



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO CENTRO DE ARTES E  
COMUNICAÇÃO

DEPARTAMENTO DE LETRAS

NÍVIA MILLENA DA SILVEIRA GOUVEIA

**A PRESENÇA DE LITERATURAS AFRICANAS EM LÍNGUA  
PORTUGUESA EM LIVRO DIDÁTICO DO ENSINO MÉDIO**

Recife

2023

NÍVIA MILLENA DA SILVEIRA GOUVEIA

**A PRESENÇA DE LITERATURAS AFRICANAS EM LÍNGUA  
PORTUGUESA EM LIVRO DIDÁTICO DO ENSINO MÉDIO**

*Trabalho de Conclusão apresentado ao Curso de  
Graduação em Letras Português, como requisito parcial  
para obtenção do título de Licenciado em Letras -  
Português.*

Orientador: Prof. Dr. Flaviano Maciel Vieira

Recife  
2023

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,  
através do programa de geração automática do SIB/UFPE

Gouveia, Nívia Millena da Silveira.

A PRESENÇA DE LITERATURAS AFRICANAS EM LÍNGUA  
PORTUGUESA EM LIVRO DIDÁTICO DO ENSINO MÉDIO / Nívia Millena  
da Silveira Gouveia. - Recife, 2023.

58 p.

Orientador(a): Flaviano Maciel Vieira

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - Universidade Federal de  
Pernambuco, Centro de Artes e Comunicação, Letras Português - Licenciatura,  
2023.

Inclui referências, anexos.

1. Literaturas Africanas em Língua Portuguesa. 2. Livro Didático. 3.  
Ensino Médio. 4. Educação. I. Vieira, Flaviano Maciel. (Orientação). II. Título.

890 CDD (22.ed.)

NÍVIA MILLENA DA SILVEIRA GOUVEIA

## **A PRESENÇA DE LITERATURAS AFRICANAS EM LÍNGUA PORTUGUESA EM LIVRO DIDÁTICO DO ENSINO MÉDIO**

Monografia apresentada ao Curso de Licenciatura em Letras - Português na Universidade Federal de Pernambuco como requisito parcial para obtenção do título de Licenciado em Letras - Português.

Data: \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_

---

Orientador: Prof. Dr. Flaviano Maciel Vieira  
Universidade Federal de Pernambuco

---

Examinadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Lívia Suassuna  
Universidade Federal de Pernambuco

Este TCC é dedicado a todos os meus professores e professoras. Profissionais que, em sua jornada, fizeram parte da minha vida e que, ainda que inconscientes de minha escolha profissional, me transformaram na professora que aqui nasce. Vocês continuarão presentes nos alunos que pretendo formar.

Também é dedicado aos meus futuros alunos, o real motivo de todo o meu esforço, com a promessa do meu eterno empenho e dedicação. Ninguém se forma um professor sem a vontade de transformar o futuro!

Um trabalho de conclusão de curso não se faz sozinho. É uma construção coletiva. Agradeço primeiramente ao meu marido, Jayme, pelo apoio incondicional durante todo o meu curso de Letras, sobretudo na reta final. Você é paz na minha loucura. À minha família, pelo esforço dedicado à minha educação. Ao meu orientador, Dr. Flaviano Vieira, por acreditar no meu projeto e por colocar em ordem as minhas ideias sempre tão caóticas. Aos colegas de faculdade, por tudo o que foi compartilhado no caminho. Nada se perdeu! Aos meus amigos, aos colegas de trabalho, e à minha cadela Shakira, pelo carinho, mesmo apesar da minha ausência. Sem cada um de vocês, a caminhada teria sido mais longa, árdua e pedregosa.

*“Um professor sempre afeta a eternidade.  
Ele nunca saberá onde a sua influência termina”.*

Henry Brooks Adams

*Em memória de Lucila Nogueira.*

## RESUMO

O presente trabalho estuda a presença das Literaturas Africanas de Língua Portuguesa em livro didático do Ensino Médio. Arvorando-se nas teorias de Metodologia de Ensino da Literatura e de Análise de Livros Didáticos, a autora se debruça sobre a obra Práticas de Língua Portuguesa, de autoria de Carlos Emílio Faraco, Francisco Marto de Moura e José Hamilton Maruxo Júnior, publicado pela editora Saraiva, e aprovado no Programa Nacional do Livro Didático – PNLD. O objetivo do presente estudo foi verificar as literaturas africanas apresentadas e o tipo de questionamento advindo desses textos. Para isso, usou-se o método quanti-qualitativo de análise, levando em consideração aspectos gráficos, importância de obras e de autores, entre outros, e se constatou, além da falta de profundidade do livro didático, a necessidade de aprofundamento na formação do professor no tocante às literaturas africanas, para que o material em questão funcione apenas como um apoio nas aulas de Literatura e Cultura Africana.

**Palavras-chave:** Literaturas Africanas em Língua Portuguesa. Livro didático. Lei nº 11.645/2008.

## ABSTRACT

The present study examines the presence of Portuguese-speaking African literatures in high school textbooks. Drawing on the theories of Literature Teaching Methodology and Textbook Analysis, the author focuses on the book "Práticas de Língua Portuguesa" authored by Carlos Emílio Faraco, Francisco Marto de Moura, and José Hamilton Maruxo Júnior, published by Saraiva and approved by the Brazilian National Textbook Program (PNLD). The objective of this study was to assess the African literatures presented in the textbook and the types of questions arising from these texts. To achieve this, a quantitative-qualitative analysis method was employed, taking into consideration graphical aspects, the importance of works and authors, among others. The study found not only a lack of depth in the textbook but also a need for teachers to receive more comprehensive training in African literatures, so that the material can serve as a support for teaching African Literature and Culture.

**Keywords:** African literatures. high school textbooks. Brazilian law # 11.645/2008.

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO .....</b>	<b>10</b>
<b>2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA / REVISÃO DA LITERATURA .....</b>	<b>14</b>
<b>2.1 – HISTÓRICO DA LEI Nº 11.645/2008 .....</b>	<b>14</b>
<b>2.2 – AS LITERATURAS AFRICANAS E A EDUCAÇÃO BRASILEIRA .....</b>	<b>15</b>
<b>2.3 – O LIVRO DIDÁTICO EM FOCO .....</b>	<b>17</b>
<b>3. METODOLOGIA .....</b>	<b>24</b>
<b>4. ANÁLISE DE DADOS .....</b>	<b>28</b>
<b>4.1 - APRESENTAÇÃO DO CORPUS E DE SUA ESTRUTURA .....</b>	<b>28</b>
<b>4.2 - A PRESENÇA DA LITERATURA AFRICANA NO CORPUS .....</b>	<b>30</b>
<b>4.3 – E É SÓ ISSO? .....</b>	<b>37</b>
<b>5. CONCLUSÃO .....</b>	<b>40</b>
<b>6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>42</b>
<b>7. ANEXOS .....</b>	<b>45</b>

## 1. INTRODUÇÃO

O presente trabalho de conclusão de curso surgiu de uma inquietação de sua autora em meados da década de 2010, quando cursava Letras – Português pela primeira vez na Universidade Federal de Pernambuco: a disciplina de Literaturas Africanas de Língua Portuguesa, que é eletiva no currículo de Letras, não vinha sendo ofertada. Entre 2010 e 2015, apenas uma turma de 12 alunos foi formada, e era uma turma da pós-graduação.

Entre os 12 alunos, dez eram intercambistas de diversos países, como Alemanha, Angola, Moçambique, Espanha e Japão. Só duas alunas da graduação conseguiram matrícula, sendo uma delas a autora deste TCC e a outra, uma aluna do Bacharelado. Trocando em miúdos, dos mais de mil alunos que passaram pela Licenciatura em Letras da UFPE, seja na modalidade presencial ou no EAD, nesse intervalo de 6 anos, apenas uma aluna saíria apta a trabalhar o tema em salas de aula brasileiras.

A autora poderia encher-se de orgulho e sentir-se privilegiada, mas, ao invés disso, ficou fortemente preocupada, pois sabia da existência da Lei nº 11.645 do ano de 2008, que obriga as escolas brasileiras a ensinar história, cultura e literatura africanas no ensino básico. Como esse conhecimento chegaria aos alunos, se não perpassou a formação de seus professores?

Oito anos separaram a formação da autora da construção de seu trabalho de conclusão de curso. Ao voltar à UFPE com o objetivo de concluir os estudos, percebeu que, apesar de já ter havido um concurso para a cátedra de Literatura com ênfase para as literaturas africanas, a disciplina permanece como eletiva do curso e goza de baixa procura por parte dos alunos, ou seja, ainda não é substantiva na formação de novos professores.

Pensando nesse vazio, o presente TCC visa embasar o debate acerca da ainda incipiente formação do professor para os estudos das literaturas africanas em Língua Portuguesa e das estratégias ora utilizadas para sanar esse problema. A contribuição esperada, a curto prazo é que seja revista a presença das literaturas africanas em sala de aula e em livros didáticos. Também é esperado que o livro didático não seja utilizado como uma muleta para essa formação, mas como um material de apoio.

A longo prazo, é que a disciplina de Literaturas Africanas em Língua Portuguesa faça parte do currículo obrigatório do curso de Letras – Língua Portuguesa das universidades e faculdades de formação de professores do Brasil, para que, munidos de conhecimento, os professores egressos de tais instituições possam trabalhar melhor o tema com os seus alunos na educação básica e, assim, fazer vigorar a Lei nº 11.645, de 2008, que vem sendo descumprida.

Para tal, a autora analisou o livro *Práticas de Língua Portuguesa*, de autoria de Carlos Emílio Faraco, Francisco Marto de Moura e José Hamilton Maruxo Júnior, publicado pela editora Saraiva, aprovado no Programa Nacional do Livro Didático – PNLD. O livro é uma das principais escolhas dos professores de ensino médio das escolas públicas, tanto pela qualidade geral da obra, quanto pelo alto gabarito de seus autores.

O Dr. Carlos Alberto Faraco é um renomado linguista brasileiro, que lecionou Língua Portuguesa na Universidade Federal do Paraná - UFPR, da qual foi reitor no início dos anos 1990. É autor de um dos mais utilizados manuais de linguística histórica e é considerado um dos maiores especialistas brasileiros na obra de Mikhail Bakhtin.

Francisco Marto de Moura é professor e linguista, com ampla experiência em ensino de língua portuguesa. Ele é mestre em Linguística Aplicada e atua como professor na Universidade Federal do Rio de Janeiro. Moura possui publicações e pesquisas voltadas para o ensino de língua portuguesa e a formação de professores.

Já José Hamilton Maruxo Júnior é professor e pesquisador na área de Letras e Linguística. Ele possui doutorado em Letras e leciona na Universidade Federal de Minas Gerais. Maruxo Júnior tem contribuído para estudos sobre linguagem, leitura e literatura, com ênfase na formação de professores e no ensino de literatura brasileira.

O livro didático analisado foi investigado em relação à presença de Literaturas Africanas em Língua Portuguesa, esmiuçando e descrevendo a forma com que esses textos aparecem na obra e os questionamentos gerados pelos mesmos textos e pelos exercícios de fixação incitados pela literatura em questão.

Durante a fase de delimitação do tema deste trabalho de conclusão de curso, questionou-se a inclusão no corpus também as literaturas afro-brasileiras, devido à sua temática, mas a autora achou por bem não o fazer, tendo em vista que a definição

de 'literatura afro-brasileira' é perpassada pelas discussões sobre negritude, e que este não é o lugar de fala da autora.

Some-se a isso o fato de que a questão racial é deveras recente e que não há indícios na obra de escritores hoje considerados afro-brasileiros, como Machado de Assis, dessa noção de pertencimento a uma literatura afro-brasileira. Da mesma forma, essa visão de literaturas africanas de Língua Portuguesa voltada para a negritude excluiria grandes ícones da literatura africana, como o moçambicano Mia Couto, um homem inegavelmente branco.

Para evitar qualquer problema, consideremos, então, apenas as literaturas produzidas nos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa – PALOP, por autores africanos.

A autora verificou a presença de literatura africana lusófona no livro didático especificado; analisou a forma como os textos são apresentados, em relação à paginação, *lay-out*, ilustrações, glossário etc. Também estudou a finalidade com que esses textos aparecem no livro didático escolhido, se geram alguma reflexão ou meramente ilustram os capítulos. E observou se os exercícios de fixação baseados nos textos encontrados trazem questionamentos sobre africanidades ou se eram meros ganchos para a análise linguística.

A metodologia eleita para balizar a análise é a descritiva, que é um enfoque de pesquisa que se baseia na observação e descrição sistemática de fenômenos, eventos, objetos ou processos. Essa abordagem busca compreender e documentar as características, propriedades e relações dos elementos estudados, sem necessariamente buscar explicações causais ou preditivas. Através da coleta e análise de dados empíricos, a metodologia descritiva visa proporcionar uma representação precisa e detalhada dos fenômenos investigados, utilizando técnicas como observação direta, entrevistas, questionários ou análise documental. Seu objetivo principal é fornecer uma visão abrangente e imparcial dos elementos estudados, contribuindo para a compreensão e o avanço do conhecimento em determinada área de estudo.

A partir dos estudos de autores como Regina Zilberman, Marisa Lajolo, Rildo Cosson, Ezequiel Silva, Aldo Lima e outros, a metodologia será aplicada a fim de compreender se o estudo de Literaturas Africanas de Língua Portuguesa em sala de aula obedece satisfatoriamente a Lei nº 11.645/2008, além dos Parâmetros

Curriculares Nacionais – PCN, das Orientações Curriculares para o Ensino Médio – OCEM, e da Base Nacional Curricular Comum – BNCC.

Na fundamentação teórica veremos uma revisão da literatura sobre o tema e conheceremos alguns textos norteadores do nosso estudo. Na sequência, teremos a análise dos dados encontrados e, por fim, a conclusão da autora e alguns direcionamentos para estudos futuros, tendo em vista o objetivo maior deste trabalho de conclusão de curso, que é a revisão do currículo dos cursos de Letras, para que os mesmos contemplem a disciplina de Literaturas Africanas de Língua Portuguesa como obrigatória, para que, assim, a formação de professores tenha egressos aptos a transmitir esse conhecimento aos seus alunos, sem a necessidade da muleta do livro didático.

