



O ensino das literaturas africanas no livro didático de Língua Portuguesa do Ensino Médio: A formação do leitor literário

*The teaching of african literatures in the portuguese high school
teaching book: the formation of the literary reader*

Denise Dias de Carvalho Sousa¹
Universidade do Estado da Bahia (UNEB)

RESUMO

Este artigo tem o objetivo de apresentar os resultados de uma pesquisa sobre o Livro Didático de Língua Portuguesa do Ensino Médio, ressaltando o ensino das literaturas africanas, com vistas à formação do leitor literário. Tomaram-se como corpus as coleções do 1º ao 3º ano de Língua Portuguesa selecionadas pelos docentes do Centro Territorial de Educação Profissional do Piemonte da Diamantina II, em Jacobina – Bahia, em 2017, tendo como parâmetros a Lei 10.639/ 03, que torna obrigatório o estudo da História e Cultura Afro-brasileira na educação básica; o Guia de Livro Didático de Língua Portuguesa do Ensino Médio 2018, que auxiliou os docentes na escolha do livro didático; a Sociologia da Literatura, que compreende a obra literária como instrumento de concretização das ações socioculturais conduzidas pela coletividade e a Sociologia da Leitura, que discute a diferenciação dos conteúdos e usos da leitura. Optou-se pela análise documental, a fim de observar o contexto de produção das coleções, seus autores, a autenticidade e a confiabilidade, a natureza, os conceitos-chave e a lógica interna do texto. Alguns resultados demonstraram que: a) não há abordagem de conteúdos referentes às literaturas africanas nos volumes 1 e 2 e pouca aderência a esses conteúdos no volume 3; b) há carência de textos de autoria feminina; c) omite-se do processo de constituição da produção literária de todos os países africanos lusófonos, levando em consideração o contexto sócio-histórico de cada um, bem como os estilos individuais de seus escritores; d) torna-se imprescindível que as narrativas orais sejam contempladas, uma vez que é através dessas narrativas que os povos africanos reforçam os valores e costumes de suas culturas e e) as atividades didáticas incidem mais nos aspectos formais do texto e no nível de compreensão textual, explorando pouco os recursos interlocutivos e críticos, numa perspectiva intertextual e interdiscursiva.

Palavras-chave: Literaturas Africanas; Livro Didático; Ensino Médio; Formação do Leitor.

ABSTRACT

This article aims to present the results of a research on the Portuguese Language Book for Secondary Education, highlighting the teaching of African literatures, with a view to training the literary reader. The corpus included collections from the 1st to the 3rd year of Portuguese Language selected by teachers from the Piemonte Territorial Center for Professional Education of Diamantina II, in Jacobina - Bahia, in 2017, having as parameters Law 10.639 / 03, which makes it mandatory the study of Afro-Brazilian History and Culture in basic

¹ Doutora em Letras, área de concentração Teoria da Literatura (2014), pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Pertence ao quadro docente da Universidade do Estado da Bahia, desde 2001, e da Secretaria de Educação do Estado da Bahia, desde 1994. Professora Permanente do Mestrado Profissional em Educação e Diversidade (MPED), Campus IV, Jacobina - Ba. Líder do Grupo de Pesquisa Linguagem, Estudos Culturais e Formação do Leitor (LEFOR). <https://orcid.org/0000-0003-4524-5995>. Email: dsousa@uneb.br
Endereço institucional: Rua J. J. Seabra, Centro, 44700000 - Jacobina, BA.



education; the High School Portuguese Language Textbook Guide 2018, which helped teachers in choosing the textbook; the Sociology of Literature, which understands literary work as an instrument for realizing sociocultural actions conducted by the community and the Sociology of Reading, which discusses the differentiation of the contents and uses of reading. We opted for documentary analysis in order to observe the context of production of the collections, their authors, authenticity and reliability, the nature, the key concepts and the internal logic of the text. Some results showed that: a) there is no approach to content referring to African literature in volumes 1 and 2 and little adherence to these contents in volume 3; b) there is a lack of texts written by women; c) an omission in the process of constituting the literary production of all African Portuguese-speaking countries, taking into account the socio-historical context of each one, as well as the individual styles of their writers; d) it is essential that oral narratives are contemplated, since it is through these narratives that African peoples reinforce the values and customs of their cultures and e) didactic activities focus more on the formal aspects of the text and on the level of textual understanding, exploring little the interlocutive and critical resources, in an intertextual and interdiscursive perspective.

Keywords: African Literatures; Textbook; High school; Reader training.

