao texto uma dupla natureza. Um exemplo seria a obra que traremos no quarto e último capítulo. *O caderno de memórias coloniais* é escrito por uma autora que nasceu em Moçambique e desde sua adolescência vive em Lisboa/Portugal, faculta-se então se o modelo de escrita adotado ´pela autora seria realmente moçambicano ou português.

Diante das percepções dos desafios que essa reflexão traz, quais sejam compreender os problemas do ensino de literatura e da promoção do letramento literário, as dificuldades da escolarização do texto literário, os problemas específicos da recepção do texto literário em sala de aula em conjunção com a questão da circulação das literaturas africanas de língua portuguesa, observa-se a complexidade da questão colocada em nossa pesquisa. A interface desses diferentes fatores é o que nos moveu para o enfrentamento da questão, motivo pelo qual escolhemos como metodologia a realização de uma pesquisa de campo, que apresentaremos a seguir.

2 PROFESSORES E A RECEPÇÃO DE LITERATURAS AFRICANAS EM LÍNGUA PORTUGUESA

Conforme já dissemos anteriormente, foi realizada uma pesquisa de campo para a percepção de como se dá, entre os professores da educação básica, a recepção de literaturas africanas de língua portuguesa. Para realizar o trabalho em campo foi considerada a divisão das etapas da educação básica distinguindo os níveis Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio. O principal objetivo era obter dados para avaliar o que tem sido feito no ensino de literaturas africanas e como os professores atuam para promover o contato com o texto literário. Neste capítulo procuramos apresentar os resultados da pesquisa de campo.

De acordo com a Lei de Diretrizes da Educação Básica Nacional (LDBEN nº 9394/1996), a educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental (1º ao 5º ano), são ofertados, em sua maior parte, pelos munícipios. Cabe aos pedagogos a responsabilidade de alfabetizar as crianças e, assim, oferecer os primeiros ensinamentos sistematizados de língua portuguesa e de suas literaturas. Apenas nos anos finais do ensino fundamental, sob a coordenação de Estados e/ou Municípios, que a disciplina de língua portuguesa será ministrada por profissionais da área de

Letras. O ensino médio é majoritariamente administrado pela Rede Estadual de Ensino e, em alguns casos, pela Rede Federal. Conforme podemos ver na Lei Nacional de Diretrizese Bases da Educação Nacional – LDBEN- nº9394/2017

> Art. 4º O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:
> I – Educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, organizada da seguinte forma:
> a) pré-escola;
> b) ensino fundamental;
> c) ensino médio;
> II – Educação infantil gratuita às crianças de até 5 (cinco) anos de idade;
> Art. 10. Os Estados incumbir-se-ão de:
> II – Definir, com os Municípios, formas de colaboração na oferta do ensino fundamental, as quais devem assegurar a distribuição proporcional das responsabilidades, de acordo com a população a ser atendida e os recursos financeiros disponíveis em cada uma dessas esferas do Poder Público;
> VI – Assegurar o ensino fundamental e oferecer, com prioridade, o ensino médio a todos que o demandarem, respeitado o disposto no art. 38 desta Lei;
> Art. 11. Os Municípios incumbir-se-ão de: V – oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas, e, com prioridade, o ensino fundamental, permitida a atuação em outros níveis de ensino somente quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência e com recursos acima dos percentuais mínimos vinculados pela Constituição Federal à manutenção e desenvolvimento do ensino. (MEC, 2017, p. 14)

As instituições da Rede Federal que atendem à Educação Básica são os Institutos de Ensino Federal (IEFS), como por exemplo, o CEFET, que atendem o ensino médio e técnico, e o Centro Pedagógico de Educação Básica – EBAP – CP, pertencente à Universidade Federal de Minas Gerais, que oferta todo o ensino fundamental.

Diante dessa organização da Educação Básica na rede federal, foi necessário que a pesquisa de campo se desse nos três níveis da educação básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio) e pertencentes às três esferas de governo, por entender que todas as fases da educação básica são relevantes para analisar o ensino de LALP e, como foi exposto, em cada ambiente de ensino podem ser adotadas políticas e práticas didáticas diferentes que impactam diretamente no ensino. Durante a coleta de dados foi previsto que se conseguiriam captar questionários respondidos por professores da rede municipal, estadual e federal. Desse modo, seria possível analisar as diferentes propostas e programas de ensino de literatura aplicado em cada uma das esferas.

Mais adiante, na apresentação e análise de dados coletados em campo, serão

apresentados dados que revelam como as escolas cujas práticas foram analisadas atuam, privilegiando ou não o ensino de literatura, considerando ou não as questões étnico-raciais, e, propondo ou não o ensino de literaturas africanas de língua portuguesa. Esses dados evidenciarão a relevância das redes de ensino, formas de seriações, profissionais que trabalham com língua portuguesa em cada série e as competências e habilidades a serem desenvolvidas para compreender cada etapa de ensino e suas especificidades.

2.1 A elaboração da pesquisa de campo

Para a realização da pesquisa de campo, foi utilizada, para coleta de dados, a aplicação de um questionário respondido por professores em ambiente digital. A escolha desse suporte *online* ocorreu devido às questões de isolamento social provenientes do contexto pandêmico ocorrido a partir de 2020. A proposta inicial era a visita às escolas e entrevista pessoal de professores, bem como conhecer as bibliotecas das escolas públicas para pesquisar o acervo de obras de LALP. As perguntas do questionário *online* versavam sobre o ensino de literatura e a recepção de obras de literaturas africanas em língua portuguesa entre os professores da Educação Básica.

O questionário foi aplicado em escolas da educação básica localizadas na cidade Belo Horizonte. Para a escolha das escolas, considerou-se os seguintes critérios: a localização da escola, as esferas de ensino (municipal, estadual e federal) e o tipo de instituição: instituições públicas de ensino. A meta era atingir pelo menos 30 entrevistados de diferentes escolas, considerando a média de professores que lecionam literatura nos diferentes estabelecimentos, bem como os anos da educação básica e, principalmente, a quantidade de aulas de língua portuguesa/literatura lecionadas em cada ano/série.

Para a realização da pesquisa em campo solicitou-se a autorização[1] dos gestores escolares e, posteriormente, a anuência dos professores. Dos educadores consultados (cinquenta e três), 20 professores concordaram em participar e responderam ao questionário. Das 15 escolas convidadas para a participação da

[1] De acordo com o Comitê de ética da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais para que a pesquisa fosse realizada com os professores era necessário ter a autorização dos gestores escolares.

pesquisa, dez unidades aceitaram participar, destas uma unidade da rede federal de ensino, três unidades da rede municipal e seis unidades da rede estadual.

Após a autorização de cada gestor escolar, foi enviado para a coordenação de cada escola e/ou diretamente para os professores um *link* para responder o questionário de pesquisa *online*. Desse modo, ficou a critério de cada professor decidir se responderia ou não ao questionário. Entre todas as escolas nas quais houve a autorização para aplicação, apenas em uma unidade municipal não houve adesão dos professores, considerando que não foram recebidos questionários respondidos desta escola. Após a entrevista com professores, foi realizada virtualmente uma pesquisa para conhecer o acervo das bibliotecas a fim de verificar a existências de obras literárias africanas em língua portuguesa. A gestão de algumas escolas disponibilizou arquivos eletrônicos contendo um controle do acervo das bibliotecas escolares, salvo a escola da esfera federal, na qual o acervo fica disponível para livre consulta em site específico da instituição. Segue no anexo I o modelo do questionário utilizado.

O questionário da entrevista era composto por dez questões, pedia-se que o entrevistado se identificasse, informando apenas o primeiro nome e instituição a qual pertence enquanto funcionário, apenas para fins de organização das respostas recebidas, e que informasse os seguintes dados: Idade, tempo de formação, sexo e declaração de raça, para em seguida responder questões inerentes ao ensino de literaturas africanas.

2.1.1 Apresentação dos dados

Para apresentação dos dados optamos por dar visibilidade a todas as questões, organizadas tematicamente, conforme a sequência: declaração de gênero, faixa etária, tempo de formação docente, escola em que trabalha e pertencimento étnico. Em sequência são apresentadas questões sobre o conhecimento dos entrevistados a respeito das Literaturas africanas de língua portuguesa para em seguida abordar as práticas de ensino de literatura e a recepção que os alunos fazem das LALP.

A seguir apresentaremos as análises realizadas a partir das respostas dos entrevistados, os tópicos foram organizados de acordo com as perguntas, sendo um primeiro tópico com as questões de perfil dos entrevistados e, após este tópico, os demais seguirão um tópico para cada questão apresentada.

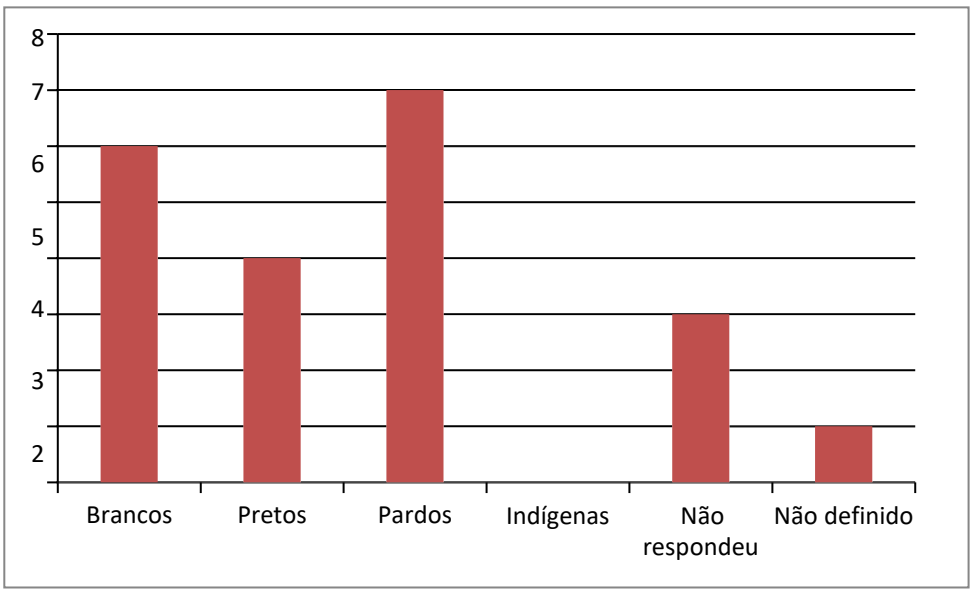
2.2 Declaração de gênero e pertencimento étnico e rede em que atua

As perguntas foram realizadas visando questões desde o tempo de formação e atuação docente do professor até o reconhecimento étnico, acreditando que tais questões evidenciariam perfis de professores que buscam ensinar literaturas africanas, para compreender quais aspectos podem ou não interferir sobre como os estudantes recebem essa literatura e o que propiciam a recepção e rede na qual atuam.

Um dos primeiros dados da pesquisa aponta que dos 21 entrevistados, três são do sexo masculino, ou seja, menos de 15%, confirmando a ideia de feminização da docência já verificada em muitas pesquisas.

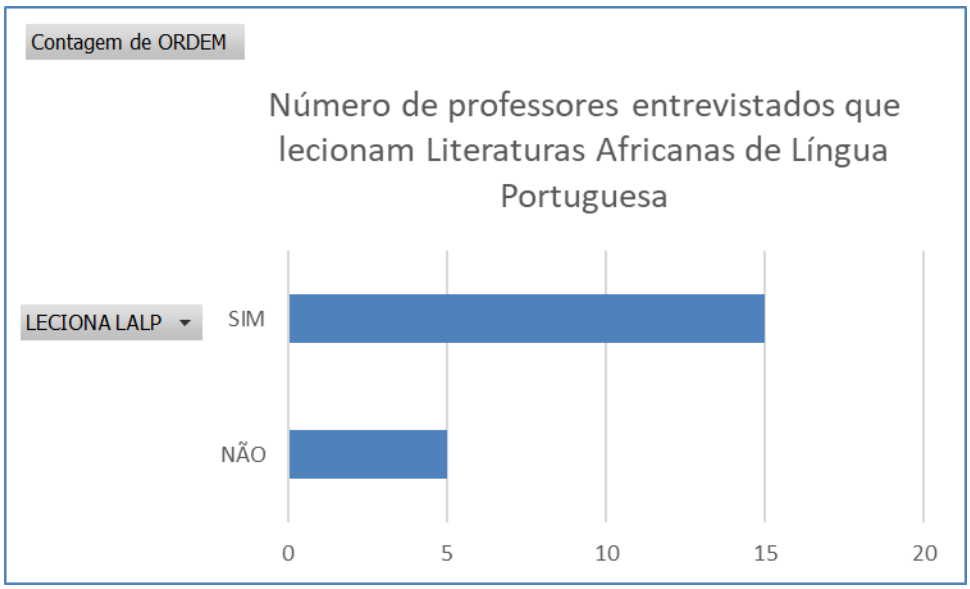
Quanto à etnia, cerca de 20% dos entrevistados se autodeclararam negros. Embora os que se identificam como negros tenham sido o menor percentual de participantes da entrevista, o quantitativo de pessoas que lecionam literaturas africanas e se declaram negros e pardos é preponderante. Acredita-se que esse grupo de pessoas tenha interesse particular por essa literatura, interesse oriundo de uma consciência de valorização e reconhecimento da cultura negra e afro-brasileira e dos laços históricos Brasil-África constituídos desde o período em que houve a colonização em nosso país.

Gráfico 1: Pertencimento étnico



Fonte: banco de dados da pesquisa. 2º semestre/2020.

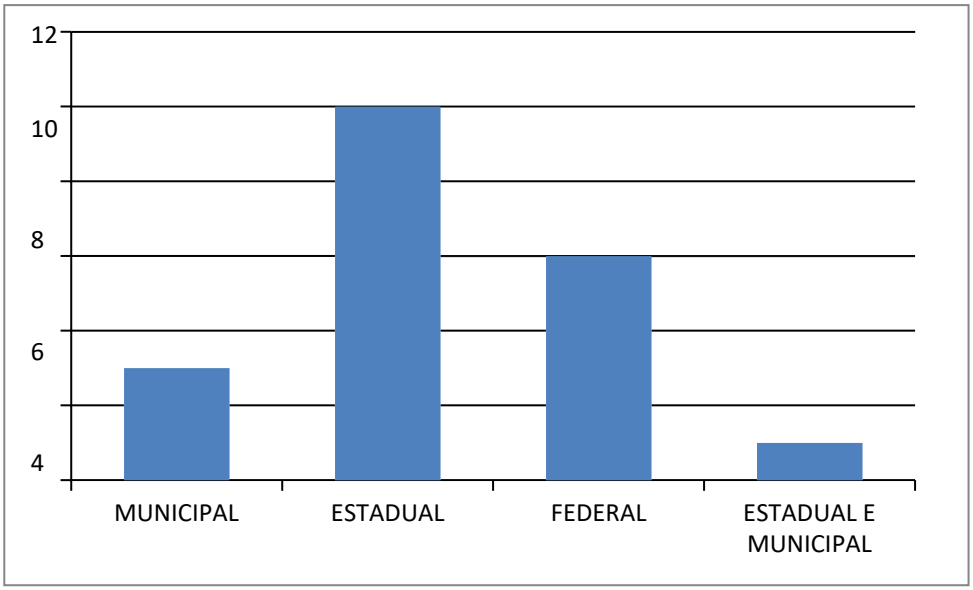
Gráfico 2: Professores que lecionam LALP



Fonte: banco de dados da pesquisa. 2º Semestre/2020.

Outro dado muito importante para a análise dos dados é a quantidade de professores nas diferentes redes de ensino, conforme pode ser visto pelo gráfico abaixo. Nota-se por esses dados uma predominância de professores da Rede Estadual:

Gráfico 3: Professores organizados pela rede que atuam



Fonte: banco de dados da pesquisa. 2º Semestre/2020.

As demais perguntas sobre dados pessoais dos entrevistados serviram como complemento para conclusão de análise das questões sobre as práticas de ensino. Por esse motivo, a partir desse momento serão apresentados tópicos de discussão sobre as respostas obtidas no questionário em relação ao ensino de recepção das literaturas africanas de língua portuguesa. Pretende-se assim poder analisar as repostas obtidas em cada questão levantada considerando a rede de ensino, as condições de ensino relatadas pelos educadores e o tempo de formação. Para facilitar a compreensão de nossas análises, cada tópico seguirá com a pergunta do questionário e em seguida nossas análises.

2.3 Sobre o conhecimento de obras e autores do continente africano pelos professores

Pergunta 1: Você conhece obras e autores de Literaturas africanas em língua portuguesa? Se sim, como você chegou a ter esse conhecimento?

Ao responderem ao questionamento sobre conhecerem as obras de literaturas africanas e seus autores, a maioria dos entrevistados afirmou que possui algum conhecimento sobre as LALP, algo muito significativo para nossa pesquisa, considerando que a partir do conhecimento das Literaturas africanas eles podem sugerir leituras para os alunos. Destaca-se aqui que os professores têm participação

indireta na escolha de obras literárias adotadas nas escolas públicas, uma vez que essas escolas participam de programas como o PNBE e o PNLD. Nesses programas, as obras são selecionadas a partir de um processo que envolve especialistas e os livros são enviados para as escolas. Cabe ao professor, a partir do acervo existente, indicar obras para os alunos. As indicações das leituras podem partir do professor, mas ficam mais acessíveis se ele considerar o acervo de livros literários de LALP na biblioteca escolar.

Nesse contexto destacamos brevemente o Programa Nacional Biblioteca da Escola – PNBE. Esse programa foi instituído em 1997 e, somente em 2008, cinco anos após a promulgação da Lei nº 10639/2003, começou a distribuir acervos com obras de literaturas africanas e literatura afro-brasileira. De acordo com o Ministério da Educação (MEC), o programa objetiva

> [...] promover o acesso à cultura e o incentivo à leitura nos alunos e professores por meio da distribuição de acervos de obras de literatura, de pesquisa e de referência. O atendimento é feito de forma alternada: ou são contempladas as escolas de educação infantil, de ensino fundamental (anos iniciais) e de educação de jovens e adultos, ou são atendidas as escolas de ensino fundamental (anos finais) e de ensino médio. Hoje, o programa atende de forma universal e gratuita todas as escolas públicas de educação básica cadastradas no Censo Escolar. (MEC, 1997)

O critério adotado pelo MEC para recebimento dos livros para a biblioteca escolar é que a escola esteja devidamente cadastrada no censo escolar. Atualmente todas as escolas públicas estão cadastradas no Censo, pois é a partir das informações fornecidas nele que as escolas recebem repasse de verbas pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Conforme consta no site do FNDE, existe, além do PNBE, outro programa que contempla a distribuição de livros literários nas escolas, é o PNLD- Literário:

> O Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) compreende um conjunto de ações voltadas para a distribuição de obras didáticas, pedagógicas e literárias, entre outros materiais de apoio à prática educativa, destinados aos alunos e professores das escolas públicas de educação básica do País. O PNLD também contempla as instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos e conveniadas com o Poder Público. As escolas participantes do PNLD recebem materiais de forma sistemática, regular e gratuita. Trata-se, portanto, de um Programa abrangente, constituindo-se em um dos principais instrumentos de apoio ao processo de ensino-aprendizagem nas Escolas beneficiadas. A escolha deverá ser realizada a partir de uma reflexão coletiva entre os professores, com base nas orientações constantes no Guia do PNLD 2021. (PLANALTO,

2017)

Diante do exposto, das informações contidas nesses programas e informações passadas por gestores escolares das escolas participantes da pesquisa, compreende-se que os livros chegam pelo programa do livro que é distribuído a cada biênio. Outro meio é que as escolas recebem um repasse de verbas e os professores fazem as escolhas do que será comprado a partir dos títulos que o INEP dispõe.