## **2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

### **2.1 – HISTÓRICO DA LEI Nº 11.645/2008**

Para se pensar na questão do ensino de literaturas africanas em Língua Portuguesa e de sua presença no material didático fornecido pelo governo federal através do Programa Nacional do Livro Didático, precisa-se ir ao cerne do problema e, na forma da Lei, basear a discussão a respeito da Educação.

Promulgada no ano de 1988, a Constituição Federal brasileira afirma em seu capítulo II, artigo 6º que a educação, assim como a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, e a assistência aos desamparados, são direitos sociais de todo cidadão brasileiro.

Especificamente em seu Capítulo III, sobre a educação, cultura e desporto, o texto destaca em seu Art. 205, que “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

Em fevereiro do ano de 2015, o texto recebeu a emenda constitucional de número 85, que assegura que o Estado deve proporcionar os meios de acesso à educação a todos os cidadãos brasileiros.

Em seu capítulo 22, inciso XXIV, a Constituição Federal traz como obrigação do estado brasileiro balizar as diretrizes e bases da educação. E foi baseado nesse capítulo da nossa Lei Maior que, em 1996 foi sancionada a Lei nº 9.394, conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira – LDB/1996, que institui em seu Art. 2º que a educação deve se inspirar nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana

A Lei nº 12.796, de 2013 incluiu o Ensino Médio na regulamentação de educação básica obrigatória, universal e gratuita, pois, até então, a obrigatoriedade somente englobava a educação infantil e o ensino fundamental. E no ano de 2014, a Presidenta Dilma Roussef aprovou e sancionou a Lei nº 13.005, que instituiu o Plano Nacional de

Educação – PNE. No texto do Plano, que é composto por metas, a terceira meta trata da universalização do Ensino Médio, e tem por estratégia a garantia da aquisição de material didático específico para esse nível do ensino básico.

Do Ensino Médio regular devem participar todos os adolescentes brasileiros ou residentes, com idades entre 13 e 17 anos. Após essa faixa etária, o Governo Federal, através dos governos estaduais, deve fornecer a modalidade de Educação de Jovens e Adultos – EJA. O objetivo do Ensino médio é preparar o jovem para o ingresso no mercado de trabalho, bem como para a educação superior.

O currículo desse nível escolar terá como base, entre outros, o princípio da consideração com a diversidade étnico-racial (inciso XII, incluído pela Lei nº 12.796, de 2013). A partir deste princípio, a Base Nacional Comum Curricular exige, um olhar especial sobre a inclusão, como vemos em:

De forma particular, um planejamento com foco na equidade também exige um claro compromisso de reverter a situação de exclusão histórica que marginaliza grupos – como (...) as populações das comunidades remanescentes de quilombos e demais afrodescendentes. (BNCC, 2014. Págs. 15-16)

Para tanto, em 2003 foi sancionada a Lei nº 10.639, que inclui a temática ‘História e Cultura africana’ no currículo escolar, e, posteriormente, em 2008 foi aprovada a Lei nº 11.645, que torna obrigatório o estudo da história, da cultura e da literatura afro-brasileiras e indígenas, tanto no ensino fundamental quanto no ensino médio, incluindo os diversos aspectos que caracterizam a formação da população brasileira, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros, a cultura negra e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições sociais, econômicas e políticas à história do Brasil.

## **2.2 – AS LITERATURAS AFRICANAS E A EDUCAÇÃO BRASILEIRA**

Em 1980, Roland Barthes já afirmava em seu livro *Aula* a importância do estudo da literatura a despeito de todas as outras disciplinas:

Se, por não sei que excesso de socialismo ou barbárie, todas as nossas disciplinas devessem ser expulsas do ensino, exceto uma, é a disciplina literária que devia ser salva, pois todas as ciências estão presentes no monumento literário”. (BARTHES, 1980, p. 18).

É através da literatura que desenvolvemos nosso senso estético, nossa sensibilidade e a nossa empatia. Quem lê, se permite experimentar sentimentos, perdas, alegrias, sem precisar necessariamente tê-los vivido. Reforçando a opinião de Barthes, Regina Zilberman defende em seu livro *A Leitura e o Ensino da Literatura* a importância da fruição estética dos textos literários. A autora afirma que

O estímulo à leitura e o desenvolvimento de hábitos e do gosto de ler são alguns motivos a mais, que ajudam a fortalecer e assegurar definitivamente o lugar da literatura no ensino de Comunicação e Expressão ou Língua Portuguesa. (ZILBERMAN, 1988, p. 116)

Justo a literatura, que é tão preterida nos currículos e cada vez mais relegada a segundo plano, numa concepção tecnicista da formação escolar para o mercado de trabalho, quando sabemos que estudar literatura é de suma necessidade na nossa formação humana. Para Antônio Cândido, a literatura é um direito humano, que, negado, mutila a nossa humanidade. O teórico da Literatura foi cirúrgico em suas palavras, quando escreveu o artigo *O Direito à Literatura*:

Podemos dizer que a literatura é o sonho acordado das civilizações. Portanto, assim como não é possível haver equilíbrio psíquico sem o sonho durante o sono, talvez não haja equilíbrio social sem a literatura. Deste modo, ela é fator indispensável de humanização e, sendo assim, confirma o homem na sua humanidade, inclusive porque atua em grande parte no subconsciente e no inconsciente. (CÂNDIDO, 2012, Pág.18)

Baseado nos estudos de Cândido, esse aspecto da fruição literária como elemento de humanização nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio, deve ser parte integrante as disciplinas de Linguagens e Códigos, especificamente da Língua Portuguesa, pois a fruição da literatura é capaz de mudar o modo de pensar ser do humano como indivíduo e, conseqüentemente, transformar o mundo.

A fruição de um texto literário diz respeito à apropriação que dele faz o leitor, concomitante à participação do mesmo leitor na construção dos significados desse mesmo texto. Quanto mais profundamente o receptor se apropriar do texto e a ele se entregar, mais rica será a experiência estética, isto é, quanto mais letrado literariamente o leitor, mais crítico, autônomo e humanizado será. (OCEM, 2006, p. 60)

Dentro desse contexto que acabamos de ver, as literaturas africanas desempenham uma função ainda mais humanizante. Bruno Ribeiro Oliveira e Rafael

Barbosa de Jesus Santana escreveram um artigo chamado *O Papel Social da Literatura Africana* para o *Le Monde Diplomatique* em que falam sobre o papel das literaturas africanas contemporâneas. Nele, os autores destacam o efeito do colonialismo na literatura africana e afirmam que ela surge num contexto de combate contra uma estrutura de poder racializada, que buscava apagar as culturas africanas e suas visões de mundo. “Uma literatura forjada nesse fogo possui algo a nos dizer sobre a reconquista da humanidade em África”, afirmam os autores.

Aqui entendemos a importância da literatura africana em seu papel social. É em grande parte da literatura africana que encontramos a perspectiva dos dominados, das minorias e suas heroicas resistências. Na literatura africana nós aprendemos outras perspectivas sobre o mundo e sobre a vida. É na literatura africana que encontramos o resgate de dados nativamente africanos que foram rebaixados ao longo da história. A literatura africana possui a capacidade de resgatar, afirmar, celebrar e trazer à vida o que o colonialismo, a escravidão, o racismo e o eurocentrismo tentaram apagar. (LE MONDE DIPLOMATIQUE, 2021)

### **2.3 – O LIVRO DIDÁTICO EM FOCO**

Agora, façamos uma revisão dos estudos clássicos relacionados ao ensino médio, à metodologia do ensino de literatura, ao uso do livro didático na sala de aula e à didática, além de explorar a literatura que aborda a presença das literaturas africanas de língua portuguesa nos livros didáticos aprovados pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) para o ensino médio. Através dessa revisão, embasaremos teoricamente a importância da inclusão dessas referidas literaturas no currículo escolar, bem como identificaremos os desafios e as lacunas existentes nesse sentido, no ensino médio.

A Lei nº 13.415 de 2017, instituída durante o governo de Michel Temer, criou o chamado “Novo Ensino Médio”, e se limita a afirmar que o ensino de Linguagens e Códigos deve se basear na Base Nacional Curricular Comum – BNCC, que por sua vez retrata a literatura “como linguagem artisticamente organizada”

A literatura enriquece nossa percepção e nossa visão de mundo. Mediante arranjos especiais das palavras, ela cria um universo que nos permite aumentar nossa capacidade de ver e sentir. Nesse sentido, a literatura possibilita uma ampliação da nossa visão do mundo, ajuda-nos não só a ver mais, mas a colocar em questão muito do que estamos vendo/vivenciando. (BNCC, 2014, p. 501)

Embora previsto na BNCC, no Ensino Médio, o texto literário ainda é trabalhado de forma ineficiente e sem muito propósito. Marisa Lajolo, em seu livro *Do Mundo da Leitura para a Leitura do Mundo*, critica a forma como a literatura ainda é trabalhada em sala de aula e afirma que “ou o texto dá um sentido ao mundo, ou ele não tem sentido nenhum”. (LAJOLO, 2000, p. 15). Ensinar literatura não é outra coisa senão significar e ressignificar a realidade, buscando sempre uma evolução.

Dessa forma, e preciso repensarmos sobre a forma de se ensinar Literatura, para que não seja um mero trabalho de apresentar as escolas literárias, a cronologia e os principais autores, como destaca Rildo Cosson:

No ensino médio, o ensino da literatura limita-se à literatura brasileira, ou melhor, à história da literatura brasileira, usualmente na sua forma mais indigente, quase como apenas uma cronologia literária, em uma sucessão dicotômica entre estilos de época, cânone e dados biográficos dos autores, acompanhada de rasgos teóricos sobre gêneros, formas fixas e alguma coisa de retórica em uma perspectiva para lá de tradicional. (COSSON, 2006, p. 21)

Sabemos, no entanto, que a formação do professor de Língua Portuguesa é insuficiente no que tange às literaturas africanas de Língua Portuguesa. Como foi citado na introdução deste artigo, a disciplina em questão ainda não é oferecida na grade obrigatória dos cursos de Letras, tendo em vista que a sua obrigatoriedade foi sancionada em 2008, e é ligeiramente posterior à reforma do ensino superior no Brasil, datada de 2007. Sem essa formação em seu currículo, e certos da importância do estudo da literatura e, sobretudo, das literaturas africanas de Língua Portuguesa para a humanização dos alunos, da construção de uma identidade nacional brasileira e compreensão do mundo ao nosso redor, o professor acaba precisando recorrer unicamente ao livro didático.

Bárbara Freitag, Wanderly Costa e Valéria Mota, no livro *O Livro Didático em Questão*, questionam o uso indiscriminado do material didático, não como suporte, mas como roteiro.

Tudo se calca no livro didático. Ele estabelece o roteiro de trabalhos para o ano letivo, dosa as atividades de cada professor no dia a dia da sala de aula e ocupa os alunos por horas a fio em classe e em casa (fazendo seus deveres). (FREITAG, 1989, p. 128)

Se o professor não tem reflexão sobre a sua aula, se torna um mero gestor de aulas. É preciso se perguntar sempre para que o aluno aprende o que temos a ensinar. Esse deve ser o norteador da prática pedagógica. Professor preparado usa o livro didático de maneira inteligente e interessante. Ao contrário disso, o professor mal-formado desde os seus estudos mais primários, cansado, adoecido, mal remunerado, e sem tempo para planejar uma boa aula, acaba se apoiando completamente sobre o suporte em questão.

A posição é referendada por Egon Rangel, em seu artigo *Livro Didático de Língua Portuguesa: o retorno do recalcado*, presente no livro *O Livro Didático de Português: múltiplos olhares*. Rangel atribui “à precariedade de nossas escolas públicas, às péssimas condições de trabalho do professor, e à insuficiência de sua formação, inicial ou continuada” (RANGEL in DIONÍSIO & BEZERRA. 2005, p. 14), o uso indiscriminado do livro didático, ao mesmo tempo em que culpamos o suporte pelo insucesso da escola em sua função principal.

Indiscriminadamente utilizado e muitas vezes insuficiente, tanto em quantidade quanto em qualidade, o livro didático é criticado pelo professor Ezequiel Theodoro da Silva, que inicia seu *artigo Livro didático: do ritual de passagem à ultrapassagem* dizendo que o livro didático se apresenta como uma insubstituível muleta para uma boa parcela dos professores brasileiros:

Na sua falta ou ausência, não se caminha cognitivamente na medida em que não há substância para ensinar. Coxos por formação e/ou mutilados pelo ingrato dia a dia do magistério, resta a esses professores engolir e reproduzir a ideia de que sem a adoção do livro didático não há como orientar a aprendizagem. (SILVA, 1996, p. 11)

Pesquisa conduzida por Maria Helena de Moura Neves (2002) revela que, de maneira geral, os livros didáticos apresentam muitos problemas, como falta de clareza, inadequações de nível, criação arbitrária de regras, excesso de teorização, ênfase exagerada em definições, entre outros problemas. Entretanto, a autora argumenta que, mesmo diante desses problemas, não se pode atribuir a eles toda a responsabilidade. Nesse sentido, Maria Helena Neves observa que os professores esperam que os livros didáticos proporcionem um conhecimento que eles próprios não possuem, transferindo a responsabilidade que antes era deles para os livros. No entanto, a autora ressalta que os livros didáticos não podem substituir os professores.

A qualidade de um livro pode variar dependendo de como ele é utilizado, podendo ser eficaz nas mãos de um professor competente, mas não tão eficaz se utilizado de forma inadequada. Quando usados corretamente, os livros didáticos podem ser valiosos aliados, auxiliando os alunos na organização de seus estudos. Se a escola concede autonomia ao professor, este pode trabalhar de maneira mais flexível e alcançar resultados mais significativos.

Usar bem os recursos do livro é importante até porque, muitas vezes, o livro é a porta de acesso do estudante à literatura, tendo em vista a escassez de bibliotecas públicas, mesmo as escolares, e de livros nas casas desses jovens. Mário Perini em seu artigo *A Leitura Funcional e a Dupla Função do Texto Didático*, publicado no livro *Leitura: perspectivas interdisciplinares*, defende o livro didático como “o único material escrito com o qual os alunos têm a oportunidade de um convívio relativamente intenso e prolongado”. (PERINI in ZILBERMAN & SILVA, 2001, p. 81)

Voltando a Freitag, Motta e Costa, se o livro didático fosse bem planejado e bem utilizado, serviria como forte ferramenta na formação do leitor, como vemos em: “o uso do texto literário em sala de aula de forma regular e lúdica, indiscutivelmente poderia contribuir para a formação de um leitor motivado, atento e crítico”. (FREITAG. 1989, p. 121). Infelizmente, essa ainda não é a realidade na maioria das escolas.

Bem ou mal utilizado, o livro didático está disponível desde 2008, quando o Fundo Nacional para o Desenvolvimento da Educação, FNDE, publicou a resolução de nº 3, que instituiu o Programa Nacional do Livro Didático – PNLD. No texto da resolução, por considerar a educação um direito de todos e um dever do Estado, e ser o livro didático um direito constitucional do educando, o FNDE resolve prover todas as escolas de ensino fundamental público, das redes federal, estaduais e municipais com o fornecimento de livros didáticos de qualidade, abrangendo todos os componentes curriculares. Esse programa foi ampliado para o Ensino Médio pela Lei nº 12.796, de 2013, que incluía o Ensino Médio na formação básica.

Todo livro didático, para ser aprovado pelo PNLD, deve atender às orientações da BNCC<sup>1</sup> em relação às competências exigidas para cada fase do desenvolvimento.

---

<sup>1</sup> Há muita polêmica sobre a sanção e a revogação da versão mais recente da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que foi proposta durante o governo Bolsonaro e deve ser derrubada no governo Lula. Enquanto apoiadores do antigo governo enxergam na BNCC uma oportunidade de trazer maior flexibilidade e adaptabilidade ao currículo escolar, críticos argumentam que as mudanças propostas enfraquecem a qualidade da educação podem prejudicar a qualidade do ensino da língua e literatura, bem como minar o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita, além de eliminar a obrigatoriedade do ensino de algumas temáticas, como

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, 2014, p. 89)

Ainda na BNCC, os descritores balizam as competências a serem desenvolvidas nesse nível educacional. No tocante ao campo artístico-literário, o descritor **EM13LP51** define que o aluno deve concluir o ensino médio tendo adquirido a capacidade de “analisar obras significativas da literatura brasileira e da literatura de outros países e povos, em especial a portuguesa, a indígena, a africana e a latino-americana”, e deve fazê-lo tendo como base as ferramentas da crítica literária, considerando o contexto de produção e o modo como elas dialogam com o presente.

A bibliografia a respeito das Literaturas Africanas de Língua Portuguesa ainda é escassa, sobretudo quando se trata de sua aplicação no ensino médio. A Professora Íris Amâncio, Ph.D. no tema e professora na UFF, escreveu um livro chamado *Literaturas Africanas e Afro-Brasileiras na Prática Pedagógica*. Nele, Amâncio fala na necessidade de se entender que existem particularidades identitárias nas literaturas de cada um dos cinco países lusófonos no continente africano, bem como das literaturas afro-brasileiras. Esse equívoco provém das inúmeras tentativas racistas de silenciamento das expressões culturais africanas. A partir dessa compreensão, a filósofa declara que

Em se tratando de referências africanas, os cenários comumente configurados para/por nós, brasileiros, são principalmente os de miséria e analfabetismo (...), ou seja, um imaginário que, em seu caráter reducionista e preconceituoso, não prevê a elaboração intelectual e a produção de literatura”. (AMÂNCIO, 2008. p. 49 e 50)

Amâncio ainda questiona a perpetuação dessa imagem preconceituosa e de ignorância a respeito da existência de um rico cânone literário africano, tendo em vista

---

educação sexual e questões de gênero. A controvérsia se estendeu a questões ideológicas e políticas, alimentando debates sobre o papel do Estado na educação e os valores que deveriam ser transmitidos nas escolas, dentro de um modelo de sociedade justo e democrático.

a dificuldade de acesso a esses autores. A literatura africana segue rara, cara, e sem investimento editorial.

O acesso a estes textos deveria ser subsidiado pela boa formação profissional do professor, ao que Lajolo destaca: “O professor de Português deve estar familiarizado com uma leitura bastante extensa da literatura, particularmente da brasileira, da portuguesa e da africana de expressão portuguesa”. (LAJOLO. 2000. Págs. 21 e 22). Se houvesse essa familiaridade com a literatura africana, o livro didático poderia até ser prescindível.

Entre os repositórios de TCCs das universidades brasileiras, pouco se encontra sobre o tema, o que reforça a necessidade de se aprofundar nessa questão. Os seis trabalhos mais representativos ao tema foram artigos científicos. O primeiro, *Literaturas africanas de língua portuguesa na sala de aula por uma educação pós-colonial*, de Adriano Carlos Moura; o segundo *A Lei nº 10.639/2003 e a literatura luso-africana e afro-brasileira na escola*, de Ana Maria de Souza; o terceiro *A importância da literatura africana na transmissão da cultura no Ensino Médio no Brasil*, de Maria José Alves e Alexandre António Timbane; o quarto *Literatura africana de língua portuguesa no ensino médio: Mobilizando memórias em comum*, de Angélica Amaral, e Marinei Almeida; o quinto *Literaturas afro-brasileira e africanas: o desafio nos livros didáticos de língua portuguesa para o ensino médio*, Nelzir Martins.Costa; e o sexto *O ensino das literaturas africanas no livro didático de Língua Portuguesa do Ensino Médio: A formação do leitor literário*, de Denise Dias de Carvalho Sousa.

Moura apontou para o romance africano como corpus ideal para uma educação mais diversificada sobre os países africanos de língua portuguesa.

Acessar a história e a cultura de países africanos através de suas literaturas e estabelecer contato com as verdades que a ficção é capaz de contar, (...), pode permitir ao aluno construir uma imagem menos colonizada sobre África e sua história. (MOURA. 2021, p. 10)

Souza estudou as coleções didáticas aprovadas para o ensino fundamental pelo PNLD do ponto de vista do racismo e constatou que o conteúdo de literaturas africanas de expressão portuguesa é quase sempre ausente nas coleções. E, nas poucas em que aparece, é insuficiente e se localiza no final dos livros, que nem sempre chegam a ser vistos em sala de aula, seja por falta de tempo ou por preconceito da parte do professor e/ou dos alunos.

Alves e Timbane se debruçaram sobre a importância da oralidade nas literaturas africanas de Língua Portuguesa, estudando os seus principais aspectos e seus marcadores linguísticos, e concluíram que a escola é fundamental na construção e reconstrução de saberes através da ludicidade da literatura.

Amaral e Almeida levaram textos africanos para a sala de aula na intenção de verificar o imaginário comum sobre o continente e o preconceito carregado nessa visão de mundo. Buscaram, ainda a presença de livros de autores africanos na biblioteca da escola onde realizaram a pesquisa. Constataram que o aluno não conhece os autores africanos e que a escola também não possibilita esse encontro.

Costa buscou verificar como a Lei nº 10.639/2003 é aplicada nas coleções aprovadas para o Ensino Médio. Constatou-se que, em sua maioria, os livros possuem pouca informação sobre a literatura afro-brasileira e que autores como Conceição Evaristo ainda não encontram espaços nos livros didáticos.

Sousa analisou os três volumes da coleção de Ensino Médio *Português Contemporâneo: Diálogo, Reflexão e Uso*, de Carolina Dias Vianna, Christiane Damien e William Cereja, da editora Saraiva, e encontrou fragilidades quanto ao ensino das literaturas africanas de língua portuguesa. O conteúdo é contemplado descontextualizado, e apenas no volume 3. A autora sugere que se repense a formação do leitor literário, investindo na fruição e no conhecimento das literaturas africanas de Língua Portuguesa.

### 3. METODOLOGIA

A humanidade reconhece a ciência como um sistema de conhecimentos adquiridos que desvenda os padrões que regem o universo e, assim, oferece uma compreensão a realidade. A ciência busca entender a natureza e a sociedade por meio de métodos sistemáticos racionais.

Os métodos utilizados pelas ciências em geral se baseiam na coleta e observação de dados, na interpretação de informações, na formulação de hipóteses, na organização de respostas. As teorias devem ser formuladas de maneira que possam ser testadas e os resultados devem ser replicáveis por outros pesquisadores, tornando o progresso científico acumulativo.

Antônio Gil bem definiu a metodologia científica:

Para que um conhecimento possa ser considerado científico, torna-se necessário identificar as operações mentais e técnicas que possibilitam a sua verificação, ou, em outras palavras, determinar o método que possibilitou chegar a esse conhecimento. Pode-se definir método como caminho para se chegar a determinado fim. E método científico como o conjunto de procedimentos intelectuais e técnicos adotados para se atingir o conhecimento. (GIL, 2008, pág. 8)

Embora a maioria da população acredite que o campo das ciências se resume à matemática e às ciências da natureza, as ciências sociais são igualmente processos científicos, apesar de muitas vezes se valerem de métodos e abordagens diferenciados, a partir de estudos de comportamentos, interações e estruturas sociais. As abordagens utilizadas dependem dos objetivos da pesquisa e da natureza dos fenômenos sociais sob investigação.

No campo das Letras, a importância da metodologia na pesquisa científica reside em estabelecer regras e procedimentos, garantindo que os resultados sejam confiáveis e baseados em evidências sólidas. Isto confere credibilidade acadêmica e contribui para o avanço científico da área, pois, ao seguir uma metodologia, os resultados da pesquisa podem ser publicados em revistas científicas e compartilhados com a comunidade acadêmica, possibilitando o desenvolvimento de novas pesquisas com base nas descobertas já existentes.

Existem três abordagens científicas: a quantitativa, a qualitativa e a mista. A pesquisa quantitativa foca em dados numéricos e mensuráveis, utilizando técnicas estatísticas. A pesquisa qualitativa explora fenômenos complexos utilizando

abordagens mais descritivas e interpretativas. Já metodologia mista combina essas duas abordagens.

O presente trabalho elegeu a metodologia mista, ou seja, quantitativa e qualitativa, que aproveita as vantagens de ambos os métodos para obter uma compreensão mais abrangente na análise do livro didático *Práticas de Língua Portuguesa*, de autoria de Carlos Emílio Faraco, Francisco Marto de Moura e José Hamilton Maruxo Júnior, publicado pela editora Saraiva, e aprovado no Programa Nacional do Livro Didático – PNLD.

O livro em questão não se trata de uma coleção, mas de uma obra única que acompanhará o jovem durante todo o seu percurso escolar no ensino médio, e é uma das principais escolhas dos professores das escolas públicas brasileiras, de acordo com o site do FNDE, e foi escolhido com base na quantidade de textos em literatura africana presentes na obra. Ao conduzir uma pesquisa científica que analisa livros didáticos, a principal limitação enfrentada foi o tamanho da amostra dos textos de literatura africana no livro didático estudado. A pesquisadora, no entanto, estava ciente dessa limitação ao planejar e conduzir a pesquisa. Entre todas as coleções aprovadas para o ensino médio, esta obra é a única que contém um capítulo exclusivo sobre o tema.

Justamente por esse motivo, os dados coletados e analisados são confiáveis, apesar de apenas uma coleção ser analisada. Se a obra que possui maior número de textos não for suficiente para desenvolver as competências comunicativas, muito menos eficientes serão as obras restantes.

A aplicação da metodologia mista neste trabalho seguiu o método da descrição, analisando se os textos da literatura africana aparecem no livro didático em questão e como são utilizados na progressão escolar do estudante do ensino médio. No âmbito dos estudos de literatura, essa metodologia se mostrou eficaz pois, de acordo com as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM) de Língua Portuguesa existem competências relacionadas às literaturas africanas de Língua Portuguesa que devem ser desenvolvidas no ensino médio e, como vimos em Perini, o livro didático muitas vezes é o único material escrito com o qual os alunos têm um convívio relativamente intenso e prolongado.

Embora as literaturas africanas não figurem em competências específicas nas OCEM, elas podem ser relacionadas em diferentes competências e habilidades no

ensino de Língua Portuguesa, como as competências 2, 3, 5 e 7, presentes nas Matrizes de Referência para o Exame Nacional do Ensino Médio – Enem, formuladas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP.

A competência 2 diz que o aluno deve “compreender, interpretar e usar textos escritos e orais em diferentes práticas sociais, recorrendo aos conhecimentos linguísticos, discursivos e culturais”. A competência 3 se relaciona à capacidade de o estudante “analisar e empregar recursos expressivos das linguagens, relacionando textos com seus contextos, mediante a natureza, função, organização, estrutura das manifestações, de acordo com as condições de produção e recepção”. A competência de número 5 diz respeito à habilidade de “valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural”. Já a competência 7 mede a aptidão de “argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns”.

Para analisar o livro didático escolhido, a autora procurou os textos em literatura africana dentro do livro didático. Além do capítulo específico sobre o tema, a autora verifica se os textos aparecem em outros capítulos do livro.

Ainda analisou o planejamento gráfico das páginas em que esses textos estão inseridos, buscando descrever como os textos são apresentados no capítulo específico no que tange ao design utilizado. Verificou-se se os textos estão em destaque em relação à localização na página, à fonte utilizada e à cor do texto. Além disso, analisamos a existência de elementos visuais como ilustrações, box de glossário, cor de página diferente.

De acordo com Bocchini, os resultados dos estudos com leitores adultos, sugerem que o texto mais favorável à leitura “é aquele organizado da maneira mais familiar ao leitor, que não desvia sua atenção do texto para o desenho da letra ou para outras peculiaridades da coluna de texto e do fundo”. (BOCCHINI, 2007, p. 12)

Bocchini prioriza os textos em corpo 8 a 10, com serifas, como sendo a fonte mais agradável à leitura. Já Marsaro se debruçou sobre as questões ilustrativas, apontando a importância de elementos em cores diferentes para descansar o olhar e conferir fluidez ao texto didático. No caso do nosso estudo, analisaremos a disposição de tais elementos, caso existam, e a utilidade deles na facilitação da compreensão dos textos.

Afora esses aspectos, procuramos relatar se o capítulo dedicado às literaturas africanas no livro didático em questão traz elementos referentes a leitura, escrita, oralidade e análise linguística dentro do tema. O aluno deve ser capaz de ler, interpretar e analisar obras literárias de origem africana, compreendendo seus contextos históricos, culturais e sociais e identificando as principais temáticas e principais características das obras, além de reconhecer a importância das literaturas africanas na formação cultural e intelectual, valorizando a contribuição dessas obras para a literatura mundial.

O texto deve incitar o aluno sobre a diversidade de tradições literárias presentes no continente africano, compreendendo que há uma variedade de línguas, estilos e temáticas abordadas nas obras. O aluno deve ser formado para demonstrar uma consciência crítica em relação aos estereótipos e preconceitos presentes na representação das culturas africanas na literatura, buscando desconstruir visões simplistas e discriminatórias.

Analisamos que tipo de reflexão estes textos acarretam, se eles estão no livro somente para cumprir a exigência da BNCC ou servem para complementar a formação humanitária do estudante do ensino médio. O aluno deve ser levado a estabelecer conexões entre as literaturas africanas e outras tradições literárias, compreendendo o diálogo intercultural e as relações entre diferentes culturas.

Vimos ainda como são os exercícios de fixação atrelados ao texto e sua aplicabilidade na compreensão do mesmo. As atividades propostas devem ser fonte de análise e reflexão, incentivando os estudantes a interpretar os textos, fazer inferências e refletir sobre suas mensagens e significados. O aluno deve ser capaz de expressar suas ideias e reflexões sobre as obras literárias africanas de forma oral e escrita, utilizando a linguagem de forma adequada e coerente.

Por último, analisamos se o livro didático traz outras sugestões de novas leituras das literaturas africanas além das que foram utilizadas no capítulo que ampliem o conhecimento dos estudantes sobre o tema.

## 4. ANÁLISE DOS DADOS

### 4.1 - APRESENTAÇÃO DO CORPUS E DE SUA ESTRUTURA

O livro didático *Práticas de Língua Portuguesa*, de autoria de Carlos Emílio Faraco, Francisco Marto de Moura e José Hamilton Maruxo Júnior, publicado pela editora Saraiva, é dividido em seis unidades de estudo, que correspondem, cada uma, a um semestre letivo, considerando que este livro é feito para acompanhar o estudante nos três anos do Ensino Médio. Cada uma dessas unidades semestrais é dividida em dois capítulos, que cuidam do estudo dos gêneros escritos e orais, bem como da literatura para o período bimestral, de forma que o livro contempla 12 bimestres letivos.

Como estrutura comum a todas as unidades do livro didático, essas unidades primeiro apresentam o tema a ser trabalhado em sala de aula e as competências que deverão ser mobilizadas pelos alunos. Tais competências são estabelecidas pela Base Nacional Curricular Comum para o Ensino Médio – BNCC, do ano de 2014, que já visitamos aqui neste trabalho. A seguir, há uma seção chamada **Perspectivas**, que propõe atividades convidando para uma reflexão inicial sobre o tema central daquela unidade. Então começa a divisão da unidade por capítulos.

Cada capítulo sugere uma produção inicial do gênero a ser abordado. Esse texto produzido pelos alunos deve ser guardado para ser comparado com a produção final do bimestre, para que o estudante perceba a progressão de seus estudos.

Os capítulos contam, também, com uma parte dedicada à prática da leitura, em que se fornecem textos variados, sejam eles jornalísticos ou oficiais com o intuito de levar o aluno a desenvolver sua capacidade cognitiva e interpretativa. Nessa parte, chamada de **Práticas de Leituras**, os autores disponibilizam um box com informações biográficas sobre os autores e curiosidades sobre os livros, e outro box denominado **Fica a Dica**, com sugestões de novas leituras, além de sugestões de livros, sites, vídeos, filmes e outros suportes para auxiliar na compreensão do tema e do gênero.

A próxima seção é a de **Práticas de Análise Linguística**, com estudos dos fenômenos linguísticos e discursivos pertinentes ao gênero em pauta. Essa seção traz o box chamado **Para ir Mais Longe**, que sugere práticas de pesquisa e trabalhos em grupo. Mais uma parte dedicada à leitura é apresentada na sequência. São as **Práticas de Leitura e de Análise Literária**. Nela, especificamente os textos literários

são estudados, tanto pela fruição como para aprimoramento do senso estético, conforme defende Antônio Cândido em seu artigo *O Direito à Literatura*, citado anteriormente. O desdobramento desta seção se chama **Para Fazer e Pensar**, que traz atividades coletivas que se relacionam a algum tema em discussão.

Há ainda uma seção sobre cultura digital, outra sobre produção dos gêneros escritos e orais; um **Diário de Bordo**, em que o estudante deve escrever suas impressões sobre as leituras, produções e evolução; uma seção chamada Palavras em Liberdade, para divulgação de trabalhos para a comunidade escolar e seu entorno; um incentivo à criação de um portfólio e a sugestão de clubes de leitura, além de temas contemporâneos, para auxiliar na produção escrita dos estudantes.

A **Unidade 1** tem o tema VIAGENS. No Capítulo 1, temos o Relato de Viagem. No Capítulo 2, o Relato de Viagem. O gênero oral é a Exposição Oral. A literatura traz os escritos Epistolares, os Olhares sobre o Brasil e a literatura sob a inspiração de viagens.

A **Unidade 2** tem como tema as RELAÇÕES. No Capítulo 1, temos o Manifesto, com o gênero oral Apresentação de Slides. No Capítulo 2, temos o Discurso Político e a Carta de solicitação. A produção oral é a Leitura em Voz Alta. A literatura versa sobre os gêneros líricos, os gêneros contemporâneos e a poesia na internet.

A **Unidade 3** traz o tema NATUREZA HUMANA. No Capítulo 1, temos a Reportagem. No Capítulo 2, temos o Texto de Divulgação Científica. O gênero oral na unidade é a Entrevista Oral. A literatura vai estudar o Romance e a circulação literária no Brasil no século XIX.

A **Unidade 4** é denominada OLHARES SOBRE O FUTURO. No Capítulo 1, temos o Ensaio. No Capítulo 2, temos o Artigo Científico e o Relatório de Pesquisa. A produção oral da Unidade é o Debate Regrado. Na literatura, temos o Simbolismo e as Vanguardas Europeias.

A **Unidade 5** se chama MUNDO DO TRABALHO. No Capítulo 1, temos Relato de Vida e Currículo. No Capítulo 2, temos o Texto Legal e a Carta de Motivação. O gênero oral na Unidade é a Interação Dialogal. A literatura faz um passeio pela produção lírica Portuguesa e Brasileira, principalmente no século XX.

Por fim, a **Unidade 6** traz o tema ARTE E VIDA. No Capítulo 1, temos as Histórias dos Indígenas da Amazônia e a Resenha Crítica. A oralidade traz a Tradição

Oral. No Capítulo 2, temos o gênero Conto. O gênero oral é a Contação de História em Vídeo. É neste capítulo que vêm as literaturas africanas de expressão portuguesa.

Se pensarmos dentro da perspectiva de sequências didáticas, a estrutura deste livro didático parece atender às orientações pedagógicas mais utilizadas na atualidade, mas devemos ir mais a fundo para perceber se o objetivo é realmente atingido, tendo em vista que a sequência didática proposta por Faraco, Moura e Maruxo é uma receita pronta, que poderia ser aplicada em qualquer situação educacional, quando sabemos que um trabalho educacional sério com sequências didáticas necessita partir de uma anamnese de turma para que se obtenham resultados satisfatórios, como apontam Dolz, Pasquier e Bronckart (1993 APUD HILA, 2008, p. 3),.

#### **4.2 - A PRESENÇA DA LITERATURA AFRICANA NO CORPUS**

Durante a análise, todos os capítulos foram completamente destrinchados em busca de textos de autores africanos. Além da Unidade número 6 (a última unidade do livro), denominada ARTE E VIDA, cujo segundo capítulo é dedicado ao tema das literaturas africanas, apenas um texto foi encontrado no restante do livro.

Tal texto se encontra no segundo capítulo da Unidade de número 5, chamada pelos autores de MUNDO DO TRABALHO, na seção **Práticas de Leitura e de Análise Literária**, cuja reflexão gira em torno da produção lírica do Século XX em Língua Portuguesa. No box **Para Fazer e Pensar**, entre textos de João Cabral de Melo Neto e Haroldo de Campos, há o poema *Grito Negro*, do escritor moçambicano José João Craveirinha, considerado um dos principais nomes da poesia contemporânea de Moçambique. (Vide ANEXO I)

Conforme anexo I, o livro didático defende que muitas composições do cancionário de vários estilos musicais, brasileiros e estrangeiros, constituem-se de verdadeiras formas poéticas. A atividade proposta é que a turma se divida em grupos de três ou quatro integrantes e elaborar *playlists* de dez canções comentadas para serem compartilhadas no ambiente escolar.

Após explicar brevemente o que é a literatura engajada, o box solicita que as *playlists* montadas pelos grupos obedeçam a um eixo temático com o qual o grupo simpatize. Neste caso específico, o livro traz exemplos de leitura que falam sobre a

força de trabalho dos pretos na sociedade, suas condições de produção e suas dores, mas os alunos estão livres para escolher a temática que mais lhes agrade, sem qualquer restrição.

Quanto ao planejamento gráfico da página 261, onde está o poema *Grito Negro*, podemos dizer que há elementos gráficos geométricos com cores fortes, o que desvia a atenção do leitor para outros pontos da página, que não o poema. A fonte utilizada no poema é diferente da fonte predominante no restante do livro. Enquanto o projeto gráfico total utiliza a fonte Arial com espaçamento simples, o poema está em Times New Roman, em espaço 1,5 e tamanho reduzido em relação à fonte comum do livro. A fonte serifada Times New Roman torna a leitura do poema um pouco mais agradável, apesar dos elementos distrativos.

Quanto à atividade proposta, podemos dizer que ela pouco mobiliza os conhecimentos dos alunos sobre a cultura, a literatura e a história africanas, pois a *playlist* sugerida articula a respeito do mundo do trabalho, como o próprio título da Unidade sugere. O texto é de um autor africano, mas poderia ser de qualquer outro autor que já tenha escrito sobre Trabalho. Não há exercícios de fixação nesta etapa do livro.

Sendo o único texto africano fora do Capítulo 2 da Unidade 6, que trata, entre outras coisas, das literaturas africanas de Língua Portuguesa, sigamos, então, para a análise de tal capítulo, que se propõe a ler algumas produções literárias africanas de língua portuguesa e refletir sobre essas criações, sob a justificativa de incentivar a leitura como fruição estética e promover o enriquecimento cultural dos alunos ao propor a leitura de textos das literaturas africanas de língua portuguesa.

Para tal, o livro indica que devem ser mobilizadas as competências gerais da educação básica de números 3, 4, 5, 9 e 10, da BNCC de 2014, que versam entre outras coisas sobre a fruição das diversas manifestações artísticas e culturais locais e mundiais, o exercício da empatia promovendo os direitos humanos, e o agir pessoal e coletivo com autonomia e responsabilidade, com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.

Especificamente para o Ensino Médio, as competências e habilidades requeridas para o estudo dos textos africanos é a competência de número 6 da BNCC, que visa a apreciação estética das diversas produções artísticas e culturais, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas.

As habilidades acionadas dizem respeito à apropriação do patrimônio artístico de diferentes tempos e lugares, compreendendo a sua diversidade, bem como os processos de legitimação das manifestações artísticas na sociedade, desenvolvendo visão crítica e histórica (EM13LGG601); à fruição estética diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, assim como delas participar, de modo a aguçar continuamente a sensibilidade, a imaginação e a criatividade (EM13LGG602); e a relação das práticas artísticas às diferentes dimensões da vida social, cultural, política e econômica e identificar o processo de construção histórica dessas práticas (EM13LGG604).

Sobre os campos de atuação social, competências específicas e habilidades de Língua Portuguesa para o Ensino Médio, devem ser mobilizadas as competências de compreender o funcionamento das diferentes linguagens e práticas culturais; compreender os processos identitários; utilizar diferentes linguagens para exercer protagonismo na vida pessoal e coletiva, de forma crítica, criativa, ética e solidária; compreender as línguas como fenômeno (geo)político, histórico, cultural, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso; e apreciar esteticamente as mais diversas produções artísticas e culturais, considerando suas características locais, regionais e globais, e mobilizar conhecimentos dar significado e à diversidade de saberes, identidades e culturas.

Na atuação social, o estudante será levado a analisar o fenômeno da variação linguística (EM13LP10). No campo da vida pessoal, deve compartilhar gostos e organizar e/ou participar de grupos, clubes, oficinas e afins (EM13LP20). No campo das práticas de estudo e pesquisa, deve organizar situações de estudo (EM13LP28); realizar pesquisas (EM13LP30); produzir textos para a divulgação do conhecimento (EM13LP34). No campo artístico-literário, será solicitado que compartilhe sentidos construídos na leitura (EM13LP46); participe de eventos literários (EM13LP47); perceba as peculiaridades estruturais e estilísticas de diferentes gêneros literários (EM13LP49); analise as relações intertextuais e interdiscursivas entre obras de diferentes autores e gêneros literários de um mesmo momento histórico e de momentos históricos diversos, explorando os modos como a literatura e as artes em geral se constituem, dialogam e se retroalimentam (EM13LP50).

O estudante deve, ainda, ser incentivado a selecionar obras do repertório artístico-literário contemporâneo, de modo a constituir um acervo pessoal e dele se

apropriar para se inserir e intervir com autonomia e criticidade no meio cultural (EM13LP51); e a analisar obras significativas das literaturas africanas, com base em ferramentas da crítica literária (EM13LP52).

Todas essas habilidades são citadas no livro didático como orientações da Base Nacional Curricular Comum para o Ensino Médio, de 2014. Após apresentar os objetivos, o capítulo se inicia evocando o conto *Tentação* da escritora ucraniana naturalizada brasileira Clarice Lispector, que foi lido em capítulo anterior pela turma. Ao seu lado há uma fotografia de Malick Sidibé, fotógrafo malinês (Vide ANEXO II). A fotografia retrata uma dança de um casal, numa noite de Natal no continente africano. A fotografia serve como gancho para se falar sobre a África.

A próxima página traz questionamentos sobre o conhecimento dos alunos sobre os versos (Vide ANEXO III). Espera-se que seja levantada a hipótese de que versos necessitam de rima e métrica. Na sequência, se apresenta ao leitor o texto *O Menino que Escrevia Versos*, do escritor moçambicano Mia Couto. Como o próprio título sugere, o conto fala de uma família cujo único filho sente a necessidade de escrever. Como são os pais pessoas avessas ao lirismo, imaginam que o filho está doente e o levam ao médico.

Sem nenhuma correlação imediata, há nesta página uma foto de Fernando Pessoa quando criança. Não há explicação para o uso de tal imagem. O poeta Fernando Pessoa não é sequer citado durante todo este capítulo do livro didático. Na versão do Manual do Professor também não há orientação para que o docente fale sobre Pessoa, ou seja, a foto utilizada não precisaria estar ali. Mas está. E, estando, desvia o foco da leitura, como vimos em Bocchini (2007, p. 12).

Novamente, a fonte utilizada para o texto literário é serifada, enquanto o corpo do livro é sem serifa, o que dá destaque ao texto literário. Ao texto, segue-se um box com uma breve biografia de Mia Couto com a fonte em cor fúcsia.

O fim da página 300 é a página 301 (Vide ANEXOS IV e V) trazem um questionário a respeito do conto de Mia Couto. As perguntas medem a capacidade de interpretação de texto dos alunos, sempre questionando “o que o autor quis dizer”. Não há, em momento algum, enunciados que solicitem que os estudantes se coloquem no lugar das personagens, por exemplo, o que mediria a capacidade de empatia e o senso crítico. O lado bom é que também não há perguntas rasas que pedem apenas para que se procure informações no texto, como ainda veremos mais

à frente, ou que se use o conto como base para a análise linguística, como condena a BNCC.

Ao fim do questionário, o **Diário de Bordo** convida o aluno a uma reflexão sobre variedade linguística percebida no conto de Mia Couto, e essa é a única inserção na questão da literatura africana, ainda que não haja profundidade na questão africana. O box em questão tem certo destaque na página pela sua cor alaranjada, o que combina com a capa do livro *O Fio das Missangas*, de Mia Couto, que ilustra o topo da página (Vide ANEXO V).

A página seguinte se inicia com o box **Fica a Dica**, em tons de roxo com letras brancas em negrito, bem contrastante com a página branca do livro didático (Vide ANEXO VI). O recurso gráfico traz como indicação de leitura o *livro A Vida no Céu: Romance para jovens e outros sonhadores*, do escritor angolano José Eduardo Agualusa, com uma breve sinopse do romance distópico. Tendo em vista a importância do autor e a escassez de textos africanos em Língua Portuguesa no livro didático, como ficará comprovado logo mais, faz muita falta algum aprofundamento sobre a obra de Agualusa dentro da perspectiva africana.

A seção **Para Ir Mais Longe** relata a representatividade da mulher na produção de cordéis no Ceará e a luta da escritora cearense Jarid Arraes para mudar essa realidade. As atividades propostas em nada têm a ver com as literaturas africanas. Apenas convocam o estudante a trabalhar em grupo sobre algum problema de comportamento da sociedade que o possa incomodar e fazer um cartaz a respeito.

No fim da página 302 se inicia mais um questionário, desta vez sobre as práticas de análise linguística (Vide ANEXO VI). As questões pedem, por exemplo, para diferenciar o pretérito imperfeito do mais-que-perfeito ou encontrar no texto os verbos no presente do indicativo, bom como para que se identifique o advérbio hoje com o sentido de atualmente; marcas de diferentes tempos narrativos no conto etc. Como avisamos anteriormente que aconteceria, neste ponto impera o uso indiscriminado da literatura apenas como subterfúgio para questões de análise linguística.

A página 304 já se inicia com um box em azul claro contendo um texto explicativo a respeito do gênero conto (Vide ANEXO VII). De acordo com os estudos mais relevantes a respeito das metodologias de ensino dos gêneros literários, o ideal é que o professor debata junto com os estudantes as características principais dos

textos lidos e, assim, se crie conjuntamente uma definição consensual sobre o estilo utilizado, fazendo com que os alunos compreendam melhor o gênero, e não decorem suas características

O livro didático, ao trazer a definição, castra a capacidade de percepção e síntese de padrões do aluno. Ainda nesta página há um box do **Diário de Bordo**, solicitando que o estudante registre o que aprendeu sobre o gênero conto, apesar de todas as informações terem sido dadas poucas linhas acima.

Logo em seguida, o livro didático pede que os alunos retomem a fotografia *Noite de Natal*, de Malik Sidibé, presente no início do capítulo, e repensem as características da foto (Vide ANEXOS VI, VII e VIII). São acionados entendimentos sobre quem seria o protagonista da fotografia, ou em que tempo ela se passa. Agora os autores explicam que essa fotografia será retomada na produção textual.

Um box de **Cultura Digital** fala sobre Memes, mas não traz questões sobre África, ou sobre literaturas africanas, não indicando qualquer correlação com o restante do capítulo (Vide ANEXO IX). Quando isso acontece, existe uma quebra no encadeamento das ideias e da própria sequência didática.

Na página 306, começa a parte de Práticas de leitura e análise literária (Vide ANEXO X). O primeiro parágrafo antecipa que o livro didático irá sugerir leituras de autores nascidos na África, em países de colonização portuguesa. Ilustra a página uma foto em preto e branco da comemoração pela independência de Angola. O próximo tópico já trata da literatura engajada, e aponta essa como uma das principais características das obras africanas. O box de sugestão de leituras **Fica a Dica** traz o livro *O Brasil na Poesia Africana de Língua Portuguesa*.

A seguir, o livro didático divide a literatura por gêneros e faz algumas indicações dentro de cada gênero, começando pela Poesia (Vide ANEXO XI). A primeira indicação é do escritor angolano Agostinho Neto, através do poema *Voz de Sangue*, que trata da ligação ancestral dos pretos em diáspora pelo mundo.

Aqui, o livro didático volta a destacar as obras literárias com fontes, tamanhos diferentes e elementos de destaque, o que não vinha ocorrendo nos textos prosaicos. A fonte do poema é o Times New Roman, contrastando com o Arial do restante da página. O tamanho é ligeiramente menor. O nome do poema está em negrito e o nome do autor em itálico. A tabulação do poema é alinhada à esquerda, enquanto o restante do texto está justificado.

Elementos gráficos geométricos na cor roxa se destacam e chamam a atenção do leitor para os dois boxes que se encontra ao pé da página. Um box está em fundo branco e tem as letras roxas, e traz a breve biografia de Agostinho Neto. Já o segundo box, na cor roxa e com o texto em preto, apresenta a indicação do site Escritas.org, onde o leitor pode ter acesso a outras obras do escritor e de outros importantes escritores da Língua Portuguesa.

A diagramação desta página, em específico, funciona muito bem para dar o devido destaque ao poema, coisa que não vinha acontecendo em textos anteriores, em que sempre encontrávamos elementos distrativos. Aqui, a convergência de cores e formas chama a atenção do olhar do leitor para a literatura.

Um terceiro box, este em azul, pede que o estudante observe a musicalidade do poema. As primeiras estrofes deste falam dos atabaques de África e a leitura lembra o som dos atabaques.

A página seguinte indica mais duas leituras (Vide ANEXO XII). A primeira é do escritor José Craveirinha, que já havia sido citado na página 261 do livro didático, torna a aparecer com um poema sem título sobre a condição do negro analfabeto, escravizado e silenciado. Um box orienta que os alunos repensem sua visão de mundo através do poema. Outro box traz uma foto em cores de Craveirinha com breve biografia.

A segunda indicação é Alda do Espírito Santo, de São Tomé e Príncipe. Esta é a única vez em que uma autora feminina africana é citada neste capítulo e em todo o livro didático, muito embora na página 302 deste mesmo capítulo tenha sido dito que o número de escritoras mulheres seja menor que o de homens e que é necessário um esforço para aumentar a produção (e também a divulgação da produção) de literatura feminina.

O poema de Alda do Espírito Santo apresentado é *Em torno da minha baía*, que fala da vontade do eu-lírico de espalhar o senso de humanidade pelo mundo. Ao pé da página, uma foto em cores de Alda apresenta a poeta como uma mulher importante em seu país, e destaca a sua atuação na política, mas não detalha mais sobre a sua produção literária. Outro box pede que se atente para o eu-lírico.

A página 309 interrompe a parte de poesia e começa com indicações de prosa (Vide ANEXOS XIII, XIV e XV). O texto que se segue ocupa pouco mais de duas páginas e é um trecho do livro *A fronteira de Asfalto*, do escritor português naturalizado

angolano José Luandino Vieira. Em fonte serifada e reduzida e com dois boxes de **Glossário**.

A questão racial fica muito exposta no texto. A tal 'fronteira de asfalto' que dá título ao conto é a divisão da cidade angolana de Luanda entre a parte rica, asfaltada, com casas grandes e abastadas, e a parte pobre, de chão de barro batido, com casas apertadas e onde vivem muito mais pessoas. Ricardo, menino preto, vive na parte pobre da cidade. Marina, loira de olhos azuis, vive no asfalto. Os dois adolescentes cresceram juntos e estão apaixonados, mas o rapaz é preto e filho da lavadeira que serve à casa da moça. Quando a mãe desta os proíbe de se encontrarem, o rapaz vai tomar satisfação, mas acaba sendo perseguido pela polícia e morre.

Ao final do texto, box com foto em cores de José Luandino Vieira e breve descrição. Outro box, circundado pela cor azul, pede que os estudantes analisem o final do conto e o que gerou a tensão, e se questões sociais podem ter sido responsáveis pelo desfecho do mesmo.

O **Diário de Bordo** solicita que os alunos anotem as semelhanças entre as temáticas abordadas pelos escritores africanos, as principais características das obras e da linguagem utilizada.

E o último box sugere a criação de um clube de leitura de autores africanos, em que os estudantes devem pesquisar outros autores, lerem suas obras e escreverem resenhas críticas. Em seguida, fazer com que essas resenhas circulem, a fim de estimular outros leitores a conhecer as obras que leram. Essas resenhas fariam parte de um acervo divulgado num blog da turma e os livros, disponibilizados para empréstimos.

O capítulo se segue com outros temas e atividades que não tem mais nada a ver com as literaturas africanas de língua portuguesa, como os exercícios de fixação. Passa-se aos contos, a contação de histórias em vídeo e a feira cultural. E o livro acaba.

### **4.3 – E É SÓ ISSO?**

Ao todo, nas suas 320 páginas, o livro didático Práticas de Língua Portuguesa traz exatos 100 textos para análise, sejam eles literários, jornalísticos ou oficiais. Desses cem, há apenas seis textos, de cinco autores, de três países lusófonos

africanos (Angola, Moçambique e São Tomé e Príncipe). Ou seja, numericamente falando, só 6% dos textos apresentados no livro didático são africanos. Dos seis países lusófonos africanos, três sequer tiveram representação no livro didático: são eles Cabo Verde, Guiné-Bissau e Guiné Equatorial.

Se o livro didático em questão é feito para seguir os alunos durante todo o ensino médio, a proporção se torna ainda mais escandalosa. Não são seis textos para serem estudados em um ano letivo. São seis textos que serão diluídos durante os três anos letivos do ensino médio. Isso se chegarem a ser estudados, pois, como vimos na dissertação do Mestrado de Ana Maria de Souza, também neste livro didático o único capítulo que trata da questão africana é o último, e só será trabalhado em sala de aula se o tempo e o preconceito permitirem.

A teórica, e não apenas ela, ressalta que a África é constantemente referida como sendo um continente de cultura homogênea, e frequentemente retratado como um local pobre, atrasado, árido, perigoso. Sabemos que essa é uma visão simplista e completamente equivocada, pois a África contém em si uma diversidade incrível de paisagens, línguas, culturas, fenômenos sociais. Arrebanhar tudo em algo tão pequeno é dar asas ao preconceito.

Por não conhecerem a pluralidade africana, os professores têm “medo” do tema e, assim, alimentam o círculo vicioso da desinformação. Os números de que falamos são alarmantes, mas não são as únicas evidências de que o trabalho com a literatura africana lusófona ainda é insuficiente.

É óbvio que nem tudo são erros. O livro acerta ao trazer alguns dos principais autores africanos da atualidade. Não é possível se falar de literatura africana em Língua Portuguesa sem falar de Mia Couto. É um escritor importante, representativo e premiado internacionalmente, inclusive com o Prêmio Camões. No entanto, a falta de outros nomes vencedores do mesmo Prêmio Camões, como Germano Almeida, Ondjaki ou Pepetela empobrece a discussão do livro didático.

Ainda assim, o livro didático levanta questionamentos importantes sobre as inquietações mais intrínsecas à africanidade, sobretudo quando traz a prosa *A fronteira de asfalto* de José Luandino Vieira e o poema *Sangue Negro*, de Craveirinha. Embora haja poucos exemplos de cada gênero e não aprofundar as questões, a simples presença no livro já dá algum suporte para que os professores tenham pelo menos um ponto de partida para pesquisar e balizar seu trabalho.

Tal reflexão leva o aluno do ensino médio a repensar sua herança cultural e sua ancestralidade, bem como a alteridade, desenvolvendo sua empatia, preconizada pela competência de número 6 da BNCC, já citada anteriormente.

Em relação a essas competências apresentadas no início do capítulo e que deveriam ser trabalhadas, algumas são desenvolvidas nas atividades complementares sugeridas pelo livro, como o Diário de Bordo, outras aparecem apenas como sugestão de reflexão nos boxes apostos aos textos literários. Em linhas gerais, os textos não aparecem acompanhados de exercícios e quase nunca problematizam realmente a questão africana, com algumas exceções.

Em relação ao planejamento gráfico do capítulo dedicado às literaturas africanas, o livro didático apresenta erros e acertos. É muito claro que a diferenciação dos textos literários por fonte serifada facilita o destaque destes e torna a leitura muito mais agradável. Por outro lado, por diversas vezes o uso de cores e de elementos gráficos desvia o olhar para outros aspectos que não o texto literário.

Percebe-se que muito se caminhou em relação à valorização da literatura africana como literatura ancestral do povo brasileiro, mas que ainda se tem muito o que percorrer neste caminho.

Talvez a simples elaboração da Lei 11.645/2008 seja um passo, mas não resolve o problema, pois não é suficiente apenas tornar o ensino obrigatório. É necessário oferecer formação de qualidade, inicial e continuada para os professores, para que esses possuam embasamento e cânone para apresentar o tema aos alunos, já que o livro didático, como vimos é muito pouco útil a essa finalidade.

## 5. CONCLUSÃO

É claro que temos a consciência de que este trabalho de conclusão de curso analisou apenas uma “coleção” do PNLD para o ensino médio. É um corpus muito pequeno, mas, se considerarmos que, de todas as coleções disponíveis, esta é uma das mais utilizadas e cujos autores são os mais reconhecidos em seu nicho, é certo apontar que o livro analisado reflita uma tendência.

Se a literatura africana de Língua Portuguesa, como vimos, é pouquíssimo explorada no livro didático, sendo relegada a um único capítulo e sem gerar grandes questionamentos a respeito de sua importância, relevância e ancestralidade em relação à nossa cultura, isso deve ser reflexo de um fenômeno maior, que, pode ter seu esteio em um preconceito, por exemplo.

Esta discriminação velada, de alguma maneira, se propaga, pois, alunos que não estudaram as questões africanas, dentro de muito pouco tempo, poderão estar nos bancos das universidades cursando licenciatura em Letras e já chegarão com o déficit, que, como vimos, em grande parte não é suprido pelos cursos superiores. Serão professores sem conhecimento específico nesta questão e que, fatalmente, reproduzirão com os seus alunos a negativa que lhes foi feita.

No prognóstico mais otimista, esse professor se dedicará a acompanhar o livro didático que a sua escola disponibilizar. Talvez tenha a ‘sorte’ de ter um livro que, bem ou mal, contenha seis textos de literaturas africanas em Língua Portuguesa, como o exemplar que analisamos neste trabalho monográfico. Talvez nem isso. E o ciclo se perpetua.

Como proposta factível, o ideal é que, em um primeiro momento, a disciplina de Literaturas Lusófonas Africanas seja integrada como obrigatória nos cursos de Letras, no Brasil. Desta forma, garantir-se-á que os professores saiam das universidades com um lastro, ainda que mínimo, quebrando assim um paradigma.

Em uma geração já seria possível sentir a diferença na sociedade, pois os professores informados seriam multiplicadores de conhecimento muito mais habilidosos e capacitados, e formariam alunos que poderiam se tornar professores ainda mais aptos e afeitos ao tema que os seus antecessores, sem a necessidade de utilizar o livro didático como muleta.

Estes mesmos professores seriam responsáveis pela escrita de novos livros didáticos, considerando que os autores atuais não viverão para sempre e que os livros precisam ser constantemente atualizados. Os novos livros já teriam mais espaço, e, quem sabe, espaço mais privilegiado para as literaturas africanas em Língua Portuguesa. Sendo ainda mais otimista, talvez os textos não aparecessem encurralados em um único capítulo, mas fazendo parte do cânone comum.

Por consequência, os futuros livros seriam manuseados com ainda maior destreza pelos futuros professores, num círculo virtuoso geracional, com progressões visíveis em poucos anos, diferentemente do modelo atual, em que se percebe que as mudanças levam muito tempo para mostrar qualquer resultado.

O que se espera como legado a partir deste trabalho monográfico é se abrir portas para o tema e dar suporte a outros pesquisadores que queiram estudar a respeito da aplicabilidade da Lei nº 11.645/2008, sobre o ensino de literaturas africanas e sobre sua presença em material didático.

Alguns temas que podem ser suscitados a partir deste estudo são a obrigatoriedade da formação em Literaturas Africanas nos cursos de Letras; a escrita de Livros Didáticos em consonância à Lei 11.645/2008; a alteração do texto da Lei em questão; o fomento à literatura africana como leitura paradidática; a necessidade de formação continuada temática de qualidade; etc.

A longo prazo, o que se espera é uma mudança estrutural no cumprimento da Lei nº 11.645/2008. A Lei propõe que a literatura africana seja inserida nas escolas, mas isso não é viável tendo em vista o despreparo dos professores.

Dessa forma, caso a inserção das literaturas africanas aconteça nos currículos dos cursos de Letras das universidades brasileiras, em pouco tempo já se deve perceber sua presença mais forte no currículo escolar da educação fundamental e, assim, o seu impacto na sociedade como um todo, tendo em vista que a literatura é fator humanizante e que as literaturas africanas nos recordam de quem somos, de onde viemos e para onde devemos apontar como caminho para seguir.

## 6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, Maria José; TIMBANE, Alexandre António. A importância da literatura africana na transmissão da cultura no Ensino Médio no Brasil. Disponível em <[https://revistas.unicentro.br/index.php/revista\\_interfaces/article/view/4392/3239](https://revistas.unicentro.br/index.php/revista_interfaces/article/view/4392/3239)> consultado em 16/07/2023.

AMARAL, Angélica de O. Ivo; ALMEIDA, Marinei. Literatura africana de língua portuguesa no ensino médio: Mobilizando memórias em comum. Disponível em <<https://periodicos.unemat.br/index.php/reacl/article/view/1442>> consultado em 16/07/2023.

BARTHES, Roland. Aula. São Paulo, Cultix, 1980.

BOCCHINI, M. O. Legibilidade visual e projeto gráfico na avaliação de livros didáticos pelo PNLD. In: Anais do Simpósio Internacional Livro Didático: Educação e História. São Paulo: EDUS. 2007. Disponível em: <[http://www.abrale.com.br/biblioteca/Maria\\_Otilia\\_Bocchini.pdf](http://www.abrale.com.br/biblioteca/Maria_Otilia_Bocchini.pdf)>. Acesso em: 30/07/2023.

BRASIL, Base Nacional Curricular Comum do Ensino Médio, 2014. ([http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/BNCC\\_EnsinoMedio\\_embai\\_xa\\_site\\_110518.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/BNCC_EnsinoMedio_embai_xa_site_110518.pdf)), Pesquisado em 16/04/2023.

BRASIL, Orientações Curriculares para o Ensino Médio. Volume 1. Linguagens, códigos e suas tecnologias / Secretaria de Educação Básica. – Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

BRASIL. Constituição Federativa. Brasília: 1988. <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicaocompilado.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm)>, consultado em 15/06/2023

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Brasília: 1996. <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm)>, consultado em 15/06/2023

BRASIL. Lei nº 12.796. Brasília: 2013 <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm)>, consultado em 23/06/2023

BRASIL. Lei nº 13.005. Brasília: 2014. <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm)>, consultado em 15/06/2023

CÂNDIDO, Antônio. O Direito à Literatura. In: O direito à literatura / organizadores: Aldo de Lima... [et al.] – Recife : Ed. Universitária da UFPE, 2012.

COSTA, Nelzir Martins. Literaturas afro-brasileira e africanas: o desafio nos livros didáticos de língua portuguesa para o ensino médio. Disponível em <<http://hdl.handle.net/11612/184>>, consultado em 16/07/2023

COSSON, Rildo. Letramento Literário: teoria e prática – São Paulo: Contexto, 2006.

DIONÍSIO, Angela; BEZERRA, Maria Auxiliadora. O livro didático de Português: múltiplos olhares. 3ed. Rio de Janeiro. Lucerna. 2005.

DOLZ, Joaquim; PASQUIER, A.; BRONCKART- J.-P. A aquisição do discurso: emergência de uma competência ou aprendizagem de diferentes capacidades de linguagem? APUD HILA, C.V.D. Anais... II CONALI- Congresso Internacional de Linguagem e Interação. Maringá: Departamento de Letras Editora, 2008. Disponível em

<[http://www.escreta.uem.br/adm/arquivos/artigos/publicacoes/formacao\\_de\\_professor/O\\_procedi..%5B1%5Dclaudia.pdf](http://www.escreta.uem.br/adm/arquivos/artigos/publicacoes/formacao_de_professor/O_procedi..%5B1%5Dclaudia.pdf)>, consultado em 03/09/2023.

DOU. Resolução nº 3 de 11/01/2008 / FNDE <<https://www.diariodasleis.com.br/legislacao/federal/198607-programa-nacional-do-livro-didatico-pnld>>, publicada no DOU de 14/01/2008 e consultado em 15/06/2023.

FREITAG, Bárbara; MOTTA, Valéria; COSTA, Wanderly. O Livro Didático em Questão. São Paulo. Cortez. 1989.

GIL, Antônio Carlos. Métodos e Técnicas de Pesquisa Social -6ed. São Paulo, Editora Atlas, 2008.

LAJOLO, Marisa. Do mundo da Leitura para a Leitura do Mundo. 6 ed. São Paulo, Àtica, 2000.

LAJOLO, Marisa. Livro didático: um (quase) manual de usuário. Em Aberto, Brasília, ano 16, n.69, jan./mar. 1996. Disponível em <<http://www.emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/issue/view/210>> consultado em 23/06/2023.

LE MONDE DIPLOMATIQUE. O papel social da literatura africana. Publicado em <<https://diplomatie.org.br/o-papel-social-da-literatura-africana/#:~:text=A%20literatura%20africana%20fez%20e,%2C%20sociais%2C%20lingu%C3%ADsticas%20e%20epistemol%C3%B3gicas.>> , em 04/10/2021 e consultado em 15/06/2023.

MARSARO, Fabiana Panhosi. Projeto gráfico-editorial de livros didáticos de Língua Portuguesa: definição, tensões e possibilidades. Campinas, 2011. Disponível em <<https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/17880/17880.PDF>>, pesquisado em 30/07/2023.

MOURA, Adriano Carlos. Literaturas africanas de língua portuguesa na sala de aula por uma educação pós-colonial. Disponível em <<https://encurtador.com.br/anDV2> >, consultado em 16/07/2023.

NEVES, Maria Helena de Moura. A gramática: história, teoria, análise e ensino. São Paulo: Editora UNESP, 2002.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. Livro didático: do ritual de passagem à ultrapassagem. Brasília, ano 16, n.69, jan./mar. 1996. Disponível em <https://pt.scribd.com/document/452778992/SILVA-1996-Muleta> , consultado em 23/06/2023.

SOUSA, Denise Dias de Carvalho. O ensino das literaturas africanas no livro didático de Língua Portuguesa do Ensino Médio: A formação do leitor literário. Disponível em < <https://www.revistas.uneb.br/index.php/abatira/article/view/8757/6135> > consultado em 16/07/2023.

SOUZA, Ana Maria. A Lei nº 10.639/2003 e a literatura luso-africana e afro-brasileira na escola. Disponível em <[https://www.academia.edu/8064436/A\\_lei\\_10\\_639\\_2003\\_e\\_a\\_literatura\\_luso\\_africana\\_e\\_afro\\_brasileira\\_na\\_escola](https://www.academia.edu/8064436/A_lei_10_639_2003_e_a_literatura_luso_africana_e_afro_brasileira_na_escola)>, e consultado em 16/07/2023.

ZILBERMAN, Regina. A leitura e o Ensino da Literatura. São Paulo: Contexto, 1988.

ZILBERMAN, Regina & SILVA, Ezequiel Theodoro da. Leitura: perspectivas interdisciplinares. São Paulo. Ática. 2001.

## 7. ANEXOS

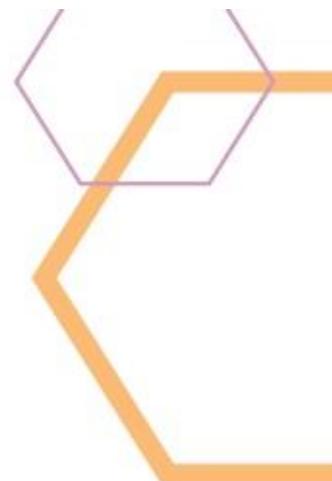
### I.

#### "Grito negro"

#### RECEPÇÃO

Conforme você pôde notar em "José", de C. Drummond de Andrade, a literatura, ao buscar alcançar os sentimentos e as emoções do leitor, procura também mobilizar sua consciência, para que esse leitor se engaje em causas de interesse de grupos sociais. Quando isso ocorre, entramos no terreno da *literatura engajada*, que, de algum modo, procura expor aspectos problemáticos da realidade em que vive o escritor, de forma a fazer o leitor simpatizar com as questões e assim contribuir para que se produzam certas mudanças na sociedade da qual ambos fazem parte.

Escrito pelo poeta moçambicano José João Craveirinha, "Grito Negro" é um poema que se enquadra nessa perspectiva. Isso não quer dizer que a expressão dos sentimentos e das emoções fique em segundo plano: ao contrário, é por meio dela que o poeta constrói o engajamento do leitor nas questões sociais que denuncia.



#### Grito negro

Eu sou carvão!  
E tu arrancas-me brutalmente do chão  
e fazes-me tua mina, patrão.  
Eu sou carvão!  
E tu acendes-me, patrão,  
para te servir eternamente como força motriz  
mas eternamente não, patrão.  
Eu sou carvão  
e tenho que arder sim;  
queimar tudo com a força da minha combustão.  
Eu sou carvão;  
tenho que arder na exploração  
arder até às cinzas da maldição  
arder vivo como alcatrão, meu irmão,  
até não ser mais a tua mina, patrão.  
Eu sou carvão.  
Tenho que arder  
queimar tudo com o fogo da minha combustão.  
Sim!  
Eu sou o teu carvão, patrão.

CRAVEIRINHA, José João. Grito negro. Disponível em:  
<https://africopoetica.wordpress.com/category/pessoas/jose-craveirinha>. Acesso em: 20 jul. 2020.

Ao ler o poema, observe como o poeta retrata a tomada de consciência do negro como força de trabalho barata para o colonizador branco, por meio da insistência no verso "Eu sou carvão!". Sendo carvão, se queimado, produz força de trabalho, mas se transforma em cinza e desaparece. Porém, o fato de ser carvão (negro), também traz, latente, a possibilidade de destruir o sistema que o explora, "o patrão" que aparece nos cinco últimos versos.



George Hallett/  
Africa Media  
Online/Glow  
Images

**José João Craveirinha (1922-2003)** é considerado um dos principais nomes da poesia contemporânea de Moçambique. Filho de pai português e mãe africana de origem banto, atuou durante muitos anos como jornalista. Participou da Frente para a Libertação de Moçambique (Frelimo), movimento que colaborou com o processo de descolonização do país, que se tornou independente de Portugal em 1975.

# 2 CONTO

## Situação inicial



- 1 No início da unidade, em *Perspectivas*, você leu um conto da escritora Clarice Lispector, "Tentação". Retome a leitura e responda em seu caderno o que se pede a seguir.

- a. A história lida é real ou ficcional? Por quê?
- b. De alguma forma, o conto provocou em você algum sentimento, ou o fez refletir sobre algum aspecto da realidade? Comente com os colegas.

Espera-se que a resposta seja ficcional. Mesmo que possa ter-se baseado em uma situação possível da vida real, ainda assim não se pode afirmar que os acontecimentos narrados tenham de fato acontecido, porque se trata de um conto.

Respostas pessoais. Espera-se que os estudantes tenham, por meio do conto, retomado situações vivenciadas por eles, relacionadas de alguma forma com a narrativa (situações de infância, surpresas, identificação com o outro, etc.)

- 2 Muitas histórias nos rodeiam. Na atividade acima você retomou a narrativa da menina e do cão que deparam um com o outro e se reconhecem. Mas talvez conheça também histórias em que sapos encantados se transformam em pessoas, em que árvores monstruosas imaginárias conversam com um garoto de 13 anos e o ajudam a compreender seus problemas, entre muitas outras. Essas histórias, aparentemente sem relação entre si, na verdade têm aspectos em comum: fazem parte do conjunto das narrativas que circulam pelo mundo. Reflita com os colegas: por que, mesmo vivendo imerso em histórias e acontecimentos reais, o ser humano inventa tantas narrativas?

Respostas pessoais. Espera-se que os estudantes percebam que as histórias fazem parte da cultura humana, e ajudam os seres humanos a compreender a si próprios. Podem também mencionar os valores e as crenças das histórias da tradição, ou simplesmente a necessidade de entretenimento.

- 3 Observe atentamente a fotografia a seguir.

### RECEPÇÃO



Digitized by The Museum of Modern Art, New York/Scala, Florence

Nesta questão, propõe-se que os estudantes façam uma leitura da fotografia, compreendendo a situação que ela apresenta e extrapolando essas considerações, por meio da identificação de possíveis histórias que ela sugere. Esse movimento interpretativo e a extrapolação proposta devem levar os estudantes a perceber que a leitura de imagens implica sempre um trabalho ativo intenso da parte de quem a lê. Essa atividade poderá ser feita, em outras situações, tendo como base textos multisemióticos compostos por elementos imagéticos, como a fotografia.



### DIÁRIO DE BORDO

Registre em seu diário de bordo algumas das associações que fez ao olhar a fotografia, tentando explicar por que imagens como essa nos fazem imaginar o que aconteceu ou teria acontecido.

Noite de Natal, de Malick Sidibé, 1963. Dimensões: 46,5 x 43,5 cm, impressão em gelatina prata.

- a. Que ideias (ou lembranças...) essa fotografia desperta em você?
- b. Reúna-se com três ou quatro colegas. Com base na foto proposta, imaginem a história que poderia ter acontecido antes ou depois da cena registrada nela.
- c. Em uma folha avulsa, ou no caderno, escrevam as principais ações e os acontecimentos dessa história, como uma lista, um conjunto de ações ordenadas em uma sequência que seja facilmente compreensível. Compartilhem as ideias do grupo com o restante da turma.

As ideias esboçadas aqui devem ser retomadas para que os estudantes consigam produzir o conto, conforme sugerido em Práticas de produção de textos.



As questões que antecedem a leitura do texto têm como objetivo a observação de aspectos relacionados à temática do conto que será trabalhado. Sugerimos que você destine um momento inicial para discussão oral a partir delas.

## Práticas de leitura

NÃO EScreva  
NESTE LIVRO.

4 Você tem o hábito de escrever versos? Por quê?

Espera-se que os estudantes relacionem os versos não apenas com a poesia, mas também com canções e outros gêneros que expliquem os versos.

5 É algo que você faz com que frequência? Resposta pessoal.

6 Como você diferencia a prosa da poesia? Quais são os aspectos que as diferenciam?

Espera-se que os estudantes observem a estrutura dos textos, mas também a linguagem usada neles, como a linguagem poética.

7 Leia a seguir um conto do autor moçambicano Mia Couto em que o personagem principal, um garoto, escreve versos.

### O menino que escrevia versos

Mia Couto

*De que vale ter voz  
se só quando não falo é que me entendem?  
De que vale acordar  
se o que vivo é menos do que o que sonhei?*  
(Verso do menino que fazia versos)

– Ele escreve versos!

Apontou o filho, como se entregasse criminoso na esquadra. O médico levantou os olhos, por cima das lentes, com o esforço de alpinista em topo de montanha.

5 – Há antecedentes na família?

– Desculpe, doutor?

O médico destrocou-se em tintins. Dona Serafina respondeu que não. O pai da criança, mecânico de nascença e preguiçoso por destino, nunca espreitara uma página. Lia motores, interpretava chaparias. Trabalhava bem, nunca lhe batera, mas a doçura mais requintada que conseguira tinha sido em noite de núpcias:

10 – Serafina, você hoje cheira a óleo Castrol.

Ela hoje até se comove com a comparação: perfume de igual qualidade qual outra mulher ousa sequer sonhar? Pobres que fossem esses dias, para ela, tinham sido lua-de-mel. Para ele, não fora senão período de rodagem. O filho fora confeccionado nesses namoros de unha suja, restos de combustível manchando o lençol. E oleosas confissões de amor.

15 Tudo corria sem mais, a oficina mal dava para o pão e para a escola do miúdo. Mas eis que começaram a aparecer, pelos recantos da casa, papéis rabiscados com versos. O filho confessou, sem pestanejo, a autoria do feito.

– São meus versos, sim.

O pai logo sentenciara: havia que tirar o miúdo da escola. Aquilo era coisa de estudos a mais, perigosos contágios, más companhias. Pois o rapaz, em vez de se lançar no esfrega-refrega com as meninas, se acabrunhava nas penumbras e, pior ainda, escrevia versos. O que se passava: mariquice intelectual? Ou carburador entupido, avarias dessas que a vida do homem se queda em ponto morto?

Dona Serafina defendeu o filho e os estudos. O pai, conformado, exigiu: então, ele que fosse examinado.

– O médico que faça revisão geral, parte mecânica, parte eléctrica.

25 Queria tudo. Que se afinasse o sangue, calibrasse os pulmões e, sobretudo, lhe espreitassem o nível do óleo na figadeira. Houvesse que pagar por sobressalentes, não importava. O que urgia era pôr cobro àquela vergonha familiar.

Olhos baixos, o médico escutou tudo, sem deixar de escrevinhar num papel. Aviava já a receita para poupança de tempo. Com enfado, o clínico se dirigiu ao menino:

30 – Dói-te alguma coisa?

– Dói-me a vida, doutor.

O doutor suspendeu a escrita. A resposta, sem dúvida, o surpreendera. Já Dona Serafina aproveitava o momento: Está a ver, doutor? Está ver? O médico voltou a erguer os olhos e a enfrentar o miúdo:



O poeta Fernando Pessoa aos 7 anos, em 1895.

Bridgeman Images/Easyfile Brazil

## IV.



- E o que fazes quando te assaltam essas dores?
- 40** – O que melhor sei fazer, excelência.
- E o que é?
- É sonhar.
- Serafina voltou à carga e desferiu uma chapada na nuca do filho. Não lembrava o que o pai lhe dissera sobre os sonhos? Que fosse sonhar longe! Mas o filho reagiu: longe, porquê? Perto, o sonho aleijaria alguém? O pai teria, sim, receio de sonho. E riu-se, acarinhando o braço da mãe.
- 45** O médico estranhou o miúdo. Custava a crer, visto a idade. Mas o moço, voz tímida, foi-se anunciando. Que ele, modéstia apartada, inventara sonhos desses que já nem há, só no antigamente, coisa de bradar à terra. Exemplificaria, para melhor crença. Mas nem chegou a começar. O doutor o interrompeu:
- Não tenho tempo, moço, isto aqui não é nenhuma clínica psiquiátrica.
- 50** A mãe, em desespero, pediu clemência. O doutor que desse ao menos uma vista de olhos pelo caderninho dos versos. A ver se ali catava o motivo de tão grave distúrbio. Contrafeito, o médico aceitou e guardou o manuscrito na gaveta. A mãe que viesse na próxima semana. E trouxesse o paciente.
- Na semana seguinte, foram os últimos a ser atendidos. O médico, sisudo, taciturneou: o miúdo não teria, por acaso, mais versos? O menino não entendeu.
- 55** – Não continuas a escrever?
- Isto que faço não é escrever, doutor. Estou, sim, a viver. Tenho este pedaço de vida – disse, apontando um novo caderninho – quase a meio.
- O médico chamou a mãe, à parte. Que aquilo era mais grave do que se poderia pensar. O menino carecia de internamento urgente.
- 60** – Não temos dinheiro – fungou a mãe entre soluços.
- Não importa – respondeu o doutor.
- Que ele mesmo assumiria as despesas. E que seria ali mesmo, na sua clínica, que o menino seria sujeito a devido tratamento. E assim se procedeu.
- Hoje quem visita o consultório raramente encontra o médico. Manhãs e tardes ele se senta num recanto do quarto onde está internado o menino. Quem passa pode escutar a voz pausada do filho do mecânico que vai lendo, verso a verso, o seu próprio coração. E o médico, abreviando silêncios:
- 65** – Não pare, meu filho. Continue lendo...

COUTO, Mia. O menino que escrevia versos. In: COUTO, Mia. *O fio das missangas*. São Paulo:

Foi mantida a grafia da publicação original, anterior à entrada em vigor do Acordo ortográfico da Língua Portuguesa, que, até junho de 2020, foi ratificado pela Comunidade dos Países de Língua Portuguesa, com exceção de Angola e de Moçambique. Companhia das Letras, 2009. p. 131-134.



David Lewinson/Getty Images

**Mia Couto (1955-),** filho de portugueses, nasceu na cidade de Beira, em Moçambique. Começou a escrever muito jovem e, aos 14 anos já publicava poemas no jornal *Notícias de Beira*. Formou-se em Biologia e, hoje, é professor de Ecologia na Universidade de Eduardo Mondlane, em Maputo, capital de Moçambique. Ele é também um dos principais escritores moçambicanos da atualidade. Entre suas obras está o livro *O fio das missangas*, do qual faz parte o conto que você leu.

**8a.** Resposta pessoal. Espera-se que os estudantes observem que, nesses versos, o eu lírico (que seria do garoto) afirma ser incompreendido, o que é retratado ao longo do conto.

**8** Reveja o início do conto e responda no caderno às questões a seguir.

**a.** Antes do início da narrativa em si, há alguns versos que são atribuídos ao menino que fazia versos. Como você compreende, após a leitura do conto, o significado desses versos?

**b.** A primeira fala do conto é da mãe do menino: “Ele escreve versos!”. Por que essa fala soa como uma acusação?

O tom usado pela mãe soa como uma acusação, ou seja, algo que não deveria ser daquele jeito, como se o garoto estivesse fazendo algo de errado ao escrever versos.

Resalte que esse tom fica claro pelo início do parágrafo seguinte do conto, principalmente pela comparação; nele, o narrador descreve a cena, dizendo que a mãe aponta o menino como se entregasse um criminoso.

**9** Em sua opinião, por que o pai não acompanha a esposa e o filho na consulta?

Resposta pessoal. Aceita as respostas dadas pelos estudantes e explore as que considerar mais coerentes.

**10** Que relações se estabelecem com o fato de o garoto fazer versos e sonhar?

Espera-se que os estudantes relacionem o fato de a literatura se basear em um mundo de ficção, fuga da realidade, etc, e o ato de sonhar, que está em um mundo imaginário e muitas vezes idealizado.

- 11 Volte ao seguinte parágrafo:

O pai logo sentenciara: havia que tirar o miúdo da escola. Aquilo era coisa de estudos a mais, perigosos contágios, más companhias. Pois o rapaz, em vez de se lançar no esfrega-refrega com as meninas, se acabrunhava nas penumbras e, pior ainda, escrevia versos. O que se passava: mariquice intelectual? Ou carburador entupido, avarias dessas que a vida do homem se queda em ponto morto?

- a. Por que o pai se sente incomodado com o fato de o filho escrever versos? **11a.** O comportamento do menino diverge daquele que o pai considera adequado. Como se escrever versos fosse algo apenas do universo feminino, e não algo que garotos podem fazer.
- b. Que expressão, nesse parágrafo, dá ideia de como o pai do menino interpreta o fato de ele escrever versos? Ela pode ser vista como preconceituosa? Explique.

A expressão *mariquice intelectual*, espera-se que os estudantes percebam a carga preconceituosa dessa expressão, bem como de todo esse parágrafo, a respeito de cultivar o intelecto e de escrever versos, como procedimentos maléficos e/ou muito ligados ao universo feminino (nesse sentido, pode ser apontado também preconceito contra as mulheres, já que esse universo parece ser considerado algo menor, menos importante).

- 12 Ao se dirigir ao garoto, o médico perguntou-lhe o que doía, e ele respondeu:

– Dói-me a vida, doutor.

- Que relação é possível estabelecer entre a resposta do garoto e o fato de ele fazer versos?

Espera-se que os estudantes identifiquem a sensibilidade do garoto e o fato de ele escrever versos, o que demanda uma observação do mundo e da própria vida com olhos sensíveis e atentos.

- 13 Por que o médico interna o garoto em sua própria clínica?

Porque ele fica impressionado com a qualidade dos versos do garoto e quer tê-lo por perto.

- 14 Sobre o pai do menino, o leitor tem algumas informações transmitidas pela mãe ao médico. Releia o trecho a seguir observando os indícios da relação entre dona Serafina e o marido.

O médico destrocou-se em tintins. Dona Serafina respondeu que não. O pai da criança, mecânico de nascença e preguiçoso por destino, nunca espreitara uma página. Lia motores, interpretava chaparias. Tratava bem, nunca lhe batera, mas a doçura mais requintada que conseguira tinha sido em noite de núpcias:

– Serafina, você hoje cheira a óleo Castrol. **linhas 7-10**

- a. Segundo ela, o momento mais amoroso foi na noite de núpcias quando ele a comparou ao perfume de um óleo usado em motores de carros. Considerando essa comparação, como esse elogio pode ser compreendido? **11b.** A expressão *mariquice intelectual*, espera-se que os estudantes percebam a carga preconceituosa dessa expressão, bem como de todo esse parágrafo, a respeito de cultivar o intelecto e de escrever versos, como procedimentos maléficos e/ou muito ligados ao universo feminino (nesse sentido, pode ser apontado também preconceito contra as mulheres, já que esse universo parece ser considerado algo menor, menos importante).
- b. Nesse trecho, há uma insinuação do ponto de vista do casal a respeito de como a esposa deve ser tratada. Qual é esse ponto de vista? Justifique sua escolha apontando o fragmento que dá margem a essa interpretação. **11a.** O comportamento do menino diverge daquele que o pai considera adequado. Como se escrever versos fosse algo apenas do universo feminino, e não algo que garotos podem fazer.
- c. Quanto ao narrador, qual lhe parece ser o ponto de vista assumido por ele em relação à situação narrada? Explique em seu caderno. **11b.** A expressão *mariquice intelectual*, espera-se que os estudantes percebam a carga preconceituosa dessa expressão, bem como de todo esse parágrafo, a respeito de cultivar o intelecto e de escrever versos, como procedimentos maléficos e/ou muito ligados ao universo feminino (nesse sentido, pode ser apontado também preconceito contra as mulheres, já que esse universo parece ser considerado algo menor, menos importante).

- 15 Releia o trecho a seguir.

O filho fora **confeccionado** nesses namoros de unha suja, restos de combustível manchando o lençol. E oleosas confissões de amor. **linhas 13-14**

15. Nesse trecho, o verbo é usado de forma figurada, porque sinaliza o relacionamento amoroso-sexual dos pais do garoto.

- Segundo o *Dicionário eletrônico Houaiss da língua portuguesa*, uma das acepções do verbo *confeccionar* é "fabricar (roupas de vestuário, de cama e mesa, complementos, como bolsas e cintos, adereços, bijuteria etc.)". Nesse trecho, o verbo é usado de forma literal ou figurada? Por quê?

16. As falas do pai são marcadas pelos elementos que estão associados à sua profissão, como no momento em que ele diz ao médico que faça "revisão geral, parte mecânica, parte clínica", quando se questiona que o filho pode estar com o carburador entupido, entre outras passagens que podem ser destacadas pelas estudantes.

- 16 De que maneira a profissão do pai, mecânico de automóveis, influencia a linguagem figurada usada ao longo do texto? Busque exemplos no conto para justificar sua resposta.



#### DIÁRIO DE BORDO

Registre em seu diário de bordo as conclusões formuladas a respeito do emprego da linguagem figurada no conto, que remete ao universo dos automóveis, especificamente à mecânica. Reflita também sobre as diferenças que você percebeu na variedade da língua portuguesa empregada pelo autor, em relação à praticada no Brasil, e comente se isso representou dificuldade para a compreensão da história.



Capa do livro *O fio das missangas*, de Mia Couto, publicado pela editora Companhia das Letras.

### FICA A DICA

*A vida no céu: romance para jovens e outros sonhadores*, de José Eduardo Agualusa. Melhoramentos, 2015.  
Esse livro narra uma ficção: provocado pelo aquecimento global, um dilúvio leva ao desaparecimento dos países na Terra. Para sobreviver, são construídas cidades flutuantes. As maiores cidades, como São Paulo, Nova York e Tóquio, estão organizadas em dirigíveis; já as menores e mais pobres se organizam em balões (ou balsas), que formam aldeias.  
O narrador é Carlos, um adolescente angolano de 16 anos que vive em um conjunto de balsas denominada Luanda (assim como a capital de Angola) e trabalha com livros. Carlos então narra os desafios dos habitantes dessa nova realidade, que buscam se equilibrar considerando as novas moradias e os hábitos antigos, que tentam cultivar.

### PARA IR MAIS LONGE

A grande maioria dos autores de livros no Brasil são homens. De acordo com dados do IBGE (PNAD, 2019), porém, a população brasileira é composta de 51,8% de mulheres. Algumas autoras buscam quebrar esse padrão.

A cearense Jarid Arraes é uma delas. Nascida em uma família de cordelistas, ela também queria escrever cordéis, sentiu de perto o predomínio dos homens nessa arte, o que não a impediu de produzi-los e escrever vários deles justamente para contar a história de mulheres negras que foram importantes para a história do Brasil, embora não tenham seu nome muito divulgado. Em livro, essas histórias foram reunidas pela editora Pólen na obra *Heroínas negras brasileiras em 15 cordéis*, publicada em 2017.

Assim, ao produzir e publicar seus cordéis, Jarid Arraes permitiu que outras histórias pudessem ser contadas. Sua atitude ajudou a quebrar um padrão de comportamento, ou seja, a ideia de que somente homens são cordelistas.

Lançamos a você um problema: Há algum padrão de comportamento na sociedade em que você vive que o incomoda? Qual? Por quê?

Sob a orientação do professor, reúna-se com alguns colegas para que esse problema possa ser discutido de forma completa e harmônica. A pesquisa será feita por meio das etapas a seguir.

- **Etapa 1 – Aprender.** Para compreenderem bem o problema indicado, conversem com outras pessoas sobre ele, busquem informações e outros pontos de vista a respeito de padrões de comportamento na sociedade em que vivem. Depois de levantar essas informações façam uma tabela e separem em colunas os aspectos positivos e os aspectos negativos de haver alguns desses padrões de comportamento na sociedade. O importante neste momento é que vocês compreendam a dimensão do problema e tomem nota de tudo o que acharem relevante para compreendê-lo.
- **Etapa 2 – Imaginar.** Ao chegarem a esta etapa, vocês já devem ter definido melhor o problema e percebido os vários aspectos envolvidos em determinado padrão de comportamento. Agora, o importante é imaginar como lidar melhor com esse padrão em uma sociedade democrática, ou seja, como resolver o problema. Para isso, levantem possibilidades, hipóteses; mesmo que algumas ideias pareçam meio malucas, não julguem, esboquem uma lista de possibilidades. Depois de exporem essas ideias e de conversarem sobre elas, selecionem a hipótese que parecer mais viável de ser concretizada.
- **Etapa 3 – Fazer.** Nesse momento, vocês vão construir um protótipo de solução para o problema, isto é, vão fazer, por exemplo, um esboço para uma campanha de esclarecimento, vão esboçar a realização da solução encontrada. Após a elaboração desse protótipo, vocês precisarão testá-lo. Cada grupo apresentará para a turma o que foi feito. Assim, os demais colegas poderão dar *feedback* sobre o que foi criado e os grupos poderão aprimorar a ideia.
- **Etapa final.** Após acolher as sugestões dos colegas, vocês vão avaliar quais serão usadas na finalização do projeto, que poderá ser apresentado em forma de cartaz para que a comunidade escolar reflita também sobre esse problema. Explore os espaços da escola, físicos e virtuais, para divulgar as produções dos grupos.

## Práticas de análise linguística

- 17 Releia o seguinte trecho do conto “O menino que escrevia versos”.

[...] O pai da criança, mecânico de nascença e preguiçoso por destino, nunca **espreitara** uma página. Lia motores, interpretava chaparias. Tratava bem, nunca lhe **batera**, mas a doçura mais requintada que **consequira** tinha sido em noite de núpcias: **linhas 7-9**

Os verbos em destaque estão no tempo pretérito mais-que-perfeito simples do indicativo. Entre outros sentidos, esse tempo de conjugação verbal situa as ações em um ponto anterior e indefinido no passado, em relação a um dado momento, tomado como referência principal. Sabendo disso, responda em seu caderno às questões propostas a seguir.

O roteiro de questões da seção sugere um movimento de retomada constante do texto e das respostas a serem formuladas pelos estudantes. Chamamos a atenção para ele porque possibilitará aos estudantes se aproximarem das questões linguístico-discursivas tratadas. Sugerimos que você conduza coletivamente as atividades, uma por uma.

## VII.

- a. Qual é, nesse conto, o momento de referência em relação ao qual as ações expressas como *espreitara*, *batera* e *consequira* são anteriores?
- b. Há outros verbos no trecho destacado: *lia*, *interpretava*, *tratava*, etc. Que sentido essas formas verbais assumem no trecho? Como é chamado esse tempo verbal?

**18.** Com exceção dos diálogos e demais ocorrências de discurso relatado, o presente é empregado nos trechos em que as ações não têm relação com o momento de referência passado. Esses trechos são reforçados pela presença do advérbio *hoje*.

- 18** Além de ser empregado nos diálogos, o tempo presente do indicativo ocorre em vários outros trechos do texto. Por exemplo:

Ela hoje até se comove com a comparação: perfume de igual qualidade qual outra mulher ousa sequer sonhar? Pobres que fossem esses dias, para ela, tinham sido lua de mel. [...] **linhas 11-12**

Localize os verbos no presente do indicativo (desconsidere os trechos em diálogo) e explique: a que momento do tempo esses verbos se referem?

- 19** Localize as duas ocorrências do advérbio *hoje* no texto. Releia sua resposta à questão **18** e explique no caderno o que se solicita a seguir.

- a. Nas duas ocorrências, o advérbio tem o mesmo sentido?
- b. Se o professor ou um colega lhe perguntasse: "Que dia é hoje?", o que você responderia?
- c. No conto, o advérbio *hoje* tem o mesmo sentido que na pergunta "Que dia é hoje?", no item **b**? Explique.
- d. Que relação há entre o emprego do presente do indicativo, no texto, e o emprego do advérbio *hoje*?

**19a.** Sim.

Nessas ocorrências, o advérbio se reporta ao momento da enunciação. O fundamental é que os estudantes tenham a intuição linguística necessária para chegar à resposta afirmativa.

**19b.** Respostas pessoais.

- 20** Retome suas respostas às questões de **17** a **19**. Em seguida, releia o texto e responda em seu caderno ao que se solicita a seguir.

- a. Quais são os três momentos ou "épocas" claramente definidos no texto?
- b. No texto há certos indícios (palavras, expressões, tempos verbais, etc.) que nos permitem distinguir esses momentos uns dos outros. Que indícios são esses? Explique sua resposta.

**21a.** Verifique se os estudantes perceberem, em suas respostas, a associação entre a ideia de "cena" e os espaços indicados no conto. A questão do item **b**, a seguir, complementa essa ideia.

**MEDIAÇÃO**

- 21** Se você precisasse transformar o texto "O menino que escrevia versos" em uma peça de teatro ou em um capítulo de telenovela, o que faria quanto aos elementos levantados a seguir?

- a. Quanto ao número de "cenas", quantas haveria? Por quê?
- b. Quanto aos "cenários" ou espaços das ações das "cenas", quais seriam?

**21b.** O consultório médico e a casa do menino.

- 22** No conto de Mia Couto, a consulta médica funciona como momento de referência porque é a partir dela que ficam definidos:

- ≡ um "antes" — em que o narrador conta os motivos que levaram os pais do menino a consultar um médico a respeito do filho;
- ≡ um "depois" — o que aconteceu com o menino após a consulta médica.

Retome o conto "Tentação", de Clarice Lispector. Que eventos ajudam a definir a sequência das ações nessa narrativa?

- 23** Há tensão entre os personagens do conto de Mia Couto, sobretudo entre o modo de o pai entender o mundo e o do menino. Portanto, entre o garoto e seu pai há uma oposição bem marcada na história. No trecho a seguir, identifique as expressões que mostram a oposição entre esses personagens e justifique sua escolha.

O médico destrocou-se em tintins. Dona Serafina respondeu que não. O pai da criança, mecânico de nascença e preguiçoso por destino, nunca espreitara uma página. Lia motores, interpretava chaparias. Tratava bem, nunca lhe batera, mas a doçura mais requintada que conseguira tinha sido em noite de núpcias: **linhas 7-9**



## CONTO

Há ainda o caso do narrador onisciente seletivo: ele “penetra” na mente de algum(s) personagem(ns) e narra o que é visto, percebido, sentido por esses(s) personagem(ns).

Narrativas como as do texto de Mia Couto e o de Clarice Lispector são chamadas de *contos*. O conto é uma narrativa curta em que as ações dos personagens se desenvolvem a partir de um evento desencadeador. No caso do texto de Mia Couto, essas características são bastante evidentes: a narrativa é curta e todas as ações são desencadeadas pela descoberta de que o menino — personagem protagonista — escreve versos. No caso de “Tentação”, que também é uma narrativa curta, o motivo é o encontro de dois seres com uma característica em comum, o que provoca a identificação imediata de um com o outro.

Sendo um gênero marcado pelo modo de organização da narrativa, o conto tem narrador (quem conta a história), personagens, e as ações, como vimos, se passam em determinados momentos (tempo) e em determinados lugares (espaço).

A forma de o narrador contar a história define o *ponto de vista* