

# DE MOÇAMBIQUE AO BRASIL: ENSINO DE LITERATURA MOÇAMBICANA DE LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO BÁSICO<sup>1</sup>

Elielza Maria Brito Quadros<sup>2</sup>

Orientador(a): Tiago Hermano Breunig<sup>3</sup>

## Resumo

O presente artigo tem o intuito de discorrer acerca da importância do ensino de literatura moçambicana de língua portuguesa na educação básica a partir de sua inserção na legislação e nos documentos educacionais do Brasil. Desse modo, foram feitas análises qualitativas de materiais didáticos atuais e um plano didático que visa o ensino de tal literatura, em vista da pouca bibliografia acerca do tema, de forma que seja oportunizado o conteúdo para os alunos e dado o suporte aos professores. Para melhor desenvolvimento, o conteúdo foi fundamentado no ensino de literatura pautado por Candido e Zilberman, e no letramento literário discutido por Cosson e Paulino.

**Palavras-chave:** Ensino de literatura. Prática de letramento. Literatura moçambicana.

## Abstract

The present work aims to discuss the importance of teaching Mozambican literature of Portuguese language in basic education from its insertion in legislation and educational documents in Brazil. In this way, a qualitative analysis of current didactic materials was made and a didactic plan that aims to support teaching Mozambican literature, in view of the small number of references on the subject, so that the content is made available to the students and the support is given to the teachers. For a better development, the content was based on the teaching of literature based on Candido and Zilberman, and literary literacy discussed by Cosson and Paulino.

**Keywords:** Literature teaching. Literacy practice. Mozambican literature.

## INTRODUÇÃO

O desejo em pesquisar e ensinar literaturas africanas de língua portuguesa surgiu poucas semanas após a finalização do componente eletivo Literaturas Africanas de Língua Portuguesa, a qual estava cursando, porquanto foi um componente que agregou, de forma significativa, na compreensão e aprendizagem

---

<sup>1</sup> Trabalho de Conclusão de Curso de Graduação Letras Português – Licenciatura, da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), apresentado à banca de defesa – Raíra Costa Maia Vasconcelos (UFPE) – em maio de 2022.

<sup>2</sup> Graduanda em Letras Português Licenciatura pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). E-mail: [elielza.quadros@ufpe.br](mailto:elielza.quadros@ufpe.br)

<sup>3</sup> Professor Literatura do Departamento de Letras da UFPE.

do ensino de literatura. Assim, após perceber a quantidade de pessoas interessadas em cursar o componente e no quanto os conhecimentos sobre literaturas africanas de língua portuguesa e também sobre países da África crescem ao currículo, formou-se uma inquietação: Como ensinar literaturas africanas de língua portuguesa na Educação Básica?

Para traçar os objetivos no projeto de pesquisa, foi necessário descobrir que documentos norteadores garantiam o ensino das literaturas africanas. Iniciando com o surgimento da Lei nº 10.639/03, modificada pela Lei nº 11.645/08, em que é estabelecida a garantia e obrigatoriedade do ensino de “história e cultura afro-brasileira” na educação básica. A partir disso, o ensino de literatura afro-brasileira e indígena recebeu um espaço para o reconhecimento das diferentes manifestações culturais e artísticas que promovem o sentimento de pertencimento e respeito à diversidade e pluralidade de grupos étnicos no país. Por isso, ao entrar em vigor, a BNCC (Base Nacional Comum Curricular) mantém o ensino de literaturas africanas, afro-brasileira e indígena com o intuito de “reverter a exclusão que marginaliza esses grupos” (BNCC, 2018, p.15).

Com efeito, foi somente a partir da BNCC que o ensino de literatura, especificamente, africana de língua portuguesa foi inserido aos objetivos do “campo artístico e literário” do documento, correspondendo a uma grande mudança de paradigma do currículo, sobretudo no que tange ao estudo de textos de minorias, como trata os enxertos retirados do documento:

No Ensino Médio, devem ser introduzidas para fruição e conhecimento, ao lado da literatura africana, afro-brasileira, indígena e da literatura contemporânea, obras da tradição literária brasileira e de língua portuguesa, de um modo mais sistematizado, em que sejam aprofundadas as relações com os períodos históricos, artísticos e culturais. Essa tradição, em geral, é constituída por textos clássicos, que se perfilaram como canônicos – obras que, em sua trajetória até a recepção contemporânea, mantiveram-se reiteradamente legitimadas como elemento expressivo de suas épocas (BNCC,2018, p. 523).

E logo em seguida, a literatura africana retoma a aparecer no documento quando este discorre acerca dos “parâmetros para a organização e progressão curricular”:

Diversificar, ao longo do Ensino Médio, produções das culturas juvenis contemporâneas (slams, vídeos de diferentes tipos, playlists comentadas, raps e outros gêneros musicais etc.), minicontos, nanocontos, best-sellers, literaturas juvenis brasileira e estrangeira, incluindo entre elas a literatura africana de língua portuguesa, a afro-brasileira, a latino-americana etc.,

obras da tradição popular (versos, cordéis, cirandas, canções em geral, contos folclóricos de matrizes europeias, africanas, indígenas etc.) que possam aproximar os estudantes de culturas que subjazem na formação identitária de grupos de diferentes regiões do Brasil (BRASIL, 2018, p. 524).

No que diz respeito a uma fundamentação do que poderia (ou não) ser introduzido aos alunos sobre África e suas contribuições artísticas para a sociedade ainda há pouco no que basear-se; e por não haver uma definição bem estabelecida, observa-se, ainda, uma defasagem de autores e metodologias voltadas ao ensino de literatura africana no ensino básico. Deixando a cargo do professor de língua portuguesa a responsabilidade de pesquisa e fundamentação das literaturas africanas de língua portuguesa em sala de aula.