Outra informação importante que obtivemos ao receber os questionários dos entrevistados é que muitos confirmam a importância da formação inicial nos cursos de graduação ao indicarem que o primeiro contato com as Literaturas Africanas ocorreu durante sua formação docente, na Universidade, seja por cursar disciplinas obrigatórias, frequentar grupos de pesquisa ou por meio de formação continuada.

Esses professores, em sua maioria, conheceram as obras durante a graduação. Como apresenta o Entrevistado nº 16: “Sim, conheço. Cheguei a esse conhecimento através de matérias do meu curso de graduação. Antes disso já havia tido contato com um texto ou outro, mas sem saber que se tratava de Literatura Africana.”

A resposta do Entrevistado nº 16 permite perceber a relevância de instituições de ensino superior no repertório literário do professor. Os cursos que, em sua grade curricular, contemplam as literaturas africanas, contribuem para a sistematização e organização do conhecimento dos professores da Educação Básica. O contato com uma disciplina de literaturas africanas e o estudo de suas obras contribuem para que, posteriormente, os profissionais possam propor a leitura das obras de LALP em seus planos de ensino, bem como sugerir aos colegas de curso que também divulguem esses textos, disseminando o conhecimento dessas literaturas.

Também o Entrevistado nº 09 afirma: “Tive conhecimento, mais aprofundado durante a formação acadêmica, fiz disciplina específica do assunto.”

Uma disciplina específica de literaturas africanas é relevante, pois a partir desse contato mais próximo o professor terá a oportunidade de conhecer várias obras e autores e a contribuição destes a cada literatura nacional, bem como reconhecer os aspectos estéticos, narrativos e, principalmente, as particularidades dessa literatura.

Além desses, há os que conheceram a LALP por meio de encontros científicos, pesquisas pessoais, por estudos de sequências de gêneros literários, em livros

didáticos, cursos oferecidos pela Secretaria Municipal de Educação, indicação de colegas professores, leituras de artigos, pesquisas em blogs e editoras e por investigação própria.

Desses entrevistados que não tiveram alguma disciplina específica em LALP em sua formação básica, é interessante apontar que mesmo que não tenham cursado uma disciplina de literaturas africanas, obtiveram o contato com a literatura africanas em ambiente escolar, sejam nos livros didáticos ou no acervo da biblioteca escolar da unidade na qual trabalham. Esse fator evidencia que a escola pública é um ambiente, em alguma medida, que proporciona o contato com as LALP.

2.4 Sobre as propostas de leitura de literaturas africanas e as possibilidades de ensino

Pergunta 2: Você propõe aos seus alunos a leitura de obras de Literaturas africanas? Se sim, o que te possibilita o ensino das literaturas africanas na educação básica?

Ao perguntar aos professores se estes sugerem aos alunos que leiam obras de LALP e o que viabiliza o ensino delas, as respostas foram contrastantes. Pôde-se verificar que alguns profissionais afirmam que propõem aos alunos a leitura de Literaturas Africanas, outros alegam que não o fazem por motivos diversos. Observemos os depoimentos que se seguem:

> Sim [2]de propiciar uma positivação da identidade negra e acesso à uma forma peculiar de pensamento negro-africano e afro-brasileiro." (Entrevistado nº 16).

> Não. Trabalho em uma escola que o ensino fundamental II é recente, então não há muitos livros de Literatura disponíveis. Recentemente houve a escolha de livros literários para o próximo ano letivo e nenhum livro de Literatura Africana foi escolhido. Então acabo trabalhando essa literatura através de recortes ou textos presentes nolivro didático. (*sic*) (Entrevistado nº 7)

> Sim, geralmente trabalho com as séries iniciais do EF, e leio para eles na sala de aula. Também através de projetos de leitura onde posso selecionar os livros a serem levados pelos alunos para leitura junto à família.

[2] As respostas recebidas via formulário eletrônico foram transcritas em cópia fiel à resposta dos entrevistados, por esse motivo podem apresentar erros de linguagem e/ou digitação.

> (Entrevistado nº 13).
>
> Sim. Esse ensino possibilita a reflexão sobre a origem do povo brasileiro. (Entrevistado nº 21)

Como se observa pelos depoimentos apresentados, há alguns professores que conseguem trabalhar com textos de Literaturas Africanas e outros não. Mesmo aqueles que conhecem as literaturas encontram dificuldades para inseri-las no cotidiano das leituras escolares. As dificuldades mais frequentes apontadas foram o volume de tarefas e conteúdo que o professor de língua portuguesa tem por atribuição, outros relatam a falta de acervo em suas escolas. Também por esse mesmo motivo, há os que declaram apresentar apenas excertos de obras africanas presentes no livro didático, como podemos ver a seguir:

> Ler obras literárias no ensino público é sempre um desafio, as bibliotecas são, normalmente, um depósito de livros didáticos. Geralmente, no caso da literatura africana, acabo optando por fragmentos, contos, poemas, textos menores, devido a facilidade de serem reproduzidos. Além disso, alguns livros didáticos vêm com propostas interessantes. (Entrevistado nº 9)

Aqui se tem um ponto positivo a observar, algumas escolas adotam livros didáticos que tragam as LALP. Todavia, como está inscrito nos Currículos Referência do Estado de Minas Gerais, o professor preferencialmente deve optar por apresentar aos alunos obras literárias completas e não apenas textos curtos ou excertos. É notório o empenho do educador em propor as leituras de obras africanas, mas se a Lei nº 10.639/2003 prevê o acesso aos livros literários de literaturas africanas em todas as unidades de ensino, fica um questionamento sobre por qual ou quais motivos, 18 anos (considerando a data da pesquisa) após a promulgação da lei ainda se encontra dificuldade de acesso a tais obras?

Ao pesquisar sobre o PNBE e a distribuição de livros literários de temática africana e afro-brasileira, pôde-se entender que além de haver um número reduzido de obras de LALP distribuídas, essa distribuição também considera o quantitativo de alunos em cada unidade de ensino, o que justificaria uma escola receber dois títulos de LALP e outra receber apenas um ou não receber.

Pensamos que há aqui uma necessidade de se ampliarem as pesquisas em torno das políticas públicas para aquisição de livros literários para considerar se há realmente uma quantidade significativa de obras para as escolas da rede em que

esses professores lecionam, nesse caso a rede estadual, pois como requerer de um educador que proporcione a leitura completa de uma obra sem que ocorra uma distribuição eficiente de exemplares?

Observa-se, pelas respostadas dadas aos questionamentos da entrevista, que os professores se ressentem das condições de trabalho e as demandas (reuniões pedagógicas, acolhimento de alunos, projetos implantados em última instância pelas secretarias de educação) que os professores, mesmo de outras áreas, recebem e que elas impactam diretamente nas práticas de ensino. Esse é um ponto que deve ser amplamente discutido nas políticas e práticas educacionais.

Pode-se observar, ainda, que mesmo diante de muitas dificuldades, vários entrevistados procuram apresentar a LALP por meio de expediente, como recortes de obras e contos e textos literários que encontram no livro didático para suprir, em parte, a ausência dos livros de literatura.

A falta de acervo nas bibliotecas é um dos problemas mais sentidos pelos professores. Destaca-se aqui que, durante o governo do ex-presidente Michel Temer, o PNBE foi paralisado, devido aos cortes da Educação, como forma de reduzir gastos e foi retomado dois anos depois e incluído no PNLD.

Mesmo diante de tal cenário, que dificultou a distribuição de obras literárias, fica claro o esforço empreendido por educadores para manter o ensino de literatura e que ele, o professor, compreende que essa utilização de excertos e livros didáticos é uma oportunidade de ensinar literatura, mesmo que não seja como o previsto em lei e o almejado pelo próprio professor. Assim o entrevistado nº 09 pôde oferecer aos seus alunos o contato com as LALP, diferentemente do relato informado pelo entrevistado nº 04:

> Ainda não por falta de acervo nas escolas *(sic)*. As primeiras obras de autores africanos chegaram a uma das escolas no final do ano passado. E devido à Pandemia não pode ser feito nenhum trabalho. Outras obras estão sendo solicitadas no PNLD literário deste ano (2020). (Entrevistado nº 04)

Diante do exposto podemos supor que o entrevistado nº 4 não considera o livro didático como uma oportunidade de ensino de LALP ou a escola não adotou livros que contenham textos de literaturas africanas e/ou prefere trabalhar com livros integrais.

Os apontamentos sobre a falta de obras de literaturas africanas em língua

portuguesa são recorrentes por parte dos professores, o que apresenta as reais condições de ensino das escolas públicas, principalmente se considerarmos que todas as escolas nas quais os entrevistados trabalham estão localizadas no mesmo município. Isso fica evidente na resposta do entrevistado nº 07:

> Não. Trabalho em uma escola que o ensino fundamental II é recente, então não há muitos livros de Literatura disponíveis. Recentemente houve a escolha de livros literários para o próximo ano letivo e nenhum livro de Literatura Africana foi escolhido. Então acabo trabalhando essa literatura através de recortes ou textos presentes nolivro didático. (Entrevistado nº 07)

Se compararmos as respostas a respeito da falta de acervo pelos dados recolhidos, nota-se que os entrevistados que apontaram a falta de acervo para o ensino de LALP são predominantemente da rede estadual de ensino. Na rede municipal, os *Kits* literários já contemplam as Literaturas africanas e, no âmbito federal, há um projeto com mais de dez anos de existência dedicado somente ao ensino de cultura, história e literatura africanas, o que permite uma abordagem mais ampla, como vemos a resposta do entrevistado nº 06:

> Sim. Na escola onde atuo, coordeno o projeto de ensino "Áfricas e Eu" que promove ações voltadas para o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira no 1º ciclo de formação humana. Uma dessas ações é o "Literáfrica" na qual trabalhamos a leitura de obras literárias voltadas para a promoção da diversidade étnico-racial. (Entrevistado nº 19)

Diante das afirmações de professores da educação básica que atuam em escolas de várias esferas (estadual, municipal e federal), pode-se destacar que as condições de produção de aulas para o ensino de literaturas africanas de língua portuguesa impactam diretamente sobre as práticas de ensino. Embora haja iniciativas que demonstram o empenho dos professores, observa-se que além da formação docente adequada e o interesse do professor, a disponibilidade de material didático, especificamente das obras literárias, a organização escolar voltada para práticas de ensino e projetos que propiciem o contato com os textos de Literaturas Africanas são fundamentais.

É notório que para um professor que lecione em uma escola onde são desenvolvidos projetos, onde a biblioteca possui um acervo considerável e ainda há um trabalho interdisciplinar para tratar da cultura africana, o trabalho de leitura do texto literário flui com mais facilidade, uma vez que todos estão alinhados nesse objetivo.

Entre as práticas interdisciplinares observa-se a aproximação entre ensino de literaturas africanas e relações étnico-raciais e/ou temáticas que abordam o racismo e o antirracismo, preconceito e diversidade cultural, como apresentam os entrevistados ao serem questionados se propõem aos alunos que leiam obras de literaturas africanas. De acordo com o Entrevistado nº 18: “Destaco que trabalho com crianças de 6 a 8 anos - Trabalho diversos livros infantis e é possível a abordagem rica sobre a diversidade, cultura, preconceito, racismo, entre outros.” Isso também pode ser visto no depoimento do Entrevistado nº 10:

> Sim. Abordo assuntos principalmente relacionado a capacidade *(sic)* construtiva e tecnologia dos povos africanos. Um dos mais recentes foi o incêndio no Museu Nacional, construído com mão de obra escravizada, mas que apesar da força i *(sic)* tenacidade [2]do incêndio, as paredes se manterem.

Vemos aqui a dificuldade em dissociar literaturas africanas de temáticas inerentes às relações étnico-raciais. Deve-se destacar, no entanto, que as LALP compreendem um horizonte que vai além de tais questões. Essas são temáticas extremamente importantes, principalmente para o nosso país, todavia a cultura e a história do continente africano, a tradição popular, a mitologia, a ancestralidade, a cultura oral, o animismo, o fantástico e demais características pertinentes às literaturas de diferentes países da África de língua portuguesa ficam, muitas vezes, colocadas em segundo plano ou esquecidas para dar relevância aos temas apontados pelos entrevistados.

Mais adiante serão apresentadas outras evidências de uma compreensão que limita o significado das LALP. Em uma das escolas na qual foi realizada a pesquisa, há um projeto com mais de 10 anos, denominado “África e eu”. Naquela instituição é feito um trabalho constante com a comunidade escolar, desde a educação infantil. Nela o trabalho se dá em torno não somente das LALP, mas também em disciplinas como História, Geografia, Artes, formando um trabalho interdisciplinar em torno das culturas africanas, como aponta o entrevistado nº19 no comentário acima.

A percepção de que os entrevistados compreendem as Literaturas Africanas como instrumento para discussões menos culturais e estéticas é notada em algumas das respostas apresentadas quando perguntados sobre as possibilidades de ensino que são oferecidas pelas literaturas africanas. Muitos consideram que essas Literaturas permitem ensinar de forma preponderante o tratamento das relações

étnico-raciais e a construção da identidade negra, como podemos ver a seguir nas respostas de alguns entrevistados:

> Sim, de propiciar uma positivação da identidade negra e acesso uma *(sic)* forma peculiar de pensamento negro-africano e afro-brasileiro"(Entrevistado nº 16)
>
> Sim, possibilita a derrubada de preconceitos na sociedade e ajuda também na identificação e na construção da identidade do aluno preto *(sic)*. (Entrevistado nº 7)
>
> Sim. Esse ensino possibilita a reflexão sobre a origem do povo brasileiro. (Entrevistado nº6)

Diferente dessa visão, vejamos o que diz o entrevistado nº 21, ele evidencia algo diretamente ligado ao ensino de literatura: "Sim o ensino possibilita **a ampliação dos repertórios** literários e culturais das crianças." (Grifos nossos. Entrevistado nº21)

Outros entrevistados compreendem de igual forma as possibilidades que as literaturas africanas propiciam, como também afirma o entrevistado nº 13: "Sim, geralmente trabalho com as séries iniciais do EF, e leio para eles na sala de aula. Também através de projetos de leitura onde posso selecionar os livros a serem levados pelos alunos para leitura junto à família." Aqui temos claramente um apontamento sobre como a recepção das obras de LALP pelos alunos é guiada por seu professor(a).

As reflexões feitas por estes entrevistados nos mostram quão importanteé que educador (a) consiga ampliar seu horizonte sobre as oportunidades de aprendizagem que essa literatura oferece e, como ele (a) tem participação decisiva nesse caminho de leitura literária.

É interessante pensar sobre o que Colomer (2004) fala a respeito da atuação do professor(a) e como seus apontamentos vão ao encontro do que vemos aqui nas repostas dos entrevistados. A autora aponta que quanto mais cedo os professores aproximam seus alunos da literatura, melhores são as capacidades de leituras, e o estreito contato com as obras permite uma maneira articulada de reconstruir a realidade, de explorar os pontos de vista próprios.

> Sim, geralmente trabalho com as séries iniciais do EF, e leio paraeles na sala de aula. Também através de projetos de leitura onde posso selecionar os livros a serem levados pelos alunos para leitura junto à família. (SIC -

> Entrevistado nº13).

Quando o entrevistado nº 13 informa que já nos primeiros anos do ensino fundamental as literaturas africanas são apresentadas em sala e também disponibilizadas leituras em casa, fica claro que ele proporciona um contato maior com essa literatura e assim contribui para que desde o início da formação literária esses alunos conheçam as LALP e possam tê-las como parte de sua formação literária.

2.5 A Lei nº 10.639/1003 e suas contribuições para o ensino de literaturas africanas

Pergunta 3: A lei 10.639 (Lei que em 2003 instituiu a obrigatoriedade do ensino de história, cultura e literaturas afro-brasileiras e indígenas) influenciou para que fizesse a opção do ensino desta literatura?

Como já mencionado, um dos objetivos de nossa pesquisa é conhecer quais contribuições a lei de obrigatoriedade de ensino de história e cultura africana e afro-brasileira proporcionou ao ensino de LALP. Por isso perguntamos sobre a influência da lei de obrigatoriedade do ensino de história e cultura africanas. Queremos saber se a existência dessa lei alterou a organização dos projetos político-pedagógicos das escolas e se os planos de ensino passaram a contemplar o estudo de literaturas africanas de língua portuguesa. Tendo em vista que a terceira questão norteia esse objetivo, vejamos as respostas dos entrevistados. Dos 21 participantes, 16 apontaram positivamente sobre as contribuições da Lei 10.639. Vejamos o que disseram os entrevistados:

> Sim. Fiz a graduação em Pedagogia no momento em que essa lei foi instituída e ela foi amplamente debatida em minha formação. A partir desse contato com a lei e com teóricos/as que discutem as bases que fundamentam essa lei, acredito que me tornei mais sensível à temática. Além disso, os textos literários que abordam essa temática se tornaram mais populares após essa lei. (Entrevistado nº17)

> Em parte sim, porque o trabalho com a literatura sempre ficou em torno da literatura produzida na América e na Europa. (Entrevistado nº1)

> Sim. dada a importância de estarmos sintonizados com as políticas públicas.

(Entrevistado nº 18)

sim, ela me incentivou e me fez torná-la real no cotidiano da escola. *(sic)* (Entrevistado nº 16)

Esses entrevistados apontam para as contribuições de políticas públicas para divulgação e acesso às obras de literaturas africanas e o quanto as reflexões feitas na Universidade sobre a lei contribuíram para a formação docente. As afirmativas dos entrevistados em relação à Lei 10.39/2003 indicam que quando o professor formador de docentes, durante o processo de formação inicial, nas licenciaturas, participa de processos de ensino que contemplam o conhecimento das literaturas africanas de língua portuguesa, os jovens professores se sentem mais preparados para lecionar esse conteúdo.

Quando esses profissionais preparam seu plano de ensino, destacam a relevância de ensinar literatura e as literaturas africanas em conjunto com as demais, como se observa no que aponta o entrevistado nº16: "sim, ela me incentivou e me fez torná-la real no cotidiano da escola *(sic).*" Ainda nessa direção, o entrevistado nº 20 afirma que a Lei 10.639/2003 contribuiu para a melhoria dos cursos nessa área: "Creio que os cursos que fiz após a promulgação da lei me influenciaram mais."

Desses depoimentos pode-se pensar que, nesses 18 anos após sua criação, as contribuições da lei de obrigatoriedade do ensino de cultura e história africanas e afro-brasileira, embora precise ganhar mais amplitude e ser reconhecida em outros documentos relacionados à educação, representaram conquistas importantes para conscientização e capacitação dos profissionais da educação e para o acesso aos materiais dessa temática. Os entrevistados que de alguma forma foram beneficiados por essa lei conseguem distinguir com clareza como é necessária a discussão sobre as literaturas africanas para que se efetive o ensino de tal conteúdo. Nesse sentido, o entrevistado nº 9 diz: "Se levarmos em consideração que o simples debate em torno da lei já pode ser considerado um movimento em prol do tema, sim. Entretanto, a minha formação acadêmica direcionou de maneira mais expressiva o meu olhar."

Além disso, embora ele afirme que foi a formação docente que norteou seu conhecimento sobre LALP, não podemos esquecer que a Lei 10.639/2003 contribuiu também nesse sentido, para que mais instituições de ensino superior ofertem disciplinas relacionadas à temática africana e afro-brasileira. Ainda,

voltando nossos olhos para as já citadas dificuldades encontradas na rede estadual de ensino, vemos aqui um entrevistado relatando sobre a dificuldade de acesso às obras de LALP em sua escola.

