

AS LITERATURAS AFRICANAS PELO VIÉS DO LIVRO DIDÁTICO

Denise Dias de Carvalho Sousa¹

RESUMO: *Este artigo tem o objetivo de apresentar os resultados de uma pesquisa sobre o livro didático de língua portuguesa do ensino médio, evidenciando o espaço das literaturas africanas nas propostas de leitura, análise e interpretação textual. Para tanto, tomaram-se como corpus deste estudo livros do 1º ao 3º ano (três de cada ano), a saber: 1- Português linguagens, de Willian Cereja e Thereza Magalhães (2013); 2- Ser protagonista: língua portuguesa, de Rogério de Araújo Ramos (2013), e 3- Língua portuguesa, de Roberta Hernandes Alves e Vima Lia Martin (2013). As coleções foram investigadas tendo como base estudos teóricos, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) do ensino médio; as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM); o Guia de Livros Didáticos: 2015 – Língua Portuguesa do E.M. e a Lei 10.639/03.*

PALAVRAS-CHAVE: *literaturas africanas, livro didático, leitura, ensino médio.*

ABSTRACT: *This article aims to present the results of a research on the Portuguese language high school textbook, highlighting the space of African literatures in the proposals for reading, analysis and textual interpretation. To do so, we took as corpus of this study books from 1st to 3rd year (three of each year), namely: 1- Portuguese languages, by Willian Cereja and Thereza Magalhães (2013); 2- To be protagonist: Portuguese language, by Rogério de Araújo Ramos (2013), and 3- Portuguese language, by Roberta Hernandes Alves and Vima Lia Martin (2013). The collections were investigated based on theoretical studies, the National Curricular Parameters (NCP) of high school; The Curricular Guidelines for Secondary Education (OCEM); The Guide to Didactic Books: 2015 - Portuguese High School and Law 10.639 / 03.*

KEYWORDS: *african literatures, textbook, reading, high school.*

Recebido em 20-03-2017
Aceito em 11-07-2017

¹ Doutora em Linguística e Letras pela Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Docente do curso de graduação em Letras e do Mestrado Profissional em Educação e Diversidade, câmpus IV – Jacobina da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Líder do Grupo de Pesquisa: Linguagem, Estudos Culturais e Formação do Leitor (LEFOR) e Integrante do Grupo de Pesquisa Diversidade, Formação, Educação Básica e Discursos (DIFEBA).

INTRODUÇÃO

*Europeu, me dizem.
Eivam-me de literatura e doutrina
europeias
e europeu me chamam.
Não sei se o que escrevo tem a raiz de algum
pensamento europeu.
É provável... Não. É certo,
mas africano sou. [...]
Knopfli, 2003, p. 2010*

As literaturas africanas de língua portuguesa constituem um material de análise importante para se repensar a pouca circulação desse tipo de literatura no meio acadêmico e nos programas de literatura das escolas do ensino médio brasileiro, principalmente, quando se sabe que grande parte dos docentes de língua portuguesa admite ter dificuldade na abordagem das temáticas voltadas à história da África e às literaturas africanas, seja por conta de uma formação acadêmica incipiente no tratamento desses conteúdos, seja pela falta de material didático específico. Tomo como base essa premissa por ser professora de literatura no ensino médio e por vivenciar a realidade de ausência de propostas didáticas voltadas para esse campo literário e por perceber como o assunto é tratado nos livros didáticos de língua portuguesa.

Apesar da Lei 10.639/ 03² tornar obrigatório o estudo de conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros nas escolas de ensino fundamental e médio, em especial nas áreas de artes, literatura e história, a inclusão das literaturas africanas no livro didático de língua portuguesa do ensino médio é bastante inaugural, restringindo-se a poucos fragmentos de textos de autores e autoras africanos ou à gênese desse tipo de literatura. É válido evidenciar, também, que o escasso olhar da crítica

² Essa Lei altera a Lei de Diretrizes e Bases 9394/96 e foi modificada pela Lei 11.645/08.

literária sobre as literaturas africanas e por estas não serem exigidas por grande parte dos vestibulares, contribuem acentuadamente para sua restrita visibilidade e inserção no livro didático, bem como nas aulas de língua portuguesa, as quais perpassam pelo crivo do livro didático, evidenciando um círculo vicioso.

Para tanto, a fim de se constatar o espaço das literaturas africanas no livro didático de língua portuguesa, tomaram-se como corpus desta pesquisa os livros do 1º ao 3º ano (três de cada ano), a saber: 1- *Português linguagens*, de Willian Cereja e Thereza Magalhães, 2013³; 2- *Ser protagonista: língua portuguesa*, de Rogério de Araújo Ramos, 2013⁴, e 3- *Língua Portuguesa*, de Roberta Hernandez Alves e Vima Lia Martin, 2013⁵. A escolha dessas obras didáticas tem como lócus de referência o Centro Estadual em Educação Profissional em Gestão e Negócios do Centro Baiano Professora Felicidade Jesus Magalhães (CEEP), em Jacobina – Bahia, visto que se trata da instituição escolar onde leciono língua portuguesa e literatura há mais de 20 (vinte) anos e que me possibilitou durante esse período de regência analisar o lugar das literaturas africanas no livro didático de língua portuguesa, de forma específica e substancial.

Das 17 (dezessete) coleções de língua portuguesa do ensino médio que passaram pelo processo avaliatório no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) 2015, foram aprovadas e resenhadas 10 (dez) pelo Guia de Livros Didáticos: 2015 – Língua Portuguesa. Dessas 10 (dez), em 2013, durante o processo de escolha do livro didático no CEEP Felicidade de Jesus Magalhães, os docentes tiveram acesso a 5 (cinco) dessas coleções. Dessas

³ CEREJA, Willian & MAGALHÃES, Thereza. **Português linguagens**: literatura, produção de texto e gramática, ensino médio. 9. ed. São Paulo: Saraiva, 2013 (v. 1, 2 e 3).

⁴ RAMOS, Rogério de Araújo. **Ser protagonista**: língua portuguesa, ensino médio. 2. ed. São Paulo: Edições SM, 2013. (v. 1, 2 e 3).

⁵ ALVES, Roberta Hernandez & MARTIN, Vima Lia. **Língua portuguesa**, ensino médio. Curitiba: Positivo, 2013. (v. 1, 2 e 3).

5 (cinco), selecionei 3 (três) para análise - citadas anteriormente -, por serem as únicas a dedicar um capítulo ou uma parte de um capítulo às literaturas africanas.

As coleções foram investigadas tendo como base os estudos teóricos de Bakhtin (1997), Cândido (1972), Jauss (1994) e Failla (2012, 2016); os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) do ensino médio, que servem de apoio à reflexão sobre a prática docente e, sobretudo, ao desenvolvimento do currículo da escola; as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM), documento que fortalece o trabalho científico e pedagógico do docente em sala de aula; o Guia de Livros Didáticos: 2015 – Língua Portuguesa do ensino médio, responsável pelas resenhas das coleções aprovadas pelo PNLD, que tem como propósito central subsidiar o trabalho pedagógico dos professores por meio da distribuição de coleções de livros didáticos aos alunos da educação básica, e a Lei 10.639/03, que versa sobre o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana, tornando-o obrigatório nas escolas de ensino fundamental e médio.

Os procedimentos técnicos seguiram as fases de pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados, com base na Análise de Conteúdo (BARDIN, 2009), dispositivo que possibilitou separar o estudo em etapas específicas, a saber: eleição das categorias, unidades de análises e organização dos dados. Optou-se por uma única categoria: a seleção de obras didáticas de língua portuguesa que apresentassem referência e/ou tratamento didático-pedagógico às literaturas africanas, variável central desta investigação e que direcionou a triagem das coleções, dos volumes e dos capítulos. Em relação à organização dos dados, decidiu-se apresentá-los por coleção, numa perspectiva comparada de ensino da literatura. A comparação neste estudo consiste não apenas nas aproximações e nos afastamentos entre os textos, mas sobretudo nas suas relações intertextuais e

interdiscursivas, considerando a existência de diversas literaturas, gêneros literários, autores e obras, sem contudo, hierarquizá-los.

As políticas de livros didáticos no Brasil e os documentos oficiais para o ensino médio: uma breve contextualização

O livro didático é um importante recurso para o acesso à cultura e à democratização da leitura. No cenário educacional brasileiro, representa um dos instrumentos didáticos mais utilizados pelos docentes, sendo referência na formação de crianças e adolescentes matriculados em escolas públicas e privadas. Segundo a pesquisa *Retratos da Leitura no Brasil*⁶, realizada em 2011, para grande parte dos jovens brasileiros, este é o primeiro livro e o único meio para o hábito leitor, assim como para o aprendizado.

Coadunando com o que propõem as OCEM em relação ao fato de que o livro didático representa apenas um dos suportes em sala de aula para a formação do leitor de literatura, sendo necessário o professor dispor de outros recursos e procedimentos, com base em “[...] sua própria formação como leitor de obras de referência das literaturas em língua portuguesa, selecionando aquelas cuja leitura deseja partilhar com os alunos” (BRASIL, 2006, p. 64), faz-se necessário repensar a formação e a mediação docente, não considerando o tratamento da literatura no livro didático como referencial ou verdade absoluta, nem como substitutivo da leitura de obras literárias pelos discentes.