Além disso, por se tratar de um “bem incompressível” (CANDIDO, 1995), ou seja, inegável ao ser humano, a literatura deve ser garantida na escola. E oportunizar o acesso à literatura se torna, por essa razão, um dos papéis da escola e de quem ensina a língua materna, porquanto é através dela que, segundo Paulino e Cosson (2009), permite-se “que o sujeito viva o outro na linguagem, incorpore a experiência do outro pela palavra, tornando-se um espaço privilegiado de construção da sua identidade e de sua comunidade”. E acessibilizar a literatura de países da África não só dá visibilidade para novos horizontes na literatura, como aproxima o brasileiro de aspectos à parte de sua própria realidade. Nesse contexto, foram escolhidas as produções literárias de artistas moçambicanos(as) por se tratar de um país que possui uma literatura consolidada e com maior acessibilidade para pesquisadores e professores brasileiros.

Posto isso, o ensino de literatura além da nacional e canônica corresponde à criação de leitores que pensam além do seu universo lexical, pois provoca no leitor posicionamento intelectual e reconhecimento, no que Zilberman (2008) afirma que a literatura:

Aciona sua fantasia, colocando frente a frente dois imaginários e dois tipos de vivência interior; mas suscita 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 (ZILBERMAN, 2008, p. 17).

Ademais, o componente curricular da área de linguagens e suas tecnologias na BNCC possui a literatura africana como transversalidade, no ensino médio em especial, e após entrar em vigor em 2020, a inserção, mesmo que ínfima, do ensino

de literatura africana e afro-brasileira tem colaborado tanto com uma visão mais ampla e diversificada da literatura, como para a formação dos alunos e dos professores do ensino básico. Porém nota-se, ainda, a pouca presença desse tipo de literatura nos materiais didáticos do nível básico e nos currículos do nível superior, durante a formação docente.

Por essa razão, os conhecimentos acerca das literaturas africanas se tornam importantes para o desenvolvimento de um currículo que não só ensina literatura para exames vestibulares, mas que amplia a leitura, reflexão e pensamento crítico literário. Também assume o papel de diversificar a literatura, tendo em vista a pluralidade étnica, linguística e cultural do Brasil e de Moçambique, que pode ser relacionada com os estudos culturais que permeiam os textos literários. Afinal, segundo Silva, Silva e Freitas (2021), “as narrativas africanas apresentam histórias de povos, culturas e lugares, proporcionando o contato com a memória e identidade dos povos africanos”.

Vale ressaltar que a importância do ensino das literaturas africanas também tange a relação literária entre os países na contemporaneidade e a manutenção dos mesmos na educação básica. Outrossim, o fato de ter acesso à literatura não canônica e não ocidental colabora com a descolonização do ensino de literatura, pois, segundo Alcanfor e Basso (2019, p.12), ensinar literatura africana “justifica-se numa perspectiva decolonial e não eurocêntrica de currículo e de escola, definida como uma ação política intransigente na defesa do direito à memória e à História dos povos e culturas subalternizadas no processo histórico moderno”.

Isso porque, durante o processo histórico de ensino de língua materna e literatura, o olhar mantinha-se apenas na literatura eurocêntrica excluindo literaturas periféricas, indígenas, africanas e mesmo regionais. Isso se dá porque o currículo da formação de professores, livros didáticos e as aulas propriamente ditas foram fundadas a partir de uma visão “universalizante” que olhava do centro para a periferia, da visão ocidentalizante para as marginalizadas, e segundo Mata (2014, p. 37), esse olhar causa um incômodo e desvaloriza o objeto de estudo pelo qual escritores africanos e outrem trabalham, pois replica a concepção eurocêntrica.

Desse modo, tal visão reflete o processo de “olhar a periferia a partir do centro, e julgá-la, com base em percepções políticas e ideológicas condicionadas pelo imaginário estético-literário e manipuladas pelos meios de comunicação social” (MATA, 2014, p. 37). Deixando espaço para uma outra percepção excludente.

Todavia, pensar sobre o ensino-aprendizagem de literatura africana de língua portuguesa é, ainda, pensar sobre pessoas, povos, culturas e identidades, para além da literatura. Por essa razão, cada texto lido terá uma escrita própria e identidades a depender do(a) escritor(a). Porque a análise incentiva o aprendizado e ensino de literatura considerada não-canônica e foge da ideia de identidades fixas que foram criadas sob o julgamento de um olhar alheio, perigo pelo qual Couto (2005, p. 89) já havia falado ao expressar que “o que pode ser perigoso é criar identidades refúgio, identidades que nascem da negação da identidade dos outros”. Conquanto são pessoas com as próprias identidades e culturas, visto que a cultura popular negra, como diz Hall (2003), não possui formas puras, mas hibridizadas e, segundo o autor,

Elas devem ser sempre ouvidas não simplesmente como recuperação de um diálogo perdido que carrega indicações para a produção de novas músicas (porque não a volta para o antigo de um modo simples), mas como o que elas são — adaptações conformadas aos espaços mistos, contraditórios e híbridos da cultura popular. Elas não são a recuperação de algo puro pelo qual, finalmente, podemos nos orientar (HALL, 2003, p. 343).

Por conseguinte, o presente artigo surgiu com o objetivo de traçar uma proposta de ensino que perpassa não só o ensino de literatura, mas a seleção de obras de diversos gêneros e métodos que visem contribuir para a construção de conhecimentos literários, de mundo e de diferentes culturas e etnias. Para isso, busca-se o auxílio das literaturas moçambicanas para compor o corpus literário. Além disso, o desenvolvimento da pesquisa também objetiva prover aos professores de língua materna sugestões de autores(as) que sejam relevantes à literatura no nível básico de ensino, como também oportunizar o ensino de literatura moçambicana na escola.

## **2 A IMPORTÂNCIA DE ESTUDAR LITERATURA DOS PAÍSES DE ÁFRICA**

O ensino de literatura africana no Brasil foi defendido a partir de 2003, com a Lei 10.639 - e nos anos subsequentes, através de Leis e documentos Norteadores, como a BNCC -, mas, embora houvesse cobertura para serem inseridas em sala de aula, as literaturas africanas de língua portuguesa esbarravam em problemáticas sociais para sua completa inserção. Porquanto, não bastava ter inserido na Lei, era

necessário que houvesse uma educação que buscasse a valorização da diversidade e da multiculturalidade, pois pensar em literatura no Brasil sem pensar nos povos que aqui produziram arte e cultura, é negar a miscigenação e a diversidade cultural, assim como alimentar o preconceito racial e epistêmico que ainda existe no país e, segundo Silva (2007),

Essa educação multicultural pressupõe, evidentemente, modos de atuação diversos, num constante diálogo com a sociedade, com a intenção deliberada de desfazer preconceitos, promover a igualdade de oportunidades e adotar políticas de valorização de culturas historicamente marginalizadas (SILVA, 2007, p. 42-43).

No entanto, a literatura ensinada no ensino básico tem sido, em sua maioria, eurocêntrica. E a inserção de literatura de outros povos, que também têm influência na formação do povo brasileiro, oportuniza aos grupos subalternizados a conquista do seu próprio espaço e a promoção de sua expressão artística. E isso é importante do ponto de vista literário porque cumpre o papel social da literatura que busca o ensino e formação do sujeito, porque, de acordo com Candido (1995, p.189), “a literatura pode ser um instrumento consciente de desmascaramento, pelo fato de focalizar as situações de restrição dos direitos, ou de negação deles”.

O ensino de literaturas africanas alimenta a discussão acerca de aspectos sociais, culturais e históricos da sociedade na qual ela está inserida. Por essa razão, não há como excluir a literatura da sociedade, e vice-versa. Ao indagar sobre a produção textual africana, é necessário perceber a relação que ela constitui com a literatura do Brasil. Fonseca e Moreira (2017) estabelecem uma ligação das correntes literárias brasileiras em Moçambique desde 1959, através do jornal *Voz de Moçambique*, com artistas como “Cecília Meireles, Adalgisa Nery, Érico Veríssimo, Jorge Amado, Graciliano Ramos, José Lins do Rego e Castro Alves”, escritores do Modernismo e Romantismo brasileiro. As autoras ainda explicam que a literatura em África expressava a sociedade colonial e africana e, por isso, “ao produzir literatura, os escritores forçosamente transitavam pelos dois espaços, pois assumiam as heranças oriundas de movimentos e correntes literárias da Europa e das Américas e as manifestações advindas do contato com as línguas locais” (FONSECA; MOREIRA, 2017).

Isso se dá, para Soares (2011, p. 103), porque enquanto os países africanos passavam pela luta por liberdade e construção de identidade, a partir dos anos 1950, o Brasil, ao final de 1980, passava por um processo de redemocratização e pela “luta contra a discriminação e a desigualdade racial, hoje sintetizada nas noções de ações afirmativas, reparação histórica e combate à desigualdade”. Portanto, é possível inferir que existe certa relação entre o Brasil e o continente africano na pós-colonialidade e na luta por igualdade social, étnica, de gênero e nas ações contra as desigualdades diversas, do ponto de vista democrático, da qual também a literatura, como expressão artística, faz parte. Isso implica dizer que as discussões sobre a presença da literatura africana tocam não apenas o interesse na literatura do povo desse continente, mas também que a literatura produzida em países africanos de língua portuguesa viria a colaborar para a construção e valorização da literatura afro-brasileira.

Isso se deve ao fato de que a identidade brasileira, em determinados momentos, tem um grau de pertencimento com a de países africanos do qual muitos negros foram extraídos, explorados e trazidos à terra do Pau-Brasil como escravos, e formaram o que se conhece hoje como povo brasileiro. O (re)conhecimento e o contato com as culturas africanas implantadas no país pelos seus descendentes produz um alargamento cultural, ou a criação de uma cultura mais ampla, ou seja, o brasileiro passa a se reconhecer naquela cultura e percebê-la, o que Stuart Hall (2005) chama de “Tradução cultural”, causada pela diversidade cultural em decorrência da globalização.

Além disso, o movimento decolonial no país leva os alunos e alunas a assumirem uma postura crítica diante das desigualdades sociais. Oliveira e Candau (2010, p. 24) dizem que a “decolonialidade representa uma estratégia que vai além da transformação da descolonização, ou seja, supõe também construção e criação. Sua meta é a reconstrução radical do ser, do poder e do saber”. No entanto, é necessário ter cuidado ao discorrer sobre o pensamento decolonial dentro da literatura, pois o interesse pelas literaturas africanas de língua portuguesa precisa partir de sua existência, por causa de si e para si, pois, conforme Soares,

[...] literaturas africanas deveriam ser compreendidas simplesmente como literatura. Como qualquer literatura, ela é um produto da vida social e, como tal, surge em contextos específicos (sempre vinculados aos processos de

modernização e urbanização), transforma-se, diversifica-se, assume novas formas, cria estilos, etc. (SOARES, 2011, p. 99).

Ao escolher a literatura Moçambicana, além dos títulos e autores que passaram pela pesquisa bibliográfica, ainda esteve em mente o que viria a ser a literatura de Mia Couto, de Paulina Chiziane, de Luís Bernardo Honwana, de Noémia de Souza, e outros tantos artistas que compõem essa seleção de autores e autoras moçambicanas. Cada um compõe uma parte do vasto alicerce literário do país e da identidade nacional que os faz ao mesmo tempo indivíduos e parte de uma literatura nacional, porque de acordo com Stuart Hall (1997, p. 76) “as identidades nacionais, como vimos, representam vínculos a lugares, eventos, símbolos, histórias particulares. Elas representam o que algumas vezes é chamado de uma forma *particularista* de vínculo ou pertencimento”.

Ainda assim, para Hall (1997, p. 71-72), as identidades passam por transformações que envolvem o espaço e o tempo simbólicos, de forma que a identidade moçambicana possa a ter aspectos diferentes no decorrer dos anos, mas hoje, certamente, têm suas particularidades, a depender do artista, da época, do gênero e do contexto histórico. E faz da literatura moçambicana um bem diversificado e rico em identidade, porque através das palavras de Mia Couto (2005, p.89) “o que pode estar errado, sim, é tentar criar hierarquias: os que são mais moçambicanos, os que são menos moçambicanos”.

## 2.1 A LITERATURA MOÇAMBICANA

No que diz respeito a Moçambique, a produção literária pode ser entendida por três fases diferentes: a colonial, nacional e pós-colonial. Em seu texto, Fonseca e Moreira (2017) distinguem cada fase por temas abordados e artistas pertencentes ao período. De acordo com elas, os artistas que marcaram as produções foram Rui de Noronha, João Dias, Augusto Conrado e Luís Bernardo Honwana, com temas diversos, como:

exploração do negro, do racismo nas suas diversas formas, da violência física e psicológica à qual é sujeito o moçambicano, da duplicidade do mulato a negar as suas origens, do direito colonial a serviço do opressor, da mulher transformada num simples objeto, da idealização do Brasil em resultado da mestiçagem social” (DIAS, 1952 *apud* FONSECA; MOREIRA. 2017, p. 29).

Na segunda fase, a nacional, existiram dois grupos que buscavam a identidade nacional moçambicana. O primeiro grupo tinha um cunho mais político e combatente em suas produções artísticas, buscava sobretudo a libertação de Moçambique, e alguns deles tinham também um viés partidário. Eram pertencentes Alberto de Lacerda, Reinaldo Ferreira, Rui Knopfli, Glória Sant'Anna, António Quadros, Sebastião Alba e Luís Carlos Patraquim. O segundo grupo, por sua vez, produz literatura nacional tendo em vista a própria Moçambique, e “forjam a consciência do que é ser moçambicano no contexto, primeiro, da África e, depois, do mundo” (FONSECA; MOREIRA, 2017, p. 31), são eles Noémia de Sousa, José Craveirinha, Jorge Viegas, Sebastião Alba, Ungulani Ba Ka Khosa e Mia Couto.

No entanto, os contextos mudaram e a terceira fase, a fase pós-colonial, tornou-se mais intimista e individual ao escrever acerca dos temas da pós-independência. Destacam-se Ungulani Ba Ka Khosa, Mia Couto, Luís Carlos Patraquim, Paulina Chiziane, Suleiman Cassamo e Lília Momplé. Salieta-se, ainda, que as mudanças das características da primeira para última fase da literatura moçambicana não indicam o fim da escrita sobre temas como a mulher negra, costumes moçambicanos, a tradição oral, o racismo, a miséria, a despersonalização do povo moçambicano, entre os tantos temas que retratam a vida no país.

A literatura no país de Moçambique, então, vai caracterizar-se ora pela luta pela liberdade e melhoria de vida de seu povo, ora pela busca por uma identidade nacional, em que a Moçambique dos escritores e escritoras é exposta para o mundo por meio da visão artística. Que, em contraste com o Brasil do século XX e XXI, não há tanta diferença. Tanto em Moçambique quanto no Brasil há literatura a ser explorada, lida, indagada e discutida por seus leitores, e é necessário que alguém incentive a leitura para que se torne consumida. E, como diz Soares (2011, p. 107-108), “A liberdade de que fala o poeta é a liberdade de pensar a si mesmo, não como um mero reflexo do outro, mas como uma expressão própria”, por isso, ensinar literatura moçambicana, como parte da construção do conhecimento sobre África, tem importância a seu modo, como liberdade, conhecimento e fruição do texto literário.

## 2.2 LITERATURA MOÇAMBICANA DE LÍNGUA PORTUGUESA NOS MATERIAIS DIDÁTICOS

Um dos primeiros suportes do professor de ensino básico é o livro didático, pois é um dos meios que eles possuem para que ambos, professor e aluno, tenham acesso aos conteúdos do componente curricular de forma conjunta. Em vista disso, por se tratar de um material de apoio, deve conter conteúdos com base nos documentos norteadores da educação, tal qual sugere o programa responsável pelo acesso a esse material, o Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD),

Instituído pelo Decreto nº 9.099, de 2017, com a finalidade de avaliar e disponibilizar obras didáticas, pedagógicas e literárias, entre outros materiais de apoio à prática educativa, de forma sistemática, regular e gratuita, às escolas públicas de educação básica das redes federal, estaduais, municipais e distrital e às instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos e conveniadas com o Poder Público. (BRASIL, 2020)

Dessa forma, os materiais avaliados a seguir serão de coleções fornecidas através do PNLD para escolas públicas de todo o país e de editoras reconhecidas pelo Ministério da Educação (MEC). Tendo em vista a vigência que possuem e a reformulação dos conteúdos pela BNCC, que entraram em vigor desde 2020, espera-se que o material didático tenha incluído as habilidades e competências que o documento propõe. Em vista disso, é do nosso interesse a presença do EM13LP52, competência da BNCC que pretende

Analisar obras significativas das literaturas brasileiras e de outros países e povos, em especial a portuguesa, a indígena, a africana e a latino-americana, com base em ferramentas da crítica literária (estrutura da composição, estilo, aspectos discursivos) ou outros critérios relacionados a diferentes matrizes culturais, considerando o contexto de produção (visões de mundo, diálogos com outros textos, inserções em movimentos estéticos e culturais etc.) e o modo como dialogam com o presente (BNCC, 2018, p. 526).

Tal habilidade possibilita a presença, análise e leitura de literatura moçambicana de língua portuguesa na sala de aula. Mas, para que haja maior interesse, faz-se necessária a avaliação de livros didáticos em vigência e de que literaturas foram escolhidas para compor o recorte literário dessa competência.

### **2.2.1 Análise de coleções**

A primeira coleção é um volume único da FTD Multiversos (CAMPOS; ODA, 2020). Com previsão de 4 anos com início em 2021 e com uma abordagem de volume único para o ensino médio, o livro tem a finalidade de desenvolver com os alunos a consciência pessoal e projeto de vida, para além dos conteúdos curriculares dos anos correspondentes ao ensino médio. Isso se dá em razão da reformulação do currículo do ensino médio. Assim, o livro é dividido em 6 unidades, cada uma delas com assuntos mesclados entre os quatro eixos de ensino: Leitura, oralidade, análise linguística e produção textual. Contudo, notou-se que há maior aplicabilidade de conhecimentos em elementos linguísticos e textuais.

Posto isso, é possível discorrer sobre a informação supracitada porque as unidades do livro são divididas em unidades de um a seis. Na unidade 1. *O leitor*, a leitura de diversos textos informativos, de opinião e narrativos constroem a fruição e discussão do texto aliado ao conteúdo sintático: “sintagma nominal, sujeito e outros termos da oração”, como predicado, aposto, complemento nominal e adjunto adnominal, ao fim do capítulo. Já na unidade 2. *A opinião*, a leitura de ficção e textos de opinião fazem parte da construção argumentativa do capítulo e a produção textual com intertexto com a área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias.

Enquanto isso, na unidade 3. *As formas do poético*, a estrutura, métrica, e análise do poema e dos aspectos poéticos são destrinchados, mas o que chama atenção é o aparecimento da musicalidade e do tema da “sofrência”, assim como a pontuação e período composto como elementos gramaticais dos conteúdos. A unidade 4. *Contar e pensar o mundo* apresenta o romance regional, recursos textuais de escrita para atrair leitores em textos jornalísticos, e textos com assuntos acerca da vida saudável e longevidade. Ademais, como conteúdo gramatical, foram introduzidos “período composto” e suas classificações e a produção de documentário como gênero adjacente. Assim também o gênero teatral é adicionado aos conhecimentos do ensino médio com a unidade 5. *O mundo como palco*, com o tipo textual “roteiro” e diversos textos que exemplificam o gênero. Também é apresentada uma discussão acerca da presença de diversidade étnica nos palcos do mundo e a produção do gênero pelos alunos.

Por fim, ao fim do livro didático, a unidade 6. *A vida concentrada*, trabalha com textos ficcionais e os diversos sentidos propostos neles, desde a realidade das redes sociais e a produção textual em poucos caracteres, até os jogos como forma de imersão textual e conhecimentos transversais. Já a gramática é desenvolvida a

partir da ortografia, acentuação gráfica, estrutura das palavras e formação das palavras, variação linguística e a produção de dois gêneros: mapa mental e fanfic.

Nessa coleção, a presença da literatura africana em língua portuguesa ocorre na segunda unidade do livro, com a utilização do capítulo um: “O homem que era só metade”, do romance *O filho de mil homens*, de Valter Hugo Mãe. Nesse texto, o escritor angolano conta a história de Crisóstomo, que sofre por não ter filhos em decorrência dos seus fracassos amorosos e conhece um jovem órfão chamado Camilo. A narrativa vem alinhada à interpretação textual, com perguntas propostas que dirigem quais enfoques os alunos e alunas podem tomar ao interpretarem o texto. Para mais, as atividades propostas giram em torno do intertexto entre ideias de Zygmund Bauman e elementos que compõem o gênero, como a linguagem conotativa e perspectiva sobre o mundo. Além disso, o livro ainda expõe uma mini biografia do autor, que o contextualiza como escritor de literatura angolana.

Logo, a forma como o material didático aborda a literatura, tem seu fim e meio no próprio eixo de ensino de literatura, resvalando na leitura e na oralidade, ao criar discussões que visam a fruição da literatura e pensamento crítico no que se refere ao tema principal do texto, que é o desejo da paternidade. Sem, contudo, prender-se a perguntas sobre Angola, sobre história da literatura ou aspectos linguísticos.

Vale salientar, entretanto, que embora haja no material didático a literatura contemporânea, como o slam e o rap, como forma artística e métrica, e a pintura, ainda assim falta aprofundar a leitura de textos de outros povos que escrevem em língua portuguesa, cuja habilidade corresponde ao código EM13LP52 do Campo Artístico-literário da BNCC. Uma vez que o volume é único para os três anos e tem uma variedade ínfima de literatura africana, tendo em vista a espessura do livro, os conteúdos e, mesmo, a extensão da literatura produzida em língua portuguesa em África. Contudo, entende-se também que na produção de um volume único, há certa restrição ao selecionar textos e atividades para compor a obra.

Em contraponto a essa coleção, a Moderna Plus da editora Moderna (ABAURRE; PONTARA; ABAURRE, 2020), com previsão de 4 anos a partir de 2021, tem para o ensino médio 6 edições, com 3 unidades cada, ao invés de um volume unitário, mas que fica a cargo da escola e professores dizer como será trabalhada cada uma delas. Nas capas estão já as propostas gerais do livro.

Entretanto, a análise dos exemplares terá como foco encontrar onde a literatura está e como é trabalhada, uma vez que é mais extenso que a coleção anterior.

Os primeiros volumes analisados foram “A linguagem expressa transformações: literatura, cinema, música e esporte”, e “Linguagem e comportamento: estilos literários, variação linguística, consumo e contracultura”. Nos dois primeiros volumes analisados não foi encontrada literatura moçambicana, nem nenhuma literatura de África. Mas possui habilidades diversas de multimodalidade e multissemiótica.

Assim, apenas quando passados os dois primeiros volumes e que, enfim, a literatura africana surge no terceiro, intitulado “Entre a tradição e a modernidade: Arte Popular, Literatura e Preconceito Linguístico”, com a aparecimento do poema intitulado *Moçambique*, de Tânia Teresa Tomé, escritora moçambicana nascida em Maputo. A abordagem do poema, assim como a da coleção anterior, é voltada para a leitura e interpretação textual, com a análise do eu lírico e descoberta de sua identidade para contribuir com o conhecimento do capítulo sobre a importância das origens. Juntamente com a interpretação é feita a leitura da imagem da ilha de São Sebastião e direcionada à reflexão dos elementos implícitos do texto. Mais adiante é iniciado o assunto sobre as funções do texto literário, a presença do eu lírico e o pacto com o leitor.

No quarto volume, “O mundo é feito de linguagens: leitura, discurso e corpo em movimento”, também há um recorte do conto “A historiadora Obstinada”, da escritora nigeriana Chimamanda Ngozi Adichie. Na abordagem, os autores, além da interpretação inicial do texto através de perguntas direcionadas, também propõem uma intertextualidade com um quadro de Lawrence Yuxweluptun e uma foto de Yoav Lemmer, trabalhados em páginas anteriores, para criar um paralelo entre produções que discorrem sobre cultura e costumes.

Já no volume cinco, “O corpo se expressa: ação, drama e a força das palavras”, há um trabalho mais refinado e extenso acerca da literatura em língua portuguesa em outros países. No capítulo 2, os conteúdos programáticos abordam as diferenças e existência de línguas com raiz no Português e do Português falado em outros países africanos, e para representar essa marca linguística do crioulo português usam a música *Flor di nha esperança*, da cantora cabo-verdiana Cesária Évora. Junto aos elementos explicativos, há uma tabela que cria uma linha temporal

de transformações do português, utilizando a música como expressão da literatura de Cabo Verde com o intuito da leitura e análise linguística.

Por fim, o volume seis, “Cotidiano e diversidade: arte e corpo em ação”, apresenta metas de aprendizagens voltadas à interpretação de textos verbais e não verbais, imagens e contextos. Para isso, são utilizadas imagens da savana africana em contraponto a um recorte do romance *Terra Sonâmbula*, do autor moçambicano Mia Couto, de nome “A estrada morta”. A atividade gira em torno da interpretação do texto e tem como foco entender a história e seu título. Acompanhando a atividade, há um pequeno texto que resume a realidade de guerra pela independência pela qual Moçambique passou, com o intuito de contextualizar aos alunos aspectos existentes no texto, para então continuar a interpretação textual, agora com informações adicionais. Em seguida, é exposto como a linguagem da literatura assume significações e sentidos diferentes, com os assuntos sentido conotativo, denotativo e a plurissignificação.

Vê-se que dos volumes três a seis existe certa preocupação com a inclusão de materiais multissemióticos de componentes curriculares variados, bem como da intertextualidade. Dos quatro textos africanos encontrados, dois deles foram moçambicanos, nos gêneros poema e romance, respectivamente. Em ambas as abordagens, os autores tiveram o cuidado de contextualizar o país, as especificidades dos autores e em que realidade cada texto se insere, para assim fazerem os alunos compreenderem as propostas textuais e construir as próprias interpretações do texto. Por essa razão, a forma pelo qual a segunda coleção desenvolve a habilidade EM13LP52 do campo artístico-literário é de fato bem elaborada e pensada de forma que a utilização do texto incita a fruição da literatura, não apenas o texto como desculpa para análise linguística.

Todavia, o fato de os textos virem como recortes, impossibilita os alunos de aprofundarem os conhecimentos que a obra completa tem a oferecer, tendo como foco apenas um trecho pelo qual os autores do livro didático escolheram aperfeiçoar. E esse equívoco não acontece apenas nesta coleção, mas também na anteriormente analisada. Porém, vale ressaltar que a presença da literatura corresponde ao cuidado com que elaboraram o material com base em cada habilidade da BNCC, mas que poderiam ser utilizados gêneros de menor extensão para compor o arcabouço teórico de literatura moçambicana, sem perder de vista o ensino de literatura.

### 3 A LITERATURA MOÇAMBICANA EM SALA DE AULA: UMA PROPOSTA DIDÁTICA

A inserção do ensino de literatura moçambicana de língua portuguesa — e africana de modo mais geral — na educação básica ainda tem um longo caminho a percorrer, por se tratar de um ramo da literatura pouco explorado no Brasil, até que fosse norteado na BNCC em 2020. Dessa maneira, professores e escolas de todo o país ainda terão que fazer reajustes em suas metodologias e currículos no decorrer dos anos. Mas para que isso ocorra é necessário que os livros didáticos e professores estejam preparados para essa demanda, tendo em vista que o desenvolvimento da habilidade voltada à literatura de transversal se faz presente no currículo da educação básica, especificamente no ensino médio.

A seção que se segue tem como principal objetivo a escrita de um plano didático fundamentado no ensino de literatura (CANDIDO, A. (1995); OLIVEIRA, L. V. de; CANDAU, V. M. F.. (2010); ZILBERMAN, R. (2008)) e letramento literário (COSSON, R.; PAULINO, G. (2009); SILVA, P. H. A. da; SILVA, T. M. da; FREITAS, A. da S. (2021)), e busca desmistificar o ensino da literatura moçambicana, ao elaborar um plano de como usá-la em sala de aula. Não só pela vontade de inserir essa literatura nas aulas de língua portuguesa como conhecimento transversal, mas para que seja parte da construção de conhecimento na educação básica. Além disso, deve ser trabalhada em si mesma, com leitura e interpretação textual, pois o intuito do ensino de literatura é a fruição e o letramento, tendo em vista que o gosto pela leitura transforma o imaginário do leitor e ativa a criticidade de quem aprende.

Portanto, também é de interesse desse plano criar um suporte aos professores da rede básica de ensino que não tiveram suporte durante os anos de graduação e não possuem uma bibliografia para basear as próprias metodologias em sala de aula, por isso, no quadro a seguir será feito um plano didático simplificado que exemplifica melhor as escolhas e métodos de ensino

Quadro 1 - Plano didático para ensino de contos moçambicanos na escola

GÊNERO	ETAPA	SEQUÊNCIA METODOLÓGICA	ATIVIDADES
Gênero	Módulo 1: Leitura e	Apresentação do gênero,	- Leitura de um conto moçambicano de escolha

Conto	interpretação	leitura e interpretação textual	<p>do professor. A exemplo pode ser usado o conto “Quando explodiu Mabata-bata”, de Mia Couto.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Deixar que os alunos e alunas expressem o que entenderam e sentiram ao ler o conto, além da relação com o léxico textual já existente.</li> <li>- Leitura silenciosa e depois coletiva, para melhor assimilação das ideias do texto, seguida de um estudo dirigido com perguntas que incitem a descoberta de características internas como a presença onisciente do narrador, da vida no campo, da presença de minas terrestres, revolução ou independência, e lendas da cultura moçambicana. Vale lembrar, que para uma melhor compreensão, é positivo trazer os significados de palavras que não estão em língua portuguesa, através de uma lista de vocabulário juntamente com o texto.</li> <li>- Em grupos, traçar um paralelo entre o universo entre a ficção e a realidade. Procurando termos e acontecimentos existentes no texto, os alunos devem estabelecer paralelos entre o que acontece na realidade e o que é apenas ficção. Nessa atividade os alunos devem se reunir em duplas ou em trios para discutir que trechos do texto trazem aspectos ficcionais.</li> <li>- Releitura do conto e apontamento dos aspectos ficcionais encontrados pelos grupos.</li> </ul>
	Módulo 2: contextualização e análise linguística	Utilização da multissemiótica na contextualização e apresentação dos elementos textuais	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Uso da multissemiótica através de notícias, músicas, reportagens, documentários, ou infográficos que retratam a realidade de Moçambique, desde os aspectos políticos, econômicos e sociais. Nesse ponto, o professor pode pedir aos alunos que relacionem o texto trazido com o conto trabalhado em aula.</li> <li>- Leitura de outro conto moçambicano de mesmo(a) autor(a) ou de outrem para discussão sobre os aspectos do gênero conto como personagens, narrador, enredo. Para isso, é importante que o(a) docente tenha à disposição a conceituação de cada aspecto para que eles tenham em mente o que procurar. Um exemplo de conto a ser trabalhado é “As mãos dos negros”, de Luís Bernardo Honwana.</li> <li>- Individualmente, os alunos podem grifar no texto a presença de elementos de construção do gênero conto. Pode ser feito neste módulo um quiz ou bingo para desvendar quais deles estão no texto utilizado.</li> </ul>
	Módulo 3: Oralidade	Discussão e desenvolvimento da interpretação	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Discussão sobre as características semelhantes e diferentes entre os dois contos lidos em sala de aula. Na atividade, o(a) docente pode inserir uma dinâmica da diferença, em que os alunos recebem dois papéis de cores diferentes e escrevem os elementos que encontraram, e depois passa para o professor embaralhar e entregar a outros alunos, então os alunos leem e dizem se concordam ou não com o que estava escrito, justificando a resposta.</li> <li>- Neste módulo o professor pode criar rodas de diálogo para definir as características já</li> </ul>

			discutidas.
	Módulo 4: Elementos textuais e produção textual	Escrita e desenvolvimento do conto autoral	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Revisar os elementos que constituem o gênero Conto, sua extensão e desenvolvimento utilizando os textos já trabalhados com os(as) alunos(as).</li> <li>- Escrita e desenvolvimento de Contos autorais em sala de aula. Caso seja possível, deixe livre para os discentes terminarem os textos em casa com tempo hábil para concluí-los. E após a devolutiva e correção, dar a chance de os alunos se avaliarem para a reescrita e devolutiva de seus textos.</li> </ul>

Fonte: quadro de autoria própria.

O plano didático foi construído para serem trabalhados os quatro eixos de ensino: leitura, análise linguística, oralidade e escrita. No entanto, foram distribuídos sem aprofundamento, apenas para o professor que tiver acesso ao conteúdo adequar às aulas e turmas em que atua. Ademais, cada eixo está dividido, respectivamente, por etapas de leitura e interpretação, contextualização e análise linguística, oralidade, elementos textuais e produção textual no documento.

A etapa de leitura e interpretação visa proporcionar aos alunos a experiência de fruição e leitura de literatura, especificamente, do conto moçambicano, junto à interpretação textual direcionada por perguntas norteadoras. Então, a função dessa etapa é a de nortear os alunos à compreensão do texto. Já a contextualização e análise linguística terá como foco a contextualização do conto e da realidade em que se insere por meio do intertexto e da explanação dos elementos textuais do gênero conto, por meio da leitura de um novo texto do mesmo gênero e de uma atividade lúdica como o quiz ou o bingo.

Em seguida, a etapa da oralidade é importante para criar um paralelo entre os textos já lidos e discutir as semelhanças e diferenças de cada um deles. Por fim, na etapa dos elementos textuais e produção textual, será orientada à produção do gênero aliado à revisão dos elementos que compõem o texto. Nessa etapa os alunos terão a possibilidade de escrever e receber uma devolutiva dos seus textos para a reescrita, promovendo o aprendizado de forma completa.

Também é importante frisar que os textos inseridos no plano serão do interesse e pesquisa de cada professor de língua portuguesa, mas podem ser utilizadas coleções que já promovem a leitura e fruição da literatura africana, como é o caso da coleção “Para gostar de ler”, da editora Ática, que tem como título *Contos*

*Africanos dos países de língua portuguesa.* Salienta-se, ainda, que todos os textos devem ser trabalhados de forma natural, com foco no letramento literário e aprendizado da literatura, independentemente do país em que foi produzido. O que se visa aqui é oportunizar a aparição de uma literatura para além daquelas que compuseram o currículo por muito tempo, neste caso, a literatura moçambicana.

#### **4 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O objetivo do presente artigo está na oportunização da literatura moçambicana em língua portuguesa enquanto expressão artística com direito à visibilidade e à fruição no ensino básico. Contudo, entende-se que, por se tratar de uma literatura pouco utilizada e consumida por professores da rede básica de ensino, deve-se ter uma atenção maior na explanação de sua importância em sala de aula, enquanto material qualitativo de literatura. Dessa forma, foi discutido o aparecimento da literatura africana nos documentos norteadores do ensino no país, a análise de materiais didáticos e o desenvolvimento de metodologia que utiliza tal literatura sem que se perca o foco no trabalho com os quatro eixos de ensino que são a base do ensino de língua materna.

Desse modo, o ensino de literatura em língua portuguesa produzida em países de África, como a moçambicana aqui retratada, ainda necessita de maior aprofundamento e metodologias, além de ter melhor arcabouço teórico nos materiais didáticos. E isso se dá a partir de pesquisa e tratamento da literatura em sala de aula, pois a oferta e demanda da literatura já existe, uma vez que os documentos a fazem presente nos materiais didáticos e documentos curriculares como a BNCC. Todavia, é preciso que haja adesão e uso nas escolas públicas e particulares e que seja demonstrado interesse de consumo por parte de docentes e discentes.

Portanto, o presente artigo foi produzido para, diante da necessidade de apoio, contribuir para os professores e agentes da educação que queiram utilizar a literatura moçambicana, ou africana, e não sabem como. Assim como para analisar e compreender o papel da literatura moçambicana na formação dos conhecimentos transversais da língua portuguesa. Contudo, faz-se necessário que mais estudos sejam feitos na área literatura africana, que haja uma melhoria curricular para a formação de professores capacitados com conhecimentos sobre literaturas de

grupos marginalizados e a produção de metodologias na educação básica que tenham esse enfoque, para propiciar aos alunos e alunas literaturas que resistem ao apagamento de sua expressão.

## REFERÊNCIAS

ABAURRE, M. L. M.; PONTARA, M.; ABAURRE, M. B. M. **Moderna Plus: linguagens e suas tecnologias: manual do professor**. LOPES, A. C.; SANCHES, M. M.; CAPARELLI, R. (ed.). 1. ed. São Paulo: Moderna, 2020.

ALCANFOR, L R; BASSO, J. G.. Infância, Identidade Étnica e Conhecimentos de Matriz Africana na Escola. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 2, e 88363, 2019. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623688363>. Acesso em: 1 jul. 2021.

HONWANA, L. B. As mão dos pretos. In: CHAVES, R. (org). **Contos africanos dos países de língua portuguesa**. 1. ed. São Paulo: Ática, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Versão final. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 10 jan. 2021.

BRASIL. **Lei nº. 10.639 de 09 de janeiro de 2003**. Inclui a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira” no currículo oficial da rede de ensino. Diário Oficial da União, Brasília, 2003. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/2003/L10.639.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2003/L10.639.htm). Acesso em: 02 jul. 2021.

BRASIL. **Lei 11.645, de 10 de marco de 2008**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm). Acesso em: 02 jul. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD)**. Disponível em : <https://www.gov.br/mec/pt-br/programas-e-aco/es/programa-nacional-do-livro-e-do-material-didatico-pnld?msclkid=387058d5c4b311e78692975422>. Acesso em: 25 abr. 2022.

CAMPOS, M. T. R. A.; ODA, L. K. S. **Multiversos: língua portuguesa: ensino médio**. 1. ed. São Paulo: FTD, 2020.

CANDIDO, A.. O direito à literatura. In: \_\_\_\_\_. **Vários Escritos**. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

COSSON, R.; PAULINO, G.. Letramento Literário: para viver a literatura dentro e fora da escola. In: ZILBERMAN, Regina; RÖSING, Tânia M. K. **Escola e leitura: velha crise, novas alternativas**. São Paulo: Global, 2009. ISBN: 9788525013421.

COUTO, Mia. **Pensatempos**. Alfragide: Editorial Caminho, 2005.

FONSECA, M. N. S.; MOREIRA, T. T.. **PANORAMA DAS LITERATURAS AFRICANAS DE LÍNGUA PORTUGUESA**. Cadernos CESPUC De Pesquisa Série Ensaios, Minas Gerais, n.16, 13-72, 2017. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/cadernoscespuc/article/view/14767>. Acesso em: 10 ago, 2021.

HALL, S. Questão de identidade In: \_\_\_\_\_ **A identidade cultural da pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP & A editorial, 10. ed. 2005.

HALL, S. Que “negro” é esse na cultura negra?. In: HALL, S. **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. SOVIK, L. (org). Adelaine, L. G. R *et al*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

MATA, Inocência. **Estudos pós-coloniais: Desconstruindo genealogias eurocênicas**. Civitas, Porto Alegre, v. 14, n. 1, p. 27-42, jan - abr. 2014. DOI: <https://doi.org/10.15448/1984-7289.2014.1.16185>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/civitas/a/jxc4QhSqpW7xtDBWRPwczkj/abstract/?lang=pt#>. Acesso em: 14 abr. 2022.

OLIVEIRA, L. V. de; CANDAU, V. M. F.. **Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil**. Educação em Revista, Belo Horizonte, v. 26, n .01, p. 15-40, abr. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/TXxbbM6FwLJyh9G9tqvQp4v/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 06 ago. 2021.

SANTOS, F. M. A. DOS. Multiletramentos e ensino de língua portuguesa na educação básica: uma proposta didática para o trabalho com (hiper)gêneros multimodais. **Signo**, v. 43, n. 76, p. 55-65, 27 jan. 2018 DOI: <https://doi.org/10.17058/signo.v43i76.10671>. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/view/10671> Acesso em: 18 abr. 2022.

SILVA, M. P. da. **Novas diretrizes curriculares para o estudo da História e da Cultura Afro-brasileira e Africana: A Lei 10.639/03**. EccoS Revista Científica, São Paulo, v. 9, n. 1, p. 39-52, jan./jun. 2007. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/715/71590103.pdf>. Acesso em: 6 ago. 2021.

SILVA, P. H. A. da; SILVA, T. M. da; FREITAS, A. da S.. “Nas águas do tempo”: o letramento literário como ferramenta de saberes multiculturais. In: **Literatura africana de língua portuguesa uma proposta de ensino**. Moisés Monteiro de Melo Neto (Org.). Maceió: Editora Olyver, 2021.

SOARES, E. V.. **Literatura e estruturas de sentimento: fluxos entre Brasil e África**. Revista Sociedade e Estado, Brasília, v. 26, n. 2, ago, 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-69922011000200006>. Acesso em: 10 ago. 2021.

ZILBERMAN, R.. **O papel da literatura na escola**. Via Atlântica, 2008, p. 11-22.  
Disponível em: <https://doi.org/10.11606/va.v0i14.50376>.. Acesso em: 11 jul, 2021.