> Não. Conheço a lei por ter desenvolvido uma sequência didática de Literatura afro-brasileira na faculdade, mas os recursos que nós temos acesso *(sic)* nas escolas públicas do estado não nos permitem o amplo trabalho que atualize a lei em prática. (Entrevistado nº 15)

Diante do exposto por este entrevistado podemos inferir que a realidade de sua escola é diferente de outras em relação à possibilidade de concretizar o ensino de literaturas africanas e/ou demais pressupostos contidos na Lei 10.639/2003 devido à falta de recursos, o que reforça nosso pensamento sobre as dificuldades que os professores da rede estadual de ensino enfrentam para promover o processo de letramento literário.

Há ainda alguns entrevistados que consideram que a lei não os influenciou para ensinar as LALP, pois afirmam que já ensinavam essa literatura antes da promulgação da lei ou, como afirma o entrevistado nº 12: “Não. As literaturas são trabalhadas independentemente de influências, pois todas são importantes na nossa cultura, segundo o meu entendimento.” Para este entrevistado as literaturas são trabalhadas de forma igualitária, porém os relatos dos demais professores evidenciam e confirmam que esse não é o cenário que encontramos no ensino de literatura das escolas públicas de Belo Horizonte nas quais fizemos nossa pesquisa de campo.

2.6 As obras de literaturas africanas de língua portuguesa presentes nas escolas

Pergunta 4: No acervo da biblioteca da escola em que você trabalha há livros de literaturas africanas de língua portuguesa? Quais obras você recorda no momento?

Uma das perguntas que compõe o questionário diz sobre o conhecimento dos professores em relação ao acervo de obras literárias de LALP presente nas escolas nas quais eles lecionam. Em relação ao total de entrevistados, a metade soube citar obras literárias, no entanto, entre as dezoito obras mencionadas por eles, apenas três (*Terra Sonambula* e *O gato e o escuro* e *O fio das miçangas*, ambas de Mia

Couto, escritor moçambicano) são realmente obras de literaturas africanas. As demais são obras de literaturas afro-brasileiras: As tranças de Bintou (Sylviane Anna Diouf, 2001); Menina Bonita do Laço de Fita (Ana Maria Machado, 1986); Obax (André Neves, 2010); O cabelo de Lelê (Valéria Belem e Adriana Mendonça, 2007); O cabelo de Cora (Ana Zarco Câmara e Taline Shubach, 2015); Madiba (Rogério Andrade Barbosa, 2011); Meninas negras (Madu Costa, 2021); O Mundo no Black Power de Tayô (Kiusam de Oliveira e Taisa Borges, 2013); Chuva de manga (James Rumford, 2005); Escola de Chuva (James Rumford, 2012); Lindara (Sonia Rosa, 2009); Bruna e a galinha d'Angola (Gercilga de Almeida e Valeria Saraiva, 2009); Lendas negras (Julio Emílio Braz e Salmo Dansa, 2001); Betina (Nilma Lino Gomes, 2009).

Além das obras que foram citadas por esses professores, alguns entrevistados alegaram não conhecer o acervo da escola, pois trabalham somente com textos literários que estão no livro didático e outros alegaram não saber se a escola possuía tais livros. O entrevistado nº 18 faz a citação de algumas obras mencionadas acima, como vemos em sua resposta.

> Sim. Há muitas obras de literatura infantil. O cabelo de Cora, o cabelo de Lelê, O mundo no Black Power de Tayó, as tranças de Bintou, Menina bonita do laço do fita... (alguns são do acervo da sala de aula e indicados para aquisição dos alunos ou adquiridos pela professora). (*sic*)

É necessário pensar por quais motivos os professores entendem que as obras por eles citadas seriam de literaturas africanas. As obras que trazem temáticas sobre a história da África, da cultura, de lendas africanas, como por exemplo, Obax, de autoria de André Neves, são escritas por brasileiros. Essas obras parecem trazer aos professores a impressão de serem literaturas africanas por causa da temática que elas tratam. As obras citadas, em sua maioria, tratam de relações étnico-raciais e da cultura negra. Nesse contexto fica em aberto uma pergunta: o que os professores realmente entendem por serem obras de literaturas africanas? Quais são os escritores de países africanos com expressão em língua portuguesa que eles conhecem?

O fato de Mia Couto ter sido o único autor do continente africano citado pelos professores não é novidade, pois ele já possui obras publicadas por várias editoras brasileiras, há um reconhecimento da notoriedade de seu trabalho, obras suas foram

distribuídas nos *kits* de leitura literária da Prefeitura de Belo Horizonte e também foi uma das obras disponibilizadas pela Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais (SEE-MG) no PNBE, conforme afirma o entrevistado nº 4: “As que temos chegaram ao final do ano de 2019. Terra Sonâmbula, de Mia Couto.”

As obras de Mia Couto têm uma recepção em ascensão no Brasil, ele é um escritor moçambicano em destaque nas literaturas africanas e o cenário da guerra no período de descolonização é referência em seus livros. A guerra em si e os traumas deixados pelos desdobramentos dela são narrados de forma alegórica num retrato poético e crítico de Moçambique. Há outros autores que evidenciam o período de descolonização e os traumas pós-guerra de países africanos, como Paulina Chiziane, Isabela Figueiredo e Pepetela. Podemos pensar que o sucesso editorial de Mia Couto contribui para que suas obras tenham mais conhecimento por partedos leitores, professores e o público leitor em geral, mas não se pode esquecer que a contribuição das editoras que distribuem sua obra, facilita também o acesso. Atualmente as obras de Mia Couto são distribuídas no Brasil pela editora Companhia das letras.

Em março de 2019, ao participar de um Seminário no Programa Pós-Graduação em Letras da Pontifícia Universidade Católica de Minas, o escritor moçambicano Alex Dau relatou sobre as dificuldades para que seus livros cheguem aos leitores, mesmo em seu próprio país. Alex descreveu que, assim como ele, muitos escritores vão às escolas para apresentarem suas obras, sendo que até mesmo para conseguir que o livro seja publicado, os próprios autores fazem todo o processo de edição. Mais adiante, ao tratar dos desafios para o ensino de literaturas africanas de expressão portuguesa, veremos o que alguns professores relatam sobre os acervos de obras de LALP nas escolas, traremos também uma exposição sobres os programas governamentais de distribuição de livros.

2.7 Desafios para preparação de aulas de LALP

Pergunta 5: Quais foram os principais desafios para a preparação das aulas em que se estudam obras de literaturas africanas?

Os professores que lecionam literaturas africanas em língua portuguesa

apresentaram nessa questão quais os principais desafios enfrentados ao preparar aulas que contemplem o ensino de literaturas africanas. Dentre as respostas apresentadas, houve várias afirmativas quanto à dificuldade de acesso às obras dessas literaturas, como aponta o entrevistado nº 15. Para ele, a principal dificuldade era "não ter a presença de livros, o que fez com que as aulas partissem de trechos de livros, impossibilitando o estudo de Literatura a partir do texto literário." O entrevistado nº 19 também afirma, do mesmo modo, que o principal problema foi "a dificuldade em encontrar títulos disponíveis."

Os demais participantes informaram que os entraves para o ensino de literaturas africanas estariam ligados à recepção que os alunos fazem da obra, em detrimento do discurso religioso fundamentalista presente em nosso país, o que provoca uma cultura de repúdio não somente a religiões de matrizes africanas, mas aos demais conceitos culturais advindos do continente africano. Um exemplo é o relato do entrevistado nº 17:

> Penso que um desafio refere-se (*sic*) à aceitação de algumas famílias de livros que tratam temáticas sobretudo relacionadas às religiões de matriz africana. Mas, de modo geral, penso que o trabalho já está bastante consolidado no ciclo em que atuo e isso faz com que os desafios sejam menores e compartilhados com o um coletivo de professoras que compreende a importância dessa temática. (Entrevistado nº 17)

Esse entrevistado demonstra que mesmo com esse empecilho em sua escola, os professores conseguiram encontrar, por meio do diálogo, ações eficazes para dirimir esses problemas. Outro entrevistado, o nº 21, também aponta como um desafio "o preconceito arraigado nas famílias, sobretudo ligado à formação religiosa." Os demais professores apresentaram questões referentes à falta de acervo e à quebra de paradigmas relacionados ao continente africano.

Infelizmente o senso comum ainda enxerga a população africana como ocupante de um lugar que lhe foi atribuído no período da escravização. Muitos pensam que a maioria da população dos países africanos vive em uma realidade atrasada em relação à nossa. É o que aponta o entrevistado nº 10, ao dizer que o principal desafio é "Reverter a ideia que no continente africano nada foi desenvolvido, que se tratava de povos atrasados sem capacidade técnica. (*sic*)" O que também é apontado pelo entrevistado nº 18, ao afirmar que o caminho é "buscar a abordagem mais ampla que não estigmatize o tema ou apresente uma

visão reducionista do povo e da cultura africana.”

Dois outros entrevistados, nessa questão, apresentaram motivações mais direcionadas para a questão literária. É interessante refletir que desde o início da análise de dados pôde-se perceber que os problemas relacionados ao ensino de literaturas africanas estão em outra margem do campo literário, o sujeito-leitor. Sabemos que o contexto de vida, o horizonte de experiências e orientações que o leitor recebe ao longo de sua vida, para fora dos muros da escola, principalmente, direcionam a leitura que ele fará de um texto. A relação texto-leitor, nesse sentido, e, consequentemente, a recepção do texto que ele se proponha a ler, envolve uma gama de questões, muitas vezes não consideradas pelas instituições de ensino e não apresentadas nos documentos que regulam a educação básica. Outras duas respostas de professores entrevistados ilustram essa questão que levantamos. Vejamos as respostas de mais dois entrevistados. O nº 4 diz: “Considero que seja a contextualização da cultura literária africana.” E o entrevistado nº 1 considera que é necessário “Desmitificar literatura produzida na África de literatura negra. (*sic*)”

A respeito da contextualização da cultura africana, pode-se inferir que para o professor apresentar tal contexto, é necessário que se prepare um material que contemple os conhecimentos prévios que serão necessários para que o leitor consiga construir uma rede de significados a partir do texto literário que será apresentado depois. Um exemplo seria o conto angolano “Gavião veio do sul e pum!”, de autoria de Boaventura Cardoso. Para a compreensibilidade desse texto é necessário que o aluno saiba algo sobre o contexto histórico de guerra do processo de anticolonialismo, ponto fundamental na narrativa do conto. Com essas informações, seria possível compreender o conto. Nesse ponto, pode-se sugerir até mesmo a interdisciplinaridade, por meio da qual o professor de história trabalha o contexto da história angolana para que o professor de literatura possa inserir o conto. Assim, cumpre-se também o que a lei 10.639 tem como prerrogativa: o ensino de história, arte e cultura africana.

Embora tenhamos visto nesses últimos relatos questões sobre as dificuldades que os professores encontram quanto ao preparo de aulas de literaturas africanas, alguns entrevistados afirmaram não ter desafios, como o entrevistado nº 16 “não tive. Pelo fato de ter acesso um acervo na escola e procurar em outras fontes. (*sic*)” Também do entrevistado nº 13 “No meu caso não vejo dificuldade, as crianças em

sua maioria, não tem um olhar que discrimina.”

Diante dos desafios provenientes de várias situações, é bom saber que há escolas com um acervo significativo que possibilita ao professor efetivar o ensino de LALP e, como o entrevistado nº 13 afirma não ter dificuldades, pois as crianças não fazem diferenciação entre as obras e suas origens. Neste relato é interessante observar que esse professor (a) leciona para os anos iniciais do ensino fundamental, o que nos faz inferir que a facilidade em propor leituras de LALP possa ocorrer pelo fato de serem estudantes iniciando seu contato com textos literários.

2.8 A escolha de obras literárias africanas pelos professores

Pergunta 6 Quais foram os parâmetros para escolha das obras que foram apresentadas aos alunos?

A questão que pergunta sobre os parâmetros para escolha das obras que foram apresentadas aos alunos foi elaborada com o intuito de compreender como ocorre a decisão/escolha sobre quais obras serão apresentadas aos alunos nas propostas de leitura literária. A pesquisa foi motivada por desejarmos saber como as literaturas africanas de língua portuguesa chegam aos leitores em sala de aula. Há uma hipótese de que a decisão do professor em escolher quais obras de LALP serão apresentadas é baseada em seu próprio repertório literário.

A confirmação da hipótese ocorreu, pois há um número considerável de repostas nas quais o professor afirma que opta por obras que já leu e/ou que já tenha estudado para apresentar aos estudantes, como diz o entrevistado nº 9 “De modo geral, opto por trabalhar com obras que conheço, ou seja, obras já lidas e analisadas. Assim me sinto mais seguro!”. De igual forma o entrevistado nº 7 diz: “Geralmente indico livros que eu tenho e que já li.” O entrevistado nº 3 demonstra optar por obras de temáticas especificas e considera o nível de compreensão que ele identificou em seus alunos, como afirma: “Obras (fragmentos de textos ou contos) de fácil compreensão, que seja produto da vida social em contextos específicos vinculados aos processos de urbanização, diversidade cultural e identidade.”

O entrevistado nº 4 também demonstra nortear suas escolhas pela capacidade de compreensão dos alunos “Linguagem acessível aos alunos, sobretudo do

fundamental.” E o entrevistado nº14 também parece seguir esse parâmetro ao dizer que escolhe “Textos simples e objetivos”.

Ao refletir sobre as respostas apresentadas, pensamos no cuidado que se deve ter ao propor quais serão as leituras literárias. Há obras que demandam um esforço maior para que se alcance a compreensão e/ou mais tempo de leitura, outras formas de leitura (que não seja apenas a leiturasilenciosa, solitária) e que textos literários que se caracterizem dessa forma também devem ser lidos. Um exemplo seria que textos com linguagem mais complexa são propícios para que os leitores possam trabalhar outras habilidades, desenvolver sua capacidade de compreensão, de aprofundamento da leitura, ampliar seu vocabulário. Como Koch & Elias (2004, p. 39-40) afirmam, a atividade de leitura e produção de sentido permite ao leitor operar várias estratégias sociocognitivas, ampliando assim os conhecimentos linguístico, enciclopédico e interacional, o que confirma a importância de também ler textos complexos.

> Na atividade de leitura e produção de sentido, colocamos várias estratégias sociocognitivas. Essas estratégias por meio das quais se realiza o processamento textual mobilizam vários tipos de conhecimento que temos armazenado na memória. [...] dizer que o processamento textual é estratégico significa que, os leitores diante de um texto realizam simultaneamente vários passos interpretativos finalisticamente orientados, efetivos, eficientes, flexíveis e extremamente rápidos. Para termos uma ideia de como ocorre o processamento textual basta pensar que, na leitura do texto, fazemos pequenos cortes que funcionam como entradas a partir dos quais elaboramos hipóteses de interpretação. (Koch & Elias (2004, p. 39)

Os demais entrevistados dizem que para realizar a escolha das obras eles consideram aspectos literários, por exemplo, o Entrevistado nº 20 “Qualidade literária da obra, qualidade das imagens, adequação à faixa etária, temática, projeto gráfico-editorial.” E o Entrevistado nº 21 “A qualidade estético-literária.” Um critério também considerado é o efeito que a obra pode produzir no sujeito-leitor, uma vez que o professor se preocupa com o reconhecimento dos alunos no texto, como afirma o Entrevistado nº 13,“A escolha de uma literatura onde as crianças possam se reconhecer em diversos aspectos da história.”

Diante das respostas apresentadas, há duas questões a serem consideradas. A primeira delas é o que já registramos antes, sobre o fato de vários professores considerarem que obras brasileiras com temática referente à cultura negra são obras de LALP. A outra questão a se considerar é: quais critérios seriam realmente

relevantes para a escolha de obras literárias? Do nosso ponto de vista, o ponto de partida deve ser o professor, uma vez que ele considera o que lê ou leu para apresentar aos seus alunos. Esse ponto de partida não pode provocar o apagamento dos receptores, no caso os alunos. Isso foi verificado nas respostas dos entrevistados uma vez que alguns deles, talvez a maioria, considere também a faixa etária dos alunos ao indicar a obra, considerando uma suposta capacidade de compreensão da parte deles. Por fim, deve-se destacar a importância da obra em si, o texto verbal e o não-verbal, a temática, o tratamento estético, dentre outras caraterísticas de um texto literário. Consideramos aqui que o conjunto desses fatores seja o ideal para a escolha de uma obra.

2.9 A recepção das literaturas africanas pelos alunos na perspectiva dos professores entrevistados

Pergunta 7: Tendo como base a teoria da recepção, como você considera que os alunos receberam (houve boa aceitação) as obras de escritores do continente africano? Houve uma apresentação prévia relatando sobre o autor, país de origem deste e/ou a história do país?

Outra pergunta que foi feita aos professores procurava revelar mais elementos sobre a recepção literária realizada pelos alunos, questionou aos entrevistados sobre a aceitação dos alunos em relação às obras de LALP e se houve a apresentação prévia do texto, bem como do autor e seu país de origem e o contexto histórico da obra.

Seguindo as reflexões sobre a teoria da recepção, esperava-se que os professores pudessem relatar sobre as experiências de leitura de textos de LALP pelos alunos partindo de um discurso estético e não somente de um discurso pedagógico. O que se pretendia era perceber como o professor percebe o processo de interação do aluno, sujeito-leitor em formação, com o texto durante a leitura e a produção de sentido. O que se percebeu, entretanto, talvez por um desconhecimento sobre teorias da literatura, até mesmo pela área de formação do professor não contemplar esse conteúdo, as repostas foram alinhadas com foco sobre as obras, autoria e sistema educacional, como se pode perceber no relato do Entrevistado nº

09:

> Trabalhar obras literárias é sempre um desafio. Na escola pública não existe uma cultura da leitura. Eu sempre tento trabalhar ao menos 1 obra mais longa a cada bimestre, mas existe resistência até do próprio sistema. Projetos engessados que acabam tomando muito o tempo das aulas, projetos bimestrais, inclusive. Essa contextualização da obra para os alunos sempre funciona como o gatilho, é a minha primeira oportunidade para ganhar o grupo e assim desenvolvermos um trabalho bacana. (*sic*)

Podemos notar no relato desse entrevistado, algo que já foi mencionado no presente capítulo, a complexidade que há para os professores em conciliar as demandas para além das aulas com o ensino em si. Nesse caso o professor cita como dificuldade o "próprio sistema" e a quantidade de projetos planejados pelo professor que devem ocorrer paralelamente aos conteúdos considerados essenciais.

Em consonância com o exposto aqui e minha experiência de docência na rede estadual de educação, pude notar diversos momentos em que o professor precisa reduzir as aulas que havia planejado para cumprir o calendário de atividades e projetos da escola.

Retomemos o foco para as experiências de recepção dos alunos a partir da perspectiva do educador. O entrevistado aponta que a apresentação prévia da obra contribui para despertar o interesse dos alunos, consequentemente propicia a recepção da obra. O Entrevistado nº 19 também demonstra um enfoque para as obras e seus autores e considera relevante que as obras de LALP sejam adequadas à classificação de faixa etária.

> Sim. Embora haja muito desconhecimento por parte das crianças, das famílias (e de muitos docentes, inclusive, eu, que ainda estou aprendendo muito sobre o tema) sobre a variedade de obras escritas por autores africanos *(sic).* Destaco aqui, que o trabalho desenvolvido centra-se (*sic*) especialmente nas obras de autores cujas obras são destinadas ao público infantil (Mia Couto, Ondjak, Pedro Pereira Lopes, Agualusa). (Entrevistado nº 19)

A questão sobre a indicação de obras a serem consideradas literaturas infanto-juvenis ou não é algo que, para Colomer (2002),

> [...] deveria ser um modo de revelar o 'leitor modelo que as obras pressupõem: as características psicológicas, as competências literárias, os conhecimentos e comportamentos sociais e culturais, que se supõe as crianças e jovens aprendam, tudo aquilo que os autores imaginam sobre

> seus leitores e que se pode ver inscrito nos textos, quando se analisam os livros infantis e juvenis de determinada época. (COLOMER, 2002, p. 97)

Autores de obras de literatura infanto-juvenil, de acordo com Colomer, preveem um leitor-modelo com certa faixa-etária e certa capacidade leitora já alcançada. Mesmo partindo da hipótese que o entrevistado não conheça essa fonte teórica, e que neste caso considera aqui o seu conhecimento e o da comunidade escolar como limitado em relação às LALP, de certa forma o entrevistado tenta condicionar quais obras seriam adequadas para seus alunos, considerando a percepção que ele possui dos estudantes como leitores e também o que ele compreende sobre esses livros enquanto uma leitura possível para eles.

Os demais entrevistados apontaram uma boa recepção das obras de LALP demonstrando que, aparentemente, não há uma diferenciação feita por esses leitores entre obras de literaturas africanas e literaturas de outros continentes, como aponta o Entrevistado nº 17: “As crianças recebem bem os livros, sobretudo por ainda não terem estereótipos pré-definidos. Há sempre a preocupação de situar o/a autor/a e o lugar de onde ele escreve.” Nesta resposta podemos inferir que o entrevistado se preocupa com uma distinção pejorativa dessas obras em relação às demais, porém nosso questionamento sobre uma possível mudança no recebimento de tais obras considera tanto a recepção negativa quanto a positiva, pois ambas são subjetivas e partem do horizonte de expectativas do sujeito-leitor.

Ao analisar a resposta do Entrevistado nº 21, por exemplo, podemos notar que há uma manifestação de recepção: “Em geral as crianças recebem bem. Contextualizar a obra faz parte do processo de leitura literária não somente de obras de literatura africana e afro-brasileira. Em geral contextualizo depois da leitura.” Há outros relatos de recepção positiva: “Sempre houve uma aceitação misturada com admiração de ter temas relacionado ao mundo negro e tb (*sic*) pela qualidade imagética e o lugar de protagonismos ocupado pelos personagens.” O Entrevistado nº 16 aponta em seu relato como as relações étnico-raciais contribuem positivamente na recepção das obras, uma vez que ao reconhecerem personagens negros nos textos africanos os alunos ficam admirados.

Há professores que informaram não fazer a apresentação prévia da obra e alguns que afirmaram não fazer nenhum trabalho de leitura literária, mas que apenas fazem sugestões. “Não realizo este trabalho somente indico alguns nomes,

de acordo com o tema da aula. (*sic*)" (Entrevistado nº 07). Sabemos que alguns fatores impedem o professor de realizar a leitura das obras em sala de aula, mas acreditamos que seria de grande valia propor a leitura ao menos de uma obra durante o ano letivo, pois como será possível formar leitores literários se não há um processo de letramento literário?

A contribuição do professor no processo de construção de sentido é importante para que o aluno possa ampliar seu conhecimento, os livros não falam por si mesmos para o leitor, como afirma Cosson (2002, p. 99). Os alunos necessitam de mecanismos de interpretação para explorar o texto de maneira adequada para que, mesmo quando realizar as leituras fora do ambiente escolar, possa utilizar a forma como aprendeu a ler nela.

A apresentação prévia da obra, do autor e do país de origem contribui para a construção de sentido e para auxiliar no entendimento sobre o contexto cultural e histórico que a obra pode estar inserida. No próximo tópico trataremos particularmente da apresentação prévia da obra e sua contribuição para a recepção dos textos de LALP pelos estudantes.

2.10 Apresentação prévia da obra e sua recepção

Pergunta 8: Se houve a apresentação prévia, como interpreta que esta intervenção contribuiu ou não para a recepção da obra?

O conceito de letramento literário abordado por Cosson (2004, p. 52) considera basicamente que para desenvolver o letramento literário na escola são necessários alguns passos (motivação, introdução, leitura e interpretação) e uma preparação para a leitura (mais adiante, no próximo capítulo, trataremos dessas etapas). Por isso, a apresentação prévia da obra possui relevância para a entrada do aluno no texto, por seguinte esses passos contribuem para a recepção da obra. Com base nessa ideia de desenvolvimento de letramento literário apresentado por Cosson, perguntamos aos entrevistados se houve uma apresentação prévia das obras lidas e como ele interpreta que esta intervenção contribuiu para a recepção da obra.

Ao responder esta questão, o Entrevistado nº 12 afirma que a apresentação prévia "contribui muito, pois o aluno vai ler sobre algo que não lhe é mais estranho.

A literatura produz uma nova percepção da história ora estudada.” Temos, ainda, o que afirma o Entrevistado nº 01, para quem: “Contribuiu de forma a contextualizar autor e obra.“ A apresentação prévia contribui para motivar o aluno à leitura da obra e pode ser realizada pelo(a) professor(a) de diversas formas, seja pela temática, relação entre autor e obra ou mesmo que seja apresentado ao aluno a relevância da leitura, são formas de despertar o interesse do leitor.

De igual forma, o Entrevistado nº 09 relata: “Como disse, essa apresentação prévia é o momento de ganhar o aluno, na maioria das vezes, aquele autor, a sua cultura, as suas singularidades são fatores que despertam uma curiosidade que contribui muito para o trabalho.”

Dentre os passos citados por Cosson, a introdução à leitura seria o momento de apresentar o autor e a obra, o que vem ao encontro do exposto pelo Entrevistado nº 19

> Desde o 1º ano escolar estudamos sobre o continente africano. Assim, buscando (re)construir a visão que se tem sobre a África e apresentamos diferentes produções artísticas. O trabalho específico com autores negros está acontecendo de modo mais sistematizado esse ano e os textos tem sido bem recebidos pelas crianças. (Entrevistado nº 19)

Outros professores que participaram da pesquisa também citaram a apresentação do autor como um dos mais importantes meios, senão o mais usado, de apresentação e contextualização da obra. Assim como relata o Entrevistado nº 18

> Às vezes as obras são apresentadas sem o aprofundamento dos autores – depende do estudo e dos projetos desenvolvidos. O texto biográfico é apresentado com uma conexão direta com as obras e o engajamento do autor com o tema. (Entrevistado nº 18).

O Entrevistado nº 20 concorda com este quando relata sobre o intuito de contextualizar o autor e a obra. Para ele, “apresentar os autores de um texto literário é sempre importante para contextualizar o autor e a sua produção. Considero aqui como autores os criadores do texto verbal e imagético”. Esse é o mesmo pensamento do Entrevistado nº 17: “Conhecer esses autores ajuda a compreender melhor certos elementos da obra.” Assim como esses entrevistados demonstram e Cosson (2004, p. 60) afirma, nós entendemos que há relevância em falar sobre a biografia do autor de forma básica, sendo esse um dos elementos

do contexto da obra que auxiliam a leitura e contribuem para que a recepção da obra seja mais proveitosa, conduzindo os alunos à leitura.

2.11 A Recepção das LALP em relação a outras literaturas

Pergunta 9: Foi perceptível alguma diferença na recepção pelos alunos das obras de literaturas africanas em relação às demais?

Ao indagar os professores se eles perceberam alguma diferença na recepção pelos alunos das obras de literaturas africanas em relação às demais, pudemos compreender ainda alguns outros elementos importantes. Os professores não percebem diferença significativa na recepção que os alunos fazem dos textos literários africanos em relação às outras literaturas. A maioria dos entrevistados aponta que a diferença não foi percebida, como vemos o relato do Entrevistado nº 21, ao afirmar que "Em geral, as crianças adoram literatura. Não sei distinguir se houve diferença." E o Entrevistado nº 13: "Sinceramente não. Como eu já havia dito, para as crianças tudo é mais simples e natural (*sic*)".

Nossa dúvida foi proveniente da hipótese de que as LALP, por serem uma literatura mais recente historicamente e não tão amplamente divulgada, teriam uma recepção diferenciada em relação às literaturas mais trabalhadas em sala de aula. E, embora a maioria dos entrevistados afirmem que não tenham percebido uma diferença significativa na recepção dos alunos, chama-nos atenção o relato de um entrevistado registrando a identificação que os alunos têm com os textos de literaturas africanas.

> Observa-se que as crianças vão se abrindo para a apreciação dos textos e muitas crianças negras se identificam com os personagens negros das obras. Muitos chegam a verbalizar experiências de exclusão vivenciadas em outros espaços e a possibilidade de discutir isso é muito bacana. A criança aprecia textos literários bem escritos e com imagens que despertam a sua atenção. (Entrevistado nº 20)

Embora nesse relato não se evidencie o texto literário com o qual as crianças se identificaram, por isso não temos como saber se a experiência é mesmo advinda de um contato com personagens das LALP, podemos perceber que a literatura possui, nesse contexto apresentado por esse professor, uma função muito relevante, a de

tocar, com o seu mundo, o mundo do leitor. Tal relato é extremamente valioso ao pensarmos que a leitura contribui para que o estudante possa reconhecer sua diversidade étnica e valorizá-la.

2.12 Sobre o reconhecimento e valorização das literaturas africanas de língua portuguesa

Pergunta 10: Como se dá o reconhecimento e a valorização pelos alunos das literaturas de modo geral e das literaturas africanas de modo particular. Há diferença?

Para finalizar nossa pesquisa com os professores, perguntamos sobre como se dá o reconhecimento e a valorização pelos alunos das literaturas de modo geral e das literaturas africanas de modo particular e se os entrevistados notam alguma diferença. Nosso intuito nesse quesito foi o de buscar informações para apurar a relação dos alunos com a literatura e mais especificamente com as literaturas africanas de língua portuguesa. De acordo com a visão dos entrevistados, os alunos possuem um reconhecimento e valorização das literaturas africanas, pelo menos com o repertório que eles oferecem como sendo de literaturas africanas.

Pudemos perceber que no micro campo de pesquisa envolvendo dez escolas públicas de Belo Horizonte/MG, que devido às políticas públicas, projetos e programas adotados em cada esfera de ensino (municipal, estaduale federal), há uma significativa discussão sobre as questões da alteridade entre as experiências educacionais, principalmente o ensino de literatura. Por exemplo, a unidade federal de educação básica que participou da pesquisa tem em seu projeto político-pedagógico um plano de trabalho, que acontece há mais de 10 anos, sobre o ensino da cultura africana e afro-brasileira aplicado em todo ensino fundamental. Esse projeto impacta diretamente na percepção dos professores em relação ao ensino de LALP. Para distinguir bem a diferença dos processos vivenciados nas diferentes redes de ensino, na análise dessa última questão faremos uma abordagem das respostas divididas em blocos de acordo com a rede de ensino em que o entrevistado trabalha.

De acordo com o exposto primeiramente, apresentaremos as respostas provenientes de professores da rede estadual de educação:

> Pelo trabalho realizado e realidade particular, é possível perceber a identificação de muitos alunos com os movimentos culturais, sociais, estéticos e históricos com a literatura africana. (Entrevistado nº 02)

> Não percebo uma diferença nessa valorização, normalmente, o que existe é a ausência dela. Eles normalmente não compram a ideia de cara, é sempre necessário um trabalho prévio para mostrar a relevância daquele trabalho para a formação deles. Sempre no início do ano, quando vou apresentar o plano geral, e eles percebem ao menos 4 obras para serem lidas, há uma enorme rejeição, mas depois eles acabam se permitindo. É urgente a necessidade de mudarmos essa cultura da não leitura e, na minha mais modesta opinião, isso só se faz lendo. Ler uma obra a cada bimestre deveria ser uma obrigação e não algo que dependa do interesse do professor. É muito sério um aluno ficar um ano frequentando aulas de língua e literatura e chegarem ao fim do ano sem ter lido ao menos 1 romance. Para além disso, a falta de suporte é um fator de desmotivação, no meu caso, fico fazendo vaquinhas com alunos para fazermos cópias, embora o celular contribua nesse sentido, isso é uma loucura. (Entrevistado nº 09)

> Infelizmente, a literatura que agrada aos jovens de hoje é a literatura da fantasia, do mundo irreal, dos super-heróis. Achei extremamente importante o filme “Pantera Negra”, pois deu a eles a oportunidade de ver um povo com valores éticos e morais, além de proativo, tirando a ideia de serem somente povos que são dominados. [*sic*] (Entrevistado nº 10)

> Não há diferença. Ainda se faz necessário um trabalho que estimule nos alunos o gosto pela leitura. Uma grande maioria, diz nãogostar de ler. [*sic*] Atividades interdisciplinares e projetos são formas de trabalho para o estímulo. (Entrevistado nº 01)

> Não há diferença. Os alunos leem todas as obras que lhes são apresentadas. (Entrevistado nº15)

> Há um descaso muito grande sobre o estudo das literaturas. Imagino que em relação à africana, deve haver sobretudo um preconceito. (Entrevistado nº 05)

Ao analisar as respostas dos entrevistados da rede estadual, pôde-se perceber que para a maioria não há diferenciação dos alunos em relação às literaturas africanas e sim, como apontam os entrevistados nº 09, nº 10 e nº 01, uma fragilidade no processo de letramento literário, pois seja por falta de recursos, por planejamento inadequado das aulas ou pelo desinteresse dos estudantes, o processo de formação de leitores não tem sido profícuo. O Entrevistado nº 01 ressalta a necessidade de “[...] um trabalho que estimule nos alunos o gosto pela leitura.”

Para que os alunos possam realizar a recepção de literaturas africanas é primordial que eles leiam as obras literárias e que tenham ou ampliem seu repertório, pois como afirma o Entrevistado nº 09, “Não percebo uma diferença nessa valorização, normalmente, o que existe é a ausência dela.” Isso nos faz inferir que na realidade de escola em que ele leciona os alunos não tiveram uma formação literária

adequada. Articulando essa informação ao que o Entrevistado nº 15 diz sobre a leitura literária", os alunos leem as obras que são apresentadas", então é necessário que seja feito algum projeto para que eles tenham contato com os textos.

Ao pesquisar em sites oficiais da Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais, como o site de formação de professores[3] e demais sites oficiais da secretaria, percebemos que, desde 2014, não é ofertado nenhum curso sobre formação em cultura, história e literatura africana, o que evidencia uma fragilidade da formação continuada proporcionada pelo estado, que pode favorecer o aparecimento de dificuldades nos processos de divulgação e ensino das LALP.

Vejamos, agora, as respostas de professores da rede municipal de educação para a mesma pergunta. São elas:

> Grande parte dos alunos aprecia a leitura, no entanto não buscam a literatura africana, acredito por desconhecê-la. A medida que vão tomando conhecimento dela, tornam-se mais interessados. [*sic*] (Entrevistado nº 06)
>
> Nas séries iniciais eu vejo poucas diferenças. (Entrevistado nº 13)
>
> Não há diferença. (Entrevistado nº 14)

Gostaríamos de frisar que, desde 2004, a Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte (SMED/BH), no intuito de cumprir as prerrogativas da Lei 10.639/2003, criou o *Kit* de literatura afro-brasileira e africana. Esses kits são enviados às escolas de ensino fundamental e educação infantil e são destinados às bibliotecas. Os *kits* são compostos de livros teóricos para formação docente nessa temática e livros literários para educadores e educandos da educação infantil e ensino fundamental. Tendo em vista um programa de cerca de 11 anos, torna-se razoável considerar a naturalidade com a qual os professores de escolas municipais tratam do ensino de literaturas africanas.

Assim, partindo da premissa de que desde a educação infantil os alunos têm contato com as LALP e que os professores são preparados para ministrar esse conteúdo, entendemos que provavelmente esse é o motivo pelo qual o Entrevistado nº 06 afirma que os alunos apreciam a leitura literária e que pelo mesmo motivo os outros entrevistados afirmam não perceber diferença no reconhecimento e

---

[3] Disponível em: <www.escoladeformacao.educação.mg.gov.br>.

valorização das diferentes literaturas, inclusive as literaturas africanas de língua portuguesa.

O Entrevistado nº 06 também informa que o desconhecimento é o motivo para a não procura de livros de LALP, entretanto, a partir do momento em que passam a conhecer as literaturas africanas, elas passam a fazer parte de suas experiências de leitura.

Seguindo o parâmetro estabelecido para esse tópico, veremos agora as respostas dos professores da rede federal de ensino. Vejamos os depoimentos dos professores:

> As crianças acolhem o texto literário com muita alegria e generosidade. Creio que o trabalho com as literaturas africanas ainda é muito novo e estamos nos formando para tal ação, que mostra-se fundamental em razão do racismo presente em nossa sociedade [*sic*]. Por muito tempo, os livros literários que circularam traziam como personagens principais princesas brancas e loiras... a utilização das literaturas africanas ainda é muito recente e, muitas vezes, não temos formação adequada para abordagem desse texto. Estamos descobrindo esses novos repertórios e necessitamos de formação para viabilizarmos uma mediação adequada da literatura. (Entrevistado nº 20)
>
> no 1º ciclo a [*sic*] não é tão marcada, mas é notável o estranhamento de certos personagens em alguns momentos, contudo, tenho percebido, que ao disponibilizar um acervo diverso, com personagens representativos do ponto de vista étnico-racial a tendência é de reconhecer e valorizar as obras em função de aspectos que dialoguem com os interesses de cada leitor, mais do que desvalorizar determinada obra literária em função do desconhecimento ou de uma ideia equivocadamente preconcebida sobre a cultura africana. [*sic passim*] (Entrevistado nº 19)
>
> Eles em geral reconhecem e valorizam porque vivenciam essa experiência literária de maneira muito natural, inserida em seu cotidiano. Isso ocorre principalmente qdo [*sic*] a relação com essa literatura se dá por meio de projetos que marcam esse lugar de importância. (Entrevistado nº 06)
>
> como falei acima, quando elas e eles percebem o lugar que a temática negra ocupa, diferente de um lugar somente da escravidão e de coisas negativas, há um grande interesse e um sentimento de pertencimento [*sic*]. (Entrevistado nº 16)
>
> penso que nos anos iniciais não há uma diferença muito significativa entre a recepção dessa literatura. De modo geral, as crianças têm uma boa recepção [*sic*]. (Entrevistado nº 17)

A escola federal convidada para participar de nossa pesquisa tem desenvolvido um projeto de mais de 10 anos que, recentemente (2020), foi definido como programa da instituição. Nessa escola são trabalhados os projetos mala de leitura e – “África e eu”. O primeiro cuida especificamente das leituras literárias, não apenas de obras

africanas de língua portuguesa, mas também adaptações de clássicos do cânone literário para o cenário do continente /africano, como obras escritas em crioulo, cabo-verdiano, espanhol e outros idiomas e dialetos, outras literaturas e a formação de mediadores de leitura.

Mesmo ciente da atuação dos docentes dessa unidade de ensino, percebe-se que a Entrevista nº 20 reforça a necessidade de formação de educadores para mediar a leitura dos textos literários africanos, principalmente por ser uma literatura recente em nosso país. O Entrevistado nº 06 confirma nossas análises do contexto literário da escola em que atua e informa que devido à forma como a literatura é inserida no cotidiano escolar desses alunos, eles recebem bem as LALP e que a formação de projetos reforça a valorização das literaturas africanas. O Entrevistado nº 19 reforça a importância do acervo diversificado para a valorização das literaturas africanas.

Algo que se torna quase uma linguagem comum para esses entrevistados é a relevância da discussão étnica presente nas LALP. Acreditamos que essa temática possa ser favorecida pela Lei 10.639/2003, que tem o foco na diversidade cultural e na cultura negra em si, mas é algo que nos preocupa, e já citamos em análises anteriores, pois sabemos que os temas das literaturas africanas não são voltados somente à temática étnica. O contexto das LALP é bem mais amplo, sua estética é rica, a valorização da cultura oral, da contação de histórias, da ancestralidade, do discurso político e da valorização nacional, os processos de colonização e as lutas de resistência. Todos esses temas são de igual forma importantes para o ensino das literaturas africanas e para a formação de leitores.

2.13 Acervo das bibliotecas escolares

Ao contatar os gestores escolares para a pesquisa de campo, além de solicitar autorização para entrevistar os professores, foi solicitada uma visita para conhecer os acervos literários das escolas participantes da pesquisa. Infelizmente, devido ao contexto pandêmico em que estamos vivendo, a visita presencial não foi possível. Nosso intuito era conhecer as obras de literaturas africanas presentes na biblioteca escolar para averiguar se há realmente a falta de acervo dessas literaturas ou se é um desconhecimento do professor, se realmente há obras de literaturas africanas ou somente de literaturas afro-brasileiras e como seria possível propor uma sugestão

didática, a partir dos acervos encontrados nas bibliotecas. Diante da impossibilidade da visita às bibliotecas, nos baseamos nas obras citadas pelos professores no item 2.6 e a disponibilização de listas virtuais de acervo de algumas das escolas participantes. Foi considerada também a participação desta pesquisadora em um colóquio literário em junho/2019 na unidade federal de ensino que participou da pesquisa. Um seminário com foco nas literaturas africanas, não somente as de língua portuguesa, mas de toda literatura africana em geral.

Para um conhecimento mais aprofundado sobre os acervos das escolas, podemos também citar os programas nacionais de distribuição de livros literários como o Programa Nacional da Biblioteca Escolar (PNBE), Programa Nacional do Livro Didático e do Livro Literário (PNLD) e o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) que distribuem verbas federais anualmente para realização de projetos escolares que contemplam várias necessidades da escola e do aluno, por exemplo, a distribuição de livros literários para os alunos, diferentemente do PNBE, que disponibiliza livros para a biblioteca.

É importante constar também que tanto o PNBE quanto o PNLD e o *Kit* literário da PBH possuem critérios de seleção e avaliação para que depois os livros e/ou a seleção de livros para indicação sejam enviados para as escolas, ou seja, há uma pré-seleção por um conselho consultivo. No caso do PNLD, depois disso é que a gestão escolar e o corpo docente decidem quais obras desejam receber nas escolas. No PNBE, os acervos são formados pelos consultores e enviados para as escolas pelo governo federal.

Outra política que rege as demandas quanto aos livros e leituras é o Plano Nacional do Livro e Leitura (PNLL). Conforme consta no site do Sistema Nacional das Bibliotecas Públicas (SNBP), esse plano de Governo foi instituído em 2006, pelo então ministro da Educação Fernando Haddad e pelo Ministro da Cultura Gilberto Gil. Em 2018 foi promulgada a Lei 13.696/2018, que ampliou a ações desse plano focando também na escrita (PNLE). Um dos objetivos do plano é estabelecer diretrizes para promover a democratização e o amplo acesso ao livro, como consta no Art. 1º da Portaria 1442/2006

> Fica instituído o Plano Nacional do Livro e Leitura (PNLL), de duração trienal, tendo por finalidade básica assegurar a democratização do acesso ao livro, o fomento e a valorização da leitura e o fortalecimento da cadeia produtiva do livro como fator relevante para o incremento da produção intelectual e o desenvolvimento da economia nacional. (MEC, 2006)

Observa-se a ampliação do PNLL para o Plano Nacional de Leitura e Escrita – PNLE:

> Art. 1º Fica instituída a Política Nacional de Leitura e Escrita como estratégia permanente para promover o livro, a leitura, a escrita, a literatura e as bibliotecas de acesso público no Brasil.
>
> Parágrafo único. A Política Nacional de Leitura e Escrita será implementada pela União, por intermédio do Ministério da Cultura e do Ministério da Educação, em cooperação com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios e com a participação da sociedade civil e de instituições privadas.
>
> Art. 2º São diretrizes da Política Nacional de Leitura e Escrita:
>
> I – A universalização do direito ao acesso ao livro, à leitura, à escrita, à literatura e às bibliotecas;
>
> II – O reconhecimento da leitura e da escrita como um direito, afim de possibilitar a todos, inclusive por meio de políticas de estímulo à leitura, as condições para exercer plenamente a cidadania, para viver uma vida digna e para contribuir com a construção de uma sociedade mais justa;
>
> III – O fortalecimento do Sistema Nacional de Bibliotecas Públicas (SNBP), no âmbito do Sistema Nacional de Cultura (SNC);
>
> IV – A articulação com as demais políticas de estímulo à leitura, ao conhecimento, às tecnologias e ao desenvolvimento educacional, cultural e social do País, especialmente com a Política Nacional do Livro, instituída pela Lei nº 10.753, de 30de outubro de 2003;
>
> V – O reconhecimento das cadeias criativa, produtiva, distributiva e mediadora do livro, da leitura, da escrita, da literatura e das bibliotecas como integrantes fundamentais e dinamizadoras da economia criativa. (Ministério da Educação e Ministério da Cultura, 2006)

Esses programas, projetos, decretos e portarias colaboraram e instituíram uma maior democratização da leitura literária da formação de leitores e do acervo de bibliotecas. Diante do que foi possível apurar, podemos dizer que as escolas recebem livros de literaturas africanas, alguns entrevistados também citaram que durante o processo de escolha dos livros literários para 2021, houve a oferta de obras de LALP. Entretanto, nem todos que informaram sobre a possibilidade de escolha de tais obras confirmaram que a escola aderiu a esses títulos.

A partir dessas informações citadas, também se torna compreensível a necessidade de ações para o desenvolvimento da formação literária em LALP dos docentes, para que eles tenham um conhecimento significativo sobre as literaturas africanas. Sendo assim, por consequência, poderão escolher tais obras para o acervo

da biblioteca e fazer uso das mesmas obras em atividades sobre o ensino de Literaturas africanas.

Ao analisar as listas de obras de livros de LALP e os acervos que obtivemos acesso, foi interessante notar que os educadores citaram mais livros de literatura afro-brasileira que os de africanas, mesmo no caso da instituição federal participante do projeto que possui um vasto e diverso acervo de obras de autores africanos de diversos países (Angola, Moçambique, Cabo-verde). Esse fato, como já dissemos, nos faz refletir sobre a dificuldade em separar obras afro-brasileiras de livros de literatura Africana.

O mesmo fato ocorre nas unidades municipais que citam obras de temática étnica ou de temática afro-brasileira e textos sobre a África que não são literaturas de países africanos. Sabemos que essas unidades recebem obras de LALP e Literatura afro-brasileiras, pois consta no site dos órgãos municipais e também consta na planilha do acervo de uma as escolas. Pensamos que há a possibilidade de que os professores optem por escolher essa literatura e não especificamente as literaturas africanas. Um exemplo do que foi mencionado anteriormente sobre essa confusão com obras de LALP e de Afro-brasileiras é a tabela abaixo, na qual foram registrados os livros citados pelos entrevistados na questão nº 04:

Tabela 1: Obras Citadas pelos entrevistados

OBRA	TIPO	AUTOR
As tranças de Bintou	AFRO-BRAS	Sylviane Anna Diout
Menina Bonita do Laço de Fita	AFRO-BRAS	Ana Maria Machado
Obax	AFRO-BRAS	André Neves
O cabelo de Lelê	AFRO-BRAS	Valéria Belem
O cabelo de Cora	AFRO-BRAS	Ana Zarco Câmara
Madiba, O menino africano	AFRO-BRAS	Rogério Andrade Barbosa
Meninas negras	AFRO-BRAS	Madu Costa
O Mundo no Black Power de Tayô	AFRO-BRAS	Kiusam de Oliveira
Chuva de Manga	AFRO-AMERI	James Runford
Escola de Chuva	AFRO-AMERI	James Runford
Lindara	AFRO-BRAS	Sônia Rosa
Bruna e a galinha d'Angola	AFRO-BRAS	Gercilga d'Almeida
Terra Sonâmbula	**AFRICANAS**	Mia Couto
Lendas negras	AFRO-BRAS	Júlio Emílio
Betina	AFRO-BRAS	Nilma Lino Gomes
O gato e o escuro	**AFRICANAS**	Mia Couto

O fio das miçangas	**AFRICANAS**	Mia Couto

Fonte: Elaborada pela autora.

Vemos na tabela acima que apenas um autor do continente africano foi citado na entrevista, porém ao comparar as obras constantes nos acervos das escolas, que forneceram listas online, encontramos livros de literaturas africanas, um exemplo são as obras listadas abaixo:

Tabela 2: Obras do acervo das escolas participantes da pesquisa

OBRA	ORIGEM	AUTOR
Na Berna de nenhuma estrada	Moçambique	Mia Couto
O caçador de ossos = Contos de Moçambique	Moçambique	Emanuel Lipanga
Adalberto e os sonhos.	Angola	Guilherme Smael
Um aluno brincalhão	Moçambique	Joana Xavier
Adobes de memória Tukayana	Angola	Fernando Costa Andrade
O ano em que Zumbi tomou o Rio	Angolano	José Eduardo Agualusa
A árvore sagrada	Moçambique	Marcelo Panguana
Aventuras de um estudante angolano No estrangeiro: crónicas de uma viagem ao desconhecido	Angola	Augusto Alfredo
Terra Sonambula	Moçambique	Mia Couto

Fonte: Elaborada pela autora.

Diante da percepção da diferença entre as obras afro-brasileiras citadas como sendo LALP e o acervo consultado durante a pesquisa nos diferentes ambientes digitais, pensamos em duas hipóteses que poderiam justificar a aparente confusão dos professores entrevistados: a primeira, já mencionada neste capítulo, seria a assimilação pelos professores de obras com temáticas étnicas como se todas fossem LALP; a segunda seria a recepção que os professores fazem de um repertório específico de LALP e se poderiam escolhê-las de acordo com a percepção de que são ou não adequadas para os seus alunos.

Considerando essas duas hipóteses, reforçamos a necessidade de formação sobre Literaturas africanas com os professores de escolas públicas, uma vez que para nós fica evidente que o ensino e recepção das LALP se dão de forma muitíssimo parcial, considerando os dados apresentados. Por fim, seria de grande valia

futuramente poder conhecer melhor os acervos das escolas participantes da pesquisa para verificar se há obras de LALP nas escolas, se os professores conhecem bem o acervo das bibliotecas para dialogar com eles sobre uma proposta de ensino que contemple tais obras.

Após as análises feitas a partir do formulário de entrevista, tornou-se nítida a complexidade de fatores que envolvem o ensino de literaturas africanas em língua portuguesa na educação básica. São fatores que abarcam desde o acesso às obras por professores e alunos até a compreensão sobre o que são realmente as Literaturas Africanas em Língua Portuguesa. Para nós fica evidente que mesmo após 18 anos (2021) de promulgação da Lei federal nº 10.639/2003, há um longo caminho a ser percorrido para que as obras cheguem a todas as escolas, para que os professores sejam capacitados para lecionar essas literaturas e até mesmo que as escolas públicas desenvolvam/definam os tempos e espaços para o ensino de literatura no ambiente escolar.

É notório no relato dos entrevistados que, embora eles não meçam esforços adaptando materiais, usando acervo próprio ou usando os excertos presentes em alguns livros didáticos, não se consegue efetivar o letramento literário dos alunos, bem como a experiência mais significativa com o texto literário. Ao longo de nossa pesquisa de campo, os entrevistados relataram inúmeros pontos a serem corrigidos não, somente para o ensino de literaturas africanas, e sim para o ensino de todas as literaturas.

Dessa maneira, pensando sobre a realidade aqui apresentada e, com o intuito de sugerir opções para o ensino das literaturas africanas é que no próximo capítulo apresentaremos uma sugestão didática com uma obra da literatura moçambicana.

Diante de tal constatação, esperamos que nossas análises também sirvam como base de reflexão sobre os projetos e propostas de ensino a serem dotadas nas escolas, como também nos programas de distribuição de livros literários das secretarias de educação.

3 SUGESTÃO DIDÁTICA

Nosso objetivo neste último capítulo é a apresentação de uma sugestão didática mantendo foco na recepção dos textos literários pelos alunos e no letramento

literário desses sujeitos-leitores. Primeiramente, consideremos alguns aspectos no tocante ao ensino de literatura e de nossas análises durante a pesquisa com professores.

Quando se prepara um plano de ensino de literatura, pode-se pensar em um determinado foco para desenvolver: se o trabalho terá uma abordagem voltada para os aspectos estilísticos ou estéticos da literatura, se será sobre a historiografia literária ou se a abordagem será voltada para a leitura literária de um texto. Nossa proposta tem como foco este último ponto, ensinar ao aluno como ler um texto literariamente.

Ao propor uma atividade de leitura, consideramos também as exigências curriculares, o tema e os objetivos a serem alcançados com essa proposta e as habilidades e competências que serão desenvolvidas pelos leitores em formação. Quando se faz a seleção de um texto em um ambiente educacional, um dos critérios para a decisão é a disponibilidade de obras e o acervo da biblioteca escolar. Mas há, também, o caso de a escolha recair sobre uma obra de interesse particular do professor, conforme verificamos ter ocorrido com alguns dos professores que responderam nossa pesquisa de campo. Em seus depoimentos, alguns disseram que partem de seu acervo pessoal para que se possa ensinar sobre determinada literatura ou para propor a leitura de um texto literário.

Cosson (2009, p. 32) considera que há um perigo no fato de os professores indicarem para estudo apenas os textos que fazem parte de seu acervo pessoal ou que são de seu gosto particular. Para ele, esse fato aliado a outro, o de os alunos, quando se tornarem professores, sugerirem apenas as mesmas obras que leram durante o ensino médio, tem como consequência “a permanência de certos livros no repertório escolar por décadas.” (COSSON, 2009 p. 32). Essa permanência de livros explicaria, por exemplo, o fato de, mesmo com a circulação de livros de LALP no Brasil, poucos títulos das literaturas africanas serem oferecidos aos alunos do Ensino médio: os professores não propõem leituras de LALP por não terem lido textos literários de países africanos e, assim, seus alunos, futuros professores, se continuarem essa corrente, farão o mesmo. Pensar o ensino de leitura do texto literário é, também, pensar em um modo de romper essa forma de transmissão do repertório.

Para nós os textos destinados para o ensino de literatura não podem se limitar à apreciação e ao gosto dos professores e nem somente às escolhas dos alunos. É fundamental que o aluno leia aquilo que é pertinente para uma formação literária

ampla e diversa. Sendo assim, como o professor pode oferecer um acervo com diversos tipos de obras, se somente se circunscreve ao que já conhece e não se aventura em novas leituras? É, pois, importante que o professor amplie o seu acervo pessoal de leitura e, consequentemente, amplie o repertório de obras que utiliza no ensino e que as seleções de textos considerem também o sujeito-leitor em formação, ao qual se destina as obras que serão lidas. Isso vai movimentar o próprio repertório do professor.

Além da relevância das escolhas de obras literárias, é pertinente pensar a proposição de atividades de leitura, pois "o letramento literário não é algo inato que o sujeito-leitor desenvolve apenas lendo diversas obras, é preciso aprender a ler literatura, caso contrário, esse sujeito fará apenas leituras informativas." (Cosson, 2021)[4]

O letramento literário, como sugere Rildo Cosson, é um processo que deveria começar na educação infantil, continuando e ampliando os gêneros e o tratamento dado aos textos no ensino fundamental, para que assim, quando o aluno iniciar o ensino médio, seja capaz de analisar criticamente textos literários e prossiga em sua formação literária. Por esse motivo, quando pensamos em ensinar a leitura literária, é preciso que se tenha um plano de ensino que propicie a progressão das leituras e também que o processo de leitura proporcione um encontro pessoal do sujeito com o texto.

Outro dado relevante apontado por nossa pesquisa de campo e que gostaríamos de ressaltar nesse momento é o que pensamos ser uma confusão dos professores: muitos consideram obras da literatura afro-brasileira como pertencentes às literaturas africanas de língua portuguesa, conforme vimos nas respostas dadas ao questionário da pesquisa. Junto a isso, pudemos ver que os textos afro-brasileiros são oferecidos apenas para, por exemplo, realizar discussões de temáticas étnico-raciais, embora tragam diversos aspectos que podem ser discutidos e analisados em conjunto, por exemplo, o aparecimento histórico de escritores negros, a presença/ausência desses escritores nas histórias da literatura, as preferências estéticas e a relação com a oralidade, entre outros.

---

[4] Fala de Rildo Cosson em Webinar: O que é essencial saber sobre letramento literário para ensinar literatura na escola (2021).

Para nós, assim como destaca a Lei 10.639/2003, é relevante a valorização da cultura negra e do ensino de literatura afro-brasileira, mas pode-se pensar que esse processo inclui mais que o tema e que pode ter como aliado o uso de textos de LALP que, de igual forma, tratem das questões étnico-raciais e de processos de colonização e subalternização a partir de outras culturas, especificamente as culturas de países africanos de língua portuguesa. Significa dizer que pensamos em uma aproximação entre o estudo de escritores afro-brasileiros que escrevem sobre o povo negro, sua cultura e sua participação na construção do Brasil e o estudo das literaturas africanas de língua portuguesa, seus escritores e a cultura desses países.

Partindo desse ponto, pensamos que é fundamental que o professor conheça mais sobre as literaturas africanas de língua portuguesa para que possa promover o diálogo cultural e estético entre as LALP e a nossa literatura afro-brasileira. Assim ele poderá proporcionar aos seus alunos uma formação literária diversificada que contemple as LALP.

Diante dessa exposição sobre um dado tão relevante para nossa pesquisa sobre obras de LALP, optamos por apresentar uma sugestão didática que contemple a temática racial e que seja um texto de literaturas africanas em língua portuguesa. Assim, escolhemos a obra da escritora moçambicana Isabela Figueiredo, “Caderno de Memórias Coloniais (2018)”. Mais adiante faremos uma proposta de prática de Leitura do texto literário com esse texto, tendo como público previsto os alunos do ensino médio. Porém, antes gostaríamos de falar sobre a escolha do “como ensinar a leitura do texto literário.”

Nossa intenção aqui é sugerir passos para a leitura do texto de forma literária e para a análise nesse contexto, proporcionando uma construção coletiva de sentido na qual os leitores (alunos e professor) compartilhem suas experiências de leitura e a recepção da obra por meio de exposição crítica oral de suas leituras. Essa exposição seguirá os moldes dos diálogos socráticos.

Esse modelo dos diálogos se pauta pela Maiêutica textual realizada em círculos de leitura nos quais os alunos poderão compartilhar saberes e suas leituras da obra selecionada, construindo conjuntamente a compreensão do texto e o desenvolvimento de habilidades leitoras, as noções de literatura e de leitura literária de texto literário e não a leitura informativa.

A escolha da obra também contempla a discussão apresentada pelos

professores em nossa pesquisa quanto aos gêneros narrativos utilizados em sala de aula. Ao optar por um romance, acreditamos que poderíamos tocar no anseio de alguns dos docentes entrevistados em trabalhar com textos mais extensos que proporcionarão uma experiência literária diferenciada em relação às leituras de textos constantes em livros didáticos e excertos de obras.

Cientes que um romance compreenderia um tempo maior de leitura que uma hora/aula e considerando também a relevância da leitura guiada pelo professor, faremos algumas proposições até chegarmos ao momento da exposição crítica oral. A *priori*, gostaríamos de apresentar a autora e a obra selecionada.

3.1 A autora: Isabela Figueiredo

> Eu li, estudei, sei o que é um bom texto literário. Eu tive acesso à educação, fiz um curso universitário e antes disso já lia muito. A educação e a leitura salvam-nos, mostram-nos a vida, o mundo, enriquecem-nos. Felizmente, tive acesso a isso. A filha do eletricista que veio de uma classe social baixa teve a sorte de ter uma família que lhe deu formação em casa e uma educação académica. Eu benefício das condições que o 25 de Abril trouxe às pessoas do povo. Isso também é uma coisa que me perdoam pouco. Tenho amigos que me dizem: "Não digas que és filha de um eletricista." Porquê? Eu tenho orgulho em ser filha de um eletricista e em dizer alto que o sou. Quero que as pessoas saibam que os filhos dos eletricistas também conseguem ser escritores, professores, advogados e outras coisas. Não é a origem que nos marca, é o que fazemos com o que nos dão que determina o que vamos ser. Quero que saibam, porque é uma conquista. Antes do 25 de Abril se calhar não teria tido as oportunidades que tive. (FIGUEIREDO, 2018)

Isabela Figueiredo é filha de portugueses. A autora nasceu em 1963, em Lourenço Marques, (após a descolonização, em 1975, é denominada Maputo), capital de Moçambique. A autora é jornalista, professora e escritora. Durante sua infância e início da adolescência, a escritora viveu no continente africano. Após a independência de Moçambique, ela é enviada pelos pais para Portugal, quando passa a fazer parte do contingente de “retornados”, significante utilizado de forma pejorativa pelos portugueses para se referir aos que vieram das colônias africanas.

Em Portugal Isabela frequentou a Universidade Nova de Lisboa, onde cursou Licenciatura em Língua e Literaturas Lusófonas. Possui especialização em Estudos

de Sociologia das Religiões e Questões do Gênero pela Universidade Aberta de Lisboa, de acordo com as informações contidas na página do Blog mundo novo. Ela trabalhou como jornalista no Diário de notícias, posteriormente como professora de ensino médio, no Sul de Lisboa. Iniciou a carreira de escritora com a produção de alguns contos, foi consagrada com a publicação, em 2009, de uma literatura de memória e testemunho*: Caderno de memórias coloniais* (2009) e o romance *A gorda* (2016).

Essa carreira parece ter começado ainda na infância. Ao se declarar "uma miúda que lia muito", Isabela Figueiredo fala de sua formação como leitora e seu contato com os livros ainda na adolescência. Para Figueiredo (2018):

> Na Biblioteca Itinerante da Gulbenkian em Lourenço Marques. Existiriam com certeza outras bibliotecas, mas eu não as frequentava. Frequentava a carrinha que parava em frente ao jardim da casa onde morava, todas as semanas. Ia buscar os livros, pedia conselhos à bibliotecária responsável ou então escolhia pelos títulos ou pelas capas. Lia muito. (FIGUEIREDO, 2018)[5].

Entrevistada por Ana Sousa Dias, ao ser perguntada "Onde encontrava os livros ainda muito menina, antes mesmo de fazer 13 anos, Figueiredo (2018) respondeu:

> A literatura era muito importante para mim, formou-me. Essa coisa da esperança, de saber esperar, está muito relacionada com o que lia, o Charles Dickens, os russos, que têm uma literatura muito moral, de saber esperar, de ser forte, resiliente, ter esperança, ter perseverança. (FIGUEIREDO em DIAS, 2018).

Atualmente Isabela escreve regularmente para o blog Mundo Novo, no qual ela iniciou a publicação das memórias que compõem a obra *Caderno de memórias coloniais* (2009) e, segundo o site Wooki, atualmente a escritora realiza *workshop's* de escrita criativa e se apresenta em seminários sobre suas áreas de interesse: estratégias de poder, de exclusão/inclusão, colonialismodos territórios, gêneros, corpo, culturas e espécies.

---

[5] "O racismo em Portugal está na cabeça das pessoas". Entrevista cedida ao Diário de Notícias. Disponível em: <https://www.dn.pt/edicao-do-dia/17-ago-2018/isabela-figueiredo-em-portugal-o-racismo-esta-na-cabeca-de-cada-pessoa-9724179.html>.

3.2 A obra moçambicana Caderno de memórias coloniais, de Isabela Figueiredo

O *Caderno de Memórias Coloniais* (2018) é uma obra de escrita de si, na qual a narradora relata o início de sua vida em Moçambique até o processo de descolonização do país, a relação da metrópole (Portugal) e da colônia (Moçambique) em meados de 1975, bem como a relação de amor filial entre ela (narradora) e seu pai, um colono português, em um cenário de guerra.

Essa obra passa as bordas da relação entre pai e filha, para expor as questões de racismo, sexualidade e política e, assim, trazer de forma crua a versão do colonialismo que os portugueses não contaram. Como a autora descreve sua obra nas notas de prefácio:

> O caderno de memorias coloniais relata a história de uma menina a caminho da adolescência que viveu essa fase da vida no período tumultuoso do final do império colonialista português. O cenário é a cidade de Lourenço Marques, hoje Maputo. Local onde se movem as duas personagens em luta: pai e filha. São símbolos de um velho e de um novo poder. Um velho mundo que chegou ao fim, confrontado por uma nova era que desponta e exige explicações. A guerra dos mundos em 1970. (FIGUEIREDO, 2018, p. 8)

Em sua estrutura, o livro de Isabela Figueiredo não é exatamente dividido em capítulos, mas sim, como o próprio nome diz, em memórias de vida da narradora. Essas memórias são narradas de forma não linear, quando se pensa em uma sequência cronológica, pois os fatos narrados não estão exatamente nessa ordem, mas, ao que se pode inferir, em ordem de relevância dos fatos sucedidos. Nesses episódios há sempre a presença marcada da figura paterna. Como Isabela Figueiredo expõe nas notas de prefácio, pai e filha são os protagonistas da narrativa e os livros e os autores lidos pela narradora são relevantes ao texto tal como a leitura e a recepção que a narradora faz de certos livros possui um papel significativo na obra.

Em *Caderno de Memórias,* nas primeiras notas, a narradora-personagem aparece em uma cena na qual compara o mundo dos livros com a realidade (FIGUEIREDO, 2018, p. 45). Para ela o livro trazia um mundo diferente do qual ela vivia e nesse ela poderia entrar, era um lugar justo, pois nele as histórias contêm um final feliz. Possivelmente, essa narradora compreendia que embora o contexto dos dois mundos fosse parecido (guerras, destruição, lutas, injustiças), o mundo dos livros

ficcionais apresentava um final mais agradável, tolerável e diferente da realidade na qual ela se encontrava.

> O prazer de ler um livro amortecia as humilhações, e era muito maior do que o de brincar sozinha com os bichos ou imaginando as guerras com as roseiras do jardim [...] Entre o mundo dos livros e a realidade ia uma colossal distância. [...] Os livros mostravam-me que na terra onde vivia não existia redenção alguma. (FIGUEIREDO, 2018, p. 45)

Na obra de Figueiredo, a narradora compara os acontecimentos entre o mundo da ficção e os vivenciados por ela em sua realidade. Sendo assim, a narradora parece perceber a possibilidade de redenção apenas no mundo dos livros. Ou seja, a ficção continha um contexto menos sofrível e, portanto, mais tolerável em relação à realidade que ela vivia em Lourenço Marques, pois independente de quão triste fosse a história lida, havia quem remisse os mais fracos, um herói que mudasse a trajetória de uma nação. Já em Moçambique não. Ela via o povo padecer e assim lia (entendia/percebia) o contraste entre a esfera da realidade e do espaço de suas leituras.

Essa característica do *Caderno de memórias*, qual seja, sua natureza fragmentada, e a não linearidade temporal dos fatos narrados é exemplificada quando a narradora descreve primeiramente uma leitura proibida dentre outras situações. Para em seguida, relatar a descoberta do processo de ler. Outra situação que evidencia essa escolha de fatos para a composição do texto é a narradora contar primeiramente a descoberta de uma “outra filha” (FIGUEIREDO, 2009, p. 135) de seu pai, que residia em Lisboa, para depois contar sua chegada em Lisboa (FIGUEIREDO, 2009).

Esses apontamentos aqui apresentados sobre o *Caderno de memórias* indicam o jogo estabelecido no diálogo entre as cenas de leituras constantes na obra e a história que é narrada. Esse jogo parece antecipar aquele que será experimentado pelos leitores empíricos no contato com a obra, o que coloca a leitura como tema a ser discutido também. Embora saiba que a recepção do leitor possa ocorrer de diversas formas e as inserções que ele faz na obra o são também, é relevante pontuar como o jogo textual conduz esse sujeito-leitor. Essa concepção é o que nos faz refletir sobre as possíveis leituras que os estudantes farão do *Caderno de memórias* a partir da sugestão de leitura que faremos. A recepção que alunos farão tem grande relevância para os círculos de leitura, conduzindo as discussões que

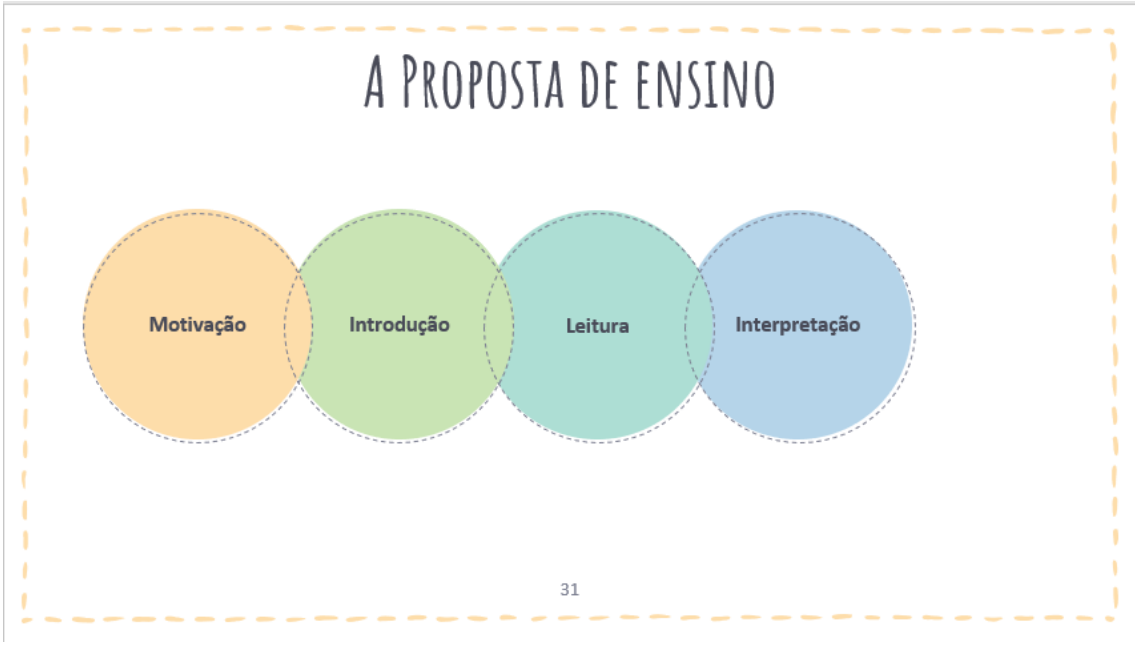
poderão surgir no processo de leitura da obra.

3.3 A proposta de ensino

Após essa rápida apresentação do livro *Caderno de memórias coloniais,* de Isabela Figueiredo, apresentamos uma proposta de ensino de leitura literária. Nossa proposta, com a leitura da obra *Caderno de memórias* e sua análise, é proporcionar aos alunos uma leitura literária do texto e não apenas uma leitura informativa. Um texto pode ter uma leitura informativa, formativa e literária, nosso intuito é promover a leitura literária considerando que a literatura deve ser lida em profundidade, trabalhando a textualidade e elementos da composição que ajudam na compreensão do sentido. Objetivamos que o contato do leitor em formação com essa obra proporcione, a um só tempo, um desenvolvimento linguístico, psicológico, cognitivo, cultural e estético, e que isso ocorra a partir, e por causa, da qualidade literária do texto apresentado. Seguindo os pressupostos da estética da recepção defendidos por Boldini e Aguiar (1993), espera-se que a leitura literária proporcione ao aluno a determinação do horizonte de expectativas, o atendimento a esse horizonte, a ruptura e questionamento desse horizonte de expectativas e sua ampliação. Espera-se, também, que a leitura do texto possa desencadear efeitos no sujeito-leitor em formação que o torne capaz de compreender aspectos históricos, estéticos e culturais que envolvem a obra em análise.

A sequência didática que estamos propondo seguirá os moldes de Rildo Cosson em *Letramento literário* (2009). Na obra, Cosson sugere uma sequência didática formada pelo trajeto: Motivação, Introdução (apresentação da obra), Leitura, Interpretação e, por último, uma atividade de fechamento da sequência. Nesse caso optamos pela realização dos círculos de leitura.

Figura 1: Trajeto da sequência didática



Fonte: Elaborado pelas autoras.

Nosso objetivo ao elaborar essa atividade de aprendizagem para alunos do Ensino Médio é, além de desenvolver as potências estéticas da obra, promover a ampliação de suas práticas literárias, a interação do leitor com o texto e o desenvolvimento humanístico desse sujeito-leitor. Ao propor uma atividade dessa natureza, reconhecemos a leitura literária como prática social, como espaço e momento de ampliação das competências interpretativas e de compreensão de mecanismos de agenciamento do texto literário.

3.3.1 A escolha da obra

Conforme anunciamos no início desse capítulo, alinhando os resultados de nossa pesquisa com os objetivos propostos nesse trabalho, escolhemos a obra *Caderno de memórias coloniais*, prioritariamente, por se tratar de um texto de literaturas africanas em língua portuguesa, nesse caso, literatura de Moçambique e, também, por trazer a temática étnico-racial, assim como a história e cultura africanas, tornando-se, por isso, uma obra que, ao ser estudada e divulgada, colabora com o cumprimento dos pressupostos da Lei 10.639/2003.

Quando optamos por esse livro, consideramos que a obra, por ser um texto literário o contemporâneo e por ser uma literatura de memórias, apresenta a escrita do eu, um tipo de narrativa em evidência no atual cenário literário. Acreditamos

que seja relevante apresentar textos das literaturas africanas contemporâneos, que apresentem qualidade estética e estejam fora do círculo de autores africanos mais amplamente divulgados no Brasil. Esse recorte na escolha da obra possibilita também ampliar o repertório tanto de alunos quanto dos docentes. Em nossa pesquisa percebemos que quando os entrevistados citaram escritores de LALP basicamente citam os mesmos nomes: Mia Couto, Ondijaki e Agualusa, ou seja, apenas escritores e nenhuma escritora, além de serem escritores cujos livros já são publicados e comercializados no Brasil há mais tempo.

3.3.2 Antecedentes da Leitura

Antes de promover momentos de leitura em grupo e na classe, sugere- se que o professor, ou o mediador de leitura, faça uma breve apresentação do trabalho que será realizado durante todo o período, bem como procure despertar motivação para leitura. Essa motivação é uma atividade que propicia o interesse pela obra que será apresentada, podendo ser feita utilizando alguma dinâmica que apresente, por exemplo, a introdução ao tema do texto que será lido. Considerando o contexto histórico da obra, supõe-se que uma atividade possível de ser utilizada e que motivaria os alunos para leitura é uma pequena discussão sobre o processo de descolonização de Moçambique em relação ao processo brasileiro. Perguntar aos alunos como eles consideram a discrepância do período em que o Brasil deixou de ser colônia da metrópole portuguesa em relação aos menos de cinquenta anos do processo de descolonização moçambicana.

Outra opção seria abrir uma discussão sobre os efeitos do processo de descolonização na vida das pessoas, como o ocorrido da separação de filhos e pais, o que já colocaria em cena o que é vivido pela narradora, enviada sozinha para Lisboa, onde passa a morar com a avó. A situação de vida de estrangeiros em alguns países, como são recebidos, o tratamento que recebem, dentre outras questões que o livro aborda. Significa, portanto, sugerir que a leitura fosse antecedida por uma certa introdução temática e histórica de elementos que o livro traz.

Feito esse processo inicial, em seguida sugere-se que seja realizada uma breve apresentação da autora, Isabela Figueiredo, e da obra em si. A apresentação da obra, segundo Cosson (2009, p. 60), deve ser realizada apontando a relevância do texto

para o momento e cenário no qual foi constituído, evitando uma síntese do livro. E é relevante também apresentar fisicamente o livro, o que pode ocorrer, por exemplo, conduzindo a retirada dos livros na biblioteca. Em caso do uso de uma versão digital ou cópia de excertos, é interessante que se tenha ao menos um exemplar impresso da obra para que o aluno tenha um contato físico com o livro.

O *Caderno de memórias coloniais* é um texto de 180 páginas. Para o desenvolvimento da leitura é desejável que o professor, ciente dos tempos de leitura dos alunos, planeje e organize a leitura do livro intercalando as leituras em aula e as realizadas em outros espaços e em casa. Sugerimos que seja organizado um cronograma prevendo o tempo necessário para que ocorra a leitura completa da obra e que, em momentos oportunos, que pode inclusive ser o contraturno, o leitor em formação possa prosseguir a leitura do livro de forma autônoma e/ou orientada.

3.3.3 Os espaços de leitura coletiva

Antes de iniciar a leitura em si, pensamos que seja importante preparar o espaço onde ocorrerão as aulas. O intuito nesse sentido é proporcionar aos estudantes uma posição de igualdade em que todos se vejam e sejam vistos pelo professor. A sugestão nesse sentido é que se forme, em sala de aula ou em um espaço que a escola disponha, um círculo para iniciar a leitura. A organização geométrica em círculo da sala permite também que os alunos se vejam e vejam o educador/mediador de leitura no mesmo plano de localização que eles,rompendo com a ideia do sujeito-professor à frente da classe como único detentor de saber.

Além da sala de aula, há outros espaços que podem ser utilizados para realizar a leitura coletiva, entre eles a biblioteca, as salas de multimeios, o pátio da escola, um local com sombra e que acomode os alunos sentados em círculo e que haja menos interferência de sons normais em ambiente escolar e que seja possível a concentração na leitura.

Após a organização do espaço e a consideração do tempo disponível para leitura inicial, é interessante que já tenha ocorrido uma apresentação da obra, que seria feita considerando os elementos fundamentais que foram apresentados na seção anterior da dissertação. A apresentação do texto cria proximidade do leitor com o objeto de leitura e propicia o despertar do interesse pelo texto. Essa leitura

pode ser iniciada pelo professor, que dará o tom e em seguida os alunos que desejarem darão continuidade ao processo de leitura.

Nesse momento é importante alternar a leitura entre os alunos que sempre leem e os demais. Sabemos que nessa etapa de formação (ensino médio) há estudantes com distintas habilidades de leitura e, portanto, também com o ímpeto de sempre querer ler em sala, mas pensamos que seria interessante sugerir a leitura a todos, com o fim de uma função pedagógica, na qual todos aprendem a respeitar o tempo de leitura de cada aluno.

O *Caderno de memórias* é um livro que compreende sua divisão em cinquenta notas (assim vamos nomear as partes do livro que não são citadas como capítulos, mas como partes de um caderno). Pensamos que seja interessante estruturar uma divisão dessas notas em leituras para serem realizadas em sala de aula, espaços escolares e também em casa. Assim essa leitura poderá ser realizada entre um mês ou dois. Sugerimos que na primeira leitura conjunta em sala sejam lidas as notas prévias e a primeira nota do *Caderno*.

Após essa leitura da nota 01 do *Caderno de memórias*, é interessante abrir uma discussão sobre as impressões iniciais dos alunos sobre o texto apresentado. Dar voz aos alunos no processo de formação literária contribui para que os leitores em formação façam várias inserções na obra a partir do seu horizonte de experiência. Nesse momento poderão surgir dúvidas e as questões apresentadas poderão futuramente fazer parte de interrogações sobre o texto no debate final sobre a obra, que será na forma do diálogo socrático. Essa atividade inicial conduzirá posteriormente à prática interpretativa, o encontro pessoal com a obra e a uma leitura responsiva. Por isso é importante que o professor considere todas as respostas apresentadas em relação as perguntas sobre o texto, pois como afirma Cosson (2021), nesse momento inicial o mais importante não é o teor da resposta e sim que o aluno responda.

Um exemplo que contribui na construção desse conceito é se, ao perguntar ao aluno sua opinião sobre o texto, ele apresentar uma recepção negativa do livro. Mesmo a resposta “não gostei” precisa de uma justificativa, o que exige que o aluno reflita sobre seus motivos e que fundamente sua opinião. Quanto mais leituras ele realiza, mais o texto é atualizado para o leitor, o que lhe permite preencher espaços que foram previstos pelo autor no jogo do texto. O aluno aprende a linguagem literária

a partir do momento em que aprende a ler os códigos previstos no texto e, progressivamente, se torna capaz de confrontar as respostas presentes nele, fazendo funcionar a prática interpretativa.

Após esse momento de discussão sobre a leitura inicial, é interessante que o professor/mediador de leitura sugira a continuidade de leitura da obra para a próxima aula. Pois a leitura em certo momento pode ser solitária e, num segundo momento, nos espaços escolares, a prática interpretativa se consolide de forma coletiva.

3.3.4 A leitura individual e as formas de acompanhamento

Pensamos que para esse procedimento é importante definir e acompanhar a leitura, algo que pode ser feito a partir de um diário de leitura. O diário é uma ferramenta que permite acompanhar a leitura individual e as percepções do aluno sobre o texto.

Cientes da estrutura de notas que organiza o livro, seria interessante que a cada nota do *Caderno* que for lida, o professor proponha anotações diárias sobre o texto. Pode-se sugerir que ao final da leitura de uma nota do caderno sejam anotadas opiniões das percepções iniciais sobre a obra.

Sabendo que essas anotações diárias podem ser realizadas de várias formas, gostaríamos então de propor duas formas (física e virtual) de acompanhamento da leitura. A forma tradicional (física), com anotações manuscritas nos cadernos de cada aluno, exige a dedicação do professor para um tempo de leitura do diário de cada aluno. Além disso, não possibilita a interação entre alunos sobre suas anotações em relação à obra. A atividade de acompanhamento dos diários físicos pelo professor pode ser realizada lendo os diários manuscritos enquanto os alunos realizam a leitura silenciosa ou outra atividade que não necessite da participação ativa do professor.

Sugerimos a opção manuscrita dos diários de leitura considerando a hipótese de que o professor e os alunos não queiram realizar uma atividade virtual ou não disponham de ferramentas e/ou suporte tecnológico para realizar a atividade dessa maneira. No entanto, caso o professor e os alunos disponham de suporte tecnológico adequado e desejem realizar o uso deles, propomos o uso de ferramentas eletrônicas que possibilitem escrita/diálogo em ambiente virtual. Na plataforma adotada pelo professor como ferramenta mais adequada à realidade dos alunos e dos espaços

escolares, o professor disponibilizará conteúdo e questionamentos sobre o texto literário, por exemplo, em uma publicação no *Instagram* na qual os alunos possam comentar suas impressões sobre a leitura de uma determinada Nota[6] do *Caderno de memórias*.

A proposta de usar uma rede social virtual, nesse caso vamos exemplificar sugerindo o uso do *Instagram,* vem com o intuito da interação e uso de textos multimodais, pois com o uso de um suporte digital tem-se uma gama de possibilidades de *linkar* conteúdos, apresentar textos diversos, pequenos vídeos, imagens, em relação às informações contidas na obra. Informações sobre a autora, sobre o espaço (Maputo e Lisboa) onde ocorre a história, sobre os autores que a narradora cita, os livros que leu, a autora (Paulina Chiziane) que fez uma crítica sobre o livro, as questões étnicas, sexualidade, dentre outros aspectos que surgirão durante o processo de leitura da obra.

O uso da mídia social *Instagram* pode ser conduzido da seguinte forma: o professor cria uma conta na mídia com o nome da obra ou da classe – seria muito bom também permitir aos alunos que escolham o nome da conta que será utilizada. Em seguida, o professor pode fazer um preparo inicial da página com informações sobre o livro, a autora e sempre publicar tais textos inserindo alguma imagem correlata. A partir do momento em que os alunos começarem a seguir a página e já tiverem realizado a leitura de algumas notas do livro, o professor pode começar a publicar enquetes, perguntas (essas ferramentas constam nos *Stories*) para saber dos alunos seus questionamentos sobre o texto, bem como publicar essas interrogações para que os demais colegas possam opinar na função comentário. Nesse momento, haverá os processos de interação previstos no início desse capítulo.

Considerando especificamente o uso de redes sociais digitais para os diários de leitura, sugerimos que o professor realize uma publicação em rede social utilizando, por exemplo, os textos não verbais presentes no livro (as imagens são fotos do arquivo pessoal da autora que estão presentes em quase todos as notas). Exemplo disso pode ocorrer ao término da leitura da nota 29: ao realizá-la, o professor pode utilizar a foto constante na página 106 do *Caderno de memórias* para uma publicação no *Instagram*

---

[6] Usamos o termo nota, pois a obra não se divide em capítulos enumerados.

e sugerir que os alunos façam algum comentário em relação à foto com uma determinada parte do texto. Abaixo apresentamos a imagem constante na p. 106 e o um excerto da nota 29:

> O cão do preto era branco de pelo de arame, era branco no céuzinho rosa da boca, nas unhas, na pelezinha da barriga. O cão do preto parecia um bebé de branco, mas tinha fome.
> Os bebés dos brancos não tinham fome, nem se viam bem, encafuados em roupas e cestinhas forradas. Não se conseguia ver bem um bebé branco, mas aos cães brancos dos negros havia muito acesso, bem como aos bebés pretos nus que as mamanas traziam atados às costas ou ao peito, enquanto trabalhavam ou caminhavam. Os meninos dormentes, siameses dos corpos da mãe, saídos da barriga, mas ainda vigorando na aliança do corpo único. Deixavam tombar molemente cabeça sobre o ombro, o peito, as costas da mãe. O calor dos corpos e os movimentos da mulher hipnotizavam as crias. Os bebés negros eram uma carne animal que demorava a acordar, que se ia criando às costas, sugando calor do sol e da mãe, respirando o ar queimado do capim ardido pela noite, e o cheiro enjoativo das hormonas maternas, a teta morna, mole, caída, doce, que abocanhavam toda. E depois, os meninos, nesse ventre fora do ventre, abriam os olhos, falavam, queriam andar, e andavam.
> Em minha casa dávamos comida ao cão branco do preto. Eu levava-o para o nosso quintal e ele era fácil de ir. Arranjava-lhe qualquer coisa. O animal deliciava-se, enchendo a pança. Começou a engordar.
> O meu pai dizia que os pretos não tratavam bem os cães. Andavam ossudos de volta das palhotas, comendo os poucos restos, lambendo as malgas dos donos. Para que queriam eles os cães se não os sabiam tratar? Perguntava ao meu pai se podíamos ficar com o Faísca, já que o dono não se importava que lhe déssemos comida, ou que o cão estivesse por lá. O meu pai dizia que não. O preto era nosso vizinho e isso seria má vizinhança. **Ficar com o cão do preto seria passar-lhe um atestado de pretidão, e, mesmo sendo verdade, o meu pai queria manter boas relações com o dono do Faísca**, homem que tinha legitimamente comprado e construído a sua casa numa área muito para brancos. Era vizinho. (FIGUEIREDO, 2018 p. 106-107, grifos nossos)

Figura 2: Foto retirada do livro Caderno de Memórias Coloniais.

Fonte: Caderno de Memórias Coloniais, 2018.

Há opção de se realizar vários momentos de interação em que os leitores apresentem sua impressão sobre a obra, por exemplo a citação de autores, de livros e de momentos significativos sobre a relação entre a narradora-personagem e seu pai. O importante é que em sua leitura da obra o professor já selecione excertos que deseja utilizar (publicar) para criação do diário de leitura virtual e que essas seleções venham ao encontro dos apontamentos feitos pelos alunos.

3.3.5 O diário de leitura virtual

Vislumbrando uma prática coletiva que insira as Tecnologias da Comunicação e Informação – TICs, gostaríamos de propor um diário de leitura virtual. O diário virtual

é uma possibilidade de compartilhar as impressões dos alunos sobre o texto de forma que todos os alunos possam interagir e conhecer as reflexões apresentadas por cada colega que está realizando a leitura da obra. Ademais, esse rico processo de compartilhamento de informações com o uso de um suporte tecnológico para a construção dos diários de leitura permite que, além da interação aluno/professor, ocorra a interação entre alunos, na qual cada aluno tem a possibilidade de interagir com os comentários sobre a obra realizados por seus pares.

Assim, essa seria uma forma de interação entre alunos e com o professor apresentando suas impressões sobre a leitura. Um suporte eletrônico contribui para a construção coletiva de sentido, para o debate e para informações extratextuais que complementam a leitura do livro adotado para a proposta de ensino. A atividade funcionaria da seguinte forma: o professor fará uma curadoria para definir qual suporte será adotado, redes sociais como *Instagram*[7] e *Facebook* [8] ou grupos de trocas de mensagens (*WhatsApp* ou *Telegram*), *blogs* e até mesmo considerando as plataformas digitais educacionais disponibilizadas gratuitamente pela *Google*: o *Classroom*.

Em nossa sugestão optamos por exemplificar com a plataforma virtual *Instagram*, por ser uma mídia social amplamente divulgada e utilizada tanto por adultos quanto por adolescentes e crianças. Atualmente o *Instagram* é a mídia digital mais utilizada em todo o mundo. A familiarização com esse ambiente digital e as oportunidades que ele oferece propicia diversos momentos de interação com os alunos, por exemplo o uso do *Sticker,* caixa de perguntas, a praticidade de publicar vídeos, fotos e *links*, de realizar enquetes, *lives* e a oportunidade de extensão das interações extraclasse, pois a qualquer momento o aluno pode acessar a página criada e fazer seu comentário sobre o que está sendo apresentado naquele momento.

Após as interações sobre o livro no diário de leitura, é necessário que o professor realize uma curadoria selecionando os comentários, dúvidas e críticas dos alunos sobre a obra para preparar o debate dos círculos de leitura. De posse dessas informações selecionadas, o professor criará perguntas para iniciar o debate e também pode utilizá-las para comentar durante a aula as impressões que os alunos

---

[7] Disponível em: <www.instagram.com>.

[8] Disponível em: <www.facebook.com>.

fizeram sobre o *Caderno de memórias*.

3.3.6 Momento reflexivo: O círculo de leitura

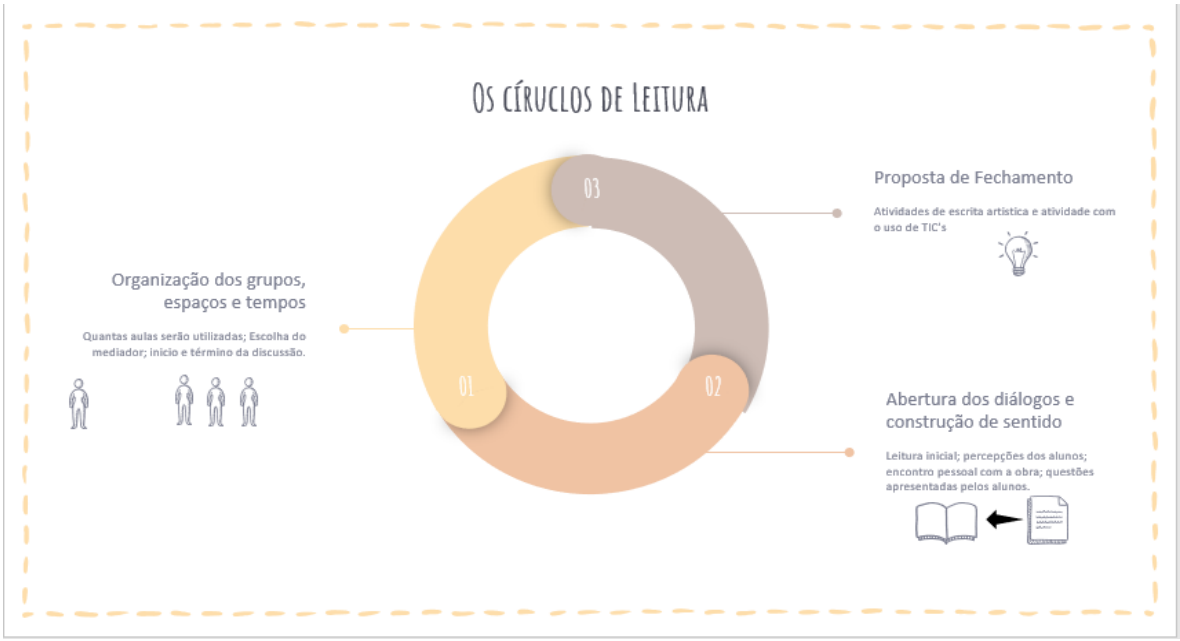
Quando a leitura da obra termina, chega o momento de realizar o diálogo socrático, um momento de discussão sobre as questões apresentadas nos diários de leitura dos alunos. Essa é uma atividade que permite aos alunos compartilharem suas experiências de leitura e impressões sobre a obra e contribui para que se constitua a prática interpretativa. É uma prática que permite ao leitor potencializar sua capacidade de leitura do texto literário.

O processo de leitura adotado nessa atividade proporciona ao aluno entender como o texto é constituído e recuperar as informações importantes para a compreensão da leitura. Nesse momento, após iniciar o debate, os alunos falarão sobre a leitura que fizeram da obra e poderão abordar diversas questões que ampliem seu horizonte expectativa e impressões pessoais sobre o texto. É um momento que o leitor alinha suas experiências pessoais com a compreensão coletiva dos colegas sobre a obra, promovendo assim um encontro pessoal do leitor com o texto.

Para isso, o professor seguirá uma sequência de ações para que ocorram o debate do círculo de leitura, a saber: a organização e definição dos grupos; a organização dos espaços e tempos, a abertura dos diálogos, a construção de sentido e, por fim, a atividade que finaliza a proposta de ensino. A organização dos grupos compreende dois momentos.

O primeiro debate, em que haverá dois grupos: um que debate e o outro que observa a discussão – aqui o professor será o mediador desse primeiro debate. Em um segundo debate ou em leituras posteriores, pode-se dividir a classe em grupos menores, o que permitirá a participação ativa dos alunos, fazendo com que todos dialoguem e exponham suas leituras do texto literário. Nesse segundo momento, se partimos do pressuposto de que as turmas de ensino médio devem conter no máximo trinta e cinco alunos, pode-se dividir a turma em três grupos de discussão, cada grupo fará a discussão sobre a leitura simultaneamente e, nesse caso, em cada grupo será eleito um mediador.

Figura 3: Organização dos círculos de leitura



Fonte: Produzido pela autora.

Com a definição dos grupos de debates e como o debate será feito, é importante definir os tempos e espaços para realização dos diálogos socráticos. Se o debate for em sala de aula, seria bom organizar o espaço como propomos no início desse capítulo (em círculo), caso seja for em outro ambiente, deve-se preparar o local para receber os alunos de acordo com a capacidade do local e a visibilidade dos participantes. É importante definir o início e a finalização e quanto tempo de aula será destinado para o debate, para ouvir os alunos, para que o mediador feche a discussão ou defina um ponto de parada a ser retomado em outra aula. Também, quando o debate for em grupos menores, é preciso definir quanto tempo será dado a esses grupos para o debate e depois que a turma se reúna e finalize essa etapa.

Para a abertura dos diálogos, é interessante iniciar a discussão com a leitura em voz alta de um excerto da obra, pois essa leitura contribuirá para dar o tom e o ritmo da discussão que seguirá, considerando as percepções dos alunos, as ideias contidas no texto e o encontro pessoal que cada leitor teve com o texto a partir de seu horizonte de expectativa. Nesse momento podem ser apresentados também hipertextos que contribuem para a prática interpretativa. Um exemplo disso é a apresentação do contexto histórico da guerra dos cravos durante o processo de descolonização de Moçambique, no qual a narradora do *Caderno de memórias coloniais* se encontra. As questões apresentadas nos diários de leitura podem surgir nesse momento também e qualquer outra questão que os alunos quiserem apresentar

durante o debate.

Além de trabalhar a *dêixis* da obra, é mister tratar da enunciação, dos elementos da narrativa, do narrador, com perguntas como: quem fala? Como fala? Quando? Para quem esse narrador fala? Com qual finalidade ele fala? É narrada a relação da narradora com os demais personagens? Questões sobre a autora também podem aparecer tais como: quem escreve esse texto? Com qual finalidade? Para quem o texto é produzido? Como o texto é produzido? Há outros aspectos também, como o enredo da obra, a intertextualidade, a escrita poética, as referências contidas na obra, a estrutura do gênero memórias literárias. Esses elementos contribuem na compreensão do texto, na análise da obra e nas várias leituras que poderão surgir no debate.

Entendemos que embora estejamos sugerindo a condução do debate, é importante que esse processo não seja cristalizado em um único método de conduzir a discussão, exatamente por esse motivo não criamos um roteiro com perguntas que poderiam surgir a partir da leitura do *Caderno de memórias*, mas priorizamos centrar na sugestão de que os alunos possam apresentar seus questionamentos em relação ao texto, respeitando assim a subjetividade de cada leitor. Nesse sentido, apontamos, também, a importância do mediador de leitura, o docente, que conduzirá a discussão de acordo com a proposta de leitura da obra para que se mantenha o foco na temática do debate. Para iniciar o debate, o professor pode fazer uso de algumas das perguntas apuradas no diário de leitura e assim selecionar uma para abrir o círculo de discussão.

Outro quesito importante é a participação de todos os alunos que estão inseridos no momento do debate. É extremamente importante que todos tenham voz durante a reflexão e possam, assim, expor sua experiência de leitura, refutar alguma leitura possível e juntamente com o grupo construir a leitura interpretativa. Dessa maneira, enquanto um grupo apresenta o debate, os demais devem fazer anotações de suas considerações em relação aos pontos debatidos para que posteriormente seja feita a atividade de encerramento desta proposta de ensino de leitura literária.

Ao final do debate, o professor poderá realizar a proposição de alguma atividade de fechamento da proposta. Sugerimos aqui que seja proposto aos alunos que realizem uma atividade de escrita artística sobre o texto apresentado,

considerando o conhecimento que alcançaram em coletivo na discussão. Optamos aqui por uma atividade escrita como forma de comtemplar aqueles que não puderem realizar a atividade dos diários digitais. Nesse caso pode-se propor a escrita de um poema, peça teatral, um roteiro para um pequeno vídeo sobre a obra, escrever uma nota para o seu próprio caderno de memórias ou um texto sobre o livro convidando outras pessoas a lerem a obra. Esse texto pode ser fixado em algum mural da escola para que outros alunos se interessem e procurem o livro na biblioteca.

A mesma atividade de escrita também pode ser aplicada na atividade que envolva o uso de suportes tecnológicos. Os alunos podem fazer a escrita do convite de leitura da obra e compartilhar como publicação na conta de *Instagram* onde foram realizados os diários de leitura, escrever um roteiro para um vídeo curto a ser publicado com uso da ferramenta *Reels* e até mesmo fazer um convite em sua conta pessoal para que seus seguidores leiam o livro e conheçam a página que foi desenvolvida para falar sobre o *Caderno de memórias coloniais*.

Além dessa atividade de escrita, há outras que contribuem para a leitura literária, por exemplo, a leitura dramática, a visita a espaços culturais diversos que dialoguem com a temática da obra, a apresentação oral de uma possível leitura do livro escolhido e a confecção de desenhos referentes à uma nota do caderno, com a exposição deles pelos espaços escolares.

A diversidade de tarefas apresentadas é sugerida com o intuito de abranger situações diferentes nos tempos e espaços escolares, bem como proporcionar uma experiência literária diversificada para os alunos. Ao final da atividade, esperamos que nossa sugestão didática contribua para o ensino de literatura e que posicione em destaque as literaturas africanas de língua portuguesa e a valorização da cultura negra para nosso país. Pensamos também que essa experiência de leitura viabilizará a condição de propor atividades que realmente abordem a leitura literária dos textos e as experiências pessoais desses leitores em formação, distanciando-se da costumeira atividade de verificação de leitura e de atividades que apenas classifiquem o texto literário quanto ao gênero, período e escola literária.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nossos objetivos nessa pesquisa foram: analisar os processos de recepção das literaturas africanas em língua portuguesa pelos alunos da Educação Básica, saber como se dá o ensino de tais literaturas, a contribuição da Lei10.639/2003 para que as obras das literaturas de LALP cheguem aos alunos e quais os critérios utilizados pelos professores para escolher as obras literárias que apresentam aos alunos.

Diante da pesquisa realizada nesse trabalho, pudemos observar que o contato dos alunos com as obras de LALP se dá, principalmente, pelos recortes de obras do acervo de alguns professores (apresentação de contos retirados de antologias, poemas pesquisados nas redes virtuais) e por excertos constantes em livros didáticos. Isso nos leva a apontar a importância dos programas de distribuição de livros de literatura (PNBE e PNLD literário). Eles são fundamentais para a formação do acervo das bibliotecas escolares e, se descontinuados, tal situação afetará negativamente a capacidade da escola em promover a recepção dos textos de LALP. Como foi dito por alguns entrevistados, a partir do PNLD/2020 esses professores puderam escolher livros de literaturas africanas que seriam recebidos no próximo ano letivo, o que possibilita atividades de leitura com diversos gêneros literários e, principalmente, o uso de obras mais extensas e complexas, como um romance, por exemplo.

Outro quesito a ser considerado é a relevância de instituições de ensino superior na formação do repertório literário do professor. Como se verificou, os cursos que, em sua grade curricular, contemplam as literaturas africanas, contribuem para a sistematização e organização do conhecimento dos professores da Educação Básica. O contato com uma disciplina de literaturas africanas e o estudo de suas obras contribuem para que, posteriormente, os profissionais possam propor a leitura das obras de LALP em seus planos de ensino, bem como sugerir aos colegas de curso que também divulguem esses textos, disseminando o conhecimento dessas literaturas. A formação docente que contempla o ensino de LALP também contribui para que os professores saibam realmente quais são as obras de LALP e as que são de Literaturas Afro-brasileiras, pois conforme identificamos em uma das perguntas do questionário, há professores que consideram livros com temática étnico-racial ou temática africana como sendo livros de LALP. É preciso que os professores conheçam

realmente os autores e livros de Literaturas africanas para poderem oferecer tais obras aos seus alunos.

A questão sobre considerar literatura afro-brasileira como LALP é uma das mais importantes revelações de nossa pesquisa, ao que pudemos apurar, os professores parecem desconhecer o repertório das Literaturas Africanas de Língua Portuguesa. Isso se percebe quando perguntados sobre o acervo de LALP na escola. Nas respostas recebidas o que é apresentado é um conjunto de obras de escritores brasileiros. Conforme já dissemos, os professores, pelo repertório apresentado, parecem compreender como literaturas africanas obras que trazem temáticas da Cultura Africana. Entendemos que essa revelação é muito importante como dado da pesquisa. Resta saber, o que motiva essa concepção? O que os docentes do ensino básico consideram literaturas africanas? Quais são os escritores de países africanos com expressão em língua portuguesa que eles conhecem? Ficam aqui perguntas para novas pesquisas.

O que se pode verificar, também, é que alguns professores conseguem trabalhar com textos de Literaturas Africanas enquanto outros não e isso independe, de certo modo, da sua formação inicial. A dificuldade da inserção desses textos no cotidiano das leituras escolares pode ocorrer pelo volume de tarefas e conteúdo do professor de língua portuguesa, como também pela limitação do acervo disponível na biblioteca. Essa limitação pode ser superada, em parte, pela presença de excertos de Literaturas Africanas em algum livro didático adotado, mas isso tem como consequência a apresentação mais de fragmentos textuais do que de textos efetivamente.

Pode-se notar, diante do quadro analisado, que é notório o empenho do educador em propor as leituras de obras africanas, mas se a Lei nº 10.639/2003 prevê o acesso aos livros literários de literaturas africanas em todas as unidades de ensino, fica um questionamento sobre a forma de constituição do acervo para que essa proposta se efetive. Aponta-se, como uma sugestão possível, o estabelecimento de programas de distribuição de obras de LALP para os alunos da educação básica e que os acervos das bibliotecas tenham mais títulos disponíveis. Isso, considerando as políticas públicas. Um exemplo de política pública nesse sentido são os *kits* de leitura literária que são distribuídos pela Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte, conforme descrevemos no capítulo dois da dissertação.

Outro elemento que os dados nos informaram é que as condições de produção de aulas para o ensino de Literaturas Africanas de Língua Portuguesa impactam as práticas de ensino. Pode-se notar que, além da formação docente adequada e o interesse do professor, a disponibilidade de material didático, especificamente das obras literárias, a organização escolar voltada para práticas de ensino e projetos que propiciem o contato com os textos de Literaturas Africanas são fundamentais. Nesse sentido, ganham destaque as escolas nas quais são desenvolvidos trabalhos interdisciplinares que tratam sobre a história, a cultura e as literaturas africanas. Nessas escolas o trabalho com as LALP se torna mais efetivo.

Pelos depoimentos recebidos na entrevista, também pôde-se notar como a recepção das obras de LALP pelos alunos é guiada por seu professor(a). Esse fato indica que é importante que o professor proponha a leitura de textos literários de autores africanos e que essa proposta seja efetivamente incluída no plano de curso anual e não apenas em datas comemorativas, como se vê costumeiramente serem apresentados em datas como o Dia da Consciência Negra. As reflexões feitas por esses entrevistados nos mostram quão importante é que o(a) educador(a) consiga ampliar seu repertório de leitura para que possa oferecer a seus alunos obras literárias de autores africanos.

Diante do que pudemos apurar, chegamos à conclusão que, nesses 18 anos após a promulgação da Lei 10.639/2003, as contribuições da lei de obrigatoriedade do ensino de cultura e história africanas e afro-brasileira, embora precise ganhar mais amplitude e ser reconhecida em outros documentos relacionados à educação, representaram conquistas importantes para a conscientização e a capacitação dos profissionais da educação e para o acesso aos materiais dessa temática. Vimos que alguns entrevistados salientam que foram fortemente marcados pelos debates sobre a lei, durante sua formação inicial, ainda que alguns considerem que o mais importante não é o tratamento de uma literatura específica, mas de todas elas. Esse debate parece ser importante, mas a maioria dos entrevistados pensa que a existência da lei interferiu muito em sua formação. Geralmente os entrevistados que fizeram tal afirmação são aqueles que já conheciam as literaturas africanas por interesse particular e identitário.

Outra revelação muito importante diz respeito especificamente à recepção de textos que tratam da cultura africana. Alguns entrevistados revelaram que algumas

famílias rejeitam temáticas africanas. De acordo com esses entrevistados, pode-se dizer que isso, provavelmente, ocorreria pela presença de preconceitos muito presentes em nossa cultura, principalmente pelos religiosos fundamentalistas, que veem nas LALP uma relação direta com as religiões de matriz africana e estas são rejeitadas por esse grupo.

No campo da percepção da recepção literária, pode-se notar, ainda, que a articulação interdisciplinar pode ser uma saída para suprir o desconhecimento sobre a História e Cultura da África, o que poderia favorecer as relações entre disciplinas de História, Geografia, Artes, Literatura, e Língua Portuguesa, por exemplo. Isso supriria, a nosso ver, a questão do desconhecimento da cultura africana e de termos linguísticos como aqueles presentes na obra angolana citada no capítulo dois: "*Gavião veio do sul e pum!".* Uma relação interdisciplinar poderia favorecer que a disciplina de história trabalhe o contexto histórico angolano para que o professor de literatura estude o conto. Com procedimentos assim, cumpre-se também o que a Lei 10.639/2003 tem como prerrogativa, o ensino de história, arte e cultura africana.

Outra revelação importante advinda da pesquisa é sobre os professores, em algumas escolas, possuírem plenas condições para desenvolver seu trabalho. Projetos específicos sobre a temática africana, o acervo de algumas escolas e a formação docente que contempla as Literaturas Africanas englobam aspectos que conduzem para a eficiência no ensino das LALP. Um exemplo disso é um dos projetos citados na pesquisa, no qual toda a escola se envolve em prol do ensino da História e Cultura da África.

As respostas evidenciaram também uma tríade fundamental para a escolha do repertório a ser oferecido aos alunos e construído com eles. Trata-se dos seguintes processos: 1) A escolha do professor, ponto de prática, a partir de suas experiências de leitura; 2) os alunos que podem ser considerados por sua faixa etária, considerando-os possuidores de capacidadede compreensão, fluência na leitura e 3) A obra em si, suas características literárias, temáticas e culturais.

Ao considerar as declarações sobre a recepção dos textos de LALP por alunos da educação básica, constatamos que as crianças estão abertas a diferentes leituras, principalmente por ainda não terem introjetados estereótipos e preconceitos muito próprios do mundo adulto. Assim, mais uma vez se confirma a importância de iniciar a formação leitora logo na educação infantil e na pré-escola. O que se verificou, entre

os entrevistados, é uma recepção positiva que se aprofunda pelos processos de identificação do leitor-criança, com personagens das obras sugeridas.

Os tempos e espaços escolares, principalmente o tempo de leitura destinado ao texto literário, precisam ser reformulados para a Educação Básica na esfera pública. As demandas educacionais já citadas e o quantitativo de horas/aula destinados à leitura do texto literário em sala de aula não contribuem efetivamente para a formação do leitor. É preciso destinar mais tempo ao ensino de literatura, a leitura em si e aos processos de construção desentido para que o aluno desenvolva o gosto pela leitura e que seja possível lerem em conjunto textos mais extensos, obras completas e não somente excertos.

Um exemplo dessa necessidade, como já percebemos, é a importância da formação leitora já nas primeiras séries do ensino fundamental e na educação infantil, apenas uma hora/aula não é suficiente para a leitura literária, apenas, talvez, para a leitura informativa. Junto a isso constatamos com preocupação que há professores que não promovem leituras coletivas com os alunos, deixando apenas sugestões.

Outro dado muito importante foi a consolidação da percepção de que os diferentes sistemas de ensino oportunizam experiências muito distintas no que diz respeito ao ensino de LALP. As escolas das redes estaduais têm pouquíssimos recursos e nenhum processo de formação continuada. Já as experiências das redes municipal e federal, que investiram na implantação do que dispõe a Lei 10.639/2003 indicam os resultados na formação do leitor, na divulgação das LALP, na inserção dos temas que envolvem as LALP, no mundo cultural dos professores e alunos.

Acreditamos que ao fim dessa pesquisa, os apontamentos e sugestões para o ensino de literatura e o letramento literário contribuam para um novo cenário na Educação Básica, para despertar os olhares de professores e gestores escolares na promoção e efetivação da formação do leitor literário e, não menos importante, a valorização das Literaturas Africanas em Língua Portuguesa como valorização da cultura e identidade negra e da diversidade presente em nosso país.

REFERÊNCIAS

BORDINI, Maria da Glória; AGUIAR, Vera T. de. **Literatura e formação do leitor:** alternativas metodológicas. 2. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. **Resolução CNE/CP Nº 1/2004.** Brasília, 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf>. Acesso em 15 nov. 2020.

BRASIL. **Lei nº 13.415/2017.** Altera a lei 9394/96 estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. DF: Presidência da República, Brasília, 2017. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm>. Acesso em 13 set. 2020.

BRASIL. **Lei 10639/2003.** Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. DF: Presidência da República, Brasília, 2003. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm> Acesso em 25 nov. 2020.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei nº 9394/1996 Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. DF: Presidência da República, Brasília, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm#art79a>. Acesso em 25 nov. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** MEC, 2017. Brasília, Presidência da República, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/download-da-bncc/>. Acesso em 21 mar. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação e Ministério da Cultura. **Portaria Interministerial nº 1442, de 10 De Agosto de 2006.** Institui a Política Nacional de Leitura e Escrita. Brasília, DF: Ministério da Educação e Ministério da Cultura, 2006. Disponível em: <https://www.semesp.org.br/legislacao/migrado2046/>.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** apresentação dos Temas Contemporâneos Transversais, ética/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/22538_11125.pdf>. Acesso em: 14 mar. 2020. <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/contextualizacao_temas_contemporaneos.pdf>. Acesso em: 14 mar. 2020.

COLOMER, Teresa. **A formação do leitor literário:** narrativa infantil e juvenil. Tradução de Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2003.

COSSON, Rildo. **Letramento literário:** teoria e prática. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 2009, p. 139.

COSSON, Rildo. **Letramento literário**. Glossário CEALE, Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita, Sem ano. Disponível em: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/letramento-literario>. Acesso em 05 ago. 2020. <http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/letramento-literario>. Acesso em 05 nov. 2021.

ECO, Umberto. **LEITURA DO TEXTO LITERARIO: LECTOR IN FABULA, A COOPERAÇAO INTERPRETATIVA NOS TEXTOS LITERARIOS.** Tradução de Mário Brito. Lisboa: Editorial Proença, 2002. 2º ed.

FIGUEIREDO, Isabela. **Caderno de Memórias Coloniais**. 2ª ed. São Paulo: Todavia, 2018, p. 180.

FIGUEIREDO, Isabela. **O racismo em Portugal está na cabeça das pessoas.** Entrevista cedida ao Diário de Notícias. Rio de janeiro, 2018. Disponível em: <https://www.dn.pt/edicao-do-dia/17-ago-2018/isabela-figueiredo-em-portugal-o-racismo-esta-na-cabeca-de-cada-pessoa-9724179.html>. Acesso em 15 nov. 2021.

ISER, Wolfgang. O Jogo do texto. In JAUSS *et al*. ***A literatura e o leitor****: textos da estética da recepção.* Coordenação e tradução de Luiz Costa Lima. São Paulo: Paz e Terra, 2002. p.105-118.

JAUSS, Hans Robert. A estética da recepção: Colocações Gerais. **A literatura e o leitor**: textos da estética da recepção. Coleção Literatura e Leitura Literária, v. 36. Coordenação e tradução de Luiz Costa Lima. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979, p. 43-62.

KOCH; Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e Compreender os sentidos do texto.** 3ª ed. 11ª reimpressão. São Paulo: Ed. Contexto, 2015, p. 10-11.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **A Formação da Leitura no Brasil.** (org.) 3ª edição. São Paulo: Editora Ática, 1999.

MACEDO, Tania. **África, escritas literárias:** Angola, Cabo-verde Guiné-Bissau, Moçambique, São Tomé e Príncipe. Carmem Tindó Secco, Maria Tereza Salgado e Silvio Renato Jorge. (Orgs.) Rio de Janeiro: Ed. UFRJ; Angola: UEA, 2010.

Ministério da Educação. **Programa Nacional da Biblioteca Escolar.** Brasília: MEC, s.a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/programa-nacional-biblioteca-da-escola>. Acesso em 12

mai. 2021.

Ministério da Educação. **Plano Nacional do Livro e da leitura.** Brasília: MEC, 2006. Disponível em: <http://snbp.cultura.gov.br/pnll/>. Acesso em 12 mai. 2021.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Currículo Referência de Minas Gerais**. Belo Horizonte, 2018. Disponível em: <https://www2.educacao.mg.gov.br/images/documentos/Curr%C3%ADculo%20Refer%C3%AAncia%20do%20Ensino%20M%C3%A9dio.pdf>. Acesso em 13 nov. 2020.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. **Discurso e leitura.** A história do sujeito-leitor: uma questão de leitura. São Paulo: Cortez. 2008, p. 43-52.

PIGLIA, Ricardo. O que é um leitor. In: PIGLIA, Ricardo. **O último leitor**. São Paulo: Companhia das Letras, 2006, p. 19-36.

ROLON, Renata Beatriz Brandespin. O ensino das Literaturas Africanas de Língua Portuguesa no currículo escolar brasileiro: algumas considerações. ***Revista Ecos,*** ed. 011, ano 02. Mato Grosso: Ed. UNEMAT, 2011, p.131-139. Disponível em: <http://www.unemat.br/revistas/ecos/docs/v_11/131_Pag_Revista_Ecos_V-11_N-02_A-2011.pdf>. Acesso em 06 mai. 2020.

SOARES, Magda. A escolarização da literatura infantil e juvenil. ***In A escolarização da leitura literária: O jogo do livro infantil e juvenil.*** Aracy Alves Martins Evangelista, Heliana Maria Brina Brandão, Maria Zelia Versiane Machado (Orgs.) 2ª ed. 3ª reimpressão. Belo Horizonte: Autêntica, 2011, p. 17-47.

STIERLE, Karlheinz. Que significa a recepção de textos ficcionais? ***In: A literatura e o leitor: textos da estética da recepção.*** Coordenação e tradução de Luiz Costa Lima. São Paulo: Paz e Terra, 2002, p. 119-165.

WEBINAR: **O que é essencial saber sobre letramento literário para ensinar literatura na escola.** [S.l.:s,n.], 2021. 1 vídeo (1:40: 08 min). Publicado pelo canal UAB UNIFESP. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=2nE9PJC-5o0>. Acesso em: 17/08/2021

ZILBERMAN, Regina. Uma teoria da leitura formulada pela literatura. ***Scripta***. Belo Horizonte, v. 7, n.14, 2004, p. 225-232.

ZILBERMAN, Regina. A leitura na escola. ***In: Leitura em crise na escola:*** as alternativas do professor. 7ª edição. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1986.

ZILBERMAN, Regina. **A leitura e o ensino da literatura.** 2ª edição. São Paulo: Contexto, 1991.

ANEXOS

Anexo A - Questionário

Dados do entrevistado:
Nome do participante

Sexo: Feminino Masculino

Faixa etária

Tempo de formação docente

Escola em que atua

De acordo com a classificação do IBGE, como você classificaria sua raça?

( ) Branco ( ) Preto ( ) Pardo ( ) Indígena ( ) Amarelo ( ) Outros

Questões sobre literaturas africanas

1) Você conhece obras e autores de Literaturas africanas em língua portuguesa? Se sim, como você chegou a ter esse conhecimento?

2) Você propõe aos seus alunos a leitura de obras de Literaturas africanas? Se sim, o que lhe possibilita o ensino das literaturas africanas na educação básica?

3) A lei 10.639(*Lei que em 2003 instituiu a obrigatoriedade do ensino de história, cultura e literaturas afro-brasileiras e indígenas*) influenciou para que fizesse a opção do ensino desta literatura?

4) No acervo da biblioteca da escola em que você trabalha há livros de literaturas africanas de língua portuguesa? Quais obras você recorda no momento?

5) Quais foram os principais desafios para a preparação das aulas em que se estudam obras de literaturas africanas?

6) Quais foram os parâmetros para escolha das obras que foram apresentadas aos alunos?

7) Tendo como base a teoria da recepção, como você considera que os alunos receberam (houve boa aceitação) as obras de escritores do continente africano? Houve uma apresentação prévia relatando sobre o autor, país de origem deste e/ou a história do país?

8) Se houve a apresentação prévia, como interpreta que esta intervenção contribuiu ou não para a recepção da obra?

9) Foi perceptível alguma diferença na recepção pelos alunos das obras de literaturas africanas em relação as demais?

10) Como se dá o reconhecimento e a valorização pelos alunos das literaturas de modo geral e das literaturas africanas de modo particular. Há diferença?