

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE PARANAÍBA**

Marcelo Alves Silva

**A LITERATURA DE EXPRESSÃO AFRICANA PRESENTE EM LIVROS
DIDÁTICOS DO ENSINO MÉDIO**

Paranaíba – MS

2017

Marcelo Alves Silva

**A LITERATURA DE EXPRESSÃO AFRICANA PRESENTE EM LIVROS
DIDÁTICOS DO ENSINO MÉDIO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, área de concentração em Educação, Linguagem e Sociedade da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Paranaíba como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. José Antonio de Souza

Paranaíba – MS

2017

S581L

Silva, Marcelo Alves

A literatura de expressão africana presente em livros didáticos do ensino médio/ Marcelo Alves Silva. - Paranaíba, MS: UEMS, 2017.
108f.; 30 cm.

Orientador: Prof. Dr. José Antonio de Souza.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Paranaíba.

1. Letramento literário. 2. Formação docente. 3. Livro didático. I. Silva, Marcelo Alves. II. Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade de Paranaíba, Mestrado em Educação. III. Título.

CDD – 372.414

Bibliotecária Responsável: Susy dos Santos Pereira - CRB1º/1783

MARCELO ALVES SILVA

**A LITERATURA DE EXPRESSÃO AFRICANA PRESENTE EM LIVROS
DIDÁTICOS DO ENSINO MÉDIO**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Educação. Área de concentração: Educação, Linguagem e Sociedade.

Aprovado em 11 dezembro de 2017.

BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. José Antônio de Souza
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)

Profa. Dra. Gicelma da Fonseca Chacarosqui Torchi
Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD)



Prof. Dr. Carlos Eduardo França
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)

A Caio e Otavio, meus filhos queridos!

AGRADECIMENTOS

A minha família, pelo carinho, apoio e por sempre me socorrer nos momentos mais difíceis, em especial aos meus filhos, Caio e Otávio, pela presença terna.

À Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, por viabilizar um curso de qualidade tão importante para minha formação.

Ao meu orientador, Prof. Dr. José Antonio de Souza, por aceitar a tarefa de me orientar conduzindo com sabedoria essa pesquisa, reconhecendo e ajudando a superar minhas limitações.

A todos os professores que participaram dessa etapa de minha formação, contribuindo com extremo profissionalismo para o meu crescimento pessoal e intelectual, muitas vezes mostrando caminhos antes insuspeitos.

Aos meus colegas de curso pelas contribuições para minha formação, com os quais pude compartilhar, não apenas angústias, mas discussões bastante relevantes.

Aos professores que aceitaram participar da Banca Examinadora e oferecerem contribuições para a melhoria dessa pesquisa.

A todos os funcionários da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul que contribuíram direta ou indiretamente para essa pesquisa.

“Dúbia, a literatura provoca no leitor um efeito duplo: aciona sua fantasia, colocando frente a frente dois imaginários e dois tipos de vivência interior; mas sucinta um posicionamento intelectual, uma vez que o mundo representado no texto, mesmo afastado no tempo ou diferenciado enquanto invenção produz uma modalidade de reconhecimento em quem lê. Nesse sentido, o texto literário introduz um universo que, por mais distanciado do cotidiano, leva o leitor a refletir sobre sua rotina e a incorporar novas experiências.”

Regina Zilberman (2008, p. 23)

RESUMO

A presente dissertação, vinculada à linha de pesquisa “Linguagem, Educação e Cultura” do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), Unidade de Paranaíba, teve como objetivo central investigar como são apresentadas as literaturas africanas de língua portuguesa nos livros didáticos, voltados para o Ensino Médio, e adotados na região que compreende os municípios de Cassilândia, Chapadão do Sul, Inocência e Paranaíba, tendo em vista a lei nº 10.639 promulgada no dia 9 de janeiro de 2003, que torna obrigatório o ensino da história e culturas africanas em todos os níveis de ensino. Por meio de uma abordagem qualitativa e mediante um trabalho de revisão bibliográfica, buscou-se verificar, primeiramente, alguns conceitos de leitura, literatura e letramento literário segundo as concepções de autores que abordam essas temáticas. Nesse percurso, foi discutido o Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) - e as questões relativas à seleção de livros didáticos para o Ensino Médio - relacionando tal Plano com a atuação docente e a utilização de tal material. Constatou-se que o PNLD, por meio do *Guia de Livros Didático* (2014), oferece contribuições à reflexão acerca da escolha dos livros didáticos, auxiliando escolas e professores segundo critérios de avaliação e aprovação. Verificou-se, porém, que a avaliação do PNLD não impede a permanência de certas limitações, impostas ao livro didático, em especial no que se refere à presença e abordagem do texto literário, sendo indispensável uma formação consistente e contínua por parte dos professores, que possibilite autonomia profissional e reconhecimento dessas questões. Em seguida, foram discutidos alguns aspectos acerca do Colonialismo e Pós-Colonialismo, focalizando os desdobramentos desse processo para Portugal e suas ex-colônias, especialmente as africanas, o que nos permitiu uma visão geral das condições de produção das literaturas africanas de língua portuguesa e como refletem os desdobramentos do empreendimento colonial. Observou-se que essas literaturas se configuram como um rico espaço de discussão das relações existentes entre a cultura brasileira e africana, que ao longo dos tempos criaram fortes vínculos, indispensáveis à compreensão de nossa identidade, caracterizada pela diversidade étnico-racial. Considerando o disposto na lei 10.639/03, e demais documentos que versam sobre o ensino-aprendizagem da cultura africana, fez-se um levantamento dos livros didáticos de Língua Portuguesa e Literatura mais adotados nas escolas da região de Paranaíba – MS. Verificou-se, mediante análises das coleções mais adotadas (*Português: linguagem* (2013) e *Novas Palavras* (2013)) voltadas ao 3º ano do Ensino Médio, uma presença insuficiente de autores e textos referentes à literatura de expressões africanas nessas obras, adotadas para os anos 2015-2017. Embora haja uma tentativa de viabilizar a aplicação da legislação, observou-se por meio da pesquisa que se trata de uma questão em aberto, na medida em que verificamos algumas dificuldades em relação à elaboração de livros didáticos capazes de viabilizar um ensino-aprendizagem mais significativo no tocante à questão analisada. Tais dificuldades estão para além de vontades individuais, considerando que perpassam por aspectos culturais, políticos, econômicos, ideológicos, entre outros. Nesse sentido, ficaram evidentes alguns limites inerentes aos livros didáticos analisados, o que demanda uma atuação crítica por parte do professor. Verificou-se, ainda, que as atividades propostas acerca e a partir dessas literaturas se resumem, em grande parte, a exercícios de identificação, restringindo-se a uma abordagem puramente pragmática da leitura, que esteriliza, muitas vezes, discussões mais significativas que poderiam contribuir para uma formação mais completa do estudante.

Palavras-chave: Letramento literário. Literaturas de expressão africana. Formação docente. Pós-Colonialismo. Livro didático.

ABSTRACT

The present dissertation, linked to the research line "Language, Education and Culture" of the Graduate Program in Education of the State University of Mato Grosso do Sul (UEMS), Unit of Paranaíba, had the main objective to investigate how the literature Portuguese-speaking African languages in the textbooks for High School and adopted in the region comprising the municipalities of Cassilândia, Chapadão do Sul, Inocência and Paranaíba, in view of Law No. 10,639 promulgated on January 9, 2003, which makes it mandatory to teach African history and cultures at all levels of education. Through a qualitative approach and through a work of bibliographical revision, we tried to verify, firstly, some concepts of reading, literature and literary literacy according to the conceptions of authors that approach these subjects. In this course, we discussed the National Textbook Plan (PNLD) - and the questions related to the selection of textbooks for High School - relating such Plan to the teaching activity and the use of such material. It was found that the PNLD, through the *Guide to Didactic Books* (2014), offers contributions to the reflection about the choice of textbooks, assisting schools and teachers according to criteria of evaluation and approval. It was noted, however, that the evaluation of the PNLD does not prevent the permanence of certain limitations imposed on the textbook, especially with regard to the presence and approach of the literary text, and it is indispensable for consistent and continuous training by teachers, that allows professional autonomy and recognition of these issues. Afterwards some aspects about Colonialism and Post-Colonialism were discussed, focusing on the developments of this process for Portugal and its former colonies, especially the African ones, which allowed us an overview of the production conditions of Portuguese-language African literature and as reflected in the unfolding of the colonial enterprise. It was observed that these literatures constitute a rich space for discussion of the existing relations between Brazilian and African culture, which over time have created strong bonds, indispensable to the understanding of our identity, characterized by ethnic-racial diversity. Considering the provisions of law 10.639 / 03, and other documents that deal with the teaching and learning of African culture, a survey was made of the textbooks of Portuguese Language and Literature most adopted in schools in the region of Paranaíba - MS. Through analysis of the most adopted collections (*Portuguese: language* (2013) and *Novas Palavras* (2013)), the insufficient presence of authors and texts referring to the literature of African expressions in these works, adopted for the years 2015-2017. Although there is an attempt to make the implementation of the legislation feasible, it was observed through the research that this is an open question, inasmuch as we find some difficulties in relation to the preparation of textbooks capable of making a more meaningful teaching-learning possible in relation to the issue analyzed. These difficulties are beyond individual wills, considering that they pervade cultural, political, economic, ideological aspects, among others. In this sense, some limits inherent in the textbooks analyzed were evident, which demands a critical action on the part of the teacher. It was also verified that the activities proposed on and from these literatures are largely summarized exercises, restricted to a purely pragmatic approach to reading, which often sterilizes more meaningful discussions that could contribute to a more complete training of the student.

Keywords: Literary literacy. Literatures of African expression. Teacher training. Post-Colonialism. Textbook.

LISTA DE SIGLAS

CNLD – Comissão Nacional do Livro Didático

EM – Ensino Médio

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

INEP – Instituto Nacional de Pesquisas Pedagógicas

LD – livro didático

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

MEC – Ministério da Educação

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PLIDEF – Programa do Livro Didático/Ensino Fundamental

PNLD – Plano Nacional do Livro Didático

SED/MS – Secretaria Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul

SNEL – Sindicato Nacional dos Editores de Livros

UEMS – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul

USAID – United States Agency International Development (Agencia dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional)

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
1 LITERATURA E LEITURA LITERÁRIA NO ENSINO MÉDIO.....	20
1.1 Literatura e leitura literária em ambiente escolar	21
1.2 Do processo de seleção de textos para a leitura.....	23
1.3 Entre a leitura e o letramento literário	24
1.4 O currículo e a (re)produção do conhecimento	26
2 COLONIALISMO, QUESTÕES PÓS-COLONIAIS E AS LITERATURAS AFRICANAS DE LÍNGUA PORTUGUESA	33
2.1 Colonialismo, pós-colonialismo e crítica pós-colonial	34
2.2 Crítica pós-colonial e literatura	40
2.3 Imperialismo: o empreendimento português	41
2.4 Antigas colônias portuguesas na África e suas literaturas.....	44
3 LITERATURA AFRICANA DE LÍNGUA PORTUGUESA EM MATERIAL DIDÁTICO E A LEI 10.639/03	54
3.1 O Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) e as questões relativas à seleção desse material	54
3.2 Alguns critérios de escolha dos livros didáticos atualmente	59
3.3 Atuação docente e material didático.....	61
3.4 A inclusão das literaturas africanas de língua portuguesa em material didático e a questão curricular.....	65
3.5 Obras didáticas adotadas na região de Paranaíba (Cassilândia, Chapadão do Sul, Inocência e Paranaíba)	70
3.5.1 Breve apresentação das coleções aprovadas: a perspectiva dos avaliadores.....	70
3.5.2 O parecer dos avaliadores acerca das obras adotadas na região de Paranaíba.....	73
3.5.3 Autores e textos literários das literaturas africanas de língua portuguesa presentes em <i>Português: linguagem e Novas Palavras</i>	76
3.6 Apresentação e abordagem destinadas às literaturas africanas de língua portuguesa no LD.....	78
3.6.1 Literaturas africanas de língua portuguesa em <i>Português: linguagem</i>	81
3.6.2 <i>Novas palavras</i> : uma discreta presença da literatura africana de língua portuguesa	90
3.7 Africanidade/negritude: questões não problematizadas nos LD	92

CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	98
REFERÊNCIAS	103

INTRODUÇÃO

O contato com a arte sempre se caracterizou como uma necessidade humana, pois a realidade objetiva nem sempre parece suprir todos os anseios existenciais do homem; assim, mesmo que por instantes, o ser humano consegue escapar ao redemoinho cotidiano por meio de expressões artísticas variadas, que possibilitam a fantasia, a catarse, enfim, a emoção, que pode contribuir para sua humanização (CANDIDO, 1995, P. 248).

Dentre as inúmeras modalidades artísticas, a Literatura¹ é considerada uma das mais prestigiadas formas de expressão humana, que permite experimentar, ficcionalmente, diferentes realidades, ampliando nossa própria forma de compreender o mundo, pois, mediante o trabalho com a linguagem, instiga-nos à reflexão, contribuindo para nossa própria formação, enquanto seres humanos.

Por razões variadas, meu primeiro contato com a literatura de maneira mais profunda se deu de certa forma tardia. Porém não menos impactante, uma vez que desencadeou um processo contínuo de aprendizagem, de assimilação de novas experiências. Sem dúvida a literatura é responsável em grande parte pela minha formação humana, uma vez que esta, embora ficção possui vínculos com realidades das quais emanam vivências que nós levam a reflexão acerca do outro e de nós mesmos. Nesse sentido, e já retomando a epígrafe deste trabalho, concordo com Zilberman (2008) e creio que a literatura educa, nos ensina a viver, a nos reconhecermos enquanto seres cuja identidade encontra-se sempre por se completar.

Ao ingressar no curso de *Letras* da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) em 2007 tive a oportunidade de alargar minhas perspectivas em relação à literatura, pois veio a possibilidade de ampliar o conhecimento sobre essa modalidade discursiva na medida em que pude agregar ao gosto e interesse uma perspectiva teórica, indispensável para minha atuação como professor. O contato com a literatura na graduação reforçou em mim a ideia de sua importância para nossa formação, assim como a necessidade de abordagens significativas em torno dessa modalidade artística na educação básica.

Ciente de que a graduação não poderia, naturalmente, sanar todas as lacunas, busquei em 2012 ingressar no curso de Pós-Graduação – Especialização Em Educação - *lato sensu* da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade de Paranaíba, tendo a chance de me voltar à problemática da leitura literária sob a perspectiva do ensino-aprendizagem. Em 2015 tive a oportunidade de ingressar no Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação,

¹Utilizaremos inicial maiúscula ao nos referirmos à literatura enquanto disciplina escolar e minúscula quando se tratar do fenômeno literário.

área de concentração em Educação, Linguagem e Sociedade, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Paranaíba. Agora já professor efetivo da rede estadual de Mato Grosso do Sul e atuando como professor de Língua Portuguesa e Literatura foi possível discutir questões que se faziam cada vez mais vivas durante a minha atuação em sala de aula, em especial enquanto professor de Literatura.

Dentre tantos desafios, me vi diante de encontrar um caminho possível para se trabalhar a literatura de maneira que esta pudesse de fato contribuir para a formação estética e cidadã dos estudantes, que muitas vezes se mostravam avessos às abordagens presentes nos livros didáticos (LD). Como contribuir para a formação literária sem, contudo, vislumbrar, especialista? Como estimular o gosto pela leitura literária quando a escola dedica tão pouco tempo para esse fim? Que espaço/valor é dado à leitura literária em documentos oficiais, e materiais didáticos destinados ao seu ensino aprendizagem? Em que medida o ensino-aprendizagem da literatura contribui para o reconhecimento da pluralidade cultural, fomentando o respeito às diversidades? Questionamentos como esses me levaram a seguir por este caminho buscando uma contribuição tanto para minha formação quanto para uma maior discussão em torno do assunto.

No que se refere ao desenvolvimento da leitura e da escrita na escola, nota-se que os currículos escolares têm priorizado os textos informativos, por meio dos quais se busca trabalhar variadas tipologias e gêneros textuais, cujo fim é possibilitar o domínio das diversas produções discursivas que circulam em nossa sociedade. Nessa perspectiva, comumente, o caráter pragmático da linguagem domina o ensino da leitura e da escrita em ambiente escolar.

Com a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (1999), a literatura passou a ser considerada como mais uma categoria discursiva, perdendo assim certa autonomia frente a outras produções discursivas. Tais parâmetros foram apoiados, sobretudo, nos conceitos de gêneros do discurso de Mikhail Bakhtin e o texto literário é concebido como mais uma modalidade discursiva como, por exemplo, a jornalística, a científica, a política, dentre outras.

Independente do uso pedagógico que se fizesse da Literatura em sala de aula, a disciplina, manteve-se por muito tempo inquestionável quanto à sua viabilidade para o aprendizado do aluno. Documentos como as *Orientações Curriculares para o Ensino Médio* (2006, p. 53) buscam justificar e reafirmar a necessidade da permanência da literatura como disciplina do EM. Segundo esse documento, a literatura deve servir “Como meio, sobretudo, de humanização do homem coisificado e [...] Nesse sentido, a literatura torna-se uma

importante ‘ferramenta’ na luta contra uma visão acentuadamente objetiva de homem, legitimada por uma sociedade marcada pelo ‘valor da mercadoria’”.

Ao discutir questões relacionadas ao ensino de literatura, seja no âmbito escolar ou universitário, Perrone-Moisés (2008) pondera que atualmente pode-se evidenciar um “mal-estar” envolvendo os processos de ensino-aprendizagem dessa disciplina, que está sendo relegada a uma condição secundária, não recebendo, assim, um tratamento capaz de viabilizar sua contribuição na formação do educando. O surgimento de inúmeros gêneros nos dias atuais gerou também certas confusões terminológicas, mas “Uma certeza, contudo, mantém-se com o tempo: a de que o texto poético favorece a formação do indivíduo, cabendo, pois, expô-lo à matéria-prima literária, requisito indispensável a seu aprimoramento intelectual e ético.” (ZILBERMAN, 2008, p.18).

Sabe-se que para a eficácia do ensino/aprendizagem, de uma forma geral, concorrem vários fatores, dentre os quais certamente se destacam: a formação e atuação do professor, a escolha do material e o tratamento dispensado a esse material. Esses fatores podem ser determinantes na formação do educando, mediando a ampliação de competências consideradas essenciais ao seu desenvolvimento. Mais do que formar indivíduos eficientes para o mercado de trabalho, a escola precisa ter como uma de suas prerrogativas formar seres humanos no melhor sentido do termo.

É nessa perspectiva que este trabalho focalizou a literatura no EM discutindo a presença e abordagem dedicada a essa modalidade artística nos LD de Língua Portuguesa e Literatura. Assim, buscamos nessa pesquisa verificar, sobretudo, a presença das literaturas africanas de língua portuguesa presente nos LD adotados pelas escolas da região de Paranaíba – MS, compreendendo as cidades de Cassilândia, Chapadão do Sul, Inocência e Paranaíba. Uma vez visitadas as escolas estaduais das referidas cidades constatou-se junto à coordenação direção e professores a preferência por duas coleções para serem utilizadas nos anos de 2015 a 2017. As Coleções *Português: Linguagem* de Willian Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães e *Novas Palavras* de Emília Amaral, Mauro Ferreira, Ricardo Leite e Severino Antônio se destacaram como primeira opção na maioria das escolas visitadas² Considerando a contribuição da cultura africana para formação da identidade brasileira buscou-se verificar o quanto os LD, viabilizam esse diálogo e apontam para uma perspectiva multicultural se configurando como ferramenta auxiliar no desenvolvimento de aulas de Literatura de fato

² As comprovações das escolhas das coleções de Língua Portuguesa e Literatura por parte das escolas se deram mediante conversas com professores e coordenadores, verificação de termo de adesão das escolas junto ao PNLD e acesso irrestrito às coleções viabilizado em todas as escolas visitadas.

significativas. Porém, o que confere primeiramente um cunho didático à literatura é sua presença no ensino e, por conseguinte, nos materiais didáticos, impondo assim o desafio de se viabilizar um ensino-aprendizagem de qualidade sem banalizar o objeto literário.

Nessa perspectiva, nos voltamos para os LD adotados para os anos de 2015 a 2017 na região de Paranaíba – MS tendo em vista a lei nº 10.639/03, promulgada em 9 de janeiro de 2003, tornando obrigatório o ensino da história e cultura africana nas escolas brasileiras de Ensino Fundamental e Médio. O segundo parágrafo da referida lei nos informa que “os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-brasileiras serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileira”. Partimos do pressuposto de que essas literaturas se caracterizam como um importante material por meio do qual o professor pode enriquecer criticamente a bagagem cultural do estudante viabilizando o diálogo entre as literaturas brasileiras e as literaturas de países que possuem uma forte ligação com nossas raízes culturais.

Cientes de que a leitura literária não é exclusivamente papel da escola, assim como o LD não é, obviamente, o único suporte/veículo de contato com o texto literário, o trabalho focalizou, a título de delimitação de tema e objeto, o espaço e tratamento dado à literatura de língua portuguesa produzidas na África nos LD destinados ao 3º ano do EM, muitas vezes tidos como guias pedagógicos, logo têm sua parcela na formação do leitor de textos literários.

Na tentativa de respondermos aos questionamentos elencados ao longo dessa pesquisa estabelecemos como objetivos gerais o seguinte:

- Identificar os LD utilizados para o ensino de literatura, enquanto disciplina do EM, nas escolas públicas da região de Paranaíba, compreendendo os seguintes municípios: Cassilândia, Chapadão do Sul, Inocência e Paranaíba. Após a identificação do material didático, identificar quais obras didáticas exploram a presença de literaturas de língua portuguesa de expressão africana; analisar qual é o tratamento dado no material didático a esses textos literários e à literatura portuguesa de expressão africana.

Assim, temos como objetivos Específicos:

- Empreender levantamento, leitura e discussão de textos teóricos que contemplem questões relacionadas ao ensino/aprendizagem de literatura.

- Compreender os diferentes conceitos que se tem de leitura literária e suas implicações para o ensino-aprendizagem de literatura.

- Mediante um trabalho de revisão bibliográfica, refletir acerca dos conceitos de literatura presentes nos autores selecionados para o desenvolvimento do trabalho, bem como as implicações da formação inicial do professor no processo ensino-aprendizagem.

- Discutir o Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) e as questões relativas à seleção de material didático para o EM, relacionado com a atuação docente e a utilização desse material.

- Discutir acerca do Colonialismo e Pós-Colonialismos focalizando os desdobramentos desse processo para Portugal e suas ex-colônias africanas e como as literaturas africanas de língua portuguesa produzidas ao longo desse processo refletem tais desdobramentos, considerando suas relações com a literatura brasileira, tendo em vista os vínculos historicamente construídos entre ambas.

- Discutir como as literaturas de expressão africana aparecem nos livros didáticos adotados na região de Paranaíba - MS (Cassilândia, Chapadão do Sul, Inocência e Paranaíba) considerando, entre outros aspectos, os autores escolhidos e a relação com as questões curriculares.

De acordo com Perrone-Moisés (2000, p. 346-347), uma das características do ensino, enquanto escolarizado e, portanto institucionalizado, sempre foi manter os fundamentos da sociedade, muitas vezes não os questionando em suas raízes. No que diz respeito à Literatura, a autora lembra que, a partir de meados do século XX, a disciplina passa a ser ameaçada enquanto objeto de ensino, uma vez que as práticas dos escritores modernos não se prestam aos “objetivos práticos e socializantes de qualquer representação ou aprendizagem”.

Avessa a conceitos pré-estabelecidos, a Literatura aos poucos seria relegada a uma condição secundária no ensino, “Reduzidos a essa condição de discurso entre outros, as obras literárias perderam qualquer privilégio com relação a outros tipos de texto.” (PERRONE-MOISÉS, 2008, p. 348). Apesar de uma clara perda de prestígio, imersa em um cenário pouco favorável, o ensino de literatura continua a fazer parte dos currículos escolares. Na educação básica, a Literatura resiste no ensino médio como disciplina ainda detentora de certa autonomia, logo, segundo Rangel (2008, p. 150), “[...] não há como ignorá-la, nem como diluí-la em outros conteúdos, procedimentais ou conceituais.”.

Dionísio (2008) considera que práticas de escolarização da leitura literária parecem, em sua maioria, convergir para a formação de um leitor meramente decodificador de sentidos apresentados por outros. A ênfase nas práticas operativas de leitura, em detrimento das críticas e culturais, não dá conta da formação de um leitor construtor de sentidos no contato/confronto com o texto literário.

Nessa perspectiva, contribuir para a formação do verdadeiro cidadão significa desenvolver sua capacidade crítica, atuando, conforme Antonio Candido (1995, p. 248), no desenvolvimento da sua própria humanidade, vista pelo crítico como

O processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com próximo, o afinamento das emoções, a capacidade para penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. A literatura desenvolve em nós a cota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante.

No entanto, para que a Literatura cumpra sua função humanizadora, enquanto disciplina, é preciso situar seu ensino no lugar “que é da própria literatura: o da experiência singular, da descoberta, do jogo estético”. (RANGEL, 2008, p. 151). Apesar da literatura, em sua acepção moderna, não ser ensinável, a leitura literária é e deve ser ensinada, sendo também responsabilidade do professor promover a interação da obra com o aluno de forma que permita despertar sua capacidade crítica e contribuir para formação de uma bagagem cultural consistente (PERRONE-MOISÉS, 2008).

Contudo, é preciso ressaltar que a relevância de determinadas competências, como a da leitura literária, depende de prioridades políticas e econômicas, que para além do ensino institucional, sejam capazes de influenciar opiniões e comportamentos coletivos “[...] para que se relacione à cidadania crítica e criativa, à vida social, ao cotidiano.” (PAULINO, 2008, p. 65). Embora não seja de sua inteira responsabilidade, o trabalho do professor é de suma importância para a construção de um leitor verdadeiramente autônomo, pois se corre o risco de “[...] não conseguir atingir o aluno, talvez ainda ajude a referendar a tradicional aversão dos alunos pela leitura proposta na escola.” (BURLAMAQUE, 2006, p. 83).

No que tange às literaturas oriundas dos países africanos de língua portuguesa, estas mostram-se ainda como um campo bastante fértil de investigação, uma vez que “há muito que se explorar na educação literária que se caracteriza como o *locus* para discussões acerca das complexidades das relações humanas.” (SANTOSA; JORGE, 2011, p. 157). Mesmo após a lei nº 10.639/2003, alguns autores afirmam que quando se trata de abordar as literaturas africanas de língua portuguesa, muitos profissionais “[...] alegam a falta de uma formação adequada a respeito de como introduzir esses conteúdos e apontam também a falta de capacitação e material didático específico.” (ROLON, 2011, p. 131).

Não são poucos os fatores que geram certa resistência em se trabalhar com as literaturas africanas em sala de aula, uma vez que o ensino se apoia muitas vezes em abordagens conservadoras, abrindo pouco ou nenhum espaço para o novo, para o diferente. Segundo Bonnici (1998, p. 20),

A investigação literária pós-colonialista abre novas perspectivas para literaturas que, embora nitidamente pós-coloniais, têm dificuldade em aceitar esta situação. São literaturas já maduras, como a brasileira, mas relegadas à posição tributária e cujos autores não aparecem na lista ‘canônica’ de *The Western Canon*, de Harold Bloom. [...] elas possuem métodos próprios para falar e contar a sua história. [...] o sujeito pós-colonial representado na literatura recupere a voz e assim possa narrar e anunciar as suas experiências como o Outro.

Dessa forma, a subversão, o questionamento de valores e verdades instituídas por ideologias dominantes são certamente inerentes às literaturas pós-coloniais. Esse caráter questionador, expresso nesses discursos, nos leva a considerar tal literatura material importante na formação do estudante, visto que faz emergir questões caras ao nosso tempo e ainda pouco discutidas na educação básica.

Para alcançar os objetivos propostos nessa pesquisa, realizou-se um trabalho de revisão bibliográfica de cunho qualitativo, mediante o cotejo da literatura que contempla o tema em questão. Nessa perspectiva, este trabalho está organizado, além dessa introdução e considerações finais, em três capítulos cujas discussões seguem a seguinte ordem: no primeiro capítulo, são abordadas questões pertinentes à leitura literária em ambiente escolar considerando o processo de seleção de textos literários; as perspectivas de leitura e letramento literário em autores visitados ao longo da pesquisa. Discute-se, ainda, as características do currículo e sua efetivação no contexto atual da educação, no intuito de melhor entender os interesses que sustentam sua elaboração e o espaço que determinadas áreas do conhecimento ocupam em sua configuração.

No segundo capítulo, o objetivo foi buscar um melhor entendimento das condições de produção das literaturas africanas de língua portuguesa, abordando conceitos como colonialismo, pós-colonialismo e crítica pós-colonial, focalizando os desdobramentos do imperialismo português para o continente africano e como estas questões se configuram como um tema sempre presente nas literaturas das ex-colônias africanas colonizadas por Portugal. Ainda neste capítulo, aponta-se para as relações entre as literaturas africanas e a literatura brasileira, cujos pontos de contatos estão para além da questão linguística, haja vista os vínculos historicamente construídos entre ambas.

No terceiro capítulo, procuramos discutir como as literaturas de expressão africana aparecem no LD, investigando sua presença e abordagem a ela destinada, considerando, entre outros aspectos, os autores escolhidos, a relação com as questões curriculares e formação de professores de literatura. Para alcançar tais objetivos a análise incide nas obras didáticas adotadas na região de Paranaíba (Cassilândia, Chapadão do Sul Inocência, e Paranaíba,).

Assim, além das apresentações necessárias das obras didáticas analisadas, foram consideradas a lei 10.639/03, os movimentos de lutas que levantaram a sua criação, as diretrizes e resoluções que a ela se referem, observando em que medida esses documentos dialogam com as propostas de ensino-aprendizagem das literaturas africanas de língua portuguesa no EM e até que ponto a cultura africana e afro-brasileira é contemplada nas atividades de leitura destinadas à literatura africana de língua portuguesa.

Sempre que possível, a análise buscou dialogar com documentos oficiais como, por exemplo, o PNLD, comparando as abordagens de ensino presente nos livros com as propostas defendidas pelo *Guia de Livros Didáticos* (2014). Atentou-se aos pontos de aproximação ou distanciamento no tocante ao ensino-aprendizagem de Literatura de um modo geral e, em especial, das literaturas africanas de língua portuguesa sem perder de vista as conjunturas que cercam a formação de professores e os reflexos dessa formação na sua atuação.

Por fim, nas considerações finais, fez-se uma retomada dos principais pontos discutidos ao longo da pesquisa, expondo sua organização discursiva e as informações coletadas com vistas a responder às indagações levantadas na fase inicial, sem perder de vista a inerente incompletude da pesquisa, sempre aberta a perspectivas futuras.