É preciso reconhecer, ainda, que a literatura, seja ela brasileira ou africana, não está tão presente nas salas de aula quanto deveria. Além disso,

⁶ Coordenada pelo Instituto Pró-Livro – IPL, a pesquisa *Retratos da Leitura no Brasil* tem como objetivo principal identificar o comportamento leitor brasileiro, sinalizando uma avaliação das políticas e ações educativas, bem como uma possível reformulação das mesmas. Sua última edição, a quarta, aconteceu em 2015.

esta não é tratada como eixo de ensino autônomo, com vistas à sensibilização do leitor frente ao gênero literário no viés da estética, do conhecimento e da cultura e à formação leitora. Isso porque, para muitos, a literatura é um conteúdo sem grande relevância, “por não apresentar” um objetivo específico para obtenção do saber. Ao contrário desse pensamento, assim como Cândido (1972), acredito que esta humaniza, possibilitando o experienciar e o refletir sobre a vida. Daí, a problemática de que tenho me ocupado para consolidar a presença da literatura no repertório do ensino - em especial no livro didático de língua portuguesa.

Em se tratando de políticas públicas, destaco um avanço significativo nas proposições dos PCN, quando em 2006, com a publicação das OCEM (BRASIL, 2006), passou a reconhecer a autonomia e as especificidades do estudo da literatura no ensino médio, antes considerada apenas como parte do aprendizado da linguagem:

Nesse mundo dominado pela mercadoria, colocam-se as artes inventando “alegriazinha”, isto é, como meio de educação da sensibilidade; como meio de atingir um conhecimento tão importante quanto o científico – embora se faça por outros caminhos; como meio de pôr em questão (fazendo-se crítica, pois) o que parece ser ocorrência/decorrência natural; como meio de transcender o simplesmente dado, mediante o gozo da liberdade que só a fruição estética permite; como meio de acesso a um conhecimento que objetivamente não se pode mensurar; como meio, sobretudo, de humanização do homem coisificado: esses são alguns dos papéis reservados às artes, de cuja apropriação todos têm direito. (BRASIL, 2006, p. 52-53).

O Guia de Livros Didáticos: 2015 – Língua Portuguesa do ensino médio, também, reconhece a importância de se estudar literatura, ao apontar “[...] a necessária introdução dos conhecimentos linguísticos e literários não só como ferramentas mas, ainda, como objetos de ensino-aprendizagem próprios” (BRASIL, 2014, p. 10).

Entretanto, tanto o reconhecimento pelas OCEM quanto pelo Guia é apenas a garantia oficial do ensino de literatura nas escolas e sua contemplação nos livros didáticos de língua portuguesa; pois, o que ocorre, de fato, no cotidiano da sala de aula e nas propostas dessas obras didáticas, é sua quase exclusão, no primeiro caso; ou um tratamento primário, meramente pedagógico, no segundo. Há de se pensar num ensino de literatura voltado para a diversidade de gêneros e tipos literários, que possam dialogar com o *horizonte de expectativas*⁷ do leitor, numa perspectiva de construção de sentidos do texto.

Além disso, mesmo com a criação da Lei 10.639/03, a qual propõe a inclusão da temática *História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena* no currículo oficial da rede de ensino e o fomento por uma educação que legitima a diversidade, reconhecendo e valorizando as origens do povo brasileiro, o Guia de Livros Didáticos: 2015 – Língua Portuguesa do ensino médio, ao tratar do trabalho pedagógico com o texto, apenas recomenda a abordagem da tradição literária brasileira e de língua portuguesa, descartando a importância do tratamento das literaturas africanas para a formação do leitor de literatura e da cultura brasileira.

Ao não recomendar ou não exigir que os livros didáticos de língua portuguesa apresentem como conteúdo obrigatório o estudo das literaturas africanas, o Guia, além de ignorar a Lei 10.639/03, colabora para o não cumprimento desta, contribuindo para a invisibilidade do tema nos livros didáticos de língua portuguesa ou deixando à critério de seus autores a decisão de abordá-lo.

⁷ Termo criado por Hans Robert Jauss (1921-1997), um dos fundadores da Estética da Recepção (1964). Ver mais em: *A história da literatura como provocação à teoria literária* (1994). Em termos gerais, o conceito de *horizonte de expectativas* representa as reações do sujeito leitor à obra literária, as quais se baseiam em seu repertório de leitura. Ou seja, diz respeito às expectativas que o leitor nutre em relação ao texto.

Sendo assim, com o intuito de garantir um processo de escolha e seleção das obras didáticas nas escolas a contento, bem como o acesso dos estudantes do ensino médio às literaturas africanas, faz-se necessário que os protagonistas do contexto escolar, em especial os docentes, procurem conhecer as políticas públicas dos livros didáticos; o processo de avaliação oficial das obras didáticas de língua portuguesa; bem como os documentos oficiais para o ensino médio, em especial as leis que obrigam o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena, com base numa ampla discussão em suas instituições escolares.

As literaturas africanas em questão

Na coleção *Português linguagens*, apesar de seus autores esclarecerem no Manual do Professor (2013c, p. 405) que a obra reformulada e atualizada permanece com o capítulo *Panorama das literaturas africanas de língua portuguesa*, a abordagem sobre essa literatura caracteriza-se da seguinte forma: nada consta no volume 1 (um); no volume 2 (dois), na seção intitulada *Literatura comparada*, aparece o poema de Antônio Jacinto (escritor angolano): *Carta de um contratado*; e no volume 3 (três), o capítulo 9 (nove) situa a produção literária dos países africanos: Angola, Moçambique e Cabo Verde.

Nessa coleção, no volume 2 (dois), seus autores demonstram priorizar um estudo da literatura brasileira e portuguesa (foco principal dessa obra) numa perspectiva interlocutiva com as literaturas africanas, ao propor um diálogo entre a prosa romântica brasileira de José de Alencar - a partir de um fragmento de *Iracema* - e o poema contemporâneo de Antônio Jacinto. No entanto, das 5 (cinco) questões propostas, apenas a última tenta estabelecer

esse diálogo, e, ainda assim, restringindo-se à importância da fauna e da flora nos dois textos.

5. O romance *Iracema* foi escrito após a Independência política do Brasil. O poema de Antônio Jacinto foi escrito no período em que Angola ainda era uma colônia portuguesa. Considerando os contextos de produção dos textos, responda: Que importância tem, no texto de José de Alencar e no poema, as várias referências feitas à fauna e à flora brasileiras e angolanas, respectivamente? (CEREJA & MAGALHÃES, 2013b, p. 133)

A compreensão e a interpretação textual, numa perspectiva de identificar os elementos da fauna e da flora com base nas línguas nativas – indígena (caso de *Iracema*) e africana (caso do poema de Jacinto), evidenciando pontos em comum entre as duas realidades (a brasileira e a africana): identidade histórica, cultural e linguística, ficam por conta da alusão pelos autores na resposta sugerida ao professor e, também, do conhecimento e da mediação de cada docente. Além disso, dos 44 (quarenta e quatro) capítulos desse volume, essa é a única questão proposta que envolve leitura e análise de um texto literário africano.

No volume 3 (três), o olhar do estudante brasileiro em relação às literaturas africanas é voltado apenas para a gênese da produção literária escrita de Angola, Moçambique e Cabo Verde, ou seja, aos processos de formação dessas literaturas, seus principais autores e obras, destacando-se a análise de um poema (*Exortação*, de Maurício Gomes, p.379-381); um texto de Mia Couto, publicado no livro de contos *Histórias abensonhadas* (1994): *Nas águas do tempo* (p. 382-384), e um poema de Onésimo Silveira: *Hora grande* (p.385), limitando-se, assim, a um ensino de literatura pautado na historiografia literária produzida nesses países e em questões de cunho exploratório (forma do texto) ou de cunho compreensivo ou ascendente (perguntas de localização). Daí, questionar se essa seria a melhor abordagem para o ensino das literaturas africanas, quando se sabe que a perspectiva

dialógica⁸ propicia análises críticas em relação à diversidade de temas, de estilos autorais, de semelhanças e distinções quanto aos aspectos linguísticos, culturais e políticos das literaturas— pontos que sinalizam repensar a própria formação literária, étnica e cultural.

Na coleção *Ser protagonista: língua portuguesa*, há uma redução de enfoque às literaturas africanas, visto que estas só são contempladas no volume 3 (três), com abordagem e título de apresentação similar ao da coleção anterior: *Panorama das literaturas africanas de língua portuguesa*. O que diferencia uma coleção da outra diz respeito à opção da coleção *Ser protagonista* (2013c) por um tratamento cronológico da estética literária africana, com ênfase no contexto de produção (histórico, cultural e literário) de Angola e Moçambique e um convite à leitura comparativa entre um desenho do moçambicano Malangatana Valente Ngwenya: *A cela* e um poema do angolano Antônio Cardoso: *Drama na cela disciplinar* (p. 180-181), aproximando a literatura a outras linguagens artísticas não literárias e visuais, bem como ao contexto de cada obra.

Para o docente que não teve em seus estudos acadêmicos componentes curriculares que contemplassem as literaturas africanas e/ou cursos de aperfeiçoamento nesse mesmo enfoque, bem como discussões no Acompanhamento Pedagógico (AC) de sua escola, com possibilidade de incluí-las em seu planejamento, o capítulo 7 (sete) sobre o panorama das literaturas africanas propicia um conhecimento acerca dos textos e de autores representativos do cânone literário africano e os contextos de produção correspondentes às estéticas literárias. No entanto, a aprendizagem do aluno fica restrita ao estudo de 5 (cinco) textos (trecho inicial do conto *Enterro televisivo*, de Mia Couto (p. 184); um fragmento do conto *A noite em que prenderam Papai Noel*, de Eduardo Agualusa (p. 185); um pequeno trecho

⁸ Ver em Bakhtin (1997).

do romance *Mayombe*, de Pepetela (p. 187), e um poema do escritor moçambicano Rui Knopfli: *Naturalidade* (p. 189), sem incidência intertextual ou interdiscursiva, a exemplo da questão 4 (quatro), do texto de Knopfli, que representa uma atividade de compreensão, tipo localização ou cópia de informações: “Apesar de se sentir africano, o eu lírico não contesta inteiramente a ideia de parecer europeu. Indique um trecho do poema que comprove essa afirmação. Justifique sua escolha.” (p.189).

A ideia de interdiscurso pode ser explorada de diversas formas nas propostas de interpretação textual, como por exemplo: discurso e contexto; relações intertextuais – texto versus texto; relações interdiscursivas – texto versus discurso, ou entre o sujeito e seu próprio discurso, que são as relações metadiscursivas.

A terceira coleção, intitulada *Língua Portuguesa*, é a única que contempla nos 3 (três) volumes uma abordagem didática sobre as literaturas africanas, ainda que de forma bastante expositiva nos 2 (dois) primeiros volumes. Constata-se no volume 1 (um) (2013a), capítulo 9 (nove), nomeado *Literatura em processo*, uma configuração do panorama das literaturas africanas, desde seu início com a literatura oral, perpassando pelo período colonial e pela conquista da independência, até a contemporaneidade. Não há textos literários africanos para análise, interpretação ou diálogo com a literatura brasileira. Em vez de evidenciar no quadro teórico do capítulo que as literaturas africanas de língua portuguesa produzidas a partir de 1950 se inspiram no Modernismo brasileiro e que as literaturas contemporâneas abrangem outros temas, além da busca da identidade nacional e da situação política, seus autores poderiam ter apresentado textos de autoria africana para leitura e interpretação sobre a condição feminina, os efeitos do universo urbano e a complexidade dos sentimentos do ser humano contemporâneo, entre outros; bem como feito uso da intertextualidade e da

interdiscursividade dos textos de escritoras e escritores africanos com as obras de Graciliano Ramos, Guimarães Rosa, Jorge Amado, como deixa claro o escritor moçambicano Craverinha a respeito da influência da literatura brasileira sobre a produção literária africana:

[...] Nós, na escola, éramos obrigados a passar por um João de Deus, Dom Dinis etc., os clássicos de lá [Portugal]. Mas chegava a uma certa altura que nós nos libertávamos e então enveredávamos para uma literatura “errada”: Graciliano Ramos e por aí afora. [...] A nossa literatura tinha reflexos da literatura brasileira. Então, quando chegou o Jorge Amado, estávamos em casa [...] (CRAVERINHA, 2005, p.226).

No volume 2 (dois), a proposta continua a mesma, o único ponto que difere diz respeito aos temas sobre a África, a saber: *Desenvolvimento da imprensa na África e na Ásia colonizadas por Portugal e Romance na África colonizada por Portugal* (2013b, p. 23-25), estratégia didática que invalida os pressupostos teórico-metodológicos que seus autores afirmam seguir no Manual do Professor: a perspectiva sociointeracionista e discursiva, ou seja, aquela que foge da interpelação expositiva e transmissiva.

O volume 3 (três) (2013c) é o que apresenta, em parte, um estudo mais aplicado das literaturas africanas. De 18 (dezoito) capítulos, destinam-se 3 (três) capítulos para atividades que incluem textos de autores de países africanos de língua portuguesa. No capítulo 10 (dez), o sujeito leitor tem acesso, de fato, às literaturas africanas, quando é convocado a ter uma postura mais participativa ante os textos, realizando um estudo comparativo entre os textos regionalistas da literatura brasileira, a partir dos parágrafos iniciais de *Vidas Secas*, de Graciliano Ramos, e da literatura cabo-verdiana, de Manuel Lopes, em um trecho de *Os flagelados do tempo leste* (p. 225), que narra a luta do povo da ilha de Santo Antão diante da seca. Apesar de, posteriormente, não existirem questões que estabeleçam paralelos textuais, o professor, com base na leitura comparada desses fragmentos pelos

discentes, pode propor um entrelaçamento textual, devido às similaridades do contexto social dos dois escritores. Também é possível levantar trechos dos dois textos que apresentam correspondência de forma e estilo, bem como características próprias de outros discursos presentes nos textos ou em partes deles.

Na questão 3 (três), após a leitura dos supracitados fragmentos, segue, ainda, a leitura de um poema do cabo-verdiano Ovídio Martins, o qual retrata, também, o dilema da seca. É válido ressaltar que a inserção desse poema na proposta não incide numa abordagem comparativa, pelo contrário, as questões sugeridas se limitam a saber como o problema da seca é focalizado e quais recursos estilísticos o poeta utiliza (p. 226).

Ainda, assim, é perceptível como nesse capítulo há uma aproximação da obra modernista brasileira e da literatura africana de língua portuguesa, ao colocar autores como Graciliano Ramos, Oswald de Andrade e Manuel Bandeira ao lado de autores africanos como Maurício Gomes, Henrique Guerra, Jorge Barbosa, José Craverinha e Ovídio Martins. O poema *brasil* (p. 230), de Oswald de Andrade, estabelece vários diálogos com a poesia africana, ao propor uma afirmação identitária. O poema de Manuel Bandeira: *Evocação do Recife* (p. 234), estabelece uma relação interdiscursiva com o poema *Exortação* (p. 234), de Maurício Gomes, ao tratar da língua de um povo e seus instrumentos de expressão, como a poesia. Nas páginas 238 e 239, é válido discutir a inspiração de Ovídio Martins, ao produzir o poema *Antievasão*, retomando *Vou-me embora pra Pasárgada*, de Manuel Bandeira. Essas são ótimas oportunidades para o professor, em sua mediação, tratar da literatura afro-brasileira, ressaltar a repercussão das propostas poéticas do Modernismo brasileiro em Angola, Cabo Verde e Moçambique e discutir sobre a chamada “africanidade”, que, a partir dos

anos de 1950, representa a luta pela autonomia literária em paralelo à autonomia política.

Esse capítulo, também, sobrealça-se por apresentar fotografias de cenários de países africanos de língua portuguesa oficial e do Brasil. O professor pode explorar, nesse caso, os elementos que unem as cenas retratadas, acentuando as relações culturais que aproximam o Brasil e a África. Além do mais, na seção *Ampliação* (p.240-244), destaca-se a proposta de representações do negro na poesia e na música brasileira contemporânea, a qual explora as imagens da África e do Brasil em poemas, como *Vozes-mulheres*, de Miriam Alves, e canções, como: *A mão da limpeza*, de Gilberto Gil, e *Sorriso negro*, dos compositores Adilson Barbado, Jair Carvalho, Jorge Portela e Mário Lago.

No capítulo 16 (dezesseis), intitulado *Caminhos da ficção contemporânea em língua portuguesa*, após abordagem sobre as literaturas brasileira e portuguesa, apresentam-se as tendências da ficção nos países africanos de língua portuguesa, com ênfase, mais uma vez, em Angola, Moçambique e Cabo Verde. Cita-se em cinco linhas (p 336) o nome de dois escritores guineenses: Filinto de Barros, autor do romance *Kikia Matcho*, e Abdulai Sila, autor da trilogia *Eterna Paixão; A última tragédia e Mistida*. Até então, nenhuma das coleções analisadas havia mencionado autores de Guiné- Bissau, assim, reconhece-se o mérito desse capítulo nesse tópico. Entretanto, as autoras perdem a chance de levar para o repertório dos jovens estudantes brasileiros a possibilidade de conhecer, ler e analisar trechos de um dos supracitados textos, no viés da contemporaneidade, contribuindo para a ampliação leitora e valorização das literaturas africanas, sem distinção.

Destaca-se, ainda, nesse capítulo, o reconhecimento da autoria feminina africana, ao apresentar uma breve biografia da escritora

moçambicana Paulina Chiziane e um fragmento de seu romance *Niketche: uma história de poligamia* (2002). Trata-se de uma narrativa na ótica da personagem Rami, que, ao descobrir ter sido traída pelo marido, reflete sobre seus sentimentos e sua condição de mulher. A escritora estampa em seu romance um lirismo entusiástico, enriquecido por reflexões sobre a cultura, a política e a sociedade moçambicana. Essa seria uma entrada oportuna para propor aos leitores questões de cunho interpretativo, com ênfase na temática social. As autoras da coleção *Língua Portuguesa* estariam, dessa forma, retomando a proposta principal do capítulo, isto é, as características das tendências da literatura contemporânea, entre elas a do estabelecimento por alguns escritores de “uma perspectiva problematizadora da realidade” (p.332).

Ademais, nas atividades sugeridas ao final desse capítulo (p.341-345), apenas a primeira questão traz a análise de um trecho do conto do angolano José Eduardo Agualusa, publicado no livro *Manual prático de levitação*, que aparece como “texto 2” (o “texto 1” corresponde a uma narrativa da autora brasileira Patrícia Melo: *O matador* – p. 341). Entre as seis perguntas apresentadas para a questão 1 (um), as letras “d”, “e” e “f” trazem um cenário interlocutivo entre os textos, com ênfase na narrativa psicológica e no “realismo feroz”, singularidades da literatura contemporânea.

No capítulo 17 (dezessete), intitulado *Caminhos da poesia contemporânea em língua portuguesa*, assim como no capítulo 16 (dezesseis), após discorrer sobre as poesias contemporâneas brasileira e portuguesa, apresenta as tendências contemporâneas da poesia africana, com ênfase em autores e autoras de origem angolana, moçambicana e cabo-verdiana. Destaca-se, nesse capítulo, a quantidade de atividades de leitura, análise e interpretação textual referentes a poemas de autoria africana, tais como: *As pessoas sensíveis*, de Sophia Melo Breyner Andresen (p. 361-362);

Portal de sol, do cabo-verdiano Corsino Fortes (p. 363); *Primeiro poema do reencontro*, do angolano João Melo, e um poema sem título, do moçambicano Eduardo White (p. 364-365). É válido ressaltar que em nenhuma das questões propostas procurou-se utilizar o recurso da intertextualidade e do interdiscurso, a ponto de se estabelecer um diálogo entre as literaturas africanas em si ou entre as literaturas africanas e a literatura brasileira e/ou portuguesa.

Em todas as coleções há um apanhado sobre o processo de formação das literaturas africanas; o entendimento de que as obras brasileiras serviram de referência para os escritores africanos e a apresentação de textos em que o Brasil é representado como espaço utópico de liberdade política. Todavia, destaca-se o volume 3 (três) da coleção *Língua Portuguesa* (2013c), uma vez que esta apresenta o eixo *literatura* como prioridade de tratamento, em especial a literatura de países africanos de língua portuguesa.

É perceptível, também, que as coleções em pauta incidem na historiografia tradicional da literatura, tomando como base épocas/períodos, características dos movimentos literários, autores e gêneros consagrados pela crítica literária, com grande incidência em atividades de leitura que exigem dos leitores apenas uma compreensão global do texto. Ainda assim, considera-se que as 3 (três) coleções atendem aos documentos oficiais para o ensino médio e à Lei 10639/03, ao estabelecer a leitura literária e a literatura como objeto específico de conhecimento e cultura, e ao inserir em seus conteúdos e estratégias didáticas o ensino das literaturas africanas, respectivamente.

A coleção *Língua Portuguesa*, ainda que timidamente, contribui de forma diferenciada para a formação de leitores com possibilidades de reflexão sobre sua realidade numa perspectiva dialógica, uma vez que favorece um trabalho pedagógico que busca aproximar a literatura brasileira

às literaturas africanas, favorecendo ao discente conhecer e se apropriar de uma cultura que é sua, mas tão desconhecida e desvalorizada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mesmo os livros didáticos tendo passado por grandes transformações nesses últimos dois séculos, faz-se necessário o empenho da indústria editorial na incorporação de demandas sinalizadas pelas diretrizes governamentais quanto à inclusão e à valorização da diversidade cultural, como as referentes às literaturas africanas e ao seu tratamento didático.

Ao propor a leitura, a análise e a interpretação de textos das literaturas africanas, deve-se priorizar o estudo da história e da cultura africana não apenas para atender a Lei 10.693/2003; mas principalmente por reconhecer as relações sócio-históricas, linguísticas e culturais entre o Brasil e o povo africano. A inclusão de textos de autoria africana e o diálogo entre estes e a literatura brasileira deveriam funcionar como regra e não como exceção, visto que provoca a inibição da ideia de uma “África única” e favorece a interlocução da literatura brasileira no interior dela mesma, fazendo repensar a cultura e a história da África, ainda, alvos de preconceitos e estereótipos em nosso país.

Cada vez mais as literaturas de Angola, Moçambique e Cabo Verde ganham visibilidade, enquanto a produção literária de Guiné-Bissau e São Tomé e Príncipe é pouco explorada. Por mais que os 5 (cinco) países africanos colonizados por Portugal possam ser congoçados pelo seu passado colonial, possuem histórias e literaturas distintas, não podendo, assim, serem vistos como blocos homogêneos, nem tampouco priorizados pelo número de escritores com obras publicadas ou pelo reconhecimento da crítica literária.

Nas 3 (três) coleções, há uma incidência de textos e autores consagrados, como Mia Couto, Pepetela e Agualusa; bem como priorização de alguns gêneros, como o poema, o conto e o romance. A literatura oral, por exemplo, muito praticada pelos africanos, poderia ser retratada nesse estudo literário, até porque esse tipo de literatura apresenta um vasto repertório de gêneros, além do conto, tais como: as lendas, as fábulas, os provérbios, as canções, as adivinhas, as genealogias - os quais traduzem marcas do período colonial e pós-colonial, caracterizando sentimentos de pertencimento e (re) construção da identidade do povo africano.

Ao viabilizar o contato dos jovens estudantes com textos de escritoras e escritores africanos, a escola contribui para o conhecimento da matriz africana de nossa cultura, estabelece o diálogo entre a literatura brasileira e outras literaturas, propicia uma diversidade de textos à disposição do sujeito leitor, bem como auxilia na quebra de preconceitos em relação ao negro, em especial à produção de autoria africana. Ademais, patenteando-se um diálogo entre a literatura brasileira e as literaturas africanas, há um fortalecimento nas origens do brasileiro e uma sobrepujança das fronteiras linguísticas, geográficas e culturais, deixando cada vez mais para trás uma concepção ufano-nacionalista de ensino, a qual admite apenas a leitura e a discussão de textos literários de cunho nacional ou luso-brasileiro.

REFERÊNCIAS

ALVES, Roberta Hernandez & MARTIN, Vima Lia. **Língua portuguesa**, ensino médio. Curitiba: Positivo, 2013a. v. 1.

_____. **Língua portuguesa**, ensino médio. Curitiba: Positivo, 2013b. v. 2.

_____. **Língua portuguesa**, ensino médio. Curitiba: Positivo, 2013c. v. 3.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa, Portugal; Edições 70, LDA, 2009.
- BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Guia de livros didáticos: PNLD 2015: língua portuguesa: ensino médio**. – Brasília: Ministério da Educação, 2014.
- _____. Secretaria de Educação Média e Tecnologia. **Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio**. Brasília: MEC/SEMTEC, 1999.
- _____. **Parâmetros curriculares nacionais + ensino médio**. Brasília: MEC/SEMTEC, 2000.
- _____. Secretaria de Educação Fundamental. **Linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília: Ministério da Educação, 2006. (Orientações curriculares para o ensino médio; vol. 1).
- CANDIDO, Antonio. A literatura e a formação do homem. **Ciência e Cultura**, São Paulo: Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência, v. 24, p. 803-809, set., 1972.
- CEREJA, Willian & MAGALHÃES, Thereza. **Português linguagens: literatura, produção de texto e gramática**, v. 1, ensino médio. 9. ed. São Paulo: Saraiva, 2013a.v. 1.
- _____. **Português linguagens: literatura, produção de texto e gramática, ensino médio**. 9. ed. São Paulo: Saraiva, 2013b. v. 2.
- _____. **Português linguagens: literatura, produção de texto e gramática, ensino médio**. 9. ed. São Paulo: Saraiva, 2013c. v. 3.
- CRAVERINHA, José. Entrevista. In: CHAVES, Rita. **Angola e Moçambique: experiência colonial e territórios literários**. São Paulo: Ateliê Editorial, 2005.
- FAILLA, Zoara (Org.). **Retratos da leitura no Brasil 3**. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo: Instituto Pró-Livro, 2012.
- _____. **Retratos da leitura no Brasil 4**. Rio de Janeiro: Sextante, 2016.
- JAUSS, Hans Robert. **A história da literatura como provocação à teoria literária**. Trad. Sérgio Tellaroli. São Paulo: Ática, 1994.
- KNOPFLI, Rui. Naturalidade. In: Apa, L; BARRETOS, A.; DÁSKALOS, M. A. (Orgs.). **Poesia africana de língua portuguesa: antologia**. Rio de Janeiro: Lacerda, 2003.
- LEI nº 10.639 de 09 de janeiro de 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2003/L10.639.htm, acesso em 10 de julho de 2009.
- RAMOS, Rogério de Araújo. **Ser protagonista: língua portuguesa, ensino médio**. 2. ed. São Paulo: Edições SM, 2013a. v. 1.

_____. **Ser protagonista:** língua portuguesa, ensino médio. 2. ed. São Paulo: Edições SM, 2013b. v. 2.

_____. **Ser protagonista:** língua portuguesa, ensino médio. 2. ed. São Paulo: Edições SM, 2013c. v. 3.