Para começo de conversa

Este artigo tem o objetivo de apresentar os resultados de uma pesquisa sobre o Livro Didático de Língua Portuguesa do Ensino Médio (LDLPEM), ressaltando o ensino das literaturas africanas, com vistas à formação do leitor literário. Tomaram-se como corpus as coleções do 1º ao 3º ano de Língua Portuguesa do Ensino Médio (LPEM), selecionadas pelos docentes do Centro Territorial de Educação Profissional do Piemonte da Diamantina II (CETEP), em Jacobina – Bahia, em 2017. Os parâmetros de análise foram a Lei 10.639/03, que torna obrigatório o estudo da História e Cultura Afro-brasileira nas escolas de ensino fundamental e médio, em especial nas áreas de artes, literatura e história; o Guia de Livro Didático de Língua Portuguesa do Ensino Médio (GLDLPEM) 2018, que auxilia os docentes na escolha do Livro Didático (LD); a Sociologia da Literatura, que leva em consideração a obra literária, as condições sócio-históricas de produção e a relação do público-leitor com o texto literário, bem como a Sociologia da Leitura, que discute a diferenciação dos conteúdos e dos usos da leitura, numa perspectiva cultural.

Optou-se pela análise documental (RICHARDSON *et al*, 2015; CELLARD, 2008), a fim de observar o contexto de produção das coleções, seus autores, a autenticidade e a confiabilidade, a natureza, os conceitos-chave e a lógica interna do texto. A pesquisa

documental se preocupa com o estudo de materiais primários, ou seja, aqueles que ainda não receberam um tratamento analítico, como por exemplo o LD, nosso objeto de investigação.

A justificativa da escolha pelo CETEP se deu pelo fato da pesquisadora lecionar Língua Portuguesa, Literatura e Redação, nessa instituição, desde 1996. No que diz respeito à seleção das coleções de LDLPEM, em 2017, foram aprovadas onze coleções pelo Plano Nacional do Livro didático (PNLD), sendo que o corpo docente de LP do CETEP escolheu como primeira opção a obra “Português Contemporâneo: Diálogo, Reflexão e Uso” (PCDRU) (2016), de Carolina Dias Vianna, Christiane Damien e William Cereja, da editora Saraiva. Ver capa dos três volumes em Figura 1:



Figura 1- Português Contemporâneo: Diálogo, Reflexão e Uso - Volumes 1,2 e 3

Fonte: Site da Editora Saraiva, 2019².

Trazer à tona discussões temáticas que dizem respeito ao ensino das literaturas africanas no Ensino Médio (EM) sob a perspectiva do LD, num viés científico, é favorecer a (auto) formação docente, tornando a sala de aula um espaço de reflexão e transformação.

² Site da Editora Saraiva. Disponível em: <http://portuguescereja.editorasaraiva.com.br/files/2017/07/Portugu%C3%AAsContempor%C3%A2neo.png>. Acesso em: 9 ago. 2019.



1. Formação do leitor literário

Ao tratar de literatura e formação do leitor, levamos em consideração os estudos da Sociologia da Literatura (LUKÁCS, 2010), que compreende a obra literária como instrumento de concretização das ações socioculturais conduzidas pela coletividade e a Sociologia da Leitura (LAHIRE, 2004; CHARTIER, 1998, 1999, 2001), que considera a leitura como prática cultural diferenciada, a qual “alterna liberdade, criação e coerção” (HORELLOU-LAFARGE & SEGRÉ, 2010, p. 139).

Roger Chartier (1999, p. 9), historiador francês que se dedica aos estudos da história do livro, da edição e da leitura, ao tratar da história do livro e suas revoluções, chama a atenção para o material impresso: “[...] persistia uma forte suspeita diante do impresso, que supostamente romperia a familiaridade entre o autor e seus leitores e corromperia a correção dos textos, colocando-os em mãos ‘mecânicas’ e nas práticas do comércio.” Daí considerar de suma importância que seja levado em consideração no momento da avaliação pelo PNLD e pelos especialistas e docentes, bem como pelos autores das coleções no processo de produção dos LDLPEM a seleção dos textos, a autoria, a diversidade dos gêneros literários, a apresentação dos conteúdos e a sua abordagem didática. Além disso, faz-se necessário reconhecer a excelência da literatura para a formação leitora, uma vez que esta é um bem cultural e garante o acesso às demais áreas do conhecimento e à cultura de povos e lugares, seja do campo real ou fictício.

Ao tratar dos textos dentro dos contextos sociais e culturais, é preciso analisar os aspectos de coerção e liberdade, sendo que os elementos coercitivos restringem a liberdade de criação e a apropriação da leitura (CHARTIER & CAVALLO, 1998). Essas imposições podem partir tanto das censuras institucionais, estratégias editoriais, textos, suas estruturas e relações interdiscursivas quanto de críticos literários, autores de livros didáticos, docentes, especialistas da área e contextos culturais, como o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e os vestibulares. Essas coerções podem ser ocasionadas de maneira consciente ou automática, resultantes de uma educação ideológica. Assim, é consentâneo investir na liberdade leitora, a qual nasce da capacidade dos leitores de se apropriarem dos textos (com base em seu acervo literário), numa ótica interpretativa dos seus conteúdos e usos textuais.

Quanto aos conteúdos e usos da leitura, a Sociologia da Leitura chama a atenção para a necessidade de se observar o nível de autenticidade das obras, definido, por sua vez, pelas edições e discursos, como também, pelo nível de escolaridade de seus leitores, associado ao arcabouço cultural. Embora pesquisas científicas apontem que as práticas leitoras no período juvenil não devem ser reduzidas à herança cultural ou ao âmbito escolar, e nesse contexto, é possível citar a pesquisa de Cristine Détrez (2004): “Uma encuesta longitudinal sobre las prácticas de lectura de los adolescentes” - baseada na realidade de jovens estudantes franceses, é oportuno lembrar que todo leitor tem sua história de leitura, que são constituídas com base em suas experiências leitoras.

E como o LD é uma referência na formação de muitos estudantes brasileiros em escolas públicas e privadas, conforme constata a pesquisa “Retratos da Leitura no Brasil”, realizada em 2011 (SOUSA, 2017), às vezes, é com base nos fragmentos de textos do LDLPEM e de seus conteúdos, via mediação docente, que o jovem leitor tem acesso ao universo literário, em especial às diversas literaturas. Fatores que demonstram o quão é importante ter critérios claros e bem definidos no momento da escolha das coleções didáticas de língua portuguesa, priorizando, principalmente, as obras que se preocupem com a formação literária.

Darnton (2001), ao tratar da leitura rousseauista e de um leitor “comum” no século XVIII, traz experiências de um homem desconhecido, que parte de suas leituras literárias para lidar com a vida cotidiana. A partir desse exemplo, é possível inferir como o repertório leitor, suas histórias de leitura e a literatura podem ajudar no processo de formação do sujeito, a ponto de gerar mudanças e transformação em sua vida e entorno.

2. O livro didático de Língua Portuguesa e o ensino das Literaturas Africanas numa perspectiva de formação leitora

Alguns autores, como Oliveira (1984), afirmam que o Livro Didático surge pela primeira vez como complemento aos ensinamentos da Bíblia, no século XIX; outros estudiosos, como Gatti Junior (2004), acreditam que seu nascimento ocorre no seio do âmbito escolar, no final do século XV, quando “os próprios estudantes universitários europeus



produziam seus cadernos de textos (GATTI JÚNIOR, 2004, p.36). No Brasil, o LD surgiu em 1929 a partir da criação do Instituto Nacional do Livro (INL), mas somente, em 2004, o Livro Didático de Língua Portuguesa foi implantado no Ensino Médio por meio do Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLEM) pela Resolução nº 38 do FNDE (BRASIL, 2008).

A partir de então, houve a universalização dos livros didáticos para os alunos do ensino médio público de todo o país. Cada escola, com base na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96, no seu Projeto Político-Pedagógico (PPP), na Base Nacional Curricular Comum (BNCC) e no Guia de Livros Didáticos (GLD) selecionam as coleções, as quais têm quatro anos de uso pelos alunos.

Em sua pesquisa sobre o ensino de literatura no LDLPEM, Sousa (2019, p.4) ressalta que

os LDEM foram elaborados, avaliados e aprovados pelo PNLD antes da homologação da BNCC, no período de 2016 a 2017, e, por conta disto, faz-se necessário nesse processo de transição observar as mudanças curriculares, realizando os ajustes necessários quanto ao uso do LD em sala de aula, bem como a produção das próximas coleções didáticas, a fim de atender às novas orientações.

Assim, esclarecemos que os docentes do CETEP, ao selecionarem as coleções de LP, em 2017, levaram em consideração as orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PPP) e não as orientações da BNCC, fazendo-se necessário uma atualização no que diz respeito às novas orientações pedagógicas acerca das práticas de linguagem e dos campos de atuação social, tentando alinhar as coleções didáticas as suas diretrizes. Até por que, como constata Sousa (2019), a literatura na BNCC é vista como campo de atuação social para a contextualização das práticas de linguagem, entendimento que sintetiza a sua importância para a formação do ser humano como um todo, postergando seu valor estético, cultural, artístico e social.

Chamamos atenção também para o GLDLPEM 2018 que, apesar de destacar o ensino de literatura, o faz de maneira meramente pedagógica. Como também no que diz respeito à obrigatoriedade da Lei 10.639/03, alterada pela Lei 11.645/08, uma vez que evidencia a necessidade de uma demanda maior das literaturas africanas e afro-brasileira na formação do estudante do EM; todavia, constata-se uma restrição dessas literaturas nas onze coleções



aprovadas pelo PNLD 2018, inclusive nos três volumes da coleção “Português Contemporâneo: Diálogo, Reflexão e Uso”.

A Lei 10.639/03 emerge após as lutas dos movimentos negros desde a década de 1970, no Brasil, sendo considerada um marco histórico para a população negra brasileira, quando traz à baila discussões tocantes às relações étnico-raciais, racismo, preconceito, desigualdades econômicas e sociais.

Documentos oficiais do Ministério da Educação e Cultura (MEC), como a Matriz de Referências do ENEM, a BNCC, o PNLD 2018 e o GLDLPEM 2018, assim como a Lei 10.639/03, destacam a importância da escola trabalhar com conteúdos voltados à cultura afro-brasileira ou afrodescendente. Mas esses documentos e lei não deixam claro o que esses termos significam. A Lei 10.639/03, por exemplo, propõe o estudo da história e cultura afro-brasileira no ensino básico, garantindo uma educação multicultural brasileira, com base em diversas discussões sobre o negro e a necessidade de reconhecimento e valorização do povo africano para a formação da sociedade brasileira; entretanto, não há uma especificidade quanto ao ensino das literaturas africanas.

O GLDLPEM 2018, ao tratar do eixo *Literatura*, reconhece a necessidade de abordagem não só da literatura brasileira e portuguesa, mas também de outras literaturas, as quais representam os vários sujeitos e culturas existentes no nosso país. Porém, cita apenas as literaturas afro-brasileira, dando margem a uma série de interpretações, como por exemplo, a exclusão do estudo das literaturas africanas de língua portuguesa ou a sua inclusão como subliteratura das literaturas afro-brasileira:

para o Ensino Médio, recomenda-se uma abordagem de textos da tradição literária brasileira e em língua portuguesa orientada para a formação do leitor de literatura e secundada por um processo de construção de conhecimentos específicos. É importante também que essa abordagem coloque a literatura como prática viva de pensar e construir a realidade atual, respeitando a diversidade de sujeitos e de culturas existentes no país, de modo a abranger, dentre outras, as literaturas afro-brasileira, indígena, das periferias urbanas e das diferentes regiões do país. (BRASIL, 2017, p. 9, grifo nosso)

Assim, antes de analisarmos o *corpus*, é preciso esclarecer nosso ponto de vista a respeito. Alguns intelectuais negros brasileiros não gostam dos termos “afro-brasileiro” e



“afrodescendente”, como por exemplo, o poeta e ensaísta Cuti (Luís Silva) (2010), que prefere a expressão “literatura negro-brasileira” por acreditar que esses dois termos, direcionados pelo prefixo “afro”, não abordam a questão negra, mas sim dão ideia de alusão ao continente africano, abrangendo negros e não negros.

Concordamos com Cuti, quando este compreende que o prefixo “afro” não representa as subjetividades negras, baseadas em suas vivências e experiências, havendo, assim, uma diferença substancial no discurso do eu-enunciador. Entretanto, ao analisar o *corpus*, partiremos do ensino das literaturas africanas de língua portuguesa, englobando autores africanos negros e não negros, como Mia Couto, Pepetela, Antonio Jacinto, Luadino, entre outros. Como também, não iremos tratar dos textos de autoria afro-brasileira, a exemplo de Lima Barreto, Solano Trindade, Luís Gama, Maria Firmina dos Reis, Cruz e Souza, que apresentam em suas obras literárias a existência de um eu-enunciador negro, desde o século XIX.

Logo, faz-se urgente que os documentos oficiais e leis esclareçam os termos “literatura negra”, “literatura negro-brasileira”, “literatura afro-brasileira”, “literatura afrodescendente” e “literaturas africanas”, que envolvem questões não só estéticas, como também ideológicas, culturais e políticas, com vistas a repensar sua ausência/inserção na literatura brasileira. É preciso reconhecer de uma vez a existência das diversas literaturas e não apenas uma teoria literária tradicional classificada como universal, bem como compreender que tratar da literatura afro-brasileira não equivale estudar as literaturas africanas de língua portuguesa.

3. O corpus: “Português contemporâneo – Diálogo, reflexão e uso”

Tomamos como procedimento metodológico a análise documental, que exige “uma análise mais cuidadosa, visto que os documentos não passaram antes por nenhum tratamento científico” (OLIVEIRA, 2007, p. 70). Para tanto, apresentamos cinco dimensões de estudo: o contexto de produção das coleções, seus autores, a autenticidade e a confiabilidade, a natureza, os conceitos-chave e a lógica interna do texto (CELLARD, 2008).

Em relação ao contexto de produção da coleção didática PCDRU (2016), levou-se em consideração o ensino de LP no contexto do EM e os princípios e critérios de avaliação

orientados pelo GLDLPEM 2018, em consonância com as diretrizes educacionais do EM. Constata-se que os autores possuem Graduação em Letras Vernáculas com Habilitação em Língua Portuguesa e Literaturas e/ou cursos específicos, assegurando compatibilidade de formação acadêmica com a área de conhecimento Língua Portuguesa. A obra didática em questão foi certificada pelas universidades brasileiras, sob o comando da SEB/MEC, validando, assim, a autenticidade e a confiabilidade dos três volumes. No que diz respeito à natureza do texto, trata-se de uma coleção com abordagem didática de textos literários nas três etapas do EM.

Quanto ao tratamento dos conceitos-chave e à lógica interna do texto, cada capítulo se inicia com o eixo “Literatura”, seguida dos eixos “Gramática e Produção de Texto”. A abordagem didática dos movimentos literários é historiográfica, com incidência no estudo de obras e autores canônicos da literatura brasileira e portuguesa, com predomínio dos gêneros literários poema, romance, conto e crônica. Há pouca inserção de textos de autoria africana nos três volumes, sendo que nos volumes 1 e 2 nada constam. No volume 3, Capítulo 2, da Unidade 1, no eixo temático “Produção de Texto” (p.30-37), há dois contos de autoria africana, e o Capítulo 3, da Unidade 4, eixo “Literatura” (p.299-309), destina-se ao tratamento das literaturas africanas de língua portuguesa e da literatura negro-brasileira.

Destaca-se na coleção “Português Contemporâneo: Diálogo, Reflexão e Uso” um estudo diferenciado e aprofundado do eixo “Literatura”, ainda que seja numa perspectiva cronológica de textos de autores canônicos - viés que exclui outras obras literárias, limitando o repertório de leitura literária do aluno.

Quanto ao tratamento das literaturas africanas nos Capítulos 2 e 3, do volume 3, a abordagem dos conteúdos, temas e textos literários, bem como o viés teórico-metodológico que sustenta o desenvolvimento das atividades propostas, com vistas à formação do leitor, limita-se a um ensino de literatura pautado no cânone literário, no texto escrito, nos aspectos formais do texto e na compreensão textual.

Ressaltamos algumas lacunas quanto à seleção de textos e autoria, ao conteúdo literário e à abordagem didática: a) nenhuma valorização das narrativas orais ou oratura – raiz das literaturas africanas; b) incidência de textos literários de autores africanos canônicos do



gênero masculino; c) não há sinalização dos principais temas e aspectos que inspiraram a ficção africana; d) ausência de clareza acerca da identidade literária coletiva e dos estilos individuais; e) omissão das publicações que marcaram as fases mais significativas da produção literária em cada país africano lusófono, a exemplo da revista “Claridade” (1936-1960), em Cabo Verde; do livro de poemas de Francisco José Tenreiro “Ilha de nome santo” (1943), em São Tomé e Príncipe; da revista “Mensagem” (1951-1952), em Angola; da revista “Mshao” (1952), em Moçambique e da antologia “Mantêhas para quem luta!” (1977), em Guiné-Bissau (FERREIRA, 1977) e f) pouca importância às atividades didáticas que englobam processos de intertextualidade e interdiscursividade.

Quanto aos temas que inspiraram a poesia africana, a coleção didática “Português: contexto, interlocução e sentido” (2016), volume 3, seção especial (p.137-176), evidencia a busca de independência cultural como base, salientando os seguintes momentos: a) “alienação” (em relação às condições de vida do africano); b) “resistência” (discernimento da realidade); c) “construção da realidade africana” (consciência do estado de colonização) e d) “definição da independência literária” (período histórico). Ao tratar de movimentos literários, a abordagem temática das fases das literaturas africanas torna-se importante para que o jovem leitor brasileiro tenha uma visão de conjunto dessas literaturas numa perspectiva de voz literária própria.

Como o Capítulo 2, da Unidade 1, está voltado para a produção textual, iremos nos deter no Capítulo 3, Unidade 4, que trata do eixo “Literatura”. Nesses termos, evidenciamos aspectos a serem repensados quanto ao tratamento do texto literário, no Capítulo 3:

a) Na página de abertura do capítulo, há uma imagem referente ao processo de escravidão do negro (“A canção do pico” (1947), de Gerard Sekoto, p. 299), todavia, não há proposta de análise literária, nem tampouco relação com o conteúdo de literatura ou outros textos das literaturas africanas e/ou literatura negro-brasileira. Ou seja, perde-se a oportunidade de ampliação da capacidade leitora de texto não verbal e da relação discursiva entre os textos de autoria africana;

b) Apesar da poesia ser considerada um dos primeiros caminhos para a produção literária africana, é no âmbito da oralidade que os africanos constroem as suas histórias. No

entanto, os textos selecionados para leitura e análise literária se restringem ao gênero poema: “Namoro”, de Viriato da Cruz (p. 301); “Quero ser tambor”, de Craverinha (p.302) – literaturas africanas de língua portuguesa; “Para um negro”, de Adão Ventura (p. 305); “Nossa gente”, de Márcio Barbosa (p. 305) – literatura negro-brasileira; “Velho negro”, de Agostinho Neto (p. 307) – literatura angolana e “Sou negro”, de Cuti (p. 308) – literatura negro-brasileira;

c) Sendo que apenas o volume 3 faz referência às literaturas africanas, percebe-se a ausência de uma abordagem mais ampla e substancial em relação aos três poemas dos autores angolanos Viriato da Cruz (“Namoro”) e Agostinho Neto (“Velho Negro”) e do escritor moçambicano Craverinha (“Quero ser um tambor”), como também análise de textos de autores de outros países, como Cabo Verde, Guiné-Bissau e São Tomé e Príncipe;

d) Não há abordagem sobre movimentos literários nem correlação destes a outras linguagens;

e) Focalizamos, também, a ausência de análise de textos de autoria africana feminina. Apenas citam-se na abertura do capítulo os nomes de Noémia de Sousa e Paula Chiziane (Moçambique), Orlanda Amarilis e Vera Duarte (Cabo Verde) e Alda do Espírito Santo e Conceição Lima (São Tomé e Príncipe);

f) A cultura africana é fortemente associada à oralidade e isso repercute nas primeiras produções literárias, mas não há informações a respeito, nem textos ou análises literárias das diferentes narrativas orais africanas.

Ainda que retratemos tais hiatos, reconhecemos e sobrelevamos, também, aspectos positivos no Capítulo 3, da Unidade 4, a saber:

a) A coleção amplia o conhecimento do aluno, considerando a autoria e a situação de produção dos poemas (informações no box, ao lado dos textos e das atividades propostas), os objetos culturais e lugares associados ao povo africano, a exemplo do poema “Quero ser tambor”, no qual o eu-lírico esclarece o que almeja ser (um tambor) e o que não quer ser (“flor nascida no mato”, “nem no rio correndo para o mar”, “nem zagaia”, “nem poesia” – p.302): notabiliza o *tambor* como instrumento musical das cerimônias religiosas, associando-o às lutas do povo africano, bem como a marrabenta como gênero de música e



dança; traz dados sobre a Mafalala (local de nascimento de Craverinha), evidenciando este lugar como identidade cultural moçambicana; sobrepuja Craverinha como um escritor e jornalista moçambicano que se engajou na luta pela libertação do colonialismo de Portugal, sendo defensor da identidade cultural dos moçambicanos. Cita, também, outras publicações de autoria desse escritor, tais como: “Xibugo” (1964), “Karingana ua Karingana” (1974) e “Maria” (1988), possibilitando ao professor inserir tais textos nas atividades didáticas, ação que amplia o repertório literário do aluno;

- b) Propõe a análise do fenômeno literário num panorama de produção e recepção;
- c) Traz um diferencial quanto ao tratamento das literaturas africanas, uma vez que reconhece diferenças conceituais e ideológicas entre literatura negro-brasileira, literatura afro-brasileira e literatura afrodescendente, até então não sinalizadas pelos demais LDLPEM 2018, nem pelo GLDLPEM 2018 (SOUSA, 2019).

Há inúmeros textos, temas e atividades que podem ser apresentadas nos livros didáticos de LPEM para a ampliação do repertório do conteúdo das literaturas africanas do leitor em formação, com base na exploração da intertextualidade, interdiscursividade e intratextualidade, bem como de outros objetos culturais, tais como: a música, o cinema, a fotografia, o vídeo, a multimídia.

A literatura é um dos espaços para se compreender a história dos cinco países africanos lusófonos: Angola, Moçambique, Cabo Verde, Guiné-Bissau e São Tomé e Príncipe e os sonhos de uma África livre. Através dos versos e prosas de seus autores, é possível abranger a busca da identidade cultural, os dilemas enfrentados por cada país após a conquista da independência e os objetos culturais que constituíram a formação de cada povo, os quais influenciaram a formação da sociedade brasileira.

É sabido, por exemplo, que para muitos autores africanos escrever em português representou uma derrota simbólica. Entretanto, é com base na produção literária brasileira que esses mesmos autores começaram a se apropriar da língua portuguesa como marca de sua identidade, consoante o escritor moçambicano Mia Couto (2008, Caderno 2):

No outro lado do mundo, se revelava a possibilidade de um outro lado da nossa língua.

Na altura, nós carecíamos de um português sem Portugal, de um idioma que, sendo do Outro, nos ajudasse a encontrar uma identidade própria. Até se dá o encontro

com o português brasileiro, nós falávamos uma língua que não nos falava. E ter uma língua assim, apenas por metade, é um outro modo de viver calado.

Inclusive, é possível identificar em muitos textos de Mia Couto uma grande influência de autores brasileiros como Jorge Amado e Guimarães Rosa. Em “E se Obama fosse africano?” há um reconhecimento de Mia Couto em relação à qualidade da obra de Jorge Amado e à proximidade de muitos de seus personagens, cenários e manifestações religiosas com a realidade africana. Nessa mesma coletânea de ensaios, Mia Couto revela sua inspiração para a produção literária africana em “Primeiras Estórias” (2001), de Guimarães Rosa. Em “Estórias Abensonhadas” (2012), por exemplo, é possível estabelecer uma relação intertextual e discursiva com as narrativas de Rosa, como em “A terceira margem do rio” (ROSA, 2001, p.79-85) e “Nas águas do tempo” (COUTO, 2012, p.5-8), bem como reconhecer características estéticas da obra desse autor na ficção de Mia Couto, como o uso de neologismos, da linguagem popular e de elementos regionais, com vistas ao aspecto universal.

Sendo assim, faz-se necessário que os autores de livros didáticos: a) repensem a importância das literaturas africanas para a formação literária dos alunos do EM; b) reconheçam a diferença entre essas literaturas e a literatura afro-brasileira, a afrodescendente, a literatura negra e a literatura negro-brasileira, com base em seus aspectos estéticos, estilísticos, culturais, políticos, econômicos e ideológicos e c) admitam o valor literário dos textos dos escritores africanos, oportunizando em todos os anos (volumes 1, 2 e 3) análises interpretativas, sem distinção. Ou seja, valorizando tanto narrativas escritas quanto orais (mitos, lendas, adivinhas, fábulas, provérbios, parlendas, quadras, rezas, orações), garantindo os diversos gêneros literários (poema, conto, romance, fábula, crônica, peça de teatro) e autores, independente da identidade de gênero e orientação sexual ou de valor atribuído ao texto literário (canônico, popular, best-seller, infantil, juvenil).

Cabe ao professor, também, realizar um filtro, priorizando as propostas que mais se aproximam de um ensino de literatura menos utilitarista, bem como selecionar outros textos e formas de abordagem didática que incidam no nível interpretativo.



Palavras finais

Quanto ao tratamento do ensino de literatura na coleção “Português contemporâneo: diálogo, reflexão e uso” (2016), é possível afirmar que há uma maior atenção ao eixo “Literatura”, em detrimento dos outros eixos. Porém, há de se observar as seguintes fragilidades quanto ao ensino das literaturas africanas de língua portuguesa: a) não há abordagem de conteúdos referentes às literaturas africanas e afro-brasileira nos volumes 1 e 2 e pouco aderência desses conteúdos no volume 3; b) predomínio de textos verbais e escritos, em detrimento de textos não verbais e orais. Torna-se imprescindível que as narrativas orais sejam contempladas no LDLP, uma vez que é através dessas narrativas que os povos africanos transmitem e reforçam os valores e costumes de suas culturas; c) ausência de análise de obras de autoria feminina; d) omissão do processo de constituição da produção literária de todos os países africanos lusófonos, levando em consideração o contexto sócio-histórico de cada um, bem como os estilos individuais de seus escritores e e) as atividades didáticas incidem mais nos aspectos formais do texto e no nível de compreensão textual, explorando pouco os recursos interlocutivos e críticos, numa ótica intertextual e interdiscursiva.

Dessa forma, faz-se fundamental uma reformulação do LDLPEM, a fim deste se adequar à Lei 10.639/03, levando em consideração as especificidades dos cinco países africanos de língua portuguesa, priorizando as narrativas escritas e orais, sua variedade de gêneros literários e textos representativos de cada país lusófono, tanto do âmbito urbano quanto regional, independente de autoria ou valor atribuído ao texto.

Para tanto, faz-se urgente repensar a formação do leitor literário, investindo num trabalho didático voltado para os aspectos literários do texto, à fruição e ao conhecimento das literaturas africanas de língua portuguesa numa perspectiva estética, estilística, cultural e ética, desconstruindo uma concepção de ensino unilateral e aproximando os jovens leitores brasileiros ao universo literário. Logo, chamamos atenção à necessidade de uma revisão quanto ao eixo “Literatura” nos LDLPEM e de uma leitura criteriosa destes pelos docentes, num prisma de atuação crítica e autônoma em seu processo de seleção.



Referências

- ABAURRE, Maria Luiza M.; ABAURRE, Maria Bernadete M.; PONTARA, Marcela. **Português: contexto, interlocução e sentido**, v. 3. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2016.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. [2018].
- BRASIL. Ministério da Educação. **PNLD 2018: língua portuguesa – guia de livros didáticos – Ensino Médio/**. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretária de Educação Básica, 2017.
- BRASIL. **Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio**. Brasília, 2008. Disponível em www.mec.gov.br. Acesso em: 14 fev. 2015.
- CELLARD, André. A análise documental. *In*: POUPART, Jean *et al.* **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis: Vozes, 2008.
- CEREJA, William; VIANNA, Carolina Dias Vianna; DAMIEN, Christiane. **Português contemporâneo - diálogo, reflexão e uso**, v. 1, 2 e 3. São Paulo: Saraiva, 2016.
- COUTO, Mia. **E se Obama fosse africano?** São Paulo: Companhia das Letras, 2011.
- COUTO, Mia. **Estórias abensonhadas**. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.
- CHARTIER, Roger. **A aventura do livro: do leitor ao navegador**. São Paulo: Editora UNESP/ Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 1999.
- CHARTIER, Roger; CAVALLO, Guglielmo (org.) **História da leitura no mundo ocidental**. São Paulo: Ática, 1998.
- CUTI [Luiz Silva]. **Literatura negro-brasileira**. São Paulo: Selo Negro, 2010.
- DARNTON, Robert. A leitura rousseauista e um leitor “comum” no século XVIII. *In*: CHARTIER, Roger (org.) **Práticas da leitura**. São Paulo: Ed. Liberdade, 2001.
- DÉTREZ, Chistine. Uma encuesta longitudinal sobre las prácticas de lectura de los adolescentes. *In*: LAHIRE, Bernard (comp.). **Sociología de la lectura: del consumo cultural a las formas de la experiencia literaria**. Barcelona: GEDISA: 2004.
- FERREIRA, Manuel. **Literaturas africanas de expressão portuguesa I**. Lisboa: ICP, 1977.
- GATTI JÚNIOR, Décio. **A escrita escolar da história: livro didático e ensino no Brasil**. Bauru, SP: Edusc; Uberlândia, MG: Edufu, 2004.
- HORELLOU-LAFARGE, Chantal; SEGRÉ, Monique. **Sociologia da leitura**. Cotia: Ateliê Editorial, 2010.
- LAHIRE, Bernard (comp.). **Sociología de la lectura: del consumo cultural a las formas de la experiencia literaria**. Barcelona: GEDISA: 2004.
- LDB: **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017.



LUKÁCS, Georg. **A teoria do romance**: um ensaio histórico filosófico sobre as formas da grande épica. São Paulo: Duas Cidades/Editora 34, 2000.

OLIVEIRA, João Batista Araújo *et al.* **A política do livro didático**. Campinas: UNICAMP, 1984.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

RICHARDSON, Roberto Jarry *et al.* **Pesquisa social**: métodos e técnicas. 3. ed. 16. reimpr. São Paulo: Atlas, 2015.

ROSA, Guimarães. **Primeiras estórias**. 15. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

SECRETARIA de Educação Básica. **Orientações curriculares para o ensino médio**. Brasília: Ministério da Educação, 2006.

SOUSA, Denise Dias de Carvalho. Abordagem das literaturas africanas no livro didático de língua portuguesa do ensino médio. *In: Anais do XIX Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino*, v. 1, n. 40, p. 2-14, Salvador: UFBA, 2018.

SOUSA, Denise Dias de Carvalho. As literaturas africanas pelo viés do livro didático. **Revista Trama**, V. 13, N. 30, 2017, p. 148 – 167.

SOUSA, Denise Dias de Carvalho. O ensino de literatura sob a perspectiva do livro didático de língua portuguesa do ensino médio. **Pensares em Revista**, São Gonçalo-RJ, n. 16, p. 70-80, 2019.



This work is licensed under a [Creative Commons Attribution 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).



Este trabalho está licenciado com uma Licença [Creative Commons - Atribuição 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

Artigo recebido para publicação em: 31 de maio de 2020.

Artigo aprovado para publicação em: 07 de julho de 2020.