1 LITERATURA E LEITURA LITERÁRIA NO ENSINO MÉDIO

Ao tratar da questão do cânone, em sua tese de doutoramento, Fidelis (2008) salienta que um sistema literário é regido por leis e medidas reguladoras que, mediante um jogo estético e crítico, vai fixando a ordem com que obras e escritores são escolhidos como representativos de um extrato canonizado. A autora argumenta ainda que esse processo é sempre marcado por fortes disputas que reivindicam a permanência na posição central, bem como determina o movimento das obras do centro para a periferia e vice-versa.

Somando-se a esses “discursos fundadores” tem-se o mercado editorial, cuja influência na própria conceituação de literatura envolvendo padrões de qualidade é bastante significativa, visto que as escolhas dos escritores e obras para circulação/comercialização contribuem para a consolidação de um padrão de literatura a ser considerado de qualidade. Nesse processo, a escola não deixa de se constituir como meio propagador, corroborando para a formação de padrões na medida em que faz sempre opções servindo, mesmo que indiretamente, aos interesses mercadológicos.

Tomando a literatura sob outra perspectiva, no que concerne ao seu acesso, Antonio Candido (1995) conceitua literatura de forma ampla, que nos remete para além dos muros da escola ou universidade não impondo padrões de qualidade como fator determinante para a conceituação do que seja ou não literatura. Embora o crítico considere os diferentes níveis de produção, estes se ligam mais a questões culturais e sociais. Nessa acepção, Candido (1995, p. 242) considera como literatura:

[...] todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de cultura, desde o que chamamos folclore, lenda, chiste, até as formas mais complexas e difíceis da produção escrita das grandes civilizações. [...] ela se manifesta desde o devaneio amoroso ou econômico no ônibus até a atenção fixada na novela de televisão ou na leitura seguida de um romance.

É nessa perspectiva ampla que Candido toma a literatura como um direito, considerada indispensável para o desenvolvimento do indivíduo, para o qual o acesso à cultura deve se dar sem distinção, pois, “a distinção entre cultura popular e cultura erudita não deve servir para justificar e manter uma separação iníqua, como se do ponto de vista cultural a sociedade fosse dividida em esferas incomunicáveis de fruidores.” (CANDIDO, 1995, p. 262).

Assim, não se pode inferir que um indivíduo pertencente à determinada classe social deva, no que tange ao acervo cultural, ter seu conhecimento ou repertório segregado apenas ao meio em que está inserido. Pensando no amplo direito à cultura e em especial à literatura,

Antonio Candido considera a existência de uma divisão perpetuada em nossa sociedade capaz de erguer barreiras definindo supostos lugares sociais.

No que se refere ao acesso à literatura, as observações de Candido podem nos ajudar a refletir acerca do papel da escola, uma vez que o ambiente escolar pode ser um lugar privilegiado para o contato com o texto literário. É atribuída à escola a função de diminuir por meio do ensino as desigualdades, sobretudo, no que se refere ao conhecimento, uma vez que cabe ao ensino a democratização do saber, independente de raça, classe ou etnia.

Sabe-se, porém, que escola e sociedade se refletem e que a primeira é, muitas vezes, mecanismo de perpetuação de valores da segunda, evidenciando assim seu caráter contraditório, pois ao mesmo tempo em que se cobra a formação de indivíduos críticos frente à sociedade, seu caráter socializante a faz perpetuar valores nem sempre positivos à nossa formação.

1.1 Literatura e leitura literária em ambiente escolar

Pensar em leitura é pensar em linguagem, que pode ser concebida como lugar de interação entre as pessoas que com/por essa linguagem, estabelecem suas relações sociais. Atualmente, o conceito de leitura³ tem sido considerado sob uma perspectiva ampla que nos leva a reconhecer que não há como tomar o ato de ler apenas como decodificação do signo verbal, considerando que seu sentido encontra-se em sim mesmo congelado, estático, de tal forma que uma vez decodificado esteja compreendido completamente.

Ao contrário, ler em uma perspectiva interativa está para além do signo, pois a busca por sentido o transcende e o leitor nessa busca impregna-o com sua visão de mundo. Sua trajetória de vida vem inevitavelmente somar-se aos sentidos postos pelo texto que, embora possa trazer um sentido predominante, está sujeito a diferentes interpretações, haja vista as pessoas não serem idênticas, seja em relação a seus conhecimentos de mundo seja em relação ao nível intelectual em que se encontram ao confrontar-se com determinado texto.

Mais que mera decodificação, o conceito de leitura em questão considera o ato de ler como interpretação, caracterizada, de certa forma, pelo “confronto” do leitor com os sentidos presentes no texto. Essa interação, obviamente, nem sempre se dá por uma relação de equivalência, caracterizando o ato de ler como um “choque” que vai além do mero prazer,

³ VERDIANI, Leda. (Org.). **Letramento, leitura e escrita**: questões contemporâneas. Campinas: Mercado das Letras, 2010. O texto discute as concepções teóricas de leitura ao longo dos tempos, questões que não discutiremos aqui de forma específica.

visto que para compreender é necessário, muitas vezes, esforços por parte do leitor. “É preciso ultrapassar o já sabido e reconhecido para construir uma compreensão do que se lê (e do que se ouve).” (GERALDI, 2010, p. 103). Nessa perspectiva, Britto (2003, p. 84) considera a leitura como um ato político, pois

Os sujeitos, em função de sua experiência, conhecimentos e valores prévios, processam informação codificada em textos. A leitura se faz sempre sobre textos que se dão a ler, textos que trazem representação do mundo e com os quais o leitor vê-se obrigado a negociar ...

A leitura não se restringe à escrita e à oralidade, ou seja, não se limita ao âmbito verbal, visto que o próprio termo “leitura de mundo” nos remete para além da palavra falada ou escrita. Lê-se, por exemplo, uma pintura, um gesto, um filme, uma foto, uma melodia, a nós mesmos, ao outro, etc. Nessa perspectiva, o termo texto também se amplia, pois se não lemos apenas o escrito, as modalidades anteriormente citadas, também são textos, afinal se dão a ler, sendo o mundo, dessa forma, uma espécie de *macrotexto* repleto de signos que não se limitam à linguagem escrita, formando os mais variados textos, os quais exigem leituras igualmente variadas. Contudo, ao se falar de ensino da leitura na escola, geralmente se predomina a face mais evidente do ler, que é o verbal.

Ler o escrito e o oral é entrar em contato com a expressão verbal, exigindo, do leitor, a capacidade de compreender os recursos utilizados pelo autor do texto para dar forma ao pensamento, traduzido em linguagem. Para tanto, é necessário o desenvolvimento de habilidades linguísticas que permitam que o aluno reconheça os processos de construção de sentidos presentes em diferentes modalidades de discursos. Eis um dos principais papéis da escola, que não se restringe ao professor de língua materna, já que a leitura permeia o universo de todas as disciplinas escolares.

Ensinar alguém a ler e escrever é atuar na formação do indivíduo que no contato com as leituras/escritas propiciadas na/pela escola tem a oportunidade de agregar ao seu conhecimento de mundo outros valores. O leitor é aquele que ao confrontar-se com um texto possa usá-lo em seu benefício, tirando proveito de sua leitura e ampliando suas expectativas. Para isso, esse leitor necessita de certa aptidão para percorrer os mais diversos tipos de textos, considerando e reconhecendo as especificidades de cada um, fator determinante para se realizar uma interpretação relevante.

Ler, nessa acepção, é ser capaz de realizar diversas leituras que podem ir de uma tirinha a um poema, por exemplo, cujas formas de leitura sofrem considerados deslocamentos dentre os quais se encontra a leitura literária cujo grau exigido na interpretação também varia

de acordo com as escolhas dos textos que, independente de juízo de valores demandarão diferentes níveis de leituras.

1.2 Do processo de seleção de textos para a leitura

No que se refere à escolha dos textos, Cosson (2006) observa a relevância dessa discussão, pois para esse autor, é preciso lembrar que os textos considerados canônicos, embora possam sim, estar permeados de certos preconceitos (como muitos outros textos) são essenciais para se alcançar a maturidade do leitor, visto que tal contato o coloca em diálogo com sua herança cultural, possibilitando assim uma postura crítica. No entanto é preciso estar atento às posturas centralizadoras que buscam estabelecer padrões de qualidade baseados em concepções conservadoras, cujo fim é a manutenção de valores tradicionais.

[...] não há como escapar de algum tipo de seleção prévia geradora de cânones, seja aquela bem conhecida da história literária, seja aquela menos discutida do mercado que se guia pelo critério de comercialização das obras. Nossa escolha, como professores de Literatura ou como simples leitores, são sempre mediadas pelas instâncias que fizeram as obras chegar até nos, [...] o que fazemos, normalmente, é selecionar dentro desse recorte o nosso próprio recorte. (COSSON, 2006, p. 34).

Se o processo de seleção de um repertório de obras está determinado por vários fatores e se a escolha é de fato inevitável, pode-se dizer que tal constatação confere às instituições de ensino e, por extensão aos professores, maior responsabilidade no momento de realizar tal escolha para a prática de ensino-aprendizagem da literatura.

Ao selecionar um texto, o professor não deve desprezar o cânone, pois é nele que encontrará a herança cultural de sua comunidade. Também não pode se apoiar apenas na contemporaneidade dos textos, mas sim em sua atualidade. Do mesmo modo, precisa aplicar o princípio da diversidade entendido, para além da simples diferença entre os textos, [...] É assim que tem lugar na escola o novo e o velho, o trivial e o estético, o simples e o complexo e toda a miríade de textos que fazem da leitura literária uma atividade de prazer e conhecimento singulares. (COSSON, 2006, p. 36).

Realizar essa seleção coerente, garantido ao mesmo tempo uma leitura democrática, exige uma consciência crítica por parte dos profissionais envolvidos em tal processo, uma vez que são questões muito relativas. A literatura não conhece nenhuma fronteira se configurando como uma “poderosa mediadora entre as culturas, função que hoje em dia, num mundo globalizado pela informação e pelos deslocamentos humanos é mais do que nunca oportuna.” (PERRONE-MOISÉS, 2008, p. 20).

Nessa perspectiva, o termo letramento literário tem sido usado por vários estudiosos que se dedicam ao ensino-aprendizagem da literatura, cuja direção aponta para defesa da especificidade do discurso literário. Nessa perspectiva, defende-se uma prática cujo professor, enquanto mediador do discurso literário possa, conforme argumenta Perrone-Moisés (2008), considerar o texto sempre como ponto de partida e de chegada durante sua prática pedagógica, tomando a leitura das obras como lugar de desenvolvimento de competências específicas exigidas por tal categoria discursiva.

1.3 Entre a leitura e o letramento literário

Na perspectiva aqui engendrada, o termo letramento literário ultrapassa os limites da escola, visto que pode se dar antes mesmo da alfabetização escolar, assim como continua ao longo da vida do indivíduo. Mügge (2011), ao tratar da questão, salienta que num sentido amplo, a literatura já faz parte da vida do aluno antes mesmo de sua alfabetização escolar, uma vez que este entra em contato com ela por meio, por exemplo, de provérbios, poemas, lendas, entre outros, cujo contato se dá, sobretudo, por meio da oralidade. Todavia, o papel da escola “[...] torna-se distinto e significativo pela instauração do fazer pedagógico. As ações são pensadas, planejadas, orientadas para assegurar a aprendizagem.” (MÜGGE, 2011, p. 67-68).

Letrar, nesse sentido, está para além da alfabetização, pois compreende um processo formativo amplo que não se restringe à mera decodificação e reprodução de signos verbais, pois o termo letramento refere-se ao desenvolvimento de potencialidades indispensáveis ao indivíduo em uma sociedade cuja cultura escrita possui valor considerável. Promover o letramento literário não significa apenas promover a apropriação da leitura e da escrita, mas fazer com que estas sejam significadas e apreciadas. “Isso significa preocupação com todas as etapas, desde as escolhas dos textos até as modalidades de análise e interpretação.” (MÜGGE, 2011, p. 68).

Caso isso não ocorra, fica prejudicada a interação com a obra que, fruto de um trabalho com a palavra, permite que o aluno experimente outras formas de ver e estar no mundo por meio da experiência com a linguagem. Não havendo essa interação, o texto literário corre o risco de perder sua razão de ser, não despertando o interesse do aluno e, conseqüentemente, torna-se estéril ao seu desenvolvimento.

Apesar de uma clara perda de prestígio que se processou ao longo da história por várias razões e imersa em um cenário às vezes pouco favorável, o ensino de literatura continua a fazer parte dos currículos escolares. Na educação básica a literatura resiste,

sobretudo, no ensino médio, como disciplina ainda detentora de certa autonomia, logo “[...] não há como ignorá-la, nem como diluí-la em outros conteúdos, procedimentais ou conceituais.” (RANGEL, 2008, p. 150). Não podemos perder de vista que “[...] as formas que toma a escolarização da leitura variam em função do ideal e social, que se quer formar e, naturalmente, depende do projeto político-social para a escola, enquanto instituição que assume essa formação.” (DIONÍSIO, 2008, p. 72).

Dionísio reconhece que as práticas de escolarização da leitura literária parecem, em sua maioria, convergir para a formação de um leitor meramente decodificador de sentidos apresentados por outros. A ênfase nas práticas operativas de leitura, em detrimento das críticas e culturais, não dá conta da formação de um leitor construtor de sentidos capaz de romper com a mera reprodução e acúmulo de informações que nem sempre contribuem para uma formação crítica (DIONÍSIO, 2008).

As avaliações de habilidades de leitura têm privilegiado o caráter informativo da linguagem, reforçando assim as abordagens pragmáticas em relação à leitura na escola, o que impõe certas limitações, sobretudo, no tocante ao texto literário. “É função e obrigação da escola dar amplo e irrestrito acesso ao mundo da leitura, isto inclui a leitura informativa, mas também a leitura literária”. (SOARES, 2008, p. 33).

Soares (2008), em seu artigo intitulado *Ler, verbo transitivo*, lembra-nos que há diversos tipos de leituras, para as quais se exigem diferentes competências, sendo a leitura literária um desses tipos específicos que demanda uma abordagem particular para sua realização. Nessa concepção, o letramento literário, para ser considerado como tal, deve ir além da mera diversidade textual.

[...] uma grande variedades de práticas de leitura de/da literatura não significa, contudo, confirmar o que o leitor já sabe ou aquilo em que se sente mais confortável. Pelo contrário, trata-se de o colocar em situação de experimentação múltipla e explícita, em processos auto e heterorreflexivos. (BRANCO, 2008, p.104).

Para Cosson (2006), a leitura literária não vem, muitas vezes, sendo ensinada de fato, perdendo sua especificidade em detrimento de pretensa liberdade, ordem ou prazer, não permitindo assim a (re)construção da palavra, tão cara à formação dos educandos, impedindo a real aprendizagem da literatura, que segundo o autor consiste em experimentar o mundo mediante a palavra. Nesse sentido, a experiência de leitura a ser compartilhada fica em segundo plano e “Cabe ao professor fortalecer essa disposição crítica, levando seus alunos a ultrapassar o simples consumo de texto literário.” (COSSON, 2006, p. 47).

O professor precisa dispor de uma formação teórica que deve utilizar sem, contudo, querer transformar os secundaristas em especialistas, pois “[...] o ensino universitário deve prover os futuros professores dessa formação teórica e técnica, sem perder de vista o seu caráter auxiliar para a compreensão das obras.” (PERRONE-MOISÉS, 2008, p. 22). O aparato teórico é certamente indispensável ao trabalho do professor, mas não convém sobrepor à leitura efetiva do texto; este precisa ser considerado enquanto artefato, cuja leitura possibilita desvendar os meandros que regem sua construção, sendo a palavra a maior referência de interpretação. Ao mediar o contato do aluno com o texto literário, cabe ao professor ir além do já mencionado mero consumo de textos em sala de aula.

A relevância de determinadas competências, como a da leitura literária, depende de prioridades políticas e econômicas que sejam capazes de influenciar opiniões e comportamentos coletivos “[...] para que se relacione à cidadania crítica e criativa, à vida social, ao cotidiano, tornando-se um letramento literário de fato, ao compor a vida cotidiana da maioria dos indivíduos.” (PAULINO, 2008, p. 65).

Os caminhos para que a leitura literária se constitua de fato como uma prática social relevante diz respeito, além da formação dos professores que atuam na linha de frente do ensino-aprendizagem, ao já mencionado “projeto social”, o que nos leva a pensar no currículo que materializa esse projeto e busca consolidá-lo por diversos meios e ferramentas. Entre essas ferramentas o LD, ocupa relevância digna de nota, uma vez que o impacto na formação do educando é inegável.

1.4 O currículo e a (re)produção do conhecimento

Historicamente a escola sempre esteve indissociavelmente ligada aos interesses e expectativas da sociedade a qual faz parte, sociedade e escola se inter-relacionam e se refletem nesse sentido. Cabe à escola zelar pela manutenção de um sistema social mais amplo, construindo, conservando e reafirmando valores e ideologias. Nessa perspectiva, a educação tem estado a serviço de um sistema social que valoriza o desenvolvimento econômico, colocando em primeiro plano o mercado, cujo fim é o lucro e a garantia de se manter no topo. O conhecimento valorizado é aquele que atende ao interesse do capital e “competências” passa a ser a palavra de ordem, assumindo significados que apontam para a necessidade de assimilar um conjunto de técnicas esperadas pelo mercado de trabalho, que delas dependem.

O currículo e sua concretização em sala de aula podem atuar para manutenção e conservação dos interesses daqueles que detém o poder político, econômico e cultural, organizando e regulando o que deve ou não ser transmitido na formação do indivíduo. Em

nome de um ensino-aprendizagem técnico, conteudista, o currículo tem sido considerado como inflexível na medida em que se apoia em uma falsa noção de “consenso” (SILVA, 1995). As vozes marginalizadas precisam gritar para se fazerem ouvir em um sistema marcado pelo tradicionalismo/conservadorismo, para o qual os conflitos são visto como negativos, visto que se corre o risco de se desviar dos objetivos práticos, o que afetaria a própria noção de “competência”, segundo esse modelo de educação.

O currículo dita os rumos da prática educacional, pois “[...] tem a prerrogativa de contribuir para a carreira do estudante e, de maneira mais concreta, os conteúdos deste percurso, sobretudo sua organização, aquilo que o aluno deverá aprender e superar e em que ordem deverá fazê-lo.” (SACRISTÁN, 2013, p. 16). O currículo assume um papel determinante no contexto educacional norteando todo o fazer pedagógico, prescrevendo o que deve ou não ser transmitido e valorizado como conhecimento legítimo. “o **currículo a ensinar** é uma seleção organizada dos conteúdos a apreender, os quais, por sua vez, regularão a prática didática que se desenvolve durante a escolaridade.” (SACRISTÁN, 2013, p. 17 – grifos do autor).

O papel do currículo é de organizador e regulador do conhecimento institucionalizado ordenando-o de forma que as partes se articulem e façam sentido, evitando um ensino-aprendizagem descontextualizado e arbitrário. Sem um currículo, observa Sacristán (2013), fica difícil promover um ensino-aprendizagem planejado por meio do qual se possa visualizar os propósitos e os meios para alcançá-los. Ao mesmo tempo em que garante um sentido ao fazer pedagógico, evitando possíveis arbitrariedades na escola, o currículo impõe limites ao ensino-aprendizagem, à liberdade dos professores, visto que orienta, modela e demarca suas práticas.

Seja para o bem ou para o mal, o fato é que o ensino, a aprendizagem e seus agentes e destinatários – os professores e alunos tornaram se mais orientados por um controle externos, uma vez que este determinou a organização da totalidade do ensino por meio do estabelecimento de uma ordem sequenciada. [...] Não é permitido fazer qualquer coisa, fazer de uma maneira qualquer ou fazê-la de modo variado. (SACRISTÁN, 2013, p.18).

Sacristán ressalta que, ao ser curricularizado, o conhecimento adquire outra natureza, uma vez que submetido ao crivo da seleção, recorte e ordenação dá origem a outra configuração epistemológica que será trabalhada em sala segundo os códigos do currículo.

Os usos escolares delimitam o significado do que chega a se converter em uma cultura específica: *o conhecimento escolar*. Na ação de ensinar, não se transmite Literatura, conhecimento social ou ciência de modo abstrato, mas um pouco de tudo

isso modelado especialmente pelos usos e contextos escolares. (SACRISTÁN, 2013, p. 20 – grifos do autor).

Esse autor reconhece que em alguns casos a transmissão desse conhecimento curricularizado alcança êxito mediante o processo interativo em sala de aula por meio da atuação de professores capazes de manter a qualidade cultural, refletindo a natureza primária do conteúdo intermediado. Em outros casos não passa de caricaturas disfarçadas de saber escolar (SACRISTÁN, 2013).

Sacristán considera a complexidade das questões inerentes ao currículo e sua efetivação no ensino-aprendizagem, uma vez que as decisões afetam sujeitos de direitos cujos valores expressos e transmitidos implicam na manutenção de interesses, “[...] modelos de sociedade, avaliação do conhecimento e a divisão de responsabilidades.” (SACRISTÁN, 2013, p. 23).

Kliebard (2011) discute como os primeiros teóricos do currículo inseridos no contexto norte-americano do início do século XX lançam as bases de uma teoria e prática curricular cujo fim seria atender aos interesses de uma sociedade industrializada em expansão. Esse modelo curricular passa a direcionar o fazer pedagógico com vistas a atender as demandas, exigindo cada vez mais especialistas para preencher os variados postos de trabalho.

Segundo Kliebard (2011), o currículo tradicional do qual foram precursores nomes como de David Snedden Franklin Bobbitt, nasce priorizando o aspecto tecnicista do saber. Nessa perspectiva, a escola deveria formar pessoas para servir ao mercado e o conhecimento era transmitido segundo suas demandas. Nasce a metáfora da “escola fábrica” a qual caberia produzir “sujeitos eficientes” garantindo o funcionamento e competitividade da máquina capital.

Como bem lembra Kliebard (2011), não foram as ideias democráticas de autores como John Dewey que fizeram frente na teoria educacional do início do século XX. O que predominou foram os “princípios da administração corporativista”, levadas a cabo na elaboração do currículo. “Enquanto, numa sociedade centrada na comunidade, o indivíduo mantinha certo padrão de reconhecimento, nas novas e imersas unidades sociais e econômicas sua identidade era-lhe roubada.” (KLIEBARD, 2011, p. 7). É nessa perspectiva que o currículo busca de antemão determinar os papéis de cada indivíduo na sociedade segundo interesses que nem sempre corresponde aos dos próprios sujeitos envolvidos no processo educacional, mas que muitas vezes incapazes de questioná-los a eles se submetem e mesmo os legitimam.

O sentimento de deleite decorrente da atividade intelectual é substituída pelo sentimento de urgência. A excitação da caça é transformada num frio assassinato. O deslumbramento da viagem é superado pela preocupação ansiosa com a chegada ao destino. E, condicionar a vítima de modo que se sinta feliz por estar condicionada é indubitavelmente, menos humano do que a coerção aberta ao o suborno. (KLIEBARD, 2011, p. 18).

À “escola fábrica” caberia primar pela “qualidade total”, formar a criança de maneira que pudesse se encaixar na sociedade “modelo”, assumindo assim a figura do adulto “exemplar” capaz de conviver em harmonia entre seus pares, assim como desempenhar as funções no sistema econômico. Essa lógica da eficiência passaria a dominar a elaboração do currículo que não se restringiria a realidade norte-americana, visto que influenciaria outros países capitalistas industrializados, inclusive o Brasil, apesar das críticas a esse modelo de educação.

A teoria moderna do currículo [...] tem a tendência de considerar a criança simplesmente como um insumo inserido em um dos extremos da grande máquina da qual ela posteriormente emergirá, no outro extremo, como exsumo, apresentando todos os comportamentos, as – competências e as habilidades para as quais foi programada. (KLIEBARD, 2011, p. 19).

Apple (2003) aleta que o modelo tradicional de educação valoriza o individualismo, a competição e tende a ver o aluno como “capital humano” sua formação deve atender a seus próprios interesses e, conseqüentemente, aos interesses de mercado. Nessa perspectiva, os neoliberais acreditam que o Estado deve fomentar os meios e recursos para uma educação “universal”. Em uma concepção conservadora de educação, além de colocar o mercado no centro das decisões que visam garantir a “melhoria” da educação, a manutenção dos valores tradicionais é vista como indispensável também para manter o “padrão de qualidade”.

Sob a perspectiva tradicional, não parece haver espaços para a diversidade, já que para os conservadores, “Somente recolocando no centro do palco as questões de autoridade, moralidade, família, igreja e “decência” é que a escola pode superar a “decadência moral”.” (APPLE, 2003, p. 68). Assim, é preciso sempre mais provas, mais avaliações de eficiência que permitam regular e viabilizar as ações de sujeitos que devem ter por objetivo a “alta moral” e o conhecimento especializado. A maioria receberá um ensino polarizado que atenda às necessidades básicas, desenvolvendo habilidades e competências exigidas pelo mercado de trabalho, ficando uma educação mais completa restrita às classes que detêm o poder político, econômico e, por conseguinte, cultural.

Apesar das críticas a esse modelo de educação ela tem permanecido como parâmetro, cujas aspirações se manifestam no currículo e ganham corpo nas escolas. Apple (2003)

reconhece que muitos se levantam contra tal modelo educacional, observando que as coisas estão “borbulhando de baixo para cima”. Contudo, as políticas mais progressistas encontram barreiras na sua implantação e permanência, uma vez que o sistema vigente sempre cria mecanismos reacionários sustentados em um retorno a um “padrão de qualidade” e a uma “cultura comum” ancorados na ideologia da classe dominante. É nessa perspectiva que a escola ensina a subordinação, visto que atuando no domínio do simbólico transmite valores e os naturalizam, transformando os sujeitos em reprodutores de hábitos que pertencem à cultura dominante.

Sob a lógica do neoliberalismo, o Estado deve zelar para que cada indivíduo seja “fiscal de si mesmo” em nome do “crescimento e bem estar social”. O Estado busca “governar sem governar”.

[...] um currículo nacional, e principalmente um programa nacional de provas, são os primeiros passos e os mais essenciais para uma mercantilização maior. Eles oferecem os dados para obtenção de comparativos [...] sem esses dados não há como fazer “opções” que garantam a manutenção do sistema, nem a aprimoramento do enquadramento. (APLLE, 2003, p. 104-105).

Nesse processo de “enquadramento” os critérios que elegem determinados conhecimentos como “comum a todos” estão baseados mais em preceitos morais do que em questões efetivamente substanciais, gerando uma atmosfera de falsa democracia já que as decisões são tomadas por poucos. Apple alerta para os perigos de considerarmos o saber institucionalizado como gerador de uma realidade vista como construção natural e inerente ao sistema social. As intencionalidades devem ser percebidas mesmo estando escondidas, imperceptíveis até mesmo pelos que atuam no sistema de ensino.

[...] o princípio geral da construção social da realidade não explica por que determinados significados sociais e culturais, e não outros são distribuídos por meio das escolas; nem explica como o controle do conhecimento que preserva e produz instituições pode estar relacionado ao predomínio ideológico de grupos poderosos em uma coletividade social. (APPLE, 2006, p. 62).

A escola contribui para manter uma sociedade menos igualitária, algo que ocorre sem grandes resistências, uma vez que se diz transmitir conhecimentos e valores “comuns a todos”. A maximização desses conhecimentos faz com que não sejam destinados a todos os sujeitos, pois apenas a classe dominante está autorizada a produzir o “conhecimento de alto *status*” e os valores sociais legitimados e transmitidos em parte na escola tornam-se algo a ser conquistado, assimilado, muitas vezes, sem nenhuma crítica. A escola torna-se apenas um meio pelo qual o indivíduo busca “crescer na vida”.

Pelo fato da escola ser a única grande instituição que se situa entre a família e o mercado de trabalho, não é estranho que, tanto historicamente quanto hoje determinados significados sociais que tragam benefícios diferenciais sejam distribuídos nas escolas. (APPLE, 2006, p. 88).

Neste contexto, pouco espaço se tem para as questões humanas, já que a escola é vista, sobretudo, como meio de ascender economicamente, o que leva a uma acentuada valorização dos aspectos mais práticos da vida. Embora se possa perceber um discurso que Apple chama de “humanismo retórico”, o que é posto em primeira mão é uma espécie de crença na ciência “pura”. “O conflito, intelectual ou normativo, é visto como um atributo negativo na vida social.” (APPLE, 2006, p. 96).

Silva (1995) ressalta que as bases culturais do Ocidente são historicamente baseadas nos valores da raça branca, católica e eurocêntrica que sempre reivindicou *estatus* de majoritária, dominando a elaboração do currículo. Sob essa perspectiva, escolas acabam por caminhar na contramão, visto que atua na homogeneização dos sujeitos, já que educar nessa acepção diz respeito a um processo de incorporação social (SILVA, 1995).

Para além das relações de diferenças, é necessário perceber a desigualdade inerente ao processo de sobreposição de determinados valores em relação a outros. Silva (1995) afirma não ser legítimo falar em “alta” ou “baixa” cultura, importa antes perceber os papéis que as novas “configurações sociais” assumem na formação das identidades cada vez mais plurais, mas que os discursos hegemônicos sempre tentam enquadrar a um modelo social conservador.

Esse caráter homogeneizador do currículo contribui para esse cenário, já que tende a despolitizar o conhecimento, deixando de lado ou tratando superficialmente questões cruciais ao debate social. Nesse sentido, “[...] temos de considerar que toda essa máquina reguladora, junto com seus conteúdos, tem de ser movida por alguém ou algo, ela precisa de energia para funcionar, um impulso ou motivo.” (SACRISTÁN, 2013, p. 23).

Direta ou indiretamente, o currículo enquanto elemento regulador refletirá questões que nos permitem perceber o projeto de nação e tipo de sujeito que se espera formar, na medida em que são eleitos pressupostos fundamentais para a formação desse sujeito.

A escola, como agente bastante significativo da reprodução cultural e econômica, se torna, obviamente, uma instituição importante (afinal de contas toda criança frequenta a escola), e a escola tem efeitos importantes como instituição de referência e socialização. (APPLE, 2006, p. 66).

Este mesmo autor observa que o currículo é um espaço conflituoso refletindo interesses e ideologias diversas. Esse currículo nasce desse embate, o que não garante que

todos tenham suas reivindicações atendidas, demandando uma postura crítica por parte daqueles que encontram-se envolvidos nesse processo.

Em um mundo caracterizado pela globalização e ênfase no sistema capitalista, a educação é vista como um dos principais meios de desenvolvimento de competências que visam garantir a manutenção e desenvolvimento desse sistema. O currículo, ao materializar as expectativas desse sistema, mostra-se extremamente voltado ao conhecimento técnico, um cientificismo muitas vezes acrítico/apolítico. “Nesses tempos de restauração conservadora, os múltiplos projetos de educação crítica são realmente cruciais.” (APPLE, 2003, p. 124).

Assim, este trabalho pretende também contestar o que se vem delineando na educação, em especial no que concerne ao ensino-aprendizagem da literatura, caracterizando-se, pois, como um contraponto a discursos que buscam desprestigiar essa modalidade discursiva em ambiente escolar.

É sob essa perspectiva que buscamos um entendimento acerca da literatura africana de língua portuguesa em materiais didáticos analisando o quanto o currículo está aberto à culturas muitas vezes marginalizadas no meio educacional. É preciso, porém, considerar, mesmo que brevemente, as condições de produção dessa literatura, o que faremos no capítulo que segue.

2 COLONIALISMO, QUESTÕES PÓS-COLONIAIS E AS LITERATURAS AFRICANAS DE LÍNGUA PORTUGUESA

Quando se contempla as literaturas pós-coloniais, os estudos especializados demonstram que esses discursos são fortemente marcados por conflitos iminentes das relações entre colonizador e colonizado. A luta pela (re)construção e (re)afirmação de identidades de indivíduos e nações fragmentadas pelos processos de colonização e descolonização se mostram como o cerne dessas literaturas. Neste capítulo, busca-se uma compreensão das condições de produção dessas literaturas, o que nos leva a abordar inicialmente a questão colonial e pós-colonial.

Ao buscarmos entender os conceitos de colonialismo e pós-colonialismo, o que se impõe de início é a abrangência que tais termos alcançam, uma vez que compreendem aspectos políticos, sociais, culturais, geográficos, entre outros, que no campo das ciências deu origem aos estudos chamados pós-coloniais. Esses estudos surgem em decorrência de um posicionamento crítico-analítico em face das conjunturas políticas e socioculturais advindas do processo colonial empreendido por potências econômicas, como a Inglaterra e Portugal desde o século XVI. Empreendimentos estes cujos efeitos permanecem até os nossos dias, enredando as nações envolvidas nesse processo.

Questões como identidade, austeridade, imperialismo, entre outros, tecem as malhas dessa rede e são, sob diferentes perspectivas, alvo da crítica pós-colonial, que a partir dos anos de 1970 começa a se consolidar como corrente crítica, pois inúmeros estudos surgem denunciando as assimetrias presentes nas relações colonizador/colonizado muitas vezes convenientemente mascaradas pela ideologia eurocêntrica.

Nessa perspectiva, pretende-se compreender em linhas gerais os princípios caracterizadores do colonialismo, e pós-colonialismo enquanto processos históricos e empreendimento teórico-crítico. Nesse percurso buscou-se definir alguns conceitos, apontar as especificidades presentes nos termos colonialismo, e pós-colonialismo, bem como evidenciar alguns objetivos do pós-colonialismo enquanto teoria e crítica. Pretende-se ainda apontar, brevemente, as peculiaridades do colonialismo/pós-colonialismo estabelecido entre Portugal e suas ex-colônias, considerando, sobretudo, as produções literárias em língua portuguesa produzidas na África ao longo do período, apontando ainda para o diálogo estabelecido com as literaturas brasileiras.

As literaturas africanas de língua portuguesa surgem e se desenvolvem inseridas no processo colonial/pós-colonial, mais especificamente nas relações entre Portugal, África e

Brasil. Diante dos objetivos propostos, foi considerada, sobretudo, a crítica pós-colonialista voltada às literaturas coloniais e pós-coloniais, vistas como amplo espaço de discussões.

Nesse sentido, buscamos fundamentação teórica em Bosi (2002), Santos (2014), Bonnici (1998), Almeida (2012), entre outros que discutem o assunto, nos permitindo uma maior compreensão mediante revisão de alguns textos que abordam o tema para embasar nossas reflexões.

2.1 Colonialismo, pós-colonialismo e crítica pós-colonial

Ao tratar da colonização do Brasil pelos Portugueses no século XVI, Bosi (2002) aponta que esse processo se define a princípio como a ação de ocupar, organizar e explorar determinado espaço geográfico. Tal processo traz em si inúmeros desdobramentos, visto que

[...] não se esgota no seu efeito modernizante de eventual propulsor do capitalismo mundial; quando estimulado, aciona ou reinventa regimes arcaicos de trabalho, começando pelo extermínio ou a escravidão dos nativos nas áreas de maior interesse econômico. Quando é aguçado o móvel da exploração a curto prazo, implantam-se nas regiões colonizáveis estilos violentos de interação social. (BOSI, 2002, p. 20).

Bosi aponta para os embates inerentes aos empreendimentos colonialistas que em maior ou menor grau estão sempre marcados pelo conflito, uma vez que mesmo nas ocupações mais “pacíficas” o colonizador subjuga o colonizado, já que este é visto como inferior frente ao modo de vida daquele. O termo colonialismo esteve em muitos momentos associado à ideia de cultura, termo que adquiriu historicamente mais de um conceito. Nessa perspectiva, cultura é vista primeiramente como

[...] o conjunto das práticas, das técnicas, dos símbolos e dos valores que se devem transmitir às novas gerações para garantir a reprodução de um estado de coexistência social. A educação é o momento institucional marcado do processo. A terminação-*urus*, em *culturus*, enforma a idéia de porvir ou de movimento em sua direção. (BOSI, 2002, p. 16).

Segundo Bosi, o processo colonial traz em seu bojo a ideia de deslocamento, de “movimento em direção ao porvir” de um espaço ao outro e, nessa acepção, o sentido de cultura encontra-se atrelado à ideia de busca, ocupação e transformações espaço-temporais.

Outra concepção de cultura apontada por Bosi está relacionada a uma ideia de *status*, instaurada nas sociedades mais urbanizadas onde cultura é sinônimo de “vida mais digna e humana” ligada a uma concepção valorativa almejada pelo grupo ou classe como ideal a ser alcançado. “Cultura supõe uma consciência grupal operosa e operante que desentranha da

vida presente os planos para o futuro.” (BOSI, 2002, p. 16). Cultura assume uma dimensão de “projeto” e, nesse sentido, é a mola dos empreendimentos coloniais, se relacionando também com o acúmulo e expansão do capital. Nessa acepção, as “[...] teorias de evolução social, prolonga as certezas dos ilustrados e prefere conceituar cultura em oposição à *natureza*, gerando uma visão ergótica da História como progresso das técnicas e desenvolvimento das forças produtivas.” (BOSI, 2002, p. 16-17 – grifo do autor).

Essa ideia de cultura enquanto progresso torna-se a tônica da colonização em que o Imperialismo se desenvolve sob a égide do capitalismo mercantil

Acentua-se a função da produtividade que requer um domínio sistemático do homem sobre a matéria e sobre outros homens. Aculturar um povo se traduziria, afinal, em sujeitá-lo ou, no melhor dos casos, adaptá-lo tecnologicamente a um certo padrão tido como superior. [...] Produzir é controlar o trabalhador e o consumidor, eventualmente cidadãos. Economia já é política. (BOSI, 2002, p. 17).

Nessa perspectiva, colonialismo implica não apenas na apropriação e exploração da terra, pois há também a apropriação e exploração do outro, de sua cultura em detrimento do modo de vida do conquistador. “O colono *incorpora*, literalmente, os bens materiais e culturais do negro e do índio, pois lhe interessa e lhe dá sumo gosto tomar para si a força do seu braço, o corpo de suas mulheres.” (BOSI, 2002, p. 28 - grifo do autor). Obviamente a apropriação da cultura do outro também se dá no caminho inverso, ou seja, a história mostra que o sujeito colonizado apropria-se, conscientemente ou não, da cultura do colonizador. Contudo, lembra Bosi (2002), essa apropriação não ocorre no mesmo nível, tão pouco de forma pacífica.

Aimé Césaire, em seu *Discurso sobre o colonialismo*, cuja primeira edição data de 1950, volta-se para o caráter destrutivo do colonialismo, dirigindo duras críticas a esse empreendimento. Césaire escreve o *Discurso sobre o colonialismo* em um momento cujo processo colonial ainda estava em curso, visto que havia ainda vários territórios colonizados que buscavam a independência. Como bem lembra esse autor, o Colonialismo empreendido pelo Ocidente conduzia inevitavelmente à desumanização do homem.

[...] a ação colonial, a empresa colonial, a conquista colonial, fundada sobre o desprezo pelo homem indígena e justificada por esse desprezo, tende, inevitavelmente, a modificar quem a empreende; que o colonizador, para se dar boa consciência se habitua a ver no outro o animal, se exercita a tratá-lo como animal, tende objetivamente a transformar-se, ele próprio, em animal. (CÉSAIRE, 2008, 23-24).

Apesar de estarem direcionadas à realidade histórica brasileira, as considerações de Bosi sobre os desdobramentos dos processos coloniais são, a nosso ver, esclarecedoras e imputáveis, guardadas as devidas proporções, a todas as nações envolvidas em tal processo.

Embora esse trabalho busque mais entender o conceito de colonialismo em suas molas gerais do que uma análise profunda, dadas as limitações e interesses presentes, é válido citar as premissas apontadas por Bosi (2002, p. 36) como indispensáveis para uma efetiva visão do processo colonial.

Quem procura entender a condição colonial interpelando os processos simbólicos deve enfrentar a coexistência de uma cultura ao rés-do-chão, nascida e crescida em meio as práticas do migrante e do nativo, e uma outra cultura, que opõe a máquina das rotinas presentes às faces mutantes do passado e do futuro, olhares que se superpõem ou se convertem uns nos outros.

Fica-nos patente a complexidade que envolve o tema aqui abordado o que nos leva a impossibilidade, no momento, de um mergulho profundo na questão, o que não impede, porém, de tentar um alargamento do nosso entendimento acerca do assunto. Estaria nos nossos dias superada a problemática da colonização? Já nos anos de 1998, Tomas Bonnici, estudioso do tema, questionava:

Quando se repara que 185 nações independentes de 193 existentes no mundo integram a ONU, questiona-se a viabilidade dos termos colonialismo, pós-colonialismo e crítica pós-colonialista. No período pós-guerra, especialmente nos anos 60 e 70, parecia que o colonialismo se tornara algo do passado e que os povos das nações independentes haviam encontrado o caminho para o desenvolvimento político. (1998, p. 7).

A transformação é apenas superficial, pois é natural que um processo histórico tão marcante, não possibilite uma guinada brusca capaz de promover a ruptura com velhas estruturas, o que contraria o próprio curso da história. Nos anos 70 do século XX a condição colonial estava (e ainda está) fortemente presente em nosso contexto político, econômico e cultural carecendo de abordagens, apesar de vários estudos que se dão sob diversas perspectivas.

As raízes do imperialismo são muito mais profundas e extensas. Durante o período de dominação europeia, quando mais de três quartos do mundo estavam submetidos a uma complexa rede ideológica de alteridade e inferioridade, os encontros coloniais deram um golpe duro à cultura indígena, considerada sem valor ou de extremo mau gosto diante da suposta superioridade da cultura germânica ou greco-romana. (BONNICI, 1998, p. 7).

Como aponta Césaire, o colonialismo deu início não só à aniquilação cultural de diversos povos, mas à corrosão da própria estrutura social burguesa.

A burguesia, como classe, está condenada, quer se queira, quer não, a ser responsável por toda a barbárie da História, as torturas da Idade Média e a Inquisição, a razão de Estado e o belicismo, o racismo e o escravagismo, em suma, tudo contra o que protestou em termos inolvidáveis, no tempo em que, classe ao ataque, encarnava o progresso humano. [...] Há uma lei de *desumanização progressiva* em virtude da qual de futuro não haverá, não pode haver agora, senão a violência, a corrupção e a barbárie na ordem do dia da burguesia. (CÉSAIRE, 2008, 56 – grifos do autor).

Apesar da ideia de “progresso” ter sido a mola propulsora do colonialismo, Césaire confere a este um movimento inverso, ou seja, a violência inerente ao empreendimento colonial conduziu os povos envolvidos ao desmoroamento enquanto civilização, pois não houve “nenhum contato humano, mas relações de dominação, de submissão que transformaram o homem colonizador em criado, ajudante, comitê, chicote e o homem indígena em instrumento de produção.” (CÉSAIRE, 2008, p. 25).

Valores fundamentados na ideia de nação, progresso e todos os princípios éticos e morais, nascidos em sua maioria no seio da burguesia europeia, configuraram-se como o estandarte da marcha colonial. Esse processo, segundo o autor em questão, conduziu a um caminho de insustentabilidade das próprias convicções burguesas minando suas bases, dadas as impossibilidades de sustentação do colonialismo em vias éticas e morais.

[...] se desvio os olhos do *homem* para contemplar as *nações*, constato que também aqui o perigo é grande; que a empresa colonial é, para o mundo moderno, o que o imperialismo romano foi para o mundo antigo: preparador do *Desastre* e precursor da *Catástrofe*: [...] Os índios massacrados, o mundo mulçumano esvaziado de si próprio, o mundo chinês maculado e desnaturado durante um bom século; o mundo negro desqualificado; vozes imersas extintas para todo o sempre; lares desfeitos; todo este esfrangalhamento, todo este desperdício, a humanidade reduzida ao monólogo e credes que isto não se paga? [...] a Europa, se não se acautela, perecerá do vazio que criou à sua volta. (CÉSAIRE, 2008, p. 65 – grifos do autor).

Sabe-se que essa ideia de nação tem ainda bastante força no mundo capitalista atual promovendo a segregação, uma vez que as fronteiras têm se fechado mesmo em face da globalização. Governos que insurgem contra o estrangeiro, que propõem medidas protecionistas, constroem muros, na tentativa de “proteger” a nação. Não sendo mais possível a manutenção do colonialismo primitivo, a saída é se fechar e rechaçar o diferente que foi muitas vezes vítima das mais diversas explorações. Valores como o humanismo, tão exaltado pela burguesia, não encontrou espaço dentro do colonialismo, predatório, caracterizado pelo desejo desenfreado de “progresso”. “Então, eu pergunto: que fez a Europa burguesa senão

isso? Ceifou as civilizações, destruiu as pátrias, arruinou as nacionalidades, extirpou ‘a raiz da diversidade’.” (CÉSAIRE, 2008, p. 67).

Para os defensores do progresso à custa da desapropriação do espaço e do ser, como se não houvesse outro caminho, Césaire (2008, p. 25) responde:

Lançam-me à cara factos, estatísticas, quilômetros de estradas, de canais, de caminho de ferro. Mas eu falo de milhões de homens sacrificados no Congo-Oceano. [...] Falo de milhões de homens arrancados aos seus deuses, à sua terra, aos seus hábitos, à sua vida, à vida, à dança, à sabedoria.

Discutir o pós-colonialismo exige primeiramente uma distinção terminológica e, nesse sentido, as ponderações de Santos (2014) parecem-nos muito pertinentes. O referido autor aponta duas formas de conceber e compreender o pós-colonialismo: a primeira diz respeito ao plano histórico, período que coincide com a independência da colônia, a segunda ao plano sociocultural, caracterizado pelo momento de desconstrução do discurso do colonizador e tentativa de instaurar um novo discurso, agora na voz do colonizado. Nesse sentido, “[...] o pós-colonialismo contém uma crítica, implícita ou explícita, aos silêncios das análises pós-coloniais na primeira acepção.” (SANTOS, 2014, p. 100).

Tendo em vista os objetivos deste trabalho nos voltaremos mais para a segunda acepção do termo pós-colonialismo, mais especificamente no que se refere aos estudos em que o texto literário ocupa lugar de destaque enquanto expressão e testemunho dos desdobramentos coloniais/pós-coloniais.

Enquanto teoria crítica, o pós-colonialismo segue várias vertentes, cujos gestos mais comuns se caracterizam por teorizar criticamente as heranças coloniais e pós-coloniais. Fornos (2011, p. 5) observa que os estudos pós-coloniais questionam a “[...] ideia de uma literatura universal que, graças aos seus apurados empreendimentos técnico-linguísticos, contribuía para o humanismo.” Essa vertente crítica surge reivindicando um lugar nas discussões a partir de meados do século XX.

Inicialmente, na cena cultural de língua inglesa, essa crítica utiliza-se de ferramentas teóricas de correntes do pensamento europeu (pós-estruturalismo e marxismo, sobretudo), mas as coloca em funcionamento com relação a objetos que não teriam emergido nas cartografias pós-estruturais: os sujeitos coloniais e em seus itinerários de produção e reinvenção. (ALMEIDA, 2012, p. 34-35).

Citando obras e autores que põem definitivamente em cena a questão pós-colonial, tais como *Orientalismo* (1978), *Pode o subalterno falar?* (1998), entre outras, Almeida (2012, p. 34) observa que

Inventariar as heranças coloniais e pós-coloniais– nos sujeitos e nos saberes/poderes que os constituem – para superá-las é um dos gestos que os estudos pós-coloniais reinventam, decompondo nos discursos literário, antropológico, social, histórico, filosófico, dentre outros, os detalhes textuais que serviram aos interesses coloniais e imperialistas ocidentais e que consolidaram a *episteme* moderna com sua repartição entre o sujeito do conhecimento europeu e o sujeito silenciado colonizado.

No que se refere à crítica pós-colonial portuguesa, há críticos que apontam algumas características que a diferencia das demais, pois, o empreendimento colonial de Portugal se deu, em certa medida, de forma peculiar.

O pos-colonialismo em língua portuguesa tem de centrar-se bem mais na crítica da ambivalência do que na reivindicação desta, e a crítica consistirá em distinguir as formas de ambivalência e hibridação que efetivamente dão voz ao subalterno (as hibridações emancipatórias) daquelas que usam a voz do subalterno para silenciá-lo (hibridações reacionárias). (SANTOS, 2014, p. 100).

Por se caracterizar como um “colonizador colonizado” as relações estabelecidas entre Portugal e suas colônias exigem, segundo Santos (2014), uma abordagem diferente por parte da crítica pós-colonial, em especial no que se refere à identidade. Essa condição de imigrante em sua própria colônia não permitiu uma definição mais acentuada da identidade do colonizador e do colonizado, pois o hibridismo se dá de forma mais complexa, uma vez que o próprio colonizador está na posição de “outro” de colonizado, o que não diminui as tensões inerentes a esses desdobramentos.

O fato de o colonizador ter a vivência de ser colonizado não significa que se identifique mais ou melhor com o seu colonizado. Tampouco significa que o colonizado por um colonizador-colonizado seja menos colonizado que o colonizado por um colonizador-colonizador. (SANTOS, 2014, p. 101).

Ao discutir o percurso da crítica pós-colonial, Gonçalves (2002) lembra que esta sofreu algumas transformações em relação aos seus pressupostos, deslocando de uma postura mais superficial, de visão utópica, territorialista e nacionalista, para uma posição de resistência discursiva mais acentuada. É nesse sentido que se tem apontado para a atualidade e viabilidade dos estudos pós-coloniais, pois, mesmo que sob outras roupagens as conjunturas coloniais/pós-coloniais permanecem vivas e devem ser postas sempre sob uma perspectiva crítica.

[...] A persistência das hierarquias epistêmicas e do racismo no mundo contemporâneo parece sugerir que novas formas de colonialidade global teriam força neste contexto e parecem redefinir, mais do que extinguir, uma dinâmica de poder que racializa e discrimina pessoas e povos. (ALMEIDA, 2012, p. 37).

A crítica pós-colonial evidencia os “pontos cegos” que se encontram mascarados pelas ideologias hegemônicas, uma vez que “[...] As sociedades contemporâneas são marcadas pela tensão entre o fim da colonização oficial e sua presença reiterada.” (ALMEIDA, 2012, p. 35).

2.2 Crítica pós-colonial e literatura

Como nos referimos acima, uma das vertentes críticas pós-coloniais está voltada aos estudos literários, investigando, por meio da análise de textos produzidos no contexto colonial/pós-colonial os desdobramentos desse processo histórico. Essa vertente crítica toma o texto literário como objeto de análise cuja abordagem deve considerar as relações que este mantém com a história sem perder de vistas seu caráter ficcional.

Ao registrar os fatos como experiências que se constituem no plano do discurso e que podem, portanto, assumir múltiplas configurações, a obra literária mostra que toda verdade é uma construção. [...] A ficção desprende-se do factual para, assim, poder dialogar com ele. (CAETANO, 2007, p. 6).

Sob esse ponto de vista, a literatura não deve ser pensada em termos de verdade ou falsidade, pois é importante examinar de perto as formas como as relações dessa literatura com a realidade da qual emerge são estabelecidas e como as noções de verídico e não-verídico são construídas em uma dada conjuntura sócio-histórica. Pode-se falar então em literatura pós-colonial, entendida como

[...] toda a produção literária dos povos colonizados pelas potências europeias entre o século XV e XX. Portanto, as literaturas em língua espanhola nos países latino-americanos e caribenhos; em português no Brasil, Angola, Cabo Verde e Moçambique; em inglês na Austrália, Nova Zelândia, Canadá, Índia, Malta, Gibraltar, ilhas do Pacífico e do Caribe, Nigéria, Quênia, África do Sul; em francês na Argélia, Tunísia e vários países da África, são literaturas pós-coloniais. (BONNICI, 1998, p. 9).

É neste contexto que se insere a crítica pós-colonial que a partir dos anos 70 do século XX torna-se mais expressiva, seja nascendo nos seios das sociedades colonizadas seja numa perspectiva mais global. É a partir da consolidação e sistematização dos pressupostos teóricos-metodológicos dessa abordagem crítica que seus objetivos se tornam mais claros.

Desde a sua sistematização nos anos 70, a crítica pós-colonial se preocupou com a preservação e documentação da literatura produzida pelos povos degradados como “selvagens”, “primitivos” e “incultos” pelo imperialismo; a recuperação das fontes alternativas da força cultural de povos colonizados; o reconhecimento das distorções produzidas pelo imperialismo e ainda mantidas pelo sistema capitalista atual. (BONNICI, 1998, p. 10).

Bonnici considera que a literatura pós-colonial depende de dois fatores importantes para surgir e se desenvolver. Uma delas é, obviamente, a ocorrência do colonialismo e a outra é a proposta de ser diferente da literatura do Império. Abre-se então caminho para o que se considera a terceira etapa da literatura pós-colonial, agora mais independente do julgo colonial, uma vez que se acentuam as diferenças e até “rupturas” em relação aos padrões literários da metrópole.

Essas literaturas não podem ser encaradas como algo novo, mas sim resultado dos desdobramentos de um longo processo que levou à sua emergência. Neste capítulo pretende-se discutir o colonialismo e pós-colonialismo inserido no contexto histórico-cultural de Portugal e suas ex-colônias estabelecidas na América do Sul e na África a partir do século XV até fins do século XX.

Nesse ponto acreditamos que se faz necessário apontarmos algumas peculiaridades que diferenciam o empreendimento colonial português das demais nações que se envolveram em tal processo como, por exemplo, a Inglaterra que se mostrou, sob o ponto de vista do Imperialismo, como o mais bem sucedido empreendimento. “[...] Enquanto o Império Britânico assentou num equilíbrio dinâmico entre colonialismo e capitalismo, o Português assentou num desequilíbrio, igualmente dinâmico, entre um excesso de colonialismo e um déficit de capitalismo.” (SANTOS, 2014, p. 98).

2.3 Imperialismo: o empreendimento português

Desnecessário seria pormenorizar cronologicamente toda a trajetória portuguesa no que tange às navegações e expansão marítima empreendida por essa nação que é historicamente apontada como a pioneira em tal empreendimento ultramarino. Contudo, parece-nos necessário para o avanço da discussão proposta neste capítulo um olhar para a “aventura” portuguesa que, sob diferentes perspectivas, determinaram em certa medida o curso de sua própria história e, conseqüentemente, das nações que por séculos se mantiveram sob o julgo da colonização.

Interessa-nos mais de perto as viagens empreendidas à África e à América. Em *O império marítimo português* (2002) Boxer se propõe a discutir o processo colonialista português, lançando um olhar minucioso sobre a questão que, para muitos críticos, mudou para sempre os rumos da história mundial. No que se refere ao início da expansão do império português, Boxer (2002) lembra-nos da impossibilidade de se afirmar categoricamente uma data, mas situa por volta de 1419 as primeiras incursões portuguesas pelo oceano Atlântico.

Essa primeira fase de viagens ultramarinas terminaria, segundo o historiador em questão, por volta de 1499 com a volta de Vasco da Gama a Lisboa.

Boxer (2002) observa que há indícios que comprovam que outros povos europeus já haviam se aventurado pelo oceano Atlântico e Pacífico. No entanto, os esforços de povos como os Vikings, não deixaram marcas expressivas na história, ficando este papel de pioneiros das grandes navegações para Portugal e Espanha. Aqui nos ocuparemos de Portugal.

Boxer levanta uma questão paradoxal: como uma nação relativamente pequena sem grandes atributos mercantis e navais foi capaz de ir tão longe, conquistando territórios em cinco continentes? Boxer (2002) argumenta que seria impossível detalhar os motivos que levaram Portugal a se lançar ao mar e, com recursos que se equiparavam aos de outras nações, divisar por séculos novos territórios.

Por que os ibéricos foram bem sucedidos onde seus predecessores mediterrâneos haviam fracassado? Por que Portugal tomou a dianteira quando os homens do mar de Biscaia e seus navios eram tão bons quanto quaisquer outros da Europa? Quais foram os motivos que impulsionaram os dirigentes e os organizadores da expansão marítima portuguesa? Esses governantes estariam seguindo um plano consciente e cuidadosamente programado, ou estariam preparados para adaptar seus objetivos e métodos às circunstâncias variáveis? Teriam a inspiração e a orientação originais vindo em parte ou inteiramente do infante dom Henrique (aliás, príncipe Henrique, o Navegador) e/ou outros membros da casa real de Avis? (BOXER, 2002, p. 33).

Perguntas que em parte se perderam no tempo, o que não impede de vislumbrarmos certas motivações inerentes a qualquer empreendimento colonialista. Boxer (2002) aponta no mínimo quatro fatores preponderantes que marcaram a chamada “Era dos descobrimentos”: o religioso, o econômico, o estratégico e o político sem, contudo, considerá-los em igual proporção.

Embora o motivo religioso, tenha sido, em tempos passados, apontado como principal motivação da expansão portuguesa, cuja missão seria levar o cristianismo àqueles povos vistos como “inferiores”, tal visão não se sustenta na historiografia moderna (BOXER, 2002, 34). Embora na época a religião esteja fortemente presente e os atos de Portugal passassem pelo clivo papal, a busca pelo ouro, especiarias e pontos comerciais estratégicos se revelaram as mais fortes motivações portuguesas.

Recorrendo a documentos da igreja, Boxer (2002) cita as bulas papais, que autorizam e orientam, em certa medida, Portugal a proceder com seu “projeto” expansionista. O historiador em questão cita três desses documentos (*Dum diversas* 18 de julho de 1452; *Romanus Pontífex*, 8 de janeiro de 1544 e a *Inter caetera*, 13 de março de 1456) que, para ele, ilustram bem as motivações e prerrogativas imputadas aos portugueses.

Na primeira, o papa autoriza o rei de Portugal a atacar, conquistar e submeter sarracenos, pagãos e outros infiéis inimigos de Cristo; a capturar os bens e os territórios a eles pertencentes; a reduzi-los à escravidão perpétua e a transferir suas terras e propriedades para o rei de Portugal e seus sucessores. [...] A segunda bula *Romanus Pontifex*, um texto mais específico, foi muito justamente denominada a carta do imperialismo português. A bula se inicia com um resumo da obra de descoberta, conquista e colonização empreendida pelo infante dom Henrique desde 1419. Seu selo apostólico de verdadeiro soldado de Cristo e defensor da fé é louvado em termos eloquentes. Exaltam-no pelo seu desejo de tornar conhecido e admirado o nome glorioso de Cristo mesmo nas regiões mais remotas e até então desconhecidas, e de obrigar os sarracenos e outros infiéis a entrar no rebanho da Igreja. (BOXER, 2002, p. 37).

É sob a tutela da Igreja, maior autoridade da época, que Portugal avança, conquista e subjuga diversos povos, impondo muitas vezes pelas forças das armas seus desejos em cuja ideologia expansionista estava apoiada em uma “missão divina de fincar uma cruz em cada continente”. Missão esta que embora não seja inteiramente falsa esconde outros motivos, talvez mais significativos aos portugueses que se tornaram um dos maiores império do ocidente por séculos.

Na bula *Inter caetera* de 13 de março de 1494, o papa Castílio III confirmava os termos da *Romanus Pontifex*, e a pedido do rei Afonso V e de seu tio o infante dom Henrique, concedia à Ordem de Cristo, da qual o último era administrador e mestre, jurisdição espiritual sob todas as regiões conquistadas pelos portugueses no presente ou no futuro, “dos Cabos Bojador e Não, por via da Guiné e mais além, para o Sul, até às Índias”. [...] o grão-mestre dessa ordem (fundada em 1319, após a extinção dos templários) teria plenos poderes para nomear os titulares de todos os benefícios, quer os do clero secular, quer os dos regular, impor censura e outras penas eclesiásticas, bem como exercer os poderes de bispo nos limites de suas jurisdições. (BOXER, 2002, p. 38).

Se não foi o motivo maior, a religião foi certamente a maior justificativa/pretexto para a investida portuguesa, vista muitas vezes de forma exaltada sob o manto da “nobre missão expansionista” que, além das riquezas advindas das especiarias, metais preciosos, entre outros, somou-se à captura e escravização de inúmeros povos na África, Ásia e América.

Depois de 1442, o desenvolvimento do comércio de escravos também ajudou a financiar os custos das viagens portuguesas ao longo da costa ocidental da África. Os escravos proviam originalmente de ataques, primeiro aos acampamentos tuaregues do litoral saariano e depois às aldeias negras da região do Senegal. (BOXER, 2002, p. 40).

Esses empreendimentos eram vistos, embora houvesse notável desigualdade, tendo em vista as potencialidades bélicas dos portugueses, como investidas dignas de se equipararem às Cruzadas dirigidas contra os muçulmanos em Marrocos. Contudo, a história mostra que o comércio de escravos nem sempre se deu pela força, uma vez que é notório que muitas tribos negociavam membros de tribos rivais os entregando aos portugueses por motivos variáveis.

“Nunca faltaram, naquele tempo e mais tarde, africanos dispostos a vender seus semelhantes a traficantes europeus, quer fossem criminosos condenados, prisioneiros de guerra ou vítimas de feitiçaria.” (BOXER, 2002, p. 41).

Seja pela força das armas, da fé ou da convivência de outros povos, (casos certamente menos frequentes) por séculos, Portugal se firmaria no cenário europeu como uma considerável força política e econômica, posição que só se alteraria a partir dos séculos XVIII com o início de uma onda de revoluções pela independência de territórios americanos e, mais tarde, africanos.

Se inicialmente, as diferenças entre colonialismo inglês e português se dão no âmbito político e econômico, tais diferenças não se esgotam nesses aspectos, o que faz do colonialismo português um processo consideravelmente complexo no que tange à interação metrópole/colônia. Peculiaridades que se manifestam sob diversas formas e níveis; “[...] no plano das práticas cotidianas de convivência e sobrevivência, de opressão e resistência, de proximidade e distância, no plano dos discursos e narrativas, do senso comum e dos outros saberes, das emoções e afetos, dos sentimentos e ideologias.” (SANTOS, 2014, p. 98).

Na perspectiva do crítico supracitado, observamos que o colonialismo português se caracterizou ao longo da história como uma espécie de “subcolonialismo” em comparação ao inglês, visto que política e economicamente Portugal, após a fase áurea das grandes navegações, passa a ocupar uma posição subalterna.

A grande assimetria entre o colonialismo inglês e o português foi o fato de que o primeiro não teve de romper com um passado descoincidente de seu presente: foi desde sempre o colonialismo-norma porque protagonizado pelo país que impunha a normatividade do sistema mundial. [...] o subdesenvolvimento do colonizador [Portugal] produziu o subdesenvolvimento do colonizado. (SANTOS, 2014, p. 99).

Seja o “colonialismo-norma” seja o subdesenvolvido, os efeitos desse processo histórico, alguns já apontados aqui, intensificam-se com o início da descolonização de nações que, de forma mais ou menos dramática, começam a se libertar do julgo do conquistador.

2.4 Antigas colônias portuguesas na África e suas literaturas

No que se refere à colonização da África, desde a colonização de Cabo-Verde nos anos de 1444 que se seguiu à ocupação de Angola, Guiné Bissau, Timor Leste, São Tomé e Príncipe e Moçambique, inicia-se um curso histórico marcado por dominação, resistência e revoluções que culminariam na independência desses territórios da colonização portuguesa.

Terminada a Guerra Colonial em 1975, finda cronologicamente o domínio português em território africano.

Com a independência de Angola, última colônia portuguesa, encerra-se um processo histórico que por séculos redimensionou a história do Ocidente. Todo esse processo não escapou ao registro literário, uma vez que em todos esses países africanos houve a presença atuante de escritores que, participando direta ou indiretamente das lutas por independência, refletiram em suas obras o complexo processo da colonização e descolonização de seus territórios. Entre os diversos pontos de vista que se aborda essa problemática, para atender os objetivos deste trabalho, nos interessa mais de perto aquela que se volta para a literatura produzida na metrópole (Portugal) e nas ex-colônias em especial nas africanas de língua portuguesa. Vale frisar, nesse sentido que

O texto literário não é autônomo em relação ao ambiente histórico e cultural em que é produzido. Ele é um modo de projeção das questões e pontos de vista que configuram esse ambiente, sintoniza-se, em alguma medida, com a percepção própria do seu tempo. (CAETANO, 2007, p. 3).

Se por um lado o texto literário não alcança oficialidade enquanto registro da história, é inegável que seu surgimento está em maior ou menor grau condicionado à realidade a qual pertence e de uma forma ou de outra reflete os valores do meio e época em que se insere. Contudo, Caetano (2007) considera que a literatura além de ser espelho da realidade é também elemento transformador desta, ou seja, é capaz de resignificá-la.

Tomando uma dada realidade como ponto de partida o escritor interfere nessa realidade apontando outros caminhos possíveis. O que determinaria a força de uma obra, nessa perspectiva, não seria a noção binária de verdade e não verdade, mas sim o grau de conexão com o histórico e mesmo a capacidade de romper com (pre)conceitos, muitas vezes cristalizados, inquestionáveis no curso dessa mesma história passiva de lacunas, visto não fugir às limitações.

Ao registrar os fatos como experiências que se constituem no plano do discurso e que podem, portanto, assumir múltiplas configurações, a obra literária mostra que toda verdade é uma construção. A literatura evidencia, desse modo, a limitação explicativa do historicismo, esgarçando a concepção linear da história. (CAETANO, 2007, p. 6).

Uma vez que o processo de colonização tem como um dos eixos centrais a desapropriação dos sujeitos, tornando-os objetos, podemos dizer que a literatura produzida nas colônias buscou gradativamente resgatar a identidade retirada do colonizado. Ao

redimensionar a realidade o escritor pode, a seu modo, negar os valores do colonizador e apontar para uma nova configuração social que permita a percepção e (re)construção de uma “mentalidade pós-colonial” considerando que esta “[...] é uma aquisição e não se pode afirmar que a independência das antigas colônias tenha sido suficiente para esta conquista.” (CAETANO, 2007, p. 2).

O diálogo da ficção com o real permite até mesmo a superação dos referidos limites impostos pelo registro histórico, abrindo maiores possibilidades de discussões chamando interlocutores a um mergulho mais profundo de onde pode brotar questões que a história às vezes deixar escapar.

Escrever, para esses escritores, é e tem sido fundamentalmente um ato político, pois não se furtaram ao paradigma social de suas colônias, fazendo da palavra uma bandeira de luta. Luta que segundo Caetano (2007) conduz o africano não às origens remotas anteriores à colonização, tão pouco a um novo homem, livre das marcas desse processo, mas sim a um homem que, nem novo nem velho, tem sua identidade forjada pelas lutas e que, após o combate seja, como lembra os versos em “Poemas para todos” do angolano Agostinho Neto, capaz de reconstruir a si mesmo e a realidade a sua volta.

Para quê chorar
porque esperamos
que outros venham consolar?

Para quê querer uma ilusão
para apagar uma mentira?

o choro cansou o mundo
e a nós mesmo já causa tédio
e quando julgamos que o riso é choro
ele é riso simplesmente
porque já nem sabemos lamentar

Mas olha a tua volta
abre bem os olhos
-vês?

Aí está o mundo
construamos. (NETO, 2016, n.p.)

Uma das razões que primeiro aproximam os países africanos de língua portuguesa ao Brasil é justamente o fato de terem sido também colônias de Portugal. Embora a colonização e independência tenham ocorrido de maneiras e em momentos diversos, esse processo, como já apontado aqui, deixou marcas que unem o Brasil à África; elos que foram se consolidando

ao longo de séculos. A vinda do africano por meio do processo de escravização certamente se constitui um marco nessa ligação entre Brasil e África, uma vez que a cultura africana foi se fazendo cada vez mais presente, sendo hoje indispensável para a compreensão da nossa identidade cultural, marcada pela pluralidade étnico-racial.

Almeida (2007) se propõe a investigar como essas relações foram se transformando e contribuindo para as formações de novas identidades e como os novos paradigmas culturais se fazem presentes nos signos poéticos e na linguagem literária em geral.

[...] é fundamental pensarmos (ou repensarmos) o processo da escravidão e seus desdobramentos como paradigma de uma herança cultural cujas marcas estão inscritas nos diferentes âmbitos que dizem respeito à cultura brasileira e africana. (ALMEIDA, 2007, p. 14).

No que tange ao diálogo entre a literatura brasileira e africana observamos que a partir do Romantismo essa relação torna-se mais latente, visto que a literatura brasileira passa a exercer certa influência em terras africanas, sobretudo, nos países de língua portuguesa. No Brasil, a vigência do Romantismo coincide com a independência, levando a uma produção literária marcada pela preocupação em se construir uma identidade nacional. Embora sob inegável influência europeia, o Romantismo brasileiro ambicionou retratar o homem, a terra, e os costumes da incipiente nação na tentativa de rejeitar os valores da metrópole portuguesa em nome da autoafirmação da identidade brasileira.

Embora tenha sido um importante passo nessa direção, é fato que o projeto de nação defendido pelos escritores e intelectuais do século XIX acabou por se caracterizar como de fundo ideológico europeu. Observa-se, assim, um nacionalismo gerador de uma cultura até certo ponto híbrida e contraditória, na medida em que emana desse nacionalismo um sistema sociocultural que, grosso modo, mostrou-se impróprio à realidade brasileira que em muito destoava do idealismo romântico, calcado nos valores da burguesia. Como prejuízo, houve a exclusão de uma parcela da sociedade, como ocorreu em grande medida com os africanos.

Lembremos, por exemplo, que o negro ficou de fora do projeto de nação empreendido pelo Romantismo, que elegeu o índio como legítimo representante da identidade brasileira. A não inclusão do negro, porém, não se restringe ao fato de este não ser originário de terras brasileiras, mas também aos aspectos histórico-culturais, que alicerçados na ideologia eurocêntrica, colocavam o negro às margens do sistema social.

Em *Pele negra, máscaras brancas* Frantz Fanon (2008) dedica-se à problemática relativa à imagem do negro escravizado e discriminado por séculos, apontando como o racismo, o preconceito colocaram às margens o negro em detrimento dos valores da burguesia

branca, responsável durante o processo colonial pela destruição e rebaixamento desses negros à condição de coisa, de não-humano. Para Fanon, a herança da escravidão deixou marcas profundas no homem negro cujo único modo de superação seria a busca por um humanismo para além das questões raciais. “A civilização branca, a cultura europeia, impuseram ao negro um desvio existencial. [...] aquilo que se chama de alma negra é frequentemente uma construção do branco.” (FANON, 2008, p. 30).

Embora Fanon, um dos fundadores dos estudos pós-coloniais, se refira ao contexto europeu de meados do século XX, ele reconhece que a condição do negro verificada na Europa de seu tempo não se diferenciava em geral daqueles oriundos de outros continentes, pois “Sua metafísica ou, menos pretensiosamente, seus costumes e instâncias de referência foram abolidos porque estavam em contradição com uma civilização que não conheciam e que lhes foi imposta.” (FANON, 2008 p.104). Em todos os casos, observa o crítico em questão, percebe-se ao longo dos tempos o processo de aculturação do negro, de imposição de valores que lhe são alheios.

[...] há uma constelação de dados, uma série de proposições que, lenta e sutilmente, graças às obras literárias, aos jornais, à educação, aos livros escolares, aos cartazes, ao cinema, à rádio, penetram no indivíduo – constituindo a visão do mundo da coletividade à qual ele pertence. (FANON, 2008, p. 135).

No caso, o que se dissemina em geral são os valores da raça hegemônica que geralmente busca rebaixar os valores socioculturais do outro. Reconhecido principalmente por sair em defesa daqueles que herdaram a herança perversa do colonialismo, do racismo, ainda arraigados nas nossas instituições, Fanon (2008, p. 164) argumenta que o negro foi sempre “[...] o bode expiatório, para a sociedade branca – baseada em mitos: progresso, civilização, liberalismo, educação, luz, refinamento...”.

Fanon rejeita posturas estanques, ou seja, se posiciona contra o encarceramento étnico-racial, pois defende que negros e brancos deveriam se constituir antes de tudo como seres humanos de iguais direitos em qualquer parte do mundo. “O problema negro não se limita ao dos negros que vivem entre os brancos, mas sim ao dos negros explorados, escravizados, humilhados por uma sociedade capitalista, colonialista, apenas acidentalmente branca.” (FANON, 2008, p. 169-170).

Direitos que, não se alcançam sem relutância por parte daqueles que insistem na manutenção de valores retrógrados, que colocam o outro em condição de inferioridade. “Existem leis que, pouco a pouco, desaparecem da constituição. Existem decretos que

proíbem certas discriminações. E estamos seguros de que não foram doações.” (FANON, 2008, p. 184).

Mesmo o índio, como se sabe, aparece extremamente idealizado e, mesmo nas produções literárias mais bem sucedidas, (cita-se, por exemplo, Gonçalves Dias) aparece sob a roupagem europeia. Apesar de ambientado em terras brasileiras, as obras do período, se configuram em grande parte como uma sobreposição dos valores europeus à realidade, o que contribuiu para a já citada contradição ideológica.

Na literatura do século XIX, a figura do índio é representada como se entre este e o colonizador português houvesse um acordo, uma espécie de comunhão, já que o índio aceita, sem possibilidades de resistências, sua condição de “inferior”. Nesse sentido, não deixa de ser uma escravidão, embora mais “dócil” por parte do indígena, pois há casos, como em *Iracema*, de José de Alencar, que o índio se revela contra seu próprio povo em defesa de valores que não fazem parte de sua cultura. Há, nesse caso, um movimento de desapropriação/aculturação do sujeito restando a imagem construída pelo branco tal como convém a este.

Por meio da união do estético e ideológico, a literatura testemunhou e contribuiu para o processo de independência e tentativa de formação da identidade brasileira, mas, salvo raras exceções, não houve notória presença do negro nesse processo.

No Brasil do século XIX, a ânsia pela construção de uma identidade nacional levou os intelectuais a adotarem um critério epistemológico e antológico que buscava no mito da natureza a gênese de nossa comunidade específica, espelhando-se em modelos históricos-sociológicos constituídos pela e para sociedade europeia. (PAULINO, 2010, p. 9).

No que tange as produções literárias, estas sob a égide das conjunturas ideológicas eurocêntricas do século XIX, não incorporam ainda os negros na perspectiva de considerá-los parte integrante de nossa formação cultural. Mesmo quando esses figuram nos textos, seja como personagens, seja como autores, encontram-se inevitavelmente sujeitos aos valores dominantes, não havendo outra forma de se expressar que não fosse a da submissão a um sistema ideológico vigente, incompatível com a real situação.

[...] em geral o negro (escravo ou descendente de escravo) não aparece nas literaturas a não ser através do binômio estereotipado que o Romantismo alardeou, ou seja, o do “bom servo submisso” *versus* o “selvagem violento”, imagem que refletia o olhar distorcido do colonizador. Essa visão estereotipada do negro se difundiu pelas literaturas do continente americano, sendo possível encontrá-la em novelas ou poemas de autores cubanos, venezuelanos, colombianos, peruanos¹⁹. O Brasil não foge à regra, pois são inúmeras as aparições desse protótipo de escravo nas narrativas românticas e naturalistas do século XIX. (ALMEIDA, 2007, p.48).

Segundo esse autor, a partir do século XIX ocorre a “descoberta do negro” na literatura, pois aliado aos anseios nacionalistas, à efervescência dos ideais iluministas que investiram contra a escravidão, contribuíram para a tematização do negro, mesmo que fosse sob as mencionadas perspectivas eurocêntricas. Essa perspectiva reducionista começa a se modificar com o Modernismo em virtude do olhar mais realista lançado ao negro e à já evidente miscigenação cultural brasileira. “No Brasil, pode-se dizer que o Modernismo representa, a partir de suas especificidades, também um apelo para um mergulho na pluralidade de um Brasil ainda desconhecido.” (ALMEIDA, 2007 p.49).

Focalizando a poesia, Almeida aponta para as diferentes etapas, perceptíveis em relação às formas de incorporação/representação do negro na literatura brasileira ao longo dos séculos, em cujos sujeitos representados vão, gradativamente, assumindo sua própria voz.

[...] na primeira, ele é *tema*, ou seja, objeto de observação em terceira pessoa, escrutinado pelo olhar minucioso do escritor que, em geral, pertence ao universo cultural dominador. Ele é “o outro”, o “diferente”, o “estranho, curioso, selvagem”. Autores como Castro Alves ou muitos dos poetas que integram as filas do Negrismo confluem nessa primeira etapa de representação do negro; [...] na segunda etapa, o negro é *sujeito*: surge o “sujeito enunciador”, ou seja, o poeta negro se afirma como negro e como poeta, ao mesmo tempo em que recusa os estereótipos do negro desenhados, durante séculos, por uma ordem social opressora. Esse “sujeito eu enunciador” elabora o seu discurso desde o seu próprio ponto de vista, como indivíduo negro e como parte de uma comunidade segregada e discriminada. [...] na terceira etapa o poeta espalha e/ou camufla no texto os signos decorrentes da diáspora negra. Aqui já não se trata de identificar se o negro “é o outro ou se sou eu”, já que o cerne da questão da identidade e da alteridade recai sobre outros aspectos relacionados mais à linguagem do que à definição étnica do autor ou ao seu posicionamento a respeito desse assunto. O que ocorre é que o próprio texto, pela maneira como é constituído, revela determinada experiência do autor e determinados fatores que o identificam como sendo um sujeito preocupado com as questões diaspóricas contemporâneas. (ALMEIDA, 2007, p. 62-63).

Observa-se um “movimento” que vai da mera condição de objeto a uma autonomia expressiva do sujeito negro até chegar ao texto, cuja configuração estética revela as relações socioculturais que fazem parte da formação das identidades, vistas como algo móvel, em contínua transformação. Não podemos, no entanto, reduzir as relações entre literatura brasileira e africana apenas aos aspectos raciais, condicionando a questão ao processo escravocrata, embora esse tenha sido um marco considerado para os primeiros contatos entre as culturas.

Considerando todas as ressalvas feitas ao projeto de nação, de suas incoerências inerentes às distâncias existentes entre ideologia dominante e realidade, é a partir do Romantismo (século XIX) que, mesmo em termos contraditórios, começa a se consolidar o que Antonio Candido (1993), chama de sistema literário, caracterizado, grosso modo, pela

troca simbólica e cultural entre os indivíduos (autor – obra – leitor) que compõem o cenário social. No caso do Brasil, a insipiente identidade começava a ser esboçada.

Nesse sentido, o viés revolucionário presente no Romantismo de modo geral exerceu uma influência considerável nas literaturas das colônias africanas, que até então não haviam alcançado a independência. “É evidente que com o olhar voltado para o local começam a aparecer as diferenças entre metrópole e colônia e a valorização nacional inicia o processo de desvinculação da metrópole.” (BARROS, 2006, p. 22). Embora seja evidente um distanciamento ideológico entre os valores dominantes na vigência do Romantismo em relação às colônias africanas, o que pode ser visto como elo e aproximação é, sobretudo, o nacionalismo tão exaltado em terras brasileiras. Ainda que a independência das colônias portuguesas na África só ocorresse mais de um século depois e à duras penas, o Romantismo ajudou a semear as primeiras sementes da revolução que levaria a produção de uma literatura engajada com o processo de libertação da colonização portuguesa.

Barros (2006) observa que a partir do Romantismo, os escritores africanos passam a negar com mais empenho o modelo português e a buscar a construção de uma literatura nacional, capaz de representar o espaço e os valores do africano. O desejo de criar uma identidade nacional, capaz de se afirmar cultural e politicamente como nação, torna-se o grande projeto de escritores e intelectuais africanos.

Esse projeto se intensifica na medida em que ganha relevo as lutas por independência de países como Cabo Verde, Moçambique e Angola, onde começam, a partir dos anos de 1930, surgir de forma mais consistente movimentos reacionários ao colonialismo português. Nesse período, no Brasil, o Modernismo encontra-se em pleno desenvolvimento e o caráter revolucionário deste intensifica a relação entre nossa literatura e as das colônias, pois, diferente do Romantismo, tem-se agora um nacionalismo cuja perspectiva da realidade é mais crítica.

Dutra (2013) considera que escritores brasileiros como Manoel Bandeira, Guimarães Rosa, Jorge Amado, Raquel de Queirós, Carlos Drummond de Andrade, entre outros, exerceram grande influência sob o trabalho de escritores africanos nesse período. Assim, o Modernismo brasileiro manteve uma forte relação com as literaturas africanas de língua portuguesa, pois “[...] trazia à cena a luta contra a hegemonia de uma minoria que, tanto cá quanto lá, demandava liberdade e transformação.” (DUTRA, 2013, p. 2). A inconformidade latente no Modernismo brasileiro passa a servir de exemplo aos escritores africanos que vivenciavam as lutas por independência e faziam de suas obras bandeiras de resistência.

Dutra (2013) observa que o primeiro desejo por parte dos escritores africanos foi escapar das amarras tradicionais, ou seja, encontrar uma forma de expressão diversa das convenções canônicas. Nesse aspecto, a primeira revolução é no âmbito estético, uma vez que as formas de expressão consideradas “exemplares” dão lugar à busca por formas mais originais, embora a questão linguística não esconda as contradições, visto que as revoluções se fazem, de forma geral, na língua do colonizador.

Não foi possível operar uma verdadeira reelaboração capaz de desnaturar a própria língua do colonizador a partir de “infiltrações africanas” ou por meio da corrosão elaborada pela inserção de traços característicos da oralidade. No entanto, é preciso observar que se, por um lado, a língua do colonizado ficou sendo a língua de Próspero, por outro lado, isso não significa necessariamente que Caliban tenha assimilado e aceito os valores estéticos e normativos dessa língua de colonização. (ALMEIDA, 2007, p. 40).

Almeida ressalta que a questão linguística sempre se apresentou de certa forma complexa aos escritores das colônias, haja vista o desejo de negar as formas de expressões do colonizador.

[...] vários autores realizaram essa atividade de “desmantelamento” (ou “détour”) no interior da língua do colonizador. De fato, prosadores como os angolanos Luandino Vieira e Boaventura Cardoso, os brasileiros João Guimarães Rosa e Mário de Andrade (sobretudo em **Macunaima**), o moçambicano Mia Couto, entre outros, surgem como mestres desse estilo de escrita que corrói os paradigmas tradicionais da língua portuguesa oficial, através da inserção, ou “tradução”, da língua oral no *corpus* do texto narrativo. (ALMEIDA, 2007, p. 44 – grifos do autor).

Trata-se de um processo de apropriação crítica da linguagem do colonizador, redimensionando o mundo linguisticamente representado. “Todo povo colonizado – isto é, todo povo no seio do qual nasceu um complexo de inferioridade devido ao sepultamento de sua originalidade cultural – toma posição diante da linguagem da nação civilizadora, isto é, da cultura metropolitana.” (FANON, 2008, p. 34).

A escolha pela expressão na língua do colonizador se justifica em grande parte pela possibilidade de maior alcance da obra, uma vez que sua negação pode condenar o artista a ficar circunscrito ao seu território, algo indesejável, quando se trata de uma obra de forte cunho ideológico e revolucionário.

[...] Surge o dilema da identidade do intelectual engajado numa reivindicação coletiva (a do seu povo), mas empenhado num trabalho que é principalmente de cunho estético e para o qual a liberdade de opção estética é um elemento fundamental. (ALMEIDA, 2007, p. 56).

Ao longo das lutas por independência dos países africanos de língua portuguesa as relações entre suas literaturas e a brasileira se intensificaram. Textos de autores brasileiros são recuperados com frequência por meio de recursos como a intertextualidade, que de uma forma ou de outra evidenciam diálogos profícuos. Nesses casos, embora possa haver sentidos variados, esses convergem (no caso africano) quase sempre para inconformidade diante do domínio da metrópole.

Essa postura de resistência é constantemente reiterada nas obras desses escritores inconformados com a condição de opressão, imposta por séculos de colonização. O processo de apagamento do sujeito colonizado é perceptível nas palavras de Julio, personagem de *O planalto e a estepe*, do escritor angolano Pepetela.

Sabem o que é sentirem-se apagados, escorraçados da história? Talvez não saibam, poucos hoje em dia viveram as experiências de colonizados ou de escravos, que significa exatamente a não existência, o terem sido de repente apagados do mundo, da vida, da memória, transmutados em não-seres humanos. (PEPETELA, 2008, p. 100).

São vários os exemplos de textos que nos permitem perceber o diálogo entre as literaturas africanas de língua portuguesa e brasileira. Diálogos estes passivos de diversos enfoques que nos permitem alargar a visão acerca dos povos africanos e suas contribuições para nossa própria formação sociocultural.

3 LITERATURA AFRICANA DE LÍNGUA PORTUGUESA EM MATERIAL DIDÁTICO E A LEI 10.639/03

Neste capítulo discute-se a presença da literatura africana de língua portuguesa no LD, em especial nos volumes destinados ao terceiro ano do EM, na tentativa de compreender em que medida eles podem contribuir para o trabalho do professor no ensino-aprendizagem das referidas literaturas, tendo em vista a lei 10.639/03. Em tese, a lei em questão abre a possibilidade da discussão reconhecimento e valorização da cultura africana e afro-brasileira contribuindo para um ensino-aprendizagem mais significativo, uma vez que promove a diversidade ético-cultural em ambiente escolar. Porém, o processo de escolha dos LD, assim como a formação/atuação do professor não devem ser desconsiderados nesse percurso.

3.1 O Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) e as questões relativas à seleção desse material

Ribeiro (2015), ao investigar a trajetória do LD na educação brasileira, demonstra que esse material, embora sob outras denominações, sempre esteve presente no meio educacional. Esse pesquisador argumenta que a importância conferida ao LD como ferramenta pedagógica, atravessa séculos desempenhando relevante papel no ensino-aprendizagem, independente dos modelos escolares, lugares ou épocas.

Em sua “Didática Magna”, escrita no século XVII, Comenius já fazia referência à presença do livro didático no desenvolvimento da aprendizagem. Notadamente, reservada a organização e o funcionamento do sistema de ensino como uma tipografia – a indústria recém-criada e que avançava pela Europa. Com o passar do tempo, a imprensa se espalhou por todo o mundo e passou a ter na produção didática um importante produto do seu repertório de publicação. (RIBEIRO, 2015, p. 11).

Ribeiro constata que desde o início do século XX se verifica o surgimento de um grande número de edições e circulações de manuais escritos por pesquisadores, professores renomados, entre outros dedicados ao tema educacional. Seja via iniciativa privada, seja com a tutela do Estado, os manuais foram se fazendo cada vez mais presentes nas escolas com o intuito de oferecer caminhos didáticos e metodológicos para professores das diversas disciplinas.

A partir de 1930, o Estado passa a atuar de forma consistente no processo de elaboração, avaliação e distribuição do LD. Reformas educacionais, criação de órgãos reguladores como a Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD) em 1938, cuja

responsabilidade era avaliar e controlar a distribuição e uso do LD nas escolas brasileiras, são exemplos do poder centralizador do Estado em relação à presença do LD no ensino-aprendizagem brasileiro.

Carmagnani (1999) observa que este material não possui uma origem propriamente brasileira, uma vez que as primeiras iniciativas quanto à sua inserção por parte do Estado não partiram de grupos envolvidos diretamente com a educação do país, mas sim de decretos, leis e medidas governamentais com influência estrangeira como, por exemplo, os Estados Unidos. Segundo Carmagnani, as mudanças ocorridas a partir de 1930 envolvendo o LD nem sempre buscavam atender às necessidades de uma escola que se pretendia popular, visto que as mudanças atendiam principalmente a interesses de gabinetes. Carmagnani traça um percurso cronológico do LD no Brasil, apontando para alguns problemas que surgem já no início da trajetória desse material em nosso país.

a) *A partir de 1930* – o compêndio nacional (LD) passa a ser produzido tendo em vista o encarecimento dos livros importados; b) *1938* – criação de uma comissão nacional do livro didático (CNLD) que [...] tinha mais a função de um controle político-ideológico do que uma preocupação didática. c) *Década de 60* – assinatura dos acordos MEC-USAID que, dentre outros objetivos, possibilitaria a distribuição de milhares de LDs no Brasil gratuitamente. Os resultados desastrosos desse acordo são mencionados pelos críticos da educação [...] que denunciam o controle americano nos vários níveis da escola brasileira. [...], d) *Início da década de 80* – novas medidas governamentais acabaram por centralizar as medidas relativas ao ensino e, conseqüentemente, à seleção e distribuição de LDs. (CARMAGNANI, 1999, p. 46-47 – grifos da autora).

Entre os anos de 1930 e 1960, observou-se, segundo Ribeiro (2015), uma grande difusão das ideias vinculadas à chamada pedagogia da Escola Nova, que teve grande repercussão no contexto educacional brasileiro. Assim, viu-se a necessidade de uma maior sistematização da prática pedagógica e divulgação de novos métodos de ensino em consonância com as novidades pedagógicas.

Dentre outras publicações, o LD surge como importante meio de divulgação e prescrição de “saberes autorizados” segundo as prerrogativas do Estado. Saberes esses organizados nos LD com o objetivo de substituir as “velhas” práticas dos professores e colocar o ensino-aprendizagem em dia com os ideais vinculados pela Escola Nova.

Essa tendência duraria, segundo Ribeiro (2015), até 1960, período em que se inicia uma época que se pode considerar, grosso modo, mais prescritiva, pois o LD tem seu protagonismo aumentado e o *Manual do Professor* passa a ser distribuído junto com o livro do aluno, acentuando o controle e prescrição dos saberes e métodos de ensino.

Em 1966, por meio do Acordo MEC/SNEL/USAID, iniciou-se um período em que os livros didáticos tornaram-se o grande negócio da indústria livreira e o Estado o seu grande cliente. Através dos mecanismos de avaliação e de cursos direcionados aos professores o Poder Público atuou como incentivador da produção e utilização dos *Manuais*. (RIBEIRO, 2015, p. 30-grifo do autor).

Essa parceria com órgãos internacionais como o United States Agency International Development (Agencia dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional - USAID) e com o Sindicato Nacional dos Editores de Livros (SNEL) dá início à um sistema de controle maior por parte do Estado em relação ao ensino-aprendizagem brasileiro, visto que se inicia um processo mais amplo de homogeneização do sistema de ensino no que tange ao conhecimento institucionalizado e às formas de transmiti-los nas salas de aulas por todo o país.

A partir de 1985, mediante o decreto lei 91.542 de 19/08/1985 o processo de distribuição do LD passa por grandes mudanças, uma vez que esse decreto institui o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e extingui o Programa do Livro Didático/Ensino Fundamental (PLIDEF). Com a criação do (PNLD), o LD além de assumir uma face mais nacional, tem sua distribuição mais ampliada e a avaliação e distribuição gratuita por todo o país passa a ser feita com maior controle e rigor.

Discutindo o processo de legitimação de valores em uma dada sociedade, Coracini (1999) lembra-nos que todo processo de legitimação depende do reconhecimento desses valores, os quais se constituirão como um conjunto ético visto como

[...] um conjunto de valores vinculado ao momento histórico-social em que, na verdade, se inserem os sujeitos de uma dada formação discursiva, sem esquecer da memória discursiva que coloca uma geração em relação com gerações passadas, de quem recebe(ra)m legados que entram na constituição da subjetividade. (CORACINI, 1999, p. 33).

É nessa perspectiva que a autora anteriormente citada discute o processo de legitimação do LD, que seria legitimado não apenas pelos órgãos responsáveis pela sua produção (autores/editores), avaliação e distribuição (MEC – PNLD), mas também pela escola, incluindo todos os sujeitos envolvidos com o ensino-aprendizagem. A escola, que tem a função de preparar o indivíduo para viver em sociedade, o fará pela transmissão de valores vistos como primordiais para o desenvolvimento da cidadania por mais impreciso que este termo possa ser.

Pensando no papel de disseminador de valores e ideologias desempenhado pela escola, Coracini (1999) considera a presença do LD como ferramenta de destaque que historicamente tem contribuído para esse processo. Embora não seja a única ferramenta pedagógica utilizada

no ensino-aprendizagem, o LD tem sido considerado por muitos pesquisadores como um meio pelo qual é disseminada a ideologia da classe hegemônica. Apesar de se reconhecer certos limites do LD, seu valor para o fazer pedagógico tem sido reafirmado tanto pelas “autoridades competentes” quanto por aqueles que, mais distantes das discussões, fazem uso desses materiais.

O professor acredita que o LD facilita a aprendizagem trazendo modelos a serem seguidos pelos alunos. Essa crença provem é claro, da certeza de que o autor do livro-texto conhece melhor do que ele, professor, o que se deve ser evitado e, portanto ele, professor se sente autorizado, para não dizer instado, a obedecer. Mas provem também do marketing que se faz em torno do material, marketing esse que se apoia no dizer de especialistas para situar o seu material e divulga-lo como estando em conformidade com as novas teorias, com os resultados obtidos pela pesquisa mais recentes. (CORACINI, 1999, p. 37).

Esse processo de legitimação se caracteriza como uma espécie de “círculo vicioso”, visto que muitas vezes as mudanças não ocorrem de maneira efetiva já que não se encara a questão sob uma perspectiva crítica, impedindo assim o surgimento de alternativas para o empasse. É preciso deixar claro que não se pretende demonizar professores e autores de LD, pois todos então, guardados as proporções, inseridos em um sistema cujos interesses certamente vão além de suas aspirações individuais.

Não é novidade dizer, por exemplo, que nós professores nos vemos constantemente pressionados em ambiente de trabalho levados a nos guiarmos por caminhos que nem sempre é o mais adequado e, nesse sentido, a “praticidade” e “objetividade” do LD é sempre uma alternativa. Certamente os autores dos LD também sofrem determinadas pressões por parte de editoras para que suas obras atendam a certas determinações formais e de conteúdos.

Souza (1999) considera que o PNLD exerce de certa forma uma imposição do LD, deixando entrever o que essa autora chama de “gestos de censura” ao longo do processo de avaliação e distribuição desse material. Souza esclarece que não há nada de ilegítimo primar pela qualidade do LD, ao contrário, é dever zelar por uma educação de qualidade, o que inclui as ferramentas de mediação.

Acreditamos que a palavra-chave do texto sobre os critérios eliminatórios dos livros didáticos seja *correção* e, como toda correção pressupõe *erro*, a avaliação dos livros didáticos realizadas pelo MEC fundamentada na ideia de verdade e de não-verdade. (SOUZA, 1999, p. 61– grifos da autora).

É certo que esses aspectos considerados na avaliação do LD são plausíveis e certamente necessários. Nesse sentido, a censura estaria, segundo Souza (1999), no próprio processo de escolha, já que não há neutralidade garantida por parte dos avaliadores

especialistas. Ao estabelecerem um único caminho a seguir, os livros desprezam alternativas possíveis, impondo padrões que nem sempre refletem os interesses reais daqueles que dele se servem como intermediador do ensino-aprendizagem.

Embora o LD tenha sido considerado a única ferramenta de intermediação em sala de aula em algumas partes do país, o próprio MEC assume que o material deveria se tornar gradativamente uma alternativa pedagógica, o que raramente acontece, visto que a ênfase na avaliação e distribuição gratuita tem contribuído para legitimação do LD como protagonista em sala de aula.

Vale lembrar que as observações de Souza (1999) remetem ao final da década de 1990, ou seja, as tecnologias voltadas às práticas pedagógicas eram em certa medida incipientes favorecendo assim o uso rotineiro do LD. Todavia, pesquisas apontam para certa hegemonia desses materiais didáticos na atualidade.

Deve ficar claro para todos que sendo tão intenso nos últimos anos o discurso sobre as TIC em classe e tão espantoso o desenvolvimento das tecnologias no mercado, todavia, a edição, publicação e venda de livros didáticos em certos casos se mantém, e em outros, casos vem aumentando consideravelmente. (BONAFÉ; RODRIGÉS, 2013, p. 2016).

Bonafé e Rodrigues destacam que não há como entender o protagonismo do LD sem pensá-lo no contexto discursivo do currículo moderno, pois é o que dá sentido e coerência ao LD, visto que o currículo em geral apresenta uma intenção totalizadora por meio da maximização do conhecimento. “O livro didático é o artefato que dá forma material a um modo de proceder pedagógico para a reprodução cultural. O currículo se torna texto e sua materialização *coloniza* a vida na aula.” (BONAFÉ; RODRIGÉS, 2013, p. 2009 – grifo dos autores).

É nesse sentido que o LD materializa um conhecimento apresentado como modelo e comum a todos, sendo indispensável o seu domínio, visto que foi legitimado historicamente pelo racionalismo positivista como o único caminho possível para alcançar o “sucesso”. O currículo e o LD incorporam, assim, o cientificismo que a modernidade elegeu como caminho para “verdade”. Apesar da complexidade que abrange a teoria curricular (experiências, diferenças, subjetividades, entre outros,) é no aspecto reprodutivo que o LD ocupa lugar cativo no ensino-aprendizagem.

[...] quais culturas e saberes são apresentados nos textos, e como eles são produzidos e apresentados? Quais significados são produzidos e transmitidos em relação aos sujeitos, ao mundo, à produção científica, às diferenças [...] quais culturas e saberes os livros didáticos produzem? (BONAFÉ; RODRIGÉS, 2013, p. 2010).

A esse respeito, o LD não escapa a aspectos negativos como, por exemplo, o sexismo, a discriminação cultural, étnica e racial, que ocorrem quase sempre de forma velada por meio de estratégias e mecanismos que permitem a manutenção de valores sociais consolidados pelos discursos hegemônicos. Devido à tendência universalizante dos LD, o conhecimento institucionalizado nesses manuais tende a minimizar ou eliminar as diferenças inerentes aos nossos dias. (SILVA, 1995).

3.2 Alguns critérios de escolha dos livros didáticos atualmente

Com os avanços tecnológicos ocorridos nas últimas décadas, o ensino-aprendizagem passou por mudanças significativas buscando incorporar as transformações ocorridas na sociedade e responder aos seus anseios no que tange à aquisição/transmissão do conhecimento. Em tese, esse conhecimento deve ser capaz de contribuir para a formação de um sujeito consciente de seu tempo e atuante em um meio cujas mudanças se processam cada vez mais rápidas.

Com a implantação do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), que tem como um dos princípios avaliar o conhecimento dos estudantes em uma perspectiva ampliada, possibilitando o ingresso no ensino superior, autores de LD também se viram diante da necessidade de promoverem mudanças nesse material. Além do tradicional vestibular, avaliações como o ENEM, concursos, entre outros, passaram a exigir cada vez mais “inovações” na elaboração do LD.

No que se refere ao processo de avaliação do LD (nesse caso do EM) atualmente observamos que este se realiza por pessoas que pertencem a um grupo de especialistas de diversas áreas do saber. Professores de várias instituições de ensino superior do Brasil compõem o grupo de avaliadores responsáveis pela elaboração do Guia de livros didáticos de Língua Portuguesa para o EM publicado em 2014. O material traz o parecer acerca das obras selecionadas para uso em 2015, 2016 e 2017. Como este trabalho focaliza a literatura no EM, nos ocuparemos apenas da coleção de Língua Portuguesa, pois a Literatura está inserida nessas obras sendo parte dos estudos de linguagens.

Foram submetidas ao último processo de seleção/avaliação (2014) dezessete obras e escolhidas dez que na opinião dos avaliadores poderiam compor a lista disponibilizada para escolhas por parte das escolas. Cada coleção aprovada pelo *Guia* vem acompanhada de uma resenha, por meio da qual os avaliadores discorrem acerca da organização dessas coleções

apontando diferenças na estrutura e procedimentos metodológicos adotados no trabalho com a “leitura, a produção de textos, a oralidade e a análise e reflexão sobre a língua e a linguagem, incluindo aí a sistematização dos conhecimentos linguísticos/literários correspondentes.” (BRASIL, 2014, p. 16).

Nesse percurso, são apontados o que os avaliadores consideram “pontos fortes”, “pontos fracos”, e “destaques”, levando em conta a “programação do ensino” e o manual do professor. Além das questões ligadas ao respeito aos direitos comuns, os avaliadores argumentam em favor de uma abordagem atualizada por parte do LD que deve estar em consonância com o universo dos adolescentes, que se encontram em um momento de transição, marcado por conflitos inerentes à idade.

Caracterizando-se como verdadeiros manuais, há nessas coleções o objetivo de subsidiar os estudantes para o “sucesso” nos exames que terão pela frente. No entanto, os avaliadores lembram que este não deve ser o único foco, pois as escolas lidam com perspectivas diversas e devem contemplar todas elas. Esse aspecto é, segundo os avaliadores, considerado na aprovação do LD, visto que “[...] o planejamento e a prática de ensino, no EM, devem ultrapassar os limites da avaliação certificatória e da seleção para o ensino superior, no rumo da formação cidadã e, portanto, do desenvolvimento mais amplo e equilibrado do aprendiz.” (BRASIL, 2014, p. 12).

Aparentemente, observamos uma postura mais crítica por parte dos avaliadores dos LD, uma vez que não deixam de apontar alguns pontos negativos presentes nas coleções. No que tange à relação entre o conteúdo e sua conexão com a realidade cultural dos estudantes, o guia ressalta que a maioria dos discursos das coleções pertence a outro universo cultural.

As periferias urbanas, as camadas populares e a população rural aparecem como tema de alguns textos, mas não em sua própria voz ou perspectiva. Nesse sentido, podemos dizer que os LDP para o EM não disseminam preconceitos e estereótipos discriminatórios, mas ainda investem muito pouco, tanto no acolhimento às vozes divergentes e às tensões que caracterizam a vida republicana, quanto no efetivo debate a esse respeito. (BRASIL, 2014, p. 20).

Se por um lado a avaliação e aprovação do LD envolvem a preocupação com aspectos relacionados a qualquer forma de preconceito, é visível que as obras não escapam ao problema, uma vez que a maior valorização de determinada cultura, raça, gênero e classe não deixa de ser uma forma de preconceito. Os próprios avaliadores reconhecem o problema (o que não os impede de aprovarem as obras), pois, como já visto, questionam a perspectiva unilateral muitas vezes verificada nas coleções.

Embora em muitos manuais se reconheça tal diversidade, isso se dá mais no discurso do que na prática, já que grande parte das atividades aponta para uma dimensão utilitarista, não valorizando a subjetividade e, conseqüentemente, as diferenças. A contribuição do LD, nesse sentido é bastante relevante, superando atualmente qualquer recurso didático (BONAFÉ; RODRIGÊS, 2016).

3.3 Atuação docente e material didático

Ao apontar para o aspecto regulador do LD, já de certa forma imposto por aqueles que o avaliam e o distribuem, é preciso atentar-se ao fato de que o uso do LD coloca muitas vezes o professor na condição de mero reproduzidor de tarefas propostas pelo material. É preciso observar como muitas vezes se pressupõe um professor incapaz de se posicionar criticamente, o que em muitos casos acontece de fato. Por razões diversas, considerando inclusive a falta de uma formação mais sólida acerca dessas questões, o professor pouco ou nada influencia no sentido de contribuir para um ensino-aprendizagem mais significativo.

Souza (1999) destaca que no ensino-aprendizagem brasileiro termos como “cidadania”, “liberdade”, “igualdade” aparecem demasiadamente abstratos dificultando pensá-los no contexto diversificado em que insere a educação. Nesse caso, o professor é visto como um “[...] elemento a ser avaliado e não como um dos agentes determinantes na constituição do processo educacional.” (SOUZA, 1999, p. 60-61).

Nesse universo extremamente racionalista e abstrato o professor ainda está longe de assumir um papel realmente significativo, figurando apenas como mais uma peça alheia ao processo como um todo. Muitas vezes, o professor se encontra a mercê de pré-julgamentos imanentes de vários ramos da sociedade, estereótipos reforçados pelo senso comum e com o apoio de discursos paternalistas evidenciados tanto em documentos oficiais, como, por exemplo, na mídia, quando o assunto é ensino-aprendizagem. A voz do professor é retirada inclusive por aqueles que deveriam garantir a eles, uma formação continuada e crítica que lhe possibilitassem assumir o papel de agentes transformadores. Diante dessa suposta incapacidade de posicionamento crítico por parte de nós professores, o LD torna-se quase que inquestionável em sala.

Os analistas do MEC parecem supor que o professor tem o livro didático como limite e única fonte de referência para sua própria formação (enquanto agente responsável pela transmissão de conhecimentos produzidos em determinada disciplina), tornando-se, portanto, incapacitado para adotar uma postura crítica em relação ao material didático com o qual está lidando em sua prática de sala de aula. (SOUZA, 1999, p. 62).

Guiando grande parte do fazer pedagógico, o LD segue contribuindo para reprodução de valores, encucando preceitos e condutas, que muitas vezes são alheios aos que os recebem.

[...] a presença do livro didático deve ser vista inserida no campo social da educação configurado por relações objetivas e históricas entre posições ancoradas em certas formas de poder (ou capital). É essa presença no interior desse campo configura um *habitus* docente no qual tal conjunto de relações históricas se “depositam” dentro dos corpos dos indivíduos sob a forma de esquemas mentais e corporais de recepções, apreciação e ação. (BONAFÉ; RODRIGUES, 2013, p. 2018).

Esses autores argumentam que as questões discutidas aqui devem fazer parte já da formação inicial de professores, algo que dificilmente acontece, impedindo que tenhamos logo no início de nossa prática um olhar mais atento ao LD. Gatti (2008) observa que inúmeras são as iniciativas de fomento à formação continuada de professores, não se restringido ao âmbito público, uma vez que instituições particulares e organizações não governamentais oferecerem os mais variados cursos de formação continuada.

Apesar da autora ressaltar que muitos desses cursos se configuraram apenas como meios compensatórios, destinados tão somente a suprir lacunas de uma má formação, ela argumenta que o aumento crescente de tais cursos encontra justificativas, pois

[...] problemas concretos das redes inspiraram iniciativas chamadas de educação continuada, especialmente na área pública, pela constatação, por vários meios (pesquisas, concursos públicos, avaliações), de que os cursos de formação básica dos professores não vinham (e não vêm) propiciando adequada base para sua atuação profissional. (GATTI, 2008, p. 58).

Analisando alguns documentos nacionais e internacionais dedicados a discutir a educação para o século XXI, Gatti (2008) mostra que estes colocam como prioridade a formação continuada, atribuindo um papel de renovação a essa formação. Observando documentos como o *Programa de Promoção das Reformas Educativas na América Latina*, do Banco Mundial, a autora argumenta que “Em todos esses documentos, menos ou mais claramente, está presente a ideia de preparar os professores para formar as novas gerações para a “nova” economia mundial e de que a escola e os professores não estão preparados para isso.” (GATTI, 2008, 62).

Uma das críticas que a autora em questão faz ao que está posto nesses documentos é o fato de focalizarem acima de tudo a questão econômica, pois competência é sinônimo de competitividade em todos os sentidos sendo que educar nesse caso é melhorar a economia, na medida em que prepara pessoas para a “sociedade do conhecimento” e do consumo. Sem

negligenciar a importância de uma sólida formação mediante um conhecimento técnico sistematizado, Gatti (2008, p. 63) questiona: “[...] Onde ficam as preocupações com a formação humana para uma vida realmente melhor para os humanos enquanto seres relacionais e não apenas como *homo faber*, como homem produtivo?”.

Nesse sentido, não se trata apenas de criticar a centralidade nas “competências técnicas” evidenciadas nas políticas públicas atuais, pois “[...] uma técnica pode ser usada em contexto e ambiência não necessariamente ‘tecnicista’, com conotação necessariamente reducionista, podendo, ao contrário, compor-se em um conjunto com intencionalidade transformadora.” (GATTI, 2008, p. 63).

Muitos críticos têm falado em precarização do trabalho docente, algo mais visível ainda na educação básica atual, dadas as conjunturas que envolvem essa etapa do ensino-aprendizagem. Considerando a crise vivenciada pelo sistema capitalista, as reformas educacionais refletem o desejo de promover a superação dessa crise. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) 9394/96 se mostrou como um importante passo nesse sentido, uma vez que instituiu reformas significativas na educação básica. Essas reformas, ocorridas durante o governo de Fernando Henrique Cardoso, buscava, em última análise, atender às interesses neoliberais, visto que estavam em consonância com anseios do capitalismo mundial. “Na medida em que essa matriz – capital – encontra-se em crise, a educação não poderia deixar de vivenciar seus efeitos.” (GOMES et. al., 2017, p.152).

Ao mesmo tempo em que professores recebem críticas e são alvos de avaliações diversas por parte dos órgãos reguladores da educação, o processo de descentralização do ensino promovido pelas reformas retirou em grande parte a responsabilidade do Estado, ficando a escola a cargo da comunidade e dos professores. As reformas visando uma padronização e massificação do ensino podem ser vistas como uma forma de controle à distância exercido sob a escola e seus atores. Gomes et. al. (2017) cita como exemplo a universalização do ensino na educação básica e a obrigatoriedade da matrícula de crianças e adolescentes menores de 17, mudanças promovidas pela LDB 9349/96 e que trouxeram consequências imediatas ao trabalho docente gerando uma sobrecarga de trabalho e contribuindo para precarização do fazer pedagógico, já que não houve um planejamento na implantação das reformas. “Esses profissionais vêm assumindo cada vez mais o papel de agentes responsáveis pela mudança no contexto das reformas, encarregando-se do desempenho dos alunos, da escola e do sistema educacional.” (GOMES et. al., 2017, p. 159).

Esse modelo de educação tende a retirar do professor sua identidade profissional, pois não se trata de transmitir/discutir conhecimentos que levem a uma transformação da realidade

por meio do enfrentamento crítico. Ao contrário, trata-se de assumir lugares predefinidos evidenciando “[...] uma concepção educacional que reflete o sistema social em crise e que, por isso, exige a formação da capacidade adaptativa dos indivíduos para atender aos desdobramentos do capital.” (GOMES et. al., 2017, p. 161).

Nessa perspectiva, a chamada “pedagogia das competências” leva os professores a pensar sob a lógica do capital, perdendo sua condição de intelectual capaz de contribuir para mudança social. Diante de tantas cobranças, muitos profissionais precisam buscar e custear suas formações, conciliando-a com o trabalho e vida pessoal, o que naturalmente os deixam sobrecarregados, prejudicando seu trabalho e contribuindo para já citada precarização. “[...] Os sujeitos são responsabilizados pela sua formação, pela sua empregabilidade, pela autogestão, princípios gestados no interior dos novos modelos de gerenciamento oriundos da esfera privada, com o advento da reestruturação produtiva em curso.” (GOMES et. al., 2017, p. 163).

Discursos e teorias oriundos muitas vezes da esfera privada atravessam professores e demais profissionais da escola, atribuindo-lhes funções que em essência não os caberiam, gerando sobrecargas de trabalho e frustrações por não conseguirem atender a tudo que deles se espera. Em meio a esse contexto, o professor não apenas é desapropriado de sua própria condição enquanto agente transformador, mas também vem se desumanizando, tornando-se uma peça a mais dentro de um sistema maior que dele espera apenas uma postura de executor de tarefas que, muitas vezes, vão além de suas capacidades e até mesmo contra sua própria condição profissional.

Como esperar dos professores uma formação humanizada se estão inseridos em um sistema educacional cujo capital é o mais importante, pois tudo é direcionado ao mercado e uma formação mais completa, comprometida com o desenvolvimento de sujeitos mais críticos e autônomos muitas vezes não passa de discursos?

Quando pensamos nas disciplinas escolares, podemos perceber como algumas assumem maior ou menor importância segundo os interesses que regem o sistema capitalista. No caso da Literatura, uma disciplina de caráter bastante humanizador, é compreensiva sua desvalorização dentro do sistema educacional atual, uma vez que destoa de vários objetivos atribuídos à escola. Nesse sentido, o prejuízo é considerável quando pensamos nessa disciplina, pois a falta de profissionais capazes de trabalhar com a literatura em uma perspectiva ampliada é evidente na educação básica, pois se sua formação não prioriza o desenvolvimento humano, como desenvolver um trabalho amplo com a literatura?

Uma educação baseada na técnica, no racionalismo não parece oferecer outro caminho senão a desumanização do sujeito, absorvido por um sistema reacionário a tudo que foge a lógica do capital. Nesse sentido, muitas reformas promovidas na educação visando atender interesses de mercado atacam e diminuem as possibilidades da maioria, privando-os de uma educação mais ampla e humana.

3.4 A inclusão das literaturas africanas de língua portuguesa em material didático e a questão curricular

Consideramos que a lei nº 10.639 promulgada em 9 de janeiro de 2003, tornando obrigatório o ensino da história e cultura africana nas escolas brasileiras de Ensino Fundamental e Médio, se configura como um instrumento relevante de luta pela garantia da presença e valorização da cultura de grupos historicamente marginalizados. Nesse sentido, a referida lei é exemplo das conquistas de grupos que veem seus valores étnico-raciais marginalizados em nome de uma pretensa cultura hegemônica que de certa forma repele o que não se enquadra no modelo cultural tradicional.

A lei nº 10.639/03 abre espaço para que professores e alunos possam resignificar em sala de aula a cultura africana e afro-brasileira por meio de atividades diversas (a dança, a pintura, a literatura, entre outras,) que permitem por meio do ensino-aprendizagem, desmistificar preconceitos de maneira crítica e significativa para a formação do educando.

Silva (1995, p. 194) lembra que o ensino-aprendizagem deveria priorizar “[...] atividades e materiais que permitam aos/às estudantes uma oportunidade de examinar essas relações de poder, seu caráter discursivo e as características produtivas do processo e reprodução cultural do Outro.”.

Inserido em um universo muitas vezes “despolitizado”, o professor corre o risco de se abster de abordar criticamente conhecimentos que, de forma mais aprofundada, podem contribuir para uma sociedade mais justa. “É importante que os/as educadores /as comecem a entender as novas configurações econômicas, políticas e sociais através de uma ótica que focalize as dinâmicas culturais em jogo na luta pela hegemonia e domínio político.” (SILVA, 1995, p. 186).

No que se refere à lei 10.630/03, pode-se dizer que ela nasceu da luta e do reconhecimento por parte da sociedade na tentativa de reparar séculos de desigualdades e preconceitos. É perceptível em nossa história que o Movimento Negro tem estado presente desde o período da escravidão e, mais intensamente, após a “libertação” dos escravos, pois na

opinião da maioria dos pesquisadores, a discriminação em relação ao negro no Brasil não diminuiu após o fim da escravidão.

Fora do Brasil, no início do século XX, essas questões ganhavam forças e o termo “negritude” era usado para definir, grosso modo, uma corrente intelectual que buscava resgatar a identidade do negro e negar o processo de “branqueamento” em detrimento da valorização e exaltação da raça negra marginalizada e vítima de preconceitos em muitas partes do mundo. Domingues (2005) mostra que o termo “negritude” foi originalmente cunhado por Aimé Césaire, que ao lado de outros intelectuais oriundos de países africanos colonizados, encabeçavam movimentos de combate à dominação cultural e à opressão do capitalismo colonial europeu. Trata-se inicialmente de um movimento intelectual literário, desencadeando a criação de inúmeros outros movimentos que a partir da década de 1921, em diferentes países, se juntam em defesa da causa negra.

Domingues (2005) observa que enquanto movimento a negritude não nasce na África, pois se origina, embora não sob tal denominação, nos Estados Unidos na década de 1920, passa pelas Antilhas, chegando à Europa e ganhando, posteriormente, força e maior sistematização na França. A partir daí o movimento chega aos países africanos e ao Brasil impulsionando os movimentos negros que gradativamente passam a atuar nas esferas culturais, ideológicas e políticas em nosso país. Em termos ideológicos, negritude significa desenvolver uma consciência racial, enquanto que na esfera cultural significou a busca e valorização das manifestações culturais de base africana. Já no campo político, o movimento negro buscou subsídio para uma atuação mais efetiva e organizada. (DOMINGUES, 2005).

Em termos gerais, negritude significa assumir a condição negra, negando o branqueamento dos corpos e das mentes valorizando a cultura de matriz africana. A consciência e orgulho de ser negro pertencente a uma cultura e história específica está no cerne do movimento da negritude que, após o processo de descolonização dos países africanos, seguiu sendo a principal bandeira ideológica em defesa dos povos negros em diversos países.

Investigando o processo histórico que levou à aprovação da lei 10639/03, Conceição (2011) ressalta que o movimento negro no Brasil teve como uma de suas primeiras reivindicações o direito à escola e educação da população negra, sobretudo, após o processo de abolição. “Na primeira metade do século XX, o Movimento Negro se caracterizava pela ação e pelas atividades de trabalhos coletivos de negros que se organizavam para combater a discriminação e as formas de preconceitos contra a população negra.” (CONCEIÇÃO, 2011, p. 20-21).

Já no início do século XX o movimento negro passa a criar suas próprias organizações chamadas “entidades” ou “sociedades” negras que buscavam aumentar sua capacidade de ação na luta contra a discriminação racial e criação de meios para valorizar o negro. A promoção de atividades voltadas a fins educativos diversos passam a fazer cada vez mais parte do movimento negro, que se torna mais atuante no contexto econômico, político e cultural brasileiro.

A imprensa, nesse sentido, foi de suma importância, visto que “[...] os jornais negros eram as principais formas de manifestações das diversas entidades negras que criavam seu periódico como se fosse a sua voz para falar à massa negra.” (CONCEIÇÃO, 2011, p. 23). No início do século XX o movimento negro trilhava dois caminhos no que tange à defesa dos direitos da raça negra. De um lado a reivindicação à escola e educação, de outro a busca pela criação de instituições voltadas à população negra como meio de valorização de sua cultura, o que incluía a educação superior. Nesse período, associações negras ou entidades negras surgem e se organizam em várias partes do país, desenvolvendo inúmeras atividades culturais.

Entidades como a Frente Negra Brasileira (FNB), a partir de 1931, saem em defesa da emancipação política do negro, uma vez que não bastava o acesso à educação, sendo também necessária uma consciência política, atuante em todo território brasileiro. Embora barreiras fossem surgindo ao longo do século XX como, por exemplo, a ditadura nascida na era Vargas que impediu o avanço do movimento FNB, após a vigência do “Estado Novo”, os movimentos negros se revitalizam e intensificam suas atuações.

O movimento Teatro Experimental do Negro (TEN) se mostrou como um dos mais fecundos Movimentos Negros do século XX (1944), criado ainda sob a vigência da Era Vargas. Por meio da educação cultural e artística esse movimento retomava a luta pela valorização dos negros no Brasil elegendo o ensino como a melhor ferramenta de mudança. Priorizando o ensino da população adulta, negra e marginalizada o TEN, por meio de seu próprio jornal (Quilombo) dirigia duras críticas aos órgãos governamentais por disseminarem preconceitos.

Ações como essas preparam, segundo Conceição (2011), a comunidade negra para o 1º Congresso Nacional do Negro que ocorreria em 1950 no Rio de Janeiro tendo como ponto central a reivindicação do reconhecimento da presença africana na cultura brasileira, das dificuldades do negro no país, assim como a necessidade de formação de órgãos públicos e privados para discutir tais questões. É a primeira vez que se volta o olhar ao legado africano de forma mais aprofundada, reconhecendo sua importância na construção de um novo momento na história do país.

Com o Golpe de Estado de 1964, mais uma vez esses movimentos perdem forças, uma vez que a repressão impedia a atuação de movimentos negros como o próprio TEN que encerra suas atividades em 1968. No entanto, no cenário internacional as lutas contra a discriminação se intensificam nesse período e os debates em torno da discriminação racial exercem certa pressão e impulsionam a legislação brasileira nesse sentido. “Durante a década de 1960, as ações internacionais, por meio de diversas articulações da ONU, passaram a elaborar resoluções e normas que vieram a combater práticas racistas nas mais diversas áreas.” (CONCEIÇÃO, 2011, p. 30).

Este pesquisador lembra que em um período de oito anos ocorreram três grandes encontros internacionais cuja consequência foi a abertura para o debate acerca das discriminações raciais ao redor do mundo. A conferência Geral da Organização Internacional do Trabalho (OIT) (Genebra, julho/1958), a Conferência Geral das Organizações das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) (Paris, 14 de novembro a 15 de dezembro de 1960) e o encontro realizado pela própria ONU, cujo tema específico foi a luta contra toda forma de racismo nos países-membros, são destacados por Conceição (2011).

Esses acontecimentos pressionaram o Brasil a elaborar ações para o combate ao racismo e discriminação racial, em especial na educação, refletindo de forma significativa na nova Lei de Diretrizes e Bases (LDB) que em 1961 colocava a discussão da escola pública brasileira que deveria ser democrática e acolher todos sem qualquer tipo de discriminação.

Nas décadas de 1980 e 1990 os movimentos negros intensificam suas ações demonstrando que seus militantes encontravam-se mais preparados, pois atuavam em diversas instituições. Universidades, partidos políticos, organizações não governamentais, entre outros órgãos públicos ou privados. No que se refere à militância política, partidos como PT e PDT passam a contar com vários líderes engajados na luta pelo direito ao acesso da população negra à escola e valorização de sua cultura.

A criminalização do racismo, o reconhecimento de terras quilombolas são algumas conquistas que se pode citar já no fim da década de 1980. As pressões do Movimento Negro acabaram por surtir efeitos na Constituição Federal (artigo 5º, inciso XLII), uma vez que a “[...] prática de racismo se constitui crime inafiançável e imprescritível, sujeito à pena de reclusão, nos termos da lei.” (BRASIL, 1988).

Secretarias voltadas ao atendimento e promoção da população negra, assim como a criação da delegacia especializada em crimes raciais criadas no Rio de Janeiro durante o governo de Leonel Brizola (década de 1990), são exemplos de avanços e conquistas do movimento negro no Brasil. Nesse sentido, foram surgindo leis voltadas à educação visando

garantir direitos à população negra; modificações nos currículos ocorreram no sentido de instituir o espaço da cultura africana e afro-brasileira no ensino-aprendizagem, abrindo caminho para a aprovação da lei nº 10.639/03. Antes mesmo da referida lei se tornar uma realidade, muitos estados e municípios já vinham criando mecanismos/dispositivos legais a fim de combater o racismo e preconceito no âmbito escolar. Nessa perspectiva, a lei 10.630/03 não é apenas fruto de medidas parlamentares, mas sim de um longo processo de luta dos movimentos negros, empenhados em combater as desigualdades e preconceitos contra a população negra brasileira.

Uma vez instituída a lei 10.639/03, foram estabelecidas em 10 de junho de 2004 as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira*. Esse documento esclarece que “Diretrizes são dimensões normativas, reguladoras de caminhos, embora não fechadas a que historicamente possam, a partir das determinações iniciais, tomar novos rumos.” (Brasil, 2004, p. 26).

Segundo consta nesse documento, os “novos rumos” devem se apoiar em princípios que levem em conta prerrogativas já presentes na Constituição Federal, como a igualdade de direitos das pessoas “[...] à compreensão de que a sociedade é formada por pessoas que pertencem a grupos étnico-raciais distintos, que possuem cultura e história próprias, [...] que em conjunto constroem, na nação brasileira, sua história;” (BRASIL, 2004, p. 18).

Na Resolução nº 1, de 17 de junho 2004 apontaram-se os caminhos da efetivação do que se encontra disposto na lei 10.639/03 esclarecendo que o ensino da cultura africana e afro-brasileira deve alcançar todos os níveis da educação, sendo parte integrante da matriz curricular da educação infantil ao ensino superior, incluído a formação continuada de professores em todos os níveis. “Exige-se, assim, um comprometimento solidário dos vários elos do sistema de ensino brasileiro...” (BRASIL, 2004, p. 26). Na referida resolução, aponta-se para a necessidade de colaboração para garantir a efetivação do ensino da cultura africana e afro-brasileira nas instituições de ensino, assim como deixa claro os objetivos desse ensino, que estão delineados no artigo 2º, parágrafo 1.

A Educação das Relações Étnico-Raciais tem por objetivo a divulgação e produção de conhecimentos, bem como de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos quanto à pluralidade étnico-racial, tornando-os capazes de interagir e de negociar objetivos comuns que garantam, a todos, respeito aos direitos legais e valorização de identidade, na busca da consolidação da democracia brasileira. (BRASIL, 2004, p.31).

É inegável que os dispostos nos documentos normativos apontam para um ensino que garante o reconhecimento e valorização das diferenças étnico-raciais com vistas a contribuir

para um ensino-aprendizagem voltado às múltiplas identidades culturais e à importância dessa diversidade para uma formação mais humana e completa.

Nesse sentido, assume-se, mediante a matriz curricular o compromisso de incorporar de forma mais ampla conhecimentos voltados à cultura africana e afro-brasileira e materiais didáticos como o LD, passaram, por força de lei, a contemplar as literaturas africanas o que nos leva a pensar em que medida pode-se perceber uma contribuição desse material nesse sentido, tendo em vista sua influência no ensino-aprendizagem.

3.5 Obras didáticas adotadas na região de Paranaíba (Cassilândia, Chapadão do Sul, Inocência e Paranaíba)

No que diz respeito às obras adotadas na região de Paranaíba, o levantamento foi feito nas cidades de Chapadão do Sul, Cassilândia, Inocência e Paranaíba, tendo em vista os limites desse trabalho. Assim, foram visitadas as escolas estaduais dos referidos municípios e feito o levantamento dos LD de língua portuguesa e literatura⁴ adotados entre os anos de 2015 e 2017 para o terceiro ano do EM, pois as coleções são utilizadas por três anos e submetidas a novo processo de avaliação e aprovação pelo PNLD.

Observamos que as escolas e professores demonstraram preferência por duas coleções: *Português: linguagem* dos autores William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães e *Novas Palavras* de Emília Amaral, Mauro Ferreira, Ricardo Leite e Severino Antônio, indicadas como primeira opção na maioria das escolas visitadas.

Nesse sentido, nossas reflexões estarão direcionadas às referidas obras, haja vista a preferência por parte dos professores, que viram nas coleções a melhor opção enquanto ferramenta de mediação. Quanto ao formato e procedimentos didático-metodológicos inerentes às obras analisadas, nossas considerações levam em conta também as observações feitas pelo *Guia de livros didáticos* (2014), em especial, as ponderações feitas acerca do trabalho com a Literatura, mais especificamente, as literaturas africanas de expressão portuguesa.

Apontamos no primeiro capítulo algumas questões referentes ao processo de escolha do LD para o EM, como, por exemplo, alguns critérios de escolhas dessas obras por parte dos avaliadores do PNLD. Nesse sentido, nos deteremos às duas obras objeto de análise dessa pesquisa considerando também os comentários dos avaliadores acerca da literatura. Observaremos inicialmente as considerações feitas no *Guia*, uma vez que neste se faz uma

⁴ Língua Portuguesa e Literatura compõem um único volume nessas coleções.

apresentação das dez coleções aprovadas, comentando as características estruturais e teórico-metodológicas de forma geral.

3.5.1 Breve apresentação das coleções aprovadas: a perspectiva dos avaliadores

Vale lembrar que há consideráveis variações formais e metodológicas entre as dez coleções aprovadas pelo *Guia* e que nem todas trazem um capítulo dedicado às literaturas africanas de língua portuguesa, o que se pode depreender a partir dos comentários gerais dos avaliadores.

Em decorrência dos compromissos do EM com a literatura, os fragmentos ou excertos de obras literárias, em sua maioria de autores consagrados de diferentes períodos históricos, no Brasil e em Portugal, compõem, em cada coleção, coletâneas mais volumosas que as de outra natureza. Em ao menos três casos, acrescentam-se a esses acervos textos de escritores africanos de língua portuguesa. (BRASIL, 2014, p. 19).

No *Guia* está claro que os comentários em relação ao componente Literatura priorizam a abordagem que privilegia o ensino da leitura literária e não os conhecimentos sobre a literatura. Considera-se assim a particularidade do discurso literário, que precisa ser abordada em suas especificidades e contribuir para a formação de um leitor particular no tocante a esse tipo discursivo.

Os avaliadores das coleções lembram que a maioria delas ainda está presa a um modelo teórico-metodológico tradicional, isolando componentes curriculares que poderiam se integrar e oferecer aos estudantes uma visão mais ampla e significativa. Mantem-se assim em muitas das coleções a estrutura: Literatura, Gramática e Redação embora com algumas variações em relação à denominação e abordagem didática dos conteúdos.

Os avaliadores também se preocupam em diferenciar *manual* de *compêndio*, reconhecendo que dentre as dez coleções aprovadas nove se tratam de manuais. Diferente do compêndio, que possibilita maior autonomia aos professores, o manual se caracteriza mais como uma sequência didática mais delineada menos flexível e mais prescritiva.

O **manual** é um tipo de LD que se organiza, basicamente, como uma *sequência de “passos” e de atividades*, essas últimas, concebidas, elaboradas e ordenadas de acordo com uma certa prática docente, o que envolve o tratamento didático — predominantemente transmissivo ou reflexivo-constructivo — dado aos objetos de ensino propostos. (BRASIL, 2014, p. 16-17 – grifos dos autores).

No que tange ao tratamento destinado ao ensino da Literatura, os avaliadores consideram a presença de duas tendências metodológicas distintas em todas as coleções

aprovadas. Segundo o *Guia* em questão, para atuar na formação de leitores de textos literários, a Literatura é tratada em alguns casos como um eixo próprio de ensino e em outros momentos como um objeto de conhecimento particular. No primeiro caso predomina uma visão mais tradicional de ensino, cujos textos mostram-se canônicos pertencentes à tradição literária em língua portuguesa e a Literatura aparece como uma seção a parte somando-se à Redação e à Gramática. Nesse caso, comenta os avaliadores:

Na maioria das vezes, a exposição da *matéria* segue uma sucessão cronológica de períodos, escolas, tendências e estilos de época, cada um deles com os seus autores e obras principais, assim como gêneros, concepções e procedimentos estéticos característicos. Em algumas coleções, a literatura é inserida em contextos estéticos e histórico-sociais mais amplos, o que favorece a sua apreensão como fato cultural e como um campo próprio de conhecimento. [...] no entanto, a tendência predominante é a de que apresente, para cada tópico de estudado, textos de referência cuja proposta de leitura, às vezes muito dirigida para o reconhecimento de características explicitadas de antemão, limita o corpo-a-corpo do aluno com o texto, necessário às descobertas motivadoras, ao desenvolvimento do gosto e à própria fruição. (BRASIL, 2014, p. 21- grifo dos autores).

Já no segundo caso, cuja Literatura é vista como um objeto de ensino específico, o enfoque recai sob a experiência de leitura. A prioridade deixa de ser os aspectos cronológicos e históricos acerca dos textos, mas sim o caráter estético e a peculiaridade de leitura de cada gênero e autores. Contudo, essa abordagem não implica perder de vista a necessidade de situar textos, autores e períodos literários em estudo no tempo e espaço, sem negar a predominância da leitura literária como determinante na formação de um leitor dessa modalidade.

Outras coleções buscam uma maior integração entre os componentes curriculares evitando, mesmo reconhecendo as especialidades de cada um, uma dicotomia entre eles; “O ganho evidente desse tipo de abordagem é uma apreensão mais integrada, tanto da língua quanto de uma de suas manifestações culturais mais importantes.” (BRASIL, 2014, p. 24).

Os avaliadores também identificam nas coleções duas tendências metodológicas distintas, considerando que algumas dessas apresentam uma postura predominantemente *transmissiva* enquanto outras evidenciam mais uma abordagem considerada *construtivo-reflexiva*. Os avaliadores entendem que uma abordagem se mostra *transmissiva* quando

[...] a proposta de ensino assume que a aprendizagem de um determinado conteúdo deve se dar como assimilação, pelo aluno, de informações, noções e conceitos, organizados logicamente pelo professor e/ou pelo próprio material didático. [...] É imprescindível, ainda, uma adequada *transposição didática* de informações, noções e conceitos, que leve em conta o patamar de conhecimentos em que o aluno se encontra e as suas possibilidades. (BRASIL, 2014, p. 17 – grifos dos autores).

Já o modelo *construtivo-reflexiva*, segundo o *Guia*, consiste em uma abordagem didática capaz de levar à reflexão e inferência acerca de dados ou fatos inerente ao conteúdo em estudo. Nessa abordagem,

O processo deve possibilitar que o próprio aluno sistematize os conhecimentos, demonstrando que domina o que aprendeu. Assim, se consideramos que a aprendizagem da escrita procede da apreensão das funções sociais e do plano sequencial de um gênero para o domínio de alguns mecanismos típicos de coesão e coerência, este deverá ser, também, o percurso de ensino proposto. (BRASIL, 2014, p. 18).

No *Guia*, reconhece-se que essas duas abordagens em muitos casos coincidem em uma mesma coleção, não sendo possível estabelecer um critério valorativo tendo como parâmetro a escolha entre uma ou outra abordagem. De uma forma geral, os avaliadores fecham as apresentações das coleções justificando que a aprovação das coleções se deu pelo reconhecimento de um “patamar mínimo de qualidade” considerando as diferenças existentes entre as dez coleções aprovadas e a flexibilidade no ato de adesão por parte das escolas e professores.

As resenhas direcionadas a cada coleção podem ajudar, até certo ponto, professores a se orientarem na escolha das obras, pois há um detalhamento formal e teórico-metodológico do LD. No entanto, não parece ser uma prática comum, professores recorrerem ao *Guia*, para que possam ter uma visão mais ampla dessas obras, lançando um olhar crítico tanto às coleções quanto ao próprio *Guia*.

3.5.2 O parecer dos avaliadores acerca das obras adotadas na região de Paranaíba

Assim como as demais obras que compõem a lista aprovada pelo *Guia*, as coleções *Novas Palavras* e *Português: linguagem* são apresentadas primeiro por meio do que os avaliadores chamam de “visão geral” da obra, em que são descritos os aspectos formais, sua organização estrutural e procedimentos teórico-metodológicos adotados. Também são apontadas mediante um quadro esquemático as principais características da coleção, considerando o que os avaliadores chamam de “pontos fortes”, “pontos fracos”, “destaque”, “programação do ensino” e o “manual do professor”.

Após minuciosa descrição, segue-se a análise crítica da obra, ponto em que se tecem elogios e ressalvas sobre determinado aspecto estrutural, conceitual ou metodológico. O que se percebe em todas as análises é uma postura de maior aprovação do que reprovação por parte dos avaliadores, uma vez que as ressalvas feitas à maioria das coleções não se

constituem fatores determinantes nesse sentido. Por fim, em tópico intitulado “Em sala de aula” os avaliadores fazem sugestões aos professores, indicando possibilidades de trabalho oferecidas pela coleção analisada, propondo maneiras de aproveitar cada eixo temático presente nos manuais. Consideraremos aqui a análise que incide nas coleções *Novas Palavras e Português: linguagem*, em especial no que se refere à literatura, sobretudo à literatura africana de língua portuguesa presente no terceiro volume das coleções que é destinada ao 3º ano do EM.

Sobre a coleção *Novas Palavras*, esta é reconhecidamente estruturada na forma de manual, sendo cada volume dividido em três partes, “Literatura”, “Gramática” e “Redação e Leitura”, organizadas em capítulos. Quanto à abordagem dada ao ensino de literatura, os três volumes dessa coleção se pautam pelo estudo dos estilos de época em ordem cronológica crescente. A coleção investe na história da literatura, apesar de em alguns momentos abrir espaço para a leitura do texto literária por meio de fragmentos de obras, o que limita as perspectivas de leitura na medida em que não viabilizam uma visão do todo. Viotto (2004, p. 102) observa que “[...] essa prática fragmentária existe desde o século XVI, na era escolástica, quando foi adotada como forma metodológica de trabalho pelos professores e passado de século a século...”.

Sobre o manual do professor, a referida coleção apresenta basicamente o mesmo livro, com o acréscimo das respostas para as atividades propostas e apêndice intitulado “Conversa com o professor” em cujos autores expõem as fundamentações teórico-metodológicas adotadas na coleção e orientam o professor acerca da utilização do livro. Como “pontos fortes” dessa coleção, o *Guia* considera sua flexibilidade quanto ao uso do livro, a presença de quadro-síntese no fim de cada capítulo, clareza na exposição das atividades e linguagem acessível ao universo adolescente.

Como “pontos fracos”, os avaliadores apontam a predominância de um enfoque normativo e formalista da língua, ênfase nas tipologias narração, dissertação e descrição, com pouca exploração dos variados gêneros textuais. Quanto à Literatura, a crítica recai sobre a predominância de uma abordagem linear e historicista. Os avaliadores consideram como “destaque” o tratamento intertextual em certos momentos com a Literatura, a sugestão de projetos interdisciplinares presentes no manual do professor, bem como a já citada síntese dos tópicos estudados em cada capítulo. Por fim, os avaliadores consideram a coleção *Novas Palavras* flexível quanto à “programação geral do ensino”.

Apesar de essa coleção abrir espaço para um trabalho voltado ao aspecto estético da obra literária, e em alguns casos contemplar autores e textos contemporâneos pouco estudados

ainda, os avaliadores reconhecem que “A coletânea literária não contempla satisfatoriamente a Literatura Africana, prendendo-se mais ao cânone literário brasileiro e português.” (BRASIL, 2014, p. 48).

Sobre a coleção *Português: linguagem*, esta também se apresenta na forma de manual recebendo por parte dos avaliadores do PNLD mais elogios do que as demais coleções aprovadas. Vale lembrar que se trata de uma coleção já com certa tradição entre as escolas da região, uma vez que vem sendo adotada há décadas por várias instituições de ensino, possuindo uma boa fatia do mercado editorial brasileiro. Sobre essa coleção, no *Guia* afirma-se nas primeiras linhas da apresentação que esta

[...] apresenta os eixos de ensino articulados pela leitura em uma proposta comprometida com a formação do estudante para a cidadania. Tanto os gêneros textuais que estruturam o ensino, quanto os temas selecionados possibilitam a reflexão crítica sobre questões contemporâneas e a prática cidadã. (BRASIL, 2014, p. 54).

Verifica-se, na coleção *Português: linguagem*, uma organização menos rígida, ou seja, os eixos de ensino, Literatura, Leitura, Produção textual e Oralidade aparecem mais articulados entre si. Para atender aos eixos de ensino, os volumes estão organizados em capítulos designados “Literatura”, “Produção de Texto”, “Língua: uso e Reflexão” e “Interpretação de Texto”. Além desses capítulos, seguem-se ao final de cada unidade as seções “Em dia com o ENEM e o Vestibular” e “Vivências” cujo objetivo segundo os autores é além de preparar gradativamente os estudantes para o ENEM e vestibulares promover uma revisão e integração dos conteúdos trabalhados nos diferentes eixos.

A coleção traz ainda nos três volumes um diálogo da literatura com outras artes com ênfase na pintura, uma vez que cada capítulo referente ao estudo da Literatura traz uma pintura de autores consagrados que pertencem ao período literário em estudo. Contudo, os avaliadores não discutem a relevância desse diálogo, pois não se questiona a abordagem dada pela coleção nesse sentido.

Os avaliadores consideram como “pontos fortes” da obra em questão a articulação promovida pela leitura e contextualização da produção literária, dada as informações sobre autores e obras dos movimentos literários estudados. Como “pontos fracos”, citam a pouca oportunidade de reflexão no trabalho com o conhecimento linguístico, mas consideram como “destaque” a presença de projetos interdisciplinares no final de cada unidade estudada, que retomam os conteúdos dos diferentes eixos de ensino.

Quanto à “programação do ensino” a coleção se estrutura de forma a se trabalhar uma unidade por bimestre, mostrando-se menos flexível nesse sentido. O manual do professor traz orientações ao professor e as respostas das atividades trabalhadas, acrescidas de comentários. Sobre a cronologia literária, a referida coleção não foge à tradição no tocante à ordenação cronológica. A Literatura inicia-se com uma breve discussão acerca do que se considera literatura; na perspectiva brasileira e portuguesa, segue-se a Literatura de Informação ou de Catequese, Barroco e Arcadismo/Neoclassicismo brasileiro (volume 1); Romantismo, Realismo/Naturalismo/Parnasianismo e Simbolismo (volume 2) e Pré-Modernismo, Vanguardas artísticas, Modernismo, Literatura Contemporânea e, por fim Literatura Africanas de Língua Portuguesa (Volume 3).

Em todas as unidades dedicadas à Literatura, essa coleção inicia-se por uma “História social” predominando uma visão historicista e “evolutiva” do fenômeno literário em que se observa a presença majoritária de obras canônicas. Figuram nessa coleção autores consagrados, representantes dos movimentos literários de Portugal, Brasil e África.

No caso da literatura africana, essa aparece de forma mais tímida que as demais, uma vez que está restrita basicamente ao terceiro volume da coleção. Contudo, os avaliadores não questionam a quantidade de textos e autores nem a abordagem destinada especificamente a essa literatura pela coleção em questão. É válido ressaltar que embora o *Guia* se mostre como uma relevante fonte de consulta para os professores no momento de escolher as obras e que os avaliadores não desconsideram a relevância do papel docente no trabalho com o LD, este não deixa de ser visto como protagonista no ensino-aprendizagem.

Apesar das contribuições do *Guia*, o que observamos, por meio dos apontamentos feitos pelos avaliadores é uma visão que parece colocar o LD, em primeiro plano haja vista a atenção, por exemplo, ao manual do professor, ao qual se tece elogios sem levar em conta seu caráter prescritivo.

3.5.3 Autores e textos literários das literaturas africanas de língua portuguesa presentes em *Português: linguagem e Novas Palavras*

O que se pode observar à primeira vista é um número limitado de autores e textos literários africanos de língua portuguesa, o que, mesmo tendo em vista certos limites impostos ao LD, prejudica uma abordagem mais consistente dessas literaturas. Sobre a coleção *Português: linguagem*, apenas o terceiro volume traz um capítulo dedicado à literatura africana de língua portuguesa. Por meio de capítulo intitulado “Panorama das literaturas

africanas de língua portuguesa”, os autores buscam oferecer uma visão, como é sugerido, panorâmica dessas literaturas, expondo resumidamente alguns autores e textos já consagrados pela crítica.

Cada país contemplado nessa coleção recebe uma breve apresentação onde se lê um resumo de sua história sociopolítica e uma menção à relação da literatura, autores e textos com essa história. Apresenta-se, em resumo, as transformações das literaturas de cada país; os principais autores de cada período recebem destaque; são mencionados nomes de autores de outros países africanos de língua portuguesa cujos textos não figuram no LD. Além do capítulo citado anteriormente, ao tratar do poeta brasileiro Manuel Bandeira o terceiro volume dessa coleção abre um espaço para o que os autores chamam de “Literatura comparada”, momento em que buscam aproximar sob a perspectiva semântica um texto de Bandeira (“Vou-me embora para Pasárgada”) a outro do poeta cabo-verdiano Ovídio Martins (“Antievasão”).

Além do cabo-verdiano Ovídio Martins estão contemplados de forma muito resumida no terceiro volume da coleção *Português: linguagem o escritor*, moçambicano Mia Couto, o angolano Mauricio Gomes e o também cabo-verdiano Onésimo Silveira. De Mia Couto “explora-se” um fragmento do conto “Nas águas do tempo”; de Mauricio Gomes faz-se uma breve incursão interpretativa ao um fragmento do poema “Exortação”, e de Onésimo Silveira propõe-se algumas questões acerca do poema “Hora grande”.

Embora os volumes 1 e 2 tragam pelo menos um texto de autor africano de língua portuguesa, em nenhum momento são discutidos aspectos inerentes a essa literatura especificamente. Somente no terceiro volume da coleção tem-se a abertura para “trabalhar” as especificidades da literatura africana de expressão portuguesa.

Quanto à coleção *Novas Palavras*, o que se percebe é uma presença ainda mais tímida de autores e textos da literatura africana de língua portuguesa, algo observado e criticado no *Guia do livro didático*. No terceiro volume da referida coleção, há um capítulo intitulado “Tendências contemporâneas da literatura de expressão portuguesa” em que são citados os escritores José Saramago e António Lobo Antunes como nomes relevantes, ao mesmo tempo em que se apresenta algumas características dos autores e do período cuja breve explanação compreende do Neorrealismo, passando pela Guerra Colonial até a poesia contemporânea portuguesa.

Toda essa apresentação/contextualização é feita em algumas páginas do manual (142-156) em que podemos ler seis fragmentos de textos literários pertencentes aos autores citados pelo manual, assim como alguns textos teóricos que se referem de alguma maneira ao que está

sendo abordado. Segue-se ao final do referido capítulo tópico intitulado “As literaturas africanas de expressão portuguesa” e os autores da referida coleção chamam de “principais tendências” o que se segue na apresentação. Porém, lê-se um breve resumo de cinco linhas sobre as literaturas africanas sob uma perspectiva cronológica tomando como ponto de partida os anos de 1940, passando por 1974 até os nossos dias.

Figura nesse subcapítulo apenas o escritor moçambicano Mia Couto e um fragmento de seu romance *Terra sonâmbula* (1992) acompanhado de algumas questões interpretativas. Já na seção “Atividades” há a presença do autor Osvaldo Alcântara, poeta de Cabo-Verde do qual é apresentado três versos do poema “Itinerário de Pasárgada” apresentado pelo viés da intertextualidade com o poema “Vou-me embora para Pasárgada” de Manuel Bandeira.

Quanto aos demais países e autores, esses são apenas mencionados no LD por meio de um comentário acerca da importância de se ler autores de países como Cabo-Verde, Guiné-Bissau, e demais países africanos de língua portuguesa. Não há em *Novas Palavras* um capítulo que trate especificamente dessas literaturas, ficando como destaques alguns autores portugueses já consagrados pela história literária, o que nos permite perceber uma clara preferência pelo cânone por parte do manual. Apenas dois autores e fragmentos de textos africanos de língua portuguesa são contemplados, oferecendo pouco subsídio de trabalho com essas literaturas, restando aos professores resignarem-se com o mínimo ou buscar alternativas para essas limitações.

3.6 Apresentação e abordagem destinadas às literaturas africanas de língua portuguesa no LD.

Não será discutida aqui a forma como a Literatura é trabalhada nas demais unidades, tendo em vista que o nosso objetivo é verificar a presença e abordagem da literatura africana de língua portuguesa nos manuais, objetos dessa análise.

Sobre os capítulos dedicados à literatura, o volume 3 de *Português: linguagem*, se divide em quatro unidades sendo que a primeira possui onze capítulos, a terceira oito, enquanto a segunda e a quarta apresentam dez capítulos. Em todas as unidades o último capítulo é dedicado ao ENEM e aos vestibulares, sendo intitulados “Competências e habilidades do Enem” (unidades II, III e IV) e “O Enem e os cinco eixos cognitivos” (unidade I), que traz questões de diversas instituições de ensino, recuperando em parte o que foi estudado nos capítulos anteriores.

Segue-se ainda uma lista de exercícios de múltipla escolha retirados de provas de vestibulares. Os autores dão bastante importância a esses capítulos direcionando o primeiro (unidade 1) para oferecer ao estudante uma visão do que vêm a ser o ENEM, seu processo avaliativo e os cinco eixos cognitivos (dominar linguagens, compreender fenômenos, enfrentar situações-problema, construir argumentação e elaborar proposta) relacionados às chamadas “competências e habilidades”.

Todos os capítulos destinados à literatura se iniciam por um *lide*, ou seja, um texto curto que resume as principais ideias a serem tratadas. Como atesta o manual em questão, os capítulos são de três tipos: “A linguagem do movimento literário”, “Capítulo sobre autores” e “Literatura comparada”. Além dessa divisão, o manual traz os tópicos “Para quem quer mais na internet”, “Roteiro de leitura”, “Boxes” e “Interpretação de texto”. Neste último item, os autores deixam como principal objetivo a preparação para o ENEM e vestibulares submetendo de certa forma a leitura literária a um fim já pré-estabelecido, uma vez que o “[...] aluno encontra questões originais, criadas no estilo desses exames, a fim de que se possa se preparar com segurança para eles.” (CEREJA; MAGALHÃES, 2013, p. 442).

Porém, os autores em questão asseguram priorizar a leitura dos textos sem, contudo, desprezar a historicidade que, para eles, deve ser o “fio condutor” do trabalho. Baseando-se nas reflexões de Antonio Candido, no que se refere à literatura e sociedade, Bakhtin, no que tange ao dialogismo e Robert Jauss quanto às relações de sincronia e diacronia, Cereja e Magalhães consideram que o manual assume uma perspectiva interacionista de linguagem e a literatura, segundo eles, deve ser vista enquanto arte que, apesar de sua especificidade, está em constante diálogo com outras artes e consigo mesma.

Com esse movimento de leitura busca-se abordar a literatura de uma perspectiva a um só tempo diacrônica e sincrônica que se volta não apenas para as relações da literatura com seu tempo. Mas também para diálogos que a própria literatura trava dentro dela mesma, dando saltos, provocando rupturas, morrendo e renascendo, transformando-se. Aí estaria o verdadeiro sentido de historicidade do texto literário, um sentido de vida, de permanência, que difere do engessamento da historiografia meramente descritiva e classificatória. (CEREJA; MAGALHÃES, 2013, p. 412).

Em tese, os autores apresentam uma proposta de abordagem ampla da literatura que, posta em prática, pode contribuir para a formação de leitores dessa modalidade discursiva na medida em que defendem uma perspectiva dialógica. Segundo os autores em questão, essa proposta está em consonância com os *Parâmetros Curriculares Nacionais + ensino médio* (PCN+), citado no manual. Embora o termo letramento literário não seja explicitamente mencionado, Cereja e Magalhães (2013, p. 4013) declaram que

Se antes o trabalho com a literatura priorizava a leitura do texto literário, esse novo enfoque tem como meta reforçar ainda mais esse compromisso. Para atingir esse objetivo, essa edição apresenta um número expressivo de leituras, algumas das quais promovendo estudos comparativos entre textos.

Todavia, os autores utilizam, sobretudo, de fragmentos de obras impedindo que seus objetivos se concretizem de fato, já que o predomínio de fragmentos de textos por si só é obstáculo ao pretensão interacionismo/dialogismo de forma mais consistente. É nessa perspectiva comparativa que os autores do referido manual, entre outros motivos, justificam a inclusão das literaturas africanas de língua portuguesa no LD.

Acreditamos que os estudos de literatura portuguesa e brasileira no Brasil ficariam mais enriquecidos se essas literaturas fossem tratadas a partir de uma perspectiva dialógica, isto é, cruzadas com as literaturas portuguesa e brasileira naquilo que têm em comum quanto a temas, visão de mundo, projetos estéticos, etc. (CEREJA; MAGALHÃES, 2013, p. 4015).

Apesar da declarada preferência por uma perspectiva dialógica, essa abordagem resume-se a duas páginas e não se explica a razão de não se priorizar esse enfoque já que os próprios autores admitem ser mais relevante. É visível também uma concepção até certo ponto canônica/tradicional da leitura, visto que os autores deixam claro que

[...] o objetivo central dos estudos literários desta coleção são as literaturas brasileiras e portuguesas. Apesar disso, os estudos se abrem para incorporar também textos de outros autores estrangeiros [...] é dado espaço para autores africanos de língua portuguesa, que tomaram nossa literatura como referência ou modelo e com ela estabelecem diálogos. (CEREJA; MAGALHÃES, 2013, p. 414).

Ao “permitir” que essas literaturas figurem no LD entre as já consagradas pela tradição, os autores lançam a pergunta: “Por que incluir, num livro voltado aos estudos de literatura brasileira e portuguesa, textos de autores africanos de língua portuguesa?” (p. 4015). A essa pergunta respondem argumentando que a presença se justifica, além da já referida perspectiva dialógica, também por questões legais, se referindo à lei 10.639, de 2003, ou seja, o manual é antes de tudo, obrigado a contemplar as literaturas africanas de língua portuguesa. Sua presença é justificada também por questões linguísticas, visto que os autores citam o novo Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa (2009), assim como a publicação de inúmeras obras de autores africanos e as constantes vindas desses autores ao Brasil.

Já em *Novas Palavras* a literatura é estudada em unidade separada o que, segundo seus autores retira a obrigatoriedade do uso linear do LD, ficando a cargo do professor a articulação entre as outras unidades (Gramática, Redação e Leitura). No tocante à literatura, essa coleção se inicia pelo estudo de conceitos básicos de literatura, abordando os estilos de

época do Trovadorismo ao Arcadismo (volume 1). No volume 2 são trabalhados o Romantismo, o Realismo/Naturalismo, o Parnasianismo e o Simbolismo abordados na perspectiva brasileira e portuguesa.

Já no volume 3 os estudos iniciam com o Pré-Modernismo no Brasil, passam pelas vanguardas europeias, aborda o Modernismo em Portugal, o Modernismo no Brasil e adentra por tendências contemporâneas da literatura de expressão portuguesa e da literatura brasileira em específico, mencionando rapidamente as literaturas africanas de língua portuguesa. Os capítulos destinados à literatura se compõem de seções e boxes que são distribuídos em uma frequência e ordenação não fixas.

Na seção “Primeira leitura” o manual traz um texto inicial que representa o estilo de época que será estudado com ou sem contextualização. Na seção “Em tom de conversa” é proposta uma aproximação inicial com o texto. Em “Leitura” apresenta-se um texto ligado ao tema do capítulo enquanto que no tópico “Releitura” são propostas questões sobre o texto, ora objetivas, ora subjetivas. Na parte intitulada “E mais...” encontramos sugestões de oficinas que variam entre expressão corporal, pinturas, fotografias encenações ou debates.

Em alguns casos os textos vêm acompanhados de um box com informações sobre o autor, assim como alguns conceitos teóricos trabalhados em meio às seções “Leitura” e “Releitura”, que aparecem várias vezes em um único capítulo. Na seção “Comentários”, os autores buscam uma associação ao texto discutido considerando aspectos teóricos acerca da corrente estética literária em estudo, abordando informações sobre as características do texto, do autor ou das condições de produção. Em “Navegar é preciso” são apresentadas informações complementares acerca do tema do texto ou acerca do tópico em estudo, indicando CDs, filmes e à internet como fontes complementares. Por fim, o manual apresenta a seção “Atividades” retomando o que foi estudado no capítulo com questões variadas, às vezes de instituições de ensino e do próprio ENEM.

3.6.1 Literaturas africanas de língua portuguesa em *Português: linguagem*

Antes de dedicarem um capítulo especificamente dirigido às literaturas africanas, essas são abordadas na unidade um (capítulo 10) de *Português: linguagem*, momento em que os autores buscam concretizar o que eles consideram ser a melhor forma de abordar as literaturas africanas de língua portuguesa. Nesse sentido, busca-se promover um diálogo entre o poema “Vou-me embora para Pasárgada” do poeta brasileiro Manuel Bandeira e “Antievasão” de Ovídio Martins, poeta cabo-verdiano. A abordagem resume-se aos dois textos e autores

citados, sobre os quais se seguem sete questões. Por ser este o foco do capítulo, dedica-se a maior parte ao poeta brasileiro, apresentando uma breve contextualização, biografia e estilo do autor seguidos das leituras de alguns de seus poemas, finalizando a discussão com a leitura e interpretação de “Evocação do Recife”.

Segue-se à referida atividade a seção “Literatura comparada” mediante a qual se propõe a percepção do “diálogo entre a poesia de Manuel Bandeira e a literatura africana”. O manual em questão traz na íntegra os poemas “Vou-me embora para Pasárgada” e “Antievasão” para a realização da atividade interpretativa cujo foco parece ser compará-los, identificando pela leitura as marcas que os aproximam e os distanciam. Há também a presença de um boxe usado para citar outros escritores de Cabo-Verde que se inspiraram no poema de Bandeira anteriormente citado, Baltazar Lopes e Osvaldo Alcântara são lembrados no manual a título de exemplo.

São propostas sete questões sobre os textos das quais quatro se referem apenas ao poema de Bandeira enquanto duas se dirigem ao texto de Ovídio Martins e uma busca viabilizar a percepção do diálogo entre as literaturas dos referidos países. Da questão um a quatro, tem-se o predomínio da análise linguística, já que as atividades se restringem a essa prática muito recorrente nos manuais.

Embora essa abordagem seja válida e necessária, quando se torna o eixo condutor da leitura literária traz o risco de negligenciar as especificidades desse discurso, o que de certa forma retira ou diminui sua capacidade de atuar na humanização do leitor (CANDIDO, 1995). Na primeira questão que compõe a atividade é feita uma comparação entre os primeiros versos do poema de Bandeira a versos de “Canção do exílio” (Gonçalves Dias) e, após contextualizar ambos os textos quanto à temática propõem-se (questão 1): “ a) A que espaço se refere o *cá/lá* de cada um dos poemas? b) Que semelhanças e diferenças há entre o *lá* de Gonçalves Dias e o *lá* de Manuel Bandeira?” (CEREJA; MAGALHÃES, 2013, p. 114).

Nesse caso, na concepção dos autores em questão basta que o leitor volte ao texto e colha pontualmente as informações que se pede, já que a questão exige pouca inferência ficando mais restrita ao nível da palavra e da frase. Quando não seguem essa lógica, as questões tendem à interpretação, ou seja, exige-se mais a capacidade de inferir do leitor, que deverá ser capaz de encontrar informações implícitas no texto. Todavia, na maioria dos casos a resposta esperada já vem na proposição da questão como citamos a seguir a título de ilustração.

4. Releia a última estrofe do poema de Bandeira. Nela se percebe que, às vezes, o mundo de prazeres oferecidos por Pasárgada sucumbe.

a) **Identifique** os versos em que isso ocorre.

b) Com base nos três últimos versos da estrofe, **identifique** o elemento que se opõe à morte e se configura como saída para o eu lírico. (CEREJA, MAGALHÃES, 2013, p. 114 – grifos nosso).

As demais questões seguem esta mesma lógica de identificação/decodificação e inferência ficando uma questão da atividade dedicada à intertextualidade, ou seja, dentre sete das questões apenas a 6 objetiva atender a abordagem comparativa proposta e defendida pelo manual. Mesmo assim o que se percebe é o predomínio da análise linguística e da interpretação textual costumeira, embora a abordagem sob a perspectiva da intertextualidade por si só já se configure um ganho.

6. Nos jogos interdiscursivos, um texto pode citar outro para afirmá-lo ou negá-lo.

a) O poema de Ovídio Martins afirma ou nega o poema de Bandeira?

b) Em “Antievasão”, Pasárgada tem o mesmo significado que tem o poema de Manuel Bandeira? Justifique sua resposta. (CEREJA; MAGALHÃES, p. 115).

Apesar do “justifique sua resposta”, basta ao leitor voltar aos textos e confirmar as hipóteses, uma vez que, como sugere a atividade, sua subjetividade não é solicitada no ato da leitura. Cabe lembrar que não há nesse exercício de intertextualidade transcrito anteriormente nenhuma tentativa de contextualização da literatura africana de língua portuguesa, ficando somente o poema como referência. Apenas na última questão proposta pela atividade que se faz uma breve menção ao posicionamento político do autor de “Antievasão” condição, segundo o manual, necessária para que se responda a pergunta proposta.

7. Ovídio Martins fez parte de um grupo de escritores militante que, em Cabo-Verde, lutou pela independência política de seu país, combatendo à colonização portuguesa. Por causa disso chegou a ser preso e exilado. Considerando essas informações, levante hipóteses: Por que o eu lírico insiste na postura “antievasão”? (CEREJA, MAGALHÃES, 2013, p. 115).

Apenas nessa questão é dada ao leitor a possibilidade de contextualização, mesmo que breve, do poema “Antievasão” rompendo assim com o mero exercício linguístico. Mesmo assim, a resposta⁵ encontrada no manual do professor é bem pragmática visto que é dada a priori no enunciado da questão. Resposta válida, mas não a única e traz o risco de muitos professores e estudantes a tomarem como definitiva em função do esquema ler, responder e

⁵ Resposta apresentada pelo manual do professor: “Porque, para ele, melhor do que fugir da realidade, buscando um mundo imaginário, é enfrentá-la e transformá-la.” (CEREJA, MAGALHÃES, 2013, p. 115)

corrigir, tendo como referência o LD. Ao comentar as atividades de leitura do texto literário presente na coleção em questão, é observado no *Guia* o seguinte:

Embora as informações sobre historiografia literária, estilos de época, assim como a abordagem acerca das obras mais representativas de cada estilo sobressaiam-se, evidenciando a ênfase que a coleção dá a esse eixo, a perspectiva adotada para o ensino de literatura pouco prioriza a experiência de leitura e de fruição do texto literário. (BRASIL, 2014, p. 57).

Sem desprezar a relevância da atividade discutida anteriormente, acreditamos que essas podiam ser mais aprofundadas, em especial no que se refere ao caráter dialógico dos textos com a presença mais consistente, por exemplo, de elementos históricos que apontassem de forma efetiva para relação entre os países em questão no que tange às suas raízes culturais. O próprio *Guia de Livros Didáticos* (2014) reconhece que viabilizar a correspondência produtiva entre literatura e história tem sido um dos desafios a ser encarado pelos autores de LD.

Percebemos assim a necessidade de se chamar o leitor a uma maior participação na (des)construção de sentido(s), pois podemos perceber nessa breve análise que a literatura africana figura mais como um pretexto para a intertextualidade que em pouco ultrapassa a leitura pragmática destinada a textos considerados não literários, o que traz prejuízo para o ensino da disciplina, uma vez que “[...] a obra literária, diferentemente dos textos verbais meramente comunicativos, diz *algo em determinada forma*, mais complexa, mais rica, mais ambígua.” (PERRONE-MOISÉS, 2008, p. 21- grifos da autora).

Como bem nos ensina Zilberman (1988, p. 18), o texto é “intermediário entre o sujeito e o mundo [...] ler passa a significar igualmente viver a realidade por intermédio do modelo de mundo transcrito no texto.”. No entanto, há leituras cujas portas não se abrem ou se mostram estreitas para a entrada no “mundo” que emana do texto, não permitindo uma real interação entre autor texto e leitor. Nesse sentido, não se alcança o que se propõe a oferecer quanto ao trabalho com a literatura, pois Cereja e Magalhães (2013) defendem uma perspectiva de análise ao mesmo tempo diacrônica e sincrônica, o que não parece ocorrer na referida atividade.

[...] a escola pode não ficar no meio do caminho: se cumprir sua tarefa de modo integral, transforma o indivíduo habilitado à leitura em um leitor; se não o fizer, arrisca-se a alcançar o efeito inverso, levando o aluno a afastar-se de qualquer leitura. (ZILBERMAN, 2009, p. 30).

No terceiro volume de *Português: linguagem*, o estudo da literatura africana de língua portuguesa inicia-se pela literatura angolana cujo primeiro contato se dá pela leitura de um fragmento de texto teórico de autoria do escritor angolano Pepetela que discute resumidamente as origens dessa literatura. Ao contextualizar as condições de produção da literatura em Angola, os autores da coleção aludem à influência da literatura brasileira sobre a do país africano, sobretudo, a partir do Modernismo.

É mencionado o caráter revolucionário da literatura angolana, acentuado durante a década de 1940 e seu processo de autoafirmação na construção da identidade do país. Nesse sentido, são citados o movimento “Vamos descobrir Angola” e os autores, (poetas e escritores) que encabeçaram o movimento, lembrando as revoluções que levaram à Guerra Colonial que culminou no processo de libertação do país em questão. Os autores da coleção demonstram certa preocupação em não resumir a literatura angolana a mero discurso político-ideológico, já que aludem ao “bom equilíbrio entre forma e conteúdo” (CEREJA; MAGALHÃES, 2013, p. 379).

Após esse breve preâmbulo, é apresentado à leitura um fragmento do poema “Exortação” de Maurício Gomes, poeta angolano que participou do movimento “Vamos descobrir Angola” durante a década de 1950. Mais uma vez busca-se a intertextualidade entre o poema em questão e o poeta Manuel Bandeira e o também modernista Ribeiro Couto (deste não se apresenta texto), pois o livro traz na sequência do texto “Exortação” um pequeno fragmento do poema “Evocação do Recife” de Bandeira. O trabalho com a leitura se dá por meio da proposição de cinco questões, as quais têm como principal objetivo retirar informações presentes no poema de Maurício Gomes.

Como nesse caso o foco é a literatura africana, apenas a primeira questão busca estabelecer uma relação de intertextualidade com nossa literatura, sob a perspectiva da identidade cultural, uma vez que na primeira questão os autores colocam o seguinte:

Sabendo que essa geração [primeira geração modernista] empenhava-se, entre outras coisas, pelo resgate das tradições da cultura popular brasileira e pela definição de uma identidade nacional, responda: O que justifica a citação desses poetas no poema de Maurício Gomes? (CEREJA; MAGALHÃES, 2013, p. 381).

Abre-se assim uma oportunidade de discussão sobre questões culturais que ligam o Brasil a Angola, uma vez que os motivos que levam à menção aos poetas brasileiros por parte do autor africano autoriza essa abordagem. Contudo, o manual de certa forma já aponta para o que se deve responder direcionando professores e estudantes à resposta esperada.

[...] o autoritarismo se apresenta de modo mais cabal, quando o livro didático se faz portador de normas linguísticas e do cânone literário. Ou quando a interpretação se imobiliza em respostas fechadas, de escolhas simples, promovidas por fichas de leitura, sendo o resultado destas a anulação da experiência pessoal e igualitária com o texto. (ZILBERMAN, 2009, p. 35).

Assim, a resposta encontrada no manual do professor lembra, de maneira bem pontual, que aquilo que aproxima Maurício Gomes ao poeta brasileiro em questão é o desejo de formar uma identidade própria em suas respectivas nações, sem, contudo, problematizar uma relação entre esses países.

As outras quatro questões são voltadas apenas ao texto “Exortação” sendo que a maioria exige do leitor mais uma vez a capacidade de identificação e inferência sem um aprofundamento no que se refere a uma contextualização dessa literatura de forma que se possa ampliar o leque de leitura do poema de Maurício Gomes. De fato há a menção de aspectos fundamentais da cultura africana, como podemos observar nas perguntas (questão 4) a seguir encontradas no referido manual.

Observe as duas últimas estrofes do poema.

- a) A partir de que elementos – temas, assuntos – deve ser feita a nova “poesia de Angola”? Comprove sua resposta.
- b) Considerando o contexto em que o poema foi escrito, é possível dizer que ele tem um caráter anticolonialista? Por quê? Justifique sua resposta. (CEREJA; MAGALHÃES, 2013, p. 381).

Como resposta à alternativa “b” dessa pergunta, o manual traz o seguinte:

Sim, pois, no contexto do colonialismo português, o rompimento com os moldes literários portugueses e a valorização de elementos próprios da terra revelam uma atitude nacionalista, em contraposição aos interesses da metrópole portuguesa. (CEREJA; MAGALHÃES, 2013, p. 381).

Caberá nesse caso aos professores ampliarem possíveis discussões, uma vez que parece não haver espaço no LD para um debate mais crítico sobre, por exemplo, “colonialismo” e “nacionalismo”, assim como os elementos próprios da cultura angolana e sua contribuição para nossa própria cultura.

Cabe ao professor, através da leitura crítica, aproximar o leitor da realidade que ele desconhece. Como trabalhar. Por exemplo, o texto do Romantismo sem recorrer às ideias vigentes na época? Uma pedagogia da leitura deve ajudar o leitor pouco experiente a unir as pontas, a estabelecer *links*, a inferir, a raciocinar para compreender. (RICHE, 2006, p. 116-117).

Pode-se constatar ainda que o manual não discute aspectos relacionados à estética literária, desconsiderando nas atividades o gênero e sua composição na construção dos

significados, assim como não se percebe a abertura para uma participação do leitor de forma que este pudesse ter a chance de contribuir com sua vivência e subjetividade. Como aqui também predominam perguntas que privilegiam a análise linguística o que se tem é uma abordagem muito resumida da literatura angolana restrita a um fragmento e uma abordagem interpretativa que não transcende o nível do texto.

Sobre a literatura de Moçambique, o referido LD destaca a diversidade linguística presente no país, lembrando a dificuldade por parte de alguns escritores em se decidirem em qual língua deviam se expressar. Cereja e Magalhães (2013) dão destaque à literatura moçambicana a partir dos anos 1920, focalizando o nacionalismo presente nessa literatura citando alguns movimentos políticos e culturais, bem como seus respectivos participantes (poetas e escritores). João Dias, Orlando Mendes, José Craverinha, entre outros, são citados como nomes relevantes da literatura moçambicana. A partir de 1964, são considerados como destaques nomes como o de Leite Vasconcelos, Eduardo White, Luiz Carlos Patraquim, Mia Couto, entre outros, vistos como representantes maiores da literatura contemporânea de Moçambique.

Segue-se a essa rápida contextualização, um fragmento do conto “Nas águas do tempo” de Mia Couto. Após a leitura do fragmento seguem-se seis questões de interpretação. Diferente dos demais autores africanos, Mia Couto recebe uma rápida apresentação, já que há um boxe constando algumas linhas informando nascimento, principais obras e estilo do escritor que é comparado a Guimarães Rosa, sobretudo, no que tange às escolhas linguísticas. O que se constata é o mesmo modelo de questões já apontadas anteriormente, haja vista o predomínio de um processo de identificação e inferência já observado na primeira pergunta presente na atividade de leitura.

1. Mia Couto é um escritor inventivo, que recria a linguagem, obtendo sentidos inusitados.
 - a) Identifique no texto alguns neologismos, ou seja, palavras inventadas pelo autor.
 - b) Você teve dificuldade para compreender o sentido desses neologismos? Por que você acha que isso acontece? (CEREJA; MAGALHÃES, 2013, p. 384).

Questões sem dúvida pertinentes, mas que parece não alcançar o que se tem considerado uma efetiva leitura literária capaz de alargar as possibilidades de interpretação. Há na atividade proposta na leitura do fragmento do conto de Mia Couto mais de uma questão que, a princípio, oferecem ao leitor a possibilidade de uma interpretação subjetiva, uma vez que a atividade traz perguntas como as que se seguem:

5. O conto tem por título “Nas águas do tempo”. Segundo o avô, “a água e o tempo são irmãs gêmeas, nascidos no mesmo ventre”
- a) considerando o desfecho do conto, dê uma interpretação coerente à frase do avô.
 - b) O que representa o rio que o narrador, no último parágrafo do texto, diz ter dentro de si?
 - c) Que relação existe entre a metáfora do rio e o ensinamento que o narrador transmite a seu filho?
6. Você diria que o texto apresenta um fundo filosófico? Por quê? (CEREJA; MAGALHÃES, 2013, p. 384).

Se por um lado percebemos que nesse caso o leitor tem a oportunidade de se manifestar diante da estória, mesmo que guiado pelo LD cujo manual do professor sugere a resposta esperada, por outro tem o prejuízo de se deparar com fragmentos que não permitem uma visão mais geral do enredo, prejudicando a experiência de leitura, fator mais importante no trato com o objeto literário (COSSON, 2006).

No que se refere à literatura de Cabo-Verde, Cereja e Magalhães (2013) apontam como marco inicial dessa literatura a obra *Arquipélago* (1935) de Jorge Barbo. Assim como faz com as demais literaturas africanas contempladas no manual, a literatura de Cabo-verde é encarada sob a perspectiva do nacionalismo, visto que no LD se destaca os movimentos político-culturais que contribuíram para independência do país. São citadas no manual publicações de revistas como *Claridade* (1936), *Raízes* (1944), entre outras, e seu respectivos participantes responsáveis pela consolidação de uma literatura mais nacional.

Embora os textos não sejam contemplados no manual, autores considerados renomados da literatura de Cabo-Verde são citados pelo LD. Armênio Vieira, Germano Almeida, Daniel Felipe, entre outros, figuram como nomes relevantes para a literatura contemporânea de Cabo-Verde. Porém, apenas o poema “Hora grande” de Onésimo Silveira é explorado pelo manual, já que é o único texto dado à leitura e discussão sobre essa literatura. Há também um box que traz uma breve apresentação do referido país africano mencionando a sua data de “descoberta” e sua importância como rota de navegação ligando Portugal ao Brasil e aos demais países africanos.

O poema “Hora Grande” é o único texto apresentado na íntegra dentre os três discutidos até aqui, uma vez que se trata de um poema relativamente curto, o que favorece sua presença por inteiro no manual. Reproduzimos a seguir o poema e as cinco questões referentes a ele.

1
O mar sairá
Das nossas ilhas,
Das nossas ruas
Das nossas casas

Das nossas almas...

O mar irá para o mar
E limpos finalmente do lodo das algas
E libertos do sal de nosso sorriso de enteados
Seremos frutos de nós mesmos
Nascendo da barriga negra da terra...

2

Os naufragos
Do lago da nossa quietação
Erguerão os seus braços de todas as cores
E as suas mãos se fartarão
Da luz de um poema maduro!

3

Nas feridas do seu parto
As raízes do nosso umbigo beberão a seiva
E no ventre da “mamãe terra”
Geminarão as sementes das nossas certezas
E nos embriagaremos da carne dos seus frutos...

As crianças nascerão sem metas nos olhos
E as suas mãos sujar-se-ão
Do mel do nosso olhar...
As crianças serão as crianças!
Negras e loiras e brancas
Serão pétalas da mesma flor

1. O poema está organizado em cinco estrofes e três partes numeradas. Observe o tempo verbal utilizado em todo o poema. Conclua: A que tempo o eu lírico se refere: ao presente, ao passado ou ao futuro?
2. Há, no poema, várias imagens relacionadas a parto.
 - a) O que representa o parto de um novo Cabo-Verde?
 - b) Por que se enfatiza, na parte 1, a “barriga negra da terra”?
3. Na parte 2, o que os “naufragos representam”?
4. A parte 3 descreve como será esse tempo imaginário.
 - a) Dê uma interpretação coerente a estes versos: “As crianças nascerão sem metas nos olhos”, “As crianças serão as crianças”.
 - d) Nesse tempo imaginário, como deverá se colocar a questão étnica?
5. Dê uma interpretação coerente ao título do poema, “Hora grande”. (CEREJA; MAGALHÃES, 2013, p. 385).

Em tese, há a oportunidade da realização de um trabalho mais completo, já que o texto encontra-se em sua totalidade no manual permitindo a visão do todo discursivo. Entre as cinco questões anteriormente citadas, três (3, 4 e 5) são consideradas pelo manual “resposta pessoal” sendo que as demais se configuram como exercícios de identificação e inferências.

De fato, dentre os três textos apresentados à leitura o último parece oferecer uma perspectiva mais ampla, uma vez que as questões permitem uma discussão mais aprofundada e subjetiva do texto. Se nos atentarmos para possíveis respostas de perguntas como, por

exemplo, a questão 4⁶, que não necessariamente deva ser a proposta pelo LD, veremos que a discussão aborda aspectos relevantes no contato com a literatura africana.

Contudo, podemos observar certa limitação imposta à leitura, visto que se poderia explorar de forma mais intensa, por exemplo, aspectos formais e discursivos inerentes ao gênero. “Hora grande” possui um discurso marcadamente metafórico e a não familiaridade com tal discurso reduz em muito seu entendimento. Como o manual não menciona esses aspectos, apesar das perguntas (2, 4 e 5) exigirem tal conhecimento, caberá aos professores oferecerem maiores subsídios de leitura ao gênero em questão. Algumas discussões levantadas nessa atividade (alternativa “d” - questão 4) podem se mostrar bastante produtivas, mas dependerá, sobretudo, do trabalho do professor, uma vez que o LD muitas vezes limita a leitura.

3.6.2 *Novas palavras: uma discreta presença da literatura africana de língua portuguesa*

Quanto à coleção *Novas Palavras*, os autores justificam a presença da literatura africana de língua portuguesa em virtude de sua expansão, vivenciada principalmente depois do processo de independência das colônias. Os autores do referido manual reconhecem que a partir de 1974 observou-se “[...] maior abrangência territorial e cultural das literaturas de língua portuguesa, que atualmente não se reduzem mais a Brasil e Portugal, mas se estendem à África, ganhando muito em riqueza, vitalidade e projeção internacional.” (AMARAL, et. al., 2013, p. 155).

Após essa justificativa, apresenta-se um fragmento do romance *Terra sonâmbula* (1995) de Mia Couto, único autor cujo texto figura na seção dedicada à literatura africana de língua portuguesa no manual, que se restringe a abordar de maneira muito sucinta a literatura em Moçambique. Segue-se ao texto o conhecido questionário introduzido com o título de “Releitura” composto por três perguntas acerca do fragmento lido, as quais reproduziremos a seguir:

1. Entre os escritores brasileiros modernistas, qual se aproxima do fragmento de Mia Couto? Explique.
2. Escolha uma frase do texto que sintetize a caracterização poética do velho Taímo, o protagonista.
3. Considerando que Mia Couto é um escritor de Moçambique, responda:

⁶ Resposta apresentada pelo manual do professor para alternativa “a”: “Com a liberdade conquistada, as crianças não terão com que se preocupar, isto é, serão apenas amadas pelos adultos.” (p. 385).

a) Que frase do texto mostra a importância vital da notícia – a independência de Moçambique – que o velho Taímo dá à família? Que fato confirma essa importância?

b) interprete a metáfora com a qual o autor faz uma crítica poética à guerra, no desfecho do texto. (AMARAL, et. al, p. 156).

Podemos perceber que aqui o recurso analítico proposto pelo LD não difere da abordagem empreendida no LD analisado anteriormente, pois em pouco é ultrapassado o procedimento da análise linguística baseado em fragmentos (no caso de um romance torna-se ainda mais problemático). Nota-se que apenas as questões 1 e 3 fogem ao exercício de identificação procurando ir além dos limites do texto oportunizando aos leitores se posicionarem diante do discurso.

Após essa proposta de atividade segue-se o tópico denominado “Discussão” em que se apresenta um fragmento de uma entrevista dada pelo escritor brasileiro João Guimarães Rosa a Günter Lorenz. O manual confronta mediante duas perguntas dissertativas o fragmento com a entrevista, embora esta não pertença ao universo ficcional; os textos são submetidos a uma abordagem comparativa, priorizando apenas aspectos linguísticos, como se pode depreender pelas questões proposta no manual.

1. O que há em comum entre o sertão de Guimarães Rosa e o “lugarzinho” do texto de Mia Couto?

2. Nos dois textos, quem são os contadores de histórias, para quem elas são contadas e qual é sua função na vida dos indivíduos? Escolha um pequeno trecho de cada texto para ilustrar sua resposta. (AMARAL, et. al., p. 157).

O que se intitula “Discussão” no manual é uma tentativa de estabelecer um diálogo entre *Terra sonâmbula* (1995) e a entrevista de João Guimarães Rosa, gêneros diferentes, mas com pontos (semânticos) em comum. Todavia, trata-se de uma comparação bastante resumida e subordinada ao nível do texto sem fugir de uma concepção de leitura que se resume à coleta de informações no texto sem necessariamente exigir do leitor um posicionamento crítico-reflexivo, algo bem distante quando se resume todo um romance, por exemplo, a uma página.

Verifica-se assim um dos prejuízos advindo da escolarização da literatura, pois em geral “[...] o conceito de leitura e de literatura que a escola adota é de natureza pragmática, aquele só se justifica quando explicita uma finalidade - a de ser aplicado, investido, num efeito qualquer.” (ZILBERMAN, 1988, p. 111).

Ao fim de duas páginas, encerram-se as discussões sobre as literaturas africanas de língua portuguesa, o que revela um espaço bastante restrito em termos quantitativos e qualitativos reservado a elas. Na seção “Atividades”, *Novas Palavras* traz a presença de

Oswaldo Alcântara, poeta cabo-verdiano, propondo uma atividade cujo fim é comparar um fragmento (três versos) de seu poema “Itinerário de Pasárgada” a uma estrofe do poema “Vou-me embora para Pasárgada” de Manuel Bandeira. Assim, na questão 6 os autores propõem as seguintes discussões:

- a) Considerando que o segundo fragmento foi escrito depois do primeiro, explique o tipo de reação entre eles.
- b) Qual é o significado de Pasárgada no fragmento 1? E no fragmento 2? Explique.
- c) O que a proximidade entre os textos indica a respeito das literaturas brasileira e cabo-verdiana? (AMARAL, et. al., 2013, 160).

Se nos atentarmos às alternativas, percebemos que todas se tratam de perguntas que não se limitam a mera identificação de termos linguísticos, visto que até certo ponto permitem ao leitor se posicionar de forma menos “engessada” acerca da relação entre os textos, sobretudo, no que se refere à temática, fio condutor da leitura proposta pelo exercício em questão. Contudo, ficam claros os limites impostos pela atividade, uma vez que se trata de fragmentos minúsculos em ambos os casos, impossibilitando de maneira significativa uma abordagem mais completa do texto.

3.7 Africanidade/negritude: questões não problematizadas nos LD

Observamos que em ambas as obras analisadas além do número limitado de autores e textos da literatura africana, há quase que uma ausência de abordagem da matriz cultural africana. A questão da negritude é deixada de lado e os textos escolhidos pelos autores dos LD são submetidos a abordagens que poderiam ser destinadas a outros textos e autores não pertencentes à cultura africana e afro-brasileira.

Como podemos constatar, priorizam-se exercícios de análise linguística o que retira a especificidade dos discursos e, conseqüentemente, deixa de atender o disposto na lei nº 10.639/03, uma vez que a problemática africano-afro-brasileira é pouco discutida, seja pelo texto escolhido seja para perpetuar exercícios de interpretação corriqueiros e, muitas vezes, acríticos.

É válido ressaltar que nem toda a África é negra e que nem todo escritor africano está comprometido com a questão racial em suas produções, havendo assim a necessidade de estar atento à escolha de textos que possuem como cerne a problemática da negritude. Assim, a questão da africanidade é negligenciada em ambos os LD impedindo o cumprimento do disposto na referida lei, já que a inclusão da literatura africana de língua portuguesa, nesse

caso, não garantiu um alargamento das perspectivas no que tange ao contato com a cultura negra e as relações estabelecidas entre os povos africanos e brasileiros.

Por que não incluir textos que realmente colocam como temática a questão da negritude, capazes de levar o leitor de matriz negra a uma reflexão crítica acerca de sua condição histórico-cultural, de sua identidade? A ausência de textos e autores africanos nos LD analisados traz prejuízo não só ao leitor negro, mas a todos os leitores que com ele convivem, pois limita as perspectivas e perde-se a oportunidade de diálogo e entendimento das relações socioculturais responsáveis pela formação da identidade africana e brasileira.

No cenário da literatura contemporânea africana de expressão portuguesa, verifica-se que as obras trazem inscritas as manifestações culturais dos povos oriundas dos conflitos de guerra e das mudanças geradas após a independência, com isso a linguagem atinge seu mais alto grau de precisão e sua maior potência de significação. [...] O contato do leitor com obras que integram o universo textual e extratextual suscita a tolerância e a autonomia do indivíduo, contribuindo para a sua responsabilidade enquanto ser social. (ROLON, 2011, p. 135).

Podemos exemplificar como alguns autores africanos levantam a bandeira da negritude oportunizando por meio da literatura uma discussão crítica capaz de alargar discussões que, no caso do LD, são evitadas. O poeta angolano Agostinho Neto nos dá em “Velho negro” um exemplo dessa problematização.

Vendido
e transportado nas galeras
vergado pelos homens
linchado nas grandes cidades
esbulhado até ao último tostão
humilhado até ao pó
sempre sempre vencido

É forçado a obedecer
a Deus e aos homens
perdeu-se

Perdeu a pátria
e a noção de ser

Reduzido a farrapo
macaquearam seus gestos e a sua alma
diferente

Velho farrapo
negro
perdido no tempo
e dividido no espaço!

Ao passar de tanga
com o espírito bem escondido
no silêncio das frases côncavas

murmuram eles:
pobre negro!

E os poetas dizem que são seus irmãos. (NETO, 2017, n.p.).

A crítica ao processo de desapropriação do negro em todos os sentidos é posta em discussão ao mesmo tempo em que se questiona a passividade diante dos que insistem na espoliação do negro. Vendido como escravo, sujeitado às diversas humilhações desapropriado de sua pátria, religião e aculturado ao longo da história o negro tem sua identidade estilhaçada por um sistema social que o coloca as margens, que o deixa “Perdido no tempo” / “e dividido no espaço”, como é lembrado nos versos do texto anteriormente citado. Assim, um texto deste teor coloca em primeiro plano questões que podem gerar debates bastante ricos no que tange à africanidade, à negritude e poderia ser contemplado no LD.

Notamos também que as comparações feitas entre textos de autores africanos e brasileiros no LD não alcançam um efetivo diálogo capaz de por em cena as matrizes africanas, assim como se defende na lei 10.639/03. Por que não abrir espaço para escritores negros brasileiros viabilizando um letramento mais profícuo, libertador? Textos como o que segue, do poeta Márcio Barbosa, é exemplo de oportunidade de discussão mais ampla dessas questões.

Nossa gente

nossa gente também veio
pra ser feliz e ter sorte

nossa gente é quente
é bela e forte

mas às vezes essa gente
passa, inconsciente

sofre, mas não se mexe
ri, mas não se gosta

nossa gente inconsciente
sofrendo, fica fraca

nem vê que por dentro ainda
traz a força da mãe áfrica

não vê que pode vencer
pois tem energia nos braços

e pode ter liberdade
alegria e espaço

superando a pobreza
socializando a riqueza

inventando unidade
solidariedade, abraços

nosso povo é lindo
nosso povo é afro

e perfeito vai destruindo
ódios e preconceitos

“esse povo negro
que se diz moreno”

com suas cores, com seu jeito
é um povo pleno

nossa gente é ventania
é ousadia, é mar cheio

nossa gente também veio
pra ser feliz e ter sorte. (BARBOSA, 2017, n.p.).

Quantas questões poderiam ser levantadas na leitura do poema acima, com vistas a desconstruir preconceitos e fomentar o reconhecimento e valorização da diversidade étnica e cultural? No poema o “eu-enunciador” demonstra preocupação com a alienação do negro ao mesmo tempo em que exalta a raça negra que também tem o direito e capacidade de ser feliz e forte. Como se pode depreender da leitura do poema em questão, para superar as dificuldades impostas ao negro historicamente é preciso que este reconheça primeiramente as origens para, em seguida, se unir e lutar pelo espaço social que lhe é de direito. O que podemos observar nos versos de “Nossa gente” é a promoção do empoderamento do sujeito negro, pois há a exaltação de suas origens, de pertencer a um povo forte, pleno cuja riqueza sociocultural é inegável.

Leitores, negros ou não, diante de textos como esses podem refletir sobre a condição negra de forma bastante ampla, desde que o texto não seja submetido a atividades de leituras estéreis ou demasiadamente pragmáticas, como muitas vezes se vê nos LD. Quando falamos em educação não devemos ter em mente apenas a escolarização, pois é preciso considerar um ensino-aprendizagem capaz de conduzir ao preparo para a tolerância, a diversidade, fundamental a uma sociedade marcada pela pluralidade étnica.

Embora não seja nosso objetivo promover análises detalhadas dos textos, é válido citar o poema a seguir de Luiz Silva (conhecido poeticamente como Cuti) como exemplo de como a literatura de matriz africana pode contribuir para a afirmação da negritude, promovendo o empoderamento do sujeito negro.

Sou negro

Negro sou sem mas ou reticências
 Negro e pronto!
 Negro pronto contra o preconceito branco
 O relacionamento manco
 Negro no ódio com que retranco
 Negro no meu riso branco
 Negro no meu pranto
 Negro e pronto!
 Beiço
 Pixaim
 Abas largas meu nariz tudo isso sim
 – Negro e pronto –
 Bataca em mim
 Meu rosto
 Belo novo contra o velho belo imposto
 E não me prego em ser preto
 Negro pronto
 Contra tudo o que costuma me pintar de sujo
 Ou que tenta me pintar de branco
 Sim
 Negro dentro e fora
 Ritmo-sangue sem regra feita
 Grito-negro-força
 Contra grades contra forças
 Negro pronto
 Negro e pronto
 Negro sou! (apud BERND, 1992, p. 55).

Para críticos como Zilá Bernd (1992), literatura negra não diz respeito apenas ao fato de um escritor negro produzir literatura, ou seja, não é apenas a cor da pele que definirá sua obra como literatura negra, pois não quer dizer que por ser negro seu trabalho necessariamente contemplará a questão da negritude. Zilá Bernd (1992) também não considera a temática de um texto elemento capaz de defini-lo como literatura negra ou não, pois tematizar o negro é algo feito por escritores de etnias diversas há alguns séculos.

Zilá Bernd argumenta que para se falar em literatura negra é preciso que o “eu-enunciador” presente no texto se assuma, se queira negro, promovendo o deslocamento de um discurso sobre o negro para um discurso do negro. É o que observamos no poema anteriormente citado em que o “eu-enunciador” assume orgulhosamente sua condição de negro “por dentro e por fora”, rechaçando o que lhe é imposto, se recusando ser “pintado de branco”.

No entanto, textos como estes não estão presentes em *Novas palavras e Português: linguagem* e os que são contemplados recebem abordagens que deixam de fora a questão da africanidade, da negritude fazendo apenas algumas referências ao tema. Essa postura contraria todo o processo de luta de movimentos que ao longo dos tempos buscaram garantir seus direitos. Nesse caso, dispositivos legais como a lei 10.639/03 permanecem apenas no

nível do discurso e questões tão caras à educação, ficam em segundo plano, ou pior, se quer entram em discussão.

Não acreditamos que um LD por melhor que seja de conta de propiciar uma leitura literária completa, haja vista não ser o único responsável pelo sucesso ou insucesso do ensino-aprendizagem de literatura. No entanto, as discussões propostas neste trabalho demonstram o quanto ainda estamos longe de resolver, mesmo que em partes, a questão do ensino e elaboração de materiais didáticos de literatura. No que tange às literaturas africanas de língua portuguesa, percebemos que se trata de uma questão ainda a ser trabalhada, uma vez que embora haja uma tentativa de incorporar estas literaturas por parte dos elaboradores dos manuais, é perceptível que as abordagens carecem de ampliação, com o prejuízo de não se atender de forma satisfatória o disposto na lei 10.639/03.

Para superar as dificuldades observadas nas análises propostas por este trabalho, concordamos ser necessária, além de constante busca por melhorias por parte dos manuais, uma postura crítica por parte dos professores frente a tais recursos didáticos.

É preciso suprir as eventuais carências com material adequado às necessidades do educando e à realidade da prática pedagógica. Analisar, criticar e selecionar um livro didático requer um olhar atento à elaboração dos enunciados e às propostas de atividades capazes de colaborar para a formação do leitor crítico, objetivo final do ensino... (RICHE, 2006, p. 107-108).

Precisamos estar munidos de uma formação consistente que viabilize um trabalho capaz de promover um letramento literário com vistas a atuar na formação de leitores críticos. Além do desenvolvimento da leitura e escrita é preciso formar cidadãos aptos a transitar em uma sociedade marcada pelas diferenças sendo cada vez mais necessárias pessoas que se guiem pelo reconhecimento, respeito ao outro, às diversidades que nos constituem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Partindo do princípio de que o texto literário é fruto de um trabalho com a linguagem, elaborado de maneira diferenciada de outros discursos ou textos, e que necessita igualmente de um trato diferenciado, procuramos ao longo deste trabalho discutir primeiramente de forma mais geral os rumos que o ensino-aprendizagem da literatura tem seguido atualmente. Levou-se em consideração a importância do contato com a leitura literária para a formação/humanização do aluno, reconhecendo também que o contato com essa leitura não se restringe ao meio escolar, pois pode ocorrer em muitas outras situações.

Contudo, na escola ocorre a chance de um conhecimento mais aprofundado e direcionado da leitura literária, permitindo que o aluno trave contato com a literatura desde o início de sua formação; tal contato pode contribuir para sua constituição enquanto ser humano. Para que a literatura se configure como forma privilegiada na formação do aluno/leitor, a leitura literária precisa considerar as especificidades desse discurso, uma vez que a forma deve ocupar lugar de destaque enquanto construção de significados mediante o trabalho com a linguagem.

Negar ao aluno o contato com a leitura literária de uma forma significativa, que viabilize a ampliação de seus horizontes de expectativas é, de certa forma, negar-lhe uma parcela de sua própria humanidade (CANDIDO, 1995). Partindo desses princípios, este trabalho teve como principal objetivo analisar em que medida a lei 10.630/03, que torna obrigatório o ensino da cultura africana e afro-brasileira em todo o âmbito da educação básica encontra sua aplicabilidade no EM, em especial no ensino-aprendizagem de Literatura.

Segundo o disposto na referida lei, disciplinas como Arte, História e Literatura, devem se configurar como principais portas de acesso a essas discussões. Nessa perspectiva, foi preciso traçar um percurso investigativo que nos viabilizasse o contato com o que se vem delineando acerca do trabalho com a literatura em ambiente escolar para, posteriormente discutirmos especificamente as literaturas africanas de língua portuguesa em material didático.

Assim, foi necessário um levantamento bibliográfico a respeito do tema, o que nos permitiu uma maior compreensão em relação às formas que o ensino/aprendizagem da literatura vem assumindo atualmente nas escolas. Verificou-se no momento inicial do trabalho que a mediação da obra literária é muitas vezes negligenciada no contexto escolar, uma vez que a especificidade discursiva não é considerada, o que faz do texto literário apenas mais um discurso, entre tantos outros.

Contrários a essa visão, verificamos que a obra literária precisa ser considerada, sobretudo enquanto trabalho com a linguagem, e que o ensino da leitura literária necessita dar prioridade ao aspecto construtivo do texto sem desvinculá-lo de suas condições de produção, não se restringindo a uma leitura pragmática e mecânica, pois o trabalho com a linguagem alcança níveis surpreendentes exigindo do leitor um mergulho mais profundo, e um posicionamento crítico. Ainda nesse percurso inicial, buscamos discutir alguns conceitos relacionados à leitura, literatura e letramento, apontando para uma concepção de leitura literária que se situe para além do mero prazer capaz de contribuir para o desenvolvimento do educando.

Considerando que o LD, sempre ocupou lugar de destaque no ensino-aprendizagem, sendo muitas vezes a principal ferramenta mediadora do conhecimento, optamos por verificar em que medida esse material busca atender o que se encontra disposto na lei 10.639/03, focalizando a presença e abordagem das literaturas africanas de língua portuguesa.

Foi necessário, portanto, investigar as questões que envolvem o material didático para o ensino de literatura no EM, tendo em vista, por exemplo, o Plano Nacional do Livro Didático (PNLD), o que nos levou a questões relacionadas à seleção desse material, bem como a atuação docente e utilização do material didático.

Para maior contextualização discutimos, ainda, questões relacionadas ao colonialismo e pós-colonialismos focalizando os desdobramentos desse processo para Portugal e suas ex-colônias africanas e como as literaturas africanas de língua portuguesa produzidas ao longo desse processo refletem tais desdobramentos.

Abordamos as relações entre as literaturas brasileiras e as literaturas de expressão africana, considerando os vínculos historicamente construídos entre ambas verificando a importância dessa relação para compreendermos nossas próprias raízes culturais e como esta compreensão pode contribuir para uma perspectiva mais democrática da educação, uma vez que estimula o reconhecimento das diversidades.

Por fim, no terceiro capítulo discutimos como as literaturas de expressão africana aparecem no livro didático, investigando sua presença e considerando, entre outros aspectos, em que medida a cultura de matriz africana é contemplada, tendo em vista a lei 10.639/03. Para tanto, o trabalho priorizou as obras didáticas adotadas na região de Paranaíba (Cassilândia, Chapadão do Sul, Inocência e Paranaíba).

A análise das coleções *Português: linguagem* (2013) e *Novas Palavras* (2013) destinadas ao 3º ano do EM, nos permitiu verificar que não basta aprovações de leis e diretrizes para que um componente curricular seja efetivamente contemplado na educação.

Verificamos que em diferentes proporções os LD apresentam dificuldades no que concerne ao ensino-aprendizagem da Literatura, mais especificamente das literaturas africanas de língua portuguesa, alvo dessa pesquisa.

Além do insuficiente número de autores e textos presentes nestes materiais, as abordagens, baseadas em leituras de fragmentos em raros casos superam a mera leitura pragmática não indo além da análise linguística, indispensável, mas que no caso da literatura retira-lhe suas potencialidades. Ao abordar as literaturas africanas de língua portuguesa, não se discute o que advoga a lei 10.639/03, pois estão ausentes questões que deveriam justificar sua presença no LD.

Levamos em conta o fato de não se cometer o erro de esperar que um material didático de conta de problemas que ultrapassam aspectos individuais, uma vez que diz respeito a fatores que envolvem diversos interesses tais como, econômicos, políticos, ideológicos, entre outros. Porém, acreditamos ser possível a inclusão e discussão de textos literários de autores africanos de maneira que se possa priorizar efetivamente a cultura africana e afro-brasileira, pondo no centro a questão da negritude.

Embora a disciplina Literatura ainda conserve seu lugar nos currículos, Rangel (2008, p. 149) argumenta que “de certa forma, o ensino de literatura vem se tornando uma pedra no sapato do professor de português. E, a meu ver, uma matéria que vem sido esquecida ou evitada em toda a educação básica.”.

Já caminhado para um possível término dessa pesquisa nos deparamos com um cenário não muito animador, uma vez que em 2017, a Secretaria Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul decidiu (SED) decidiu (sem qualquer discussão) retirar, conforme consta na Resolução/SED n. 3.196, de 30 de janeiro de 2017, do EM a Literatura enquanto disciplina. Contrariando o que se defende nessa pesquisa, a Literatura deixa de existir enquanto disciplina para se integrar aos demais eixos de ensino referentes à linguagem.

Quanto ao LD, à resolução em questão nada o afeta no que se refere à sua organização, ao contrário parece favorecê-lo. Mas em relação ao trabalho do professor já não se pode garantir um compromisso com um conteúdo cuja SED, embora não assuma explicitamente, considera como algo menos importante.

Embora se afirme no artigo 33 da referida resolução que “A organização por áreas de conhecimento não dilui nem exclui disciplinas com especificidades e saberes próprios construídos e sistematizados.” (MATO GROSSO DO SUL, 2017, p. 5), pode-se perceber que se trata de mais um passo que contribui para o “esquecimento” da Literatura confirmando as observações de Rangel, (2008).

O disposto na resolução em questão autoriza de certa forma que o texto literário seja equipado a textos informativos, uma vez que desobriga de certa forma uma abordagem específica por parte de professores, que muitas vezes, trazem uma “pedra no sapato” nesse sentido. Dionísio (2008) leva-nos a inferir que o prestígio de uma disciplina pode encontrar sustentação no modelo de sociedade almejada, cujas expectativas recaem em grande parte sobre o ensino-aprendizagem, pois a escola deve atender aos interesses sociais.

Nesse sentido, a leitura escolarizada tem privilegiado a objetividade e imediatismo mediante atividades de leitura nem sempre significativas, desprezando as potencialidades discursivas de textos, como no caso dos literários. Essa “integração” da Literatura às demais disciplinas sugere ou reafirma, como já apontado neste trabalho, um currículo voltado cada vez mais a um conhecimento objetivo, pragmático, que, embora indispensável, não deve ser o único compromisso da escola.

Assim, mais do que ressaltar falhas ou brechas na formação inicial, que provavelmente ocorrem em qualquer área de conhecimento, procuramos destacar a necessidade de que a atuação docente seja constantemente refletida, de tal forma que as reflexões não se esgotem com a formação inicial.

Infelizmente assistimos atualmente um crescimento da intolerância em várias partes do mundo, haja vista, por exemplo, a popularidade que partidos de extrema direita vêm conquistando na Europa, onde um nacionalismo radical ganha força e estimula a não aceitação do outro. Ao investigarmos a presença e abordagem destinadas às literaturas africanas de língua portuguesa, observando em que medida o trabalho com essas literaturas permite atender o disposto na lei nº 10.639/03, constatamos que infelizmente não há uma correspondência nesse sentido. Ficou evidente a insuficiência de textos e autores da literatura africana de língua portuguesa, assim como de abordagens capazes de promover um letramento crítico, humanizado trazendo em primeiro plano a cultura de matriz africana e afro-brasileira.

Assim, as atividades de leitura destinadas a essas literaturas nos LD analisados se apoiam em uma visão pragmática e praticamente alheia ao que se defende tanto na lei 10.639/03 quanto em outros documentos oficiais que tratam do ensino-aprendizagem da cultura africana e afro-brasileira. Mesmo tendo em vista os limites do LD, acreditamos ser possível a presença de autores, textos e abordagens de leituras que de fato coloquem a questão da africanidade, da negritude no centro das discussões de maneira que se possa promover o alargamento das relações entre povos de diferentes matrizes culturais, mas que juntos são em grande parte responsáveis pela formação da identidade sociocultural brasileira.

Acreditamos que estas questões não deveriam passar despercebidas pelo ensino, ao contrário, devem fazer parte do dia a dia das escolas, abordados sempre sob uma perspectiva crítica. Parafraseando o escritor angolano Pepetela (2009), o que não se questiona, não se discute, fica silenciado e, mesmo incomodando, fica como se não existisse.

Para que se faça valer uma educação democrática não basta a efetivação de leis, diretrizes e normas, é preciso um compromisso político capaz de ir além do mero discurso que muitas vezes contradiz a prática diária de pessoas e instituições que em nome de uma “tradição” não reconhecem o outro como parte indispensável para sua própria constituição como sujeito.

Longe de pretender esgotar o tema aqui abordado, a pesquisa se caracteriza mais como uma tentativa de superar limites da nossa própria formação e oferecer alguma contribuição para pesquisas futuras, trazendo para discussão questões ainda pouco abordadas na pós-graduação e que precisam estar sempre aberta a novas contribuições.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Júlia. Crítica pós-colonial nos domínios de língua portuguesa: pautando desafios epistemológicos. **Realis**: revista de estudos antiutilitarista e pós-colonial. Espírito Santo, v. 2, n. 1, p. 33-44, jan./jun. 2012. Disponível em: <<http://www.nucleodecidadania.org/revista/index.php/realis/article/view/40>>. Acesso em: 19 de out. de 2015.
- ALMEIDA, Pereira Prisca Rita Agustoni de. **O Atlântico em movimento: travessia, trânsito e transferência de signos entre África e Brasil na poesia contemporânea em Língua Portuguesa**. 2007. 314 f. Tese (Doutorado) – Instituição de Ensino, Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007. Disponível em: <www.biblioteca.pucminas.br/teses/Letras_PereiraPA_1.pdf>. Acesso em: 10 set. 2016.
- AMARAL, Emília. et al. **Novas Palavras**: 3º ano. 2. ed. São Paulo: PND, 2013.
- APPLE, Michael. W. **Educando à direita**: mercados, padrões, Deus e desigualdade. Tradução: Dinah de Abreu Azevedo. São Paulo: Cortez. Instituto Paulo Freire, 2003.
- _____. W. **Ideologia e currículo**. Tradução: Vinicius Figueira. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- BANDEIRA, Manuel de. **Estrela da vida inteira**. 2 ed. Rio de Janeiro, J. Olympio, 1970.
- BARBOSA, Marcio. Disponível em: <<https://kukalesa.wordpress.com/2011/10/18/interpretando-a-diversificada-poesia-afrobrasileira/>> . Acesso em 05 set. 2017.
- BARROS, Liliane Batista. A geração de 70 portuguesa e os movimentos literários em Portugal, no Brasil e em Angola. **MOARA**. Belém, n. 25, p. 20 – 31, jan./ jun. 2006. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufpa.br/index.php/moara/article/view/3290>>. Acesso em: 25 de out. 2016.
- BERND, Zila (org). **Poesia negra brasileira**: antologia. Porto Alegre: AGE: IEL: IGEL, 1992.
- BONAFÉ, Martínéz Jaume; RODRÍGUEZ, Rodríguez Jesús. O currículo e o livro diático: uma dialética sempre aberta. In: SACRISTÁN, José Gimeno. (Org.) **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Tradução: Alexandre Salvaterra. Porto Alegre: Penso, 2013.
- BOSI, Alfredo. **A dialética da colonização**. 4. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.
- BOXER, Charles R. **O império marítimo português, 1415-1825**. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.
- BRANCO, António. Da “leitura literária escolar” à “leitura escolar de/da literatura”: poder e participação. In: PAIVA, Aparecida et al. (Org.). **Leituras literárias**: discursos transitivos. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP 3/2004. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília. Secad/MEC, 2004. Disponível em: <<http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/10/DCN-s-Educacao-das-Relacoes-Etnico-Raciais.pdf>>. Acesso em: 20 jun. 2016.

_____. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, Senado, 1998. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 10 ag. 2017.

_____. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei Nº 9.394/1996**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em: 27 mar. 2017.

_____. **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: 02 set. 2015.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica (SEB). **Guia de livros didáticos: PNLD 2015 - Língua Portuguesa - Ensino Médio**. Brasília: 2014. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/guias-do-pnld/item/5940-guia-pnld-2015>>. Acesso em: 02 set. 2015.

_____. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio –Linguagens, Códigos e suas tecnologias**. Brasília: Ministério da Educação, 2006.

_____. **Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf>>. Acesso em: 6 dez. 2016.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias**. Brasília: Ministério da Educação, 1999.

BONNICI, T. Introdução ao estudo das literaturas pós-coloniais. **Mimesis**, Bauru, v. 19, n. 1, p. 07-23, 1998. Disponível em: <http://www.usc.br/biblioteca/mimesis/mimesis_v19_n1_1998_art_01.pdf>. Acesso em: 5 fev. 2015.

BURLAMAQUE, Fabiane Verardi. Os primeiros passos na constituição de leitores autônomos: a formação do professor. In: TURCHI, Maria Zaira; SILVA, V. Maria Tietzmann (org.) **Leitor formado, leitor em formação: a leitura literária em questão**. São Paulo: Cultura Acadêmica; Assis, SP: ANEP, 2006.

CAETANO, Marcelo José. Itinerários africanos: do colonial ao pós-colonial nas literaturas africanas de língua portuguesa. **Fênix – Revista de História e Estudos Culturais**. Minas Gerais, v. 4, n. 2, p. 1-12, abril/maio/junho. 2007. Disponível em: <www.revistafenix.pro.br>. Acesso em: 15 out. 2015.

CANDIDO, Antonio. **Formação da literatura brasileira**. Belo Horizonte/Rio de Janeiro,

1993.

_____. **Vários escritos**. 3. ed. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

CARMAGNANI, A. M. G. Ensino e a Venda de Novas Ilusões. In: CORACINI, Maria José (Org). **Interpretação, Autoria e Legitimação do Livro Didático**: Língua Materna e Língua Estrangeira. Campinas, SP: Fontes, 1999.

CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Tereza Cochar Magalhães. **Português: linguagem**, 3. 9. ed. São Paulo: Saraiva, 2013.

CÉSAIRE, Aimé. **Discurso sobre o colonialismo**. Disponível em: <<https://antropologiadeoutraforma.files.wordpress.com/2013/04/aime-cesaire-discurso-sobre-o-colonialismo.pdf>>. Acesso em: 10 de jul. 2017.

CONCEIÇÃO, Manoel. Vitorino da. **Das reivindicações à lei**: caminho da lei nº10.639/03. 2011. 121 f. Dissertação (Mestrado em História) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011. Disponível em <<https://tede.pucsp.br/bitstream/handle/12690/1/Manoel%20Vitorino%20da%20Conceicao.pdf>>. Acesso em: 05 ag. 2017.

CORACINI, Maria José Farias. O processo de legitimação do livro didático na escola de Ensino Fundamental e Médio: uma questão de ética. In: _____. (Org.) **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático**. Campinas: Pontes, 1999.

COSSON, Rildo. **Letramento literário**: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2006.

Declaração e Programa de Ação adotados na III Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata. 31 de agosto a 8 de setembro de 2001, Durban – África do Sul. Disponível em: <<https://www.oas.org/.../2001%20Declaração%20e%20Programa%20de%20Ação%20a...>>>. Acesso em 20 jun. 2016.

DIONÍSIO, Maria de Lourdes. Literatura, leitura e escola. Uma hipótese de trabalho para a construção do leitor cosmopolita. In: PAIVA, Aparecida et. al. (Org.) **Leituras literárias**: discursos transitivos. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

DOMINGUES, Petrônio. **Movimento da negritude**: uma breve reconstrução histórica - Mediações – Revista de Ciências Sociais, Londrina, v. 10, n.1, p. 25-40, jan.-jun. 2005. Disponível em: <www.uel.br/revistas/uel/index.php/mediacoes/article/download/2137/2707>. Acesso em: 10 de set. 2017.

DUTRA, Robson. **O Brasil na África, a África no Brasil**. Rio de Janeiro, n.6, set., p. 1 – 16. 2013. Disponível em: <<http://www.seer.ufs.br/index.php/tempopresente>>. Acesso em: 20 out. 2016.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Tradução de Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2013/08/Frantz_Fanon_Pele_negra_mascaras_brancas.pdf>. Acesso em: 10 de jul. 2017.

FIDELIS, Ana Cláudia. **Do cânone literário às provas de vestibular: canonização e escolarização da leitura**. 2008. 310f. Tese (Doutorado) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade de Campinas, São Paulo, 2008. Disponível em: <libdigi.unicamp.br/document/?code=vtls000441598>. Acesso em: 10 set. 2015.

FORNOS, José Luís Giovanoni. Contribuições da Crítica Pós-Colonial aos Estudos de Literatura Comparada. **Língua & Literatura**. Rio de Janeiro, v. 13, n. 20, p. 1- 216, ago. 2011. Disponível em: <<http://revistas.fw.uri.br/index.php/revistalingueliteratura/article/view/150>>. Acesso em: 16 out. 2015.

GATTI, B. Aparecida. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, [s. l.] v. 13 n. 37 jan./abr. 2008. Disponível em: < www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n37/06.pdf>. Acesso em: 11 out. 2012.

GERALDI, J. Wanderley. **A aula como acontecimento**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

GOMES, V. Coelho et. al. Trabalho docente e capital em crise: articulações no cenário de reforma educacional brasileira centrada na LDB 9394/96. **Educação em Foco**. Minas Gerais, ano 20 - n. 30 - jan/abr. 2017 - p. 147-166. Disponível em: < <http://revista.uemg.br/index.php/educacaoemfoco/article/view/1606/1325>> . Acesso em 10 ag. 2017.

GONÇALVES, Gláucia Renate. Pós-colonialismo, império e globalização: dois pratos da balança. **Aletria: Revista de Estudos de Literatura**. Minas Gerais, v. 9 p. 135 – 148, 2002. Disponível em: <http://www.letras.ufmg.br/poslit>. Acesso em: 13 out. 2015.

KLIEBARD, Herbert M. Burocracia e teoria do currículo. **Currículo sem Fronteiras**. Madison, EUA, v.11, n.2, p.5-22, Jul./dez. 2011. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol11iss2articles/kliebard-burocracia.pdf>>. Acesso em: 10 de jun. de 2016.

MAGNANI, M. R. M. Sobre ensino da leitura. In: **Leitura: teoria & prática**. n. 25. Porto Alegre. Campinas: Editora Mercado Aberto; ALB, 1995.

MARTINS, O. **Gritarei, berrarei, matarei, não vou para Pasárgada**. Praia, Cabo Verde: Instituto de Promoção Cultural, 1973. Disponível em: <<https://prefaciocultural.wordpress.com/tag/ovidio-martins/>>. Acesso em: 15 de nov. 2016.

MATO GROSSO DO SUL. **Resolução/SED n. 3.196, de 30 de janeiro de 2017**. Secretaria de Estado de Educação De Mato Grosso Do Sul (SED). Disponível em: http://www.spdo.ms.gov.br/diariodoe/Index/Download/DO9340_31_01_2017
Acesso em: 9 jan. 2017.

PERRONE-MOISÉS, Leyla. **Inútil poesia e outros ensaios breves**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

_____. O ensino da literatura. In: NITRINI, Sandra et al (Org.) **Literaturas, artes, saberes**. São Paulo: Aderaldo & Rothscild: ABRALIC, 2008.

MUGGÜE, Ernani. **Ensino Médio e educação literária**: propostas de formação de leitor. Porto Alegre, 2011. Disponível em: <libdigi.unicamp.br/document/?code=vtls000441598>. Acesso em: 10 set. 2016.

NETO, Agostinho. **Renúncia Impossível**. Disponível em: <http://www.agostinhoneto.org/index.php?option=com_content&view=article&id=546:poema-para-todos&catid=65:renuncia-impossivel&Itemid=233>. Acesso em: 08 out. 2016.

_____. Disponível em: <http://www.agostinhoneto.org/index.php?option=com_content&view=article&id=602:velho-negro&catid=45:sagrada-esperanca&Itemid=233>. Acesso em: 10 set. 2017.

PAULINO, M. das Graças Rodrigues. Algumas especificidades da leitura literária. In: PAIVA, Aparecida et. al. (Org.) **Leituras literárias**: discursos transitivos. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

PAULINO, M. Regina. **A estética do ser/estar no “entre lugares”**: imagem do negro, do mestiço, do mulato e do branco em *Primeiras trovas burlscas em Getulino*. 2010. Dissertação (Mestrado) – Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010. Disponível em: <www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8156/tde-02082010-192223/>. Acesso em: 2 dez. 2016.

PEPETELA. **O planalto e a estepe**. São Paulo: Leya, 2009.

RANGEL, Egon de Oliveira. Literatura e livro didático no ensino médio: caminhos e ciladas na formação do leitor. In: PAIVA, Aparecida et. al. (Org.) **Leituras literárias**: discursos transitivos. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

RIBEIRO, Fabio. **“Prezado professor”**: prefácios, notas, advertências e manual do professor. 2015. 184 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8138/tde-26052015-110034/>>. Acesso em: 07 de setembro de 2016.

RICHE, Rosa Maria Cuba. Leitura e formação de docentes: teoria e prática pedagógica. In: TURCHI, Zaira; SILVA, Vera Maria Tietzmann. (Org.). **Leitor formado, leitor em formação**: a leitura literária em questão. Cultura Acadêmica; Assis, SP : ANEP, 2006.

ROLON, Renata Beatriz Brandespin. O ensino das literaturas Africanas de Língua Portuguesa no Currículo escolar brasileiro: algumas considerações. **Revista Ecos**, [s. l.], v. 11, n. 2, p. 13 – 139, dez. 2011. Disponível em: <<http://www.unemat.br/revistas/ecos/docs/>>. Acesso em: 07 set. 2015.

SACRISTÁN, José Gimeno. (Org.) **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Tradução: Alexandre Salvaterra. Porto Alegre: Penso, 2013.

SANTOSA, Claudete Daflon dos. ; JORGE, Silvio Renato. Literatura e ensino: um tema e seus problemas. **Gragoatá**. Niterói, v. , n. 37, p. 177 – 200, jan. 2011. Disponível em: <[http://www. Gragoatá, Niterói, n. 37, p. 177-200](http://www.Gragoatá, Niterói, n. 37, p. 177-200)>. Acesso em 29 ag. 2015.

SANTOS, Boaventura de Sousa: **Entre Próspero e Caliban. Colonialismo, Pós-colonialismo e interidentidade**. Disponível em: <http://www.digilib.phil.muni.cz/bitstream/.../Books_2010_2019_027-2014-1_33>. pd. Acesso em: 18 de outubro de 2015.

SILVA, Marco Antônio. A Fetichização do Livro Didático no Brasil. **Educação & Realidade**. Porto Alegre, v. 37, n. 3, p. 803-821, set./dez. 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/edreal/v37n3/06.pdf>>. Acesso em: 10 de novembro de 2016.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais**: 6. ed. Pretrópolis: Vozes, 1995.

SOARES, Magda. Ler, verbo transitivo. In: PAIVA, Aparecida et. al. (Org.) **Leituras literárias: discursos transitivos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

SOUSA, Maria de. Gestos de censura. In: CORACINI, Maria José Farias (Org.) **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático**. Campinas: Pontes, 1999.

VIOTTO, M. E. S.. **A leitura, o ensino de literatura e o livro didático: uma questão a ser discutida**. 2004. 131 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Letras, Universidade Estadual de Maringá, 2004. Disponível em: <<http://www.ple.uem.br/defesas/pdf/mesviotto.pdf>>. Acesso em: 2 dez. 2016.

ZILBERMAN, Regina. Sim, a Literatura Educa. In: ZILBERMAN, Regina; SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Literatura e pedagogia: ponto & contraponto**. 2. ed. São Paulo: Global; Campinas, SP: ALB – associação de letras do Brasil, 2008.

_____. A escola e a leitura da literatura. In: **Escola e leitura: velha crise, novas alternativas** ZILBERMAN, Regina; RÖSING, Tania M. K. (Org.). São Paulo: Global, 2009.

_____. **A leitura e o ensino de literatura**. São Paulo: Contexto, 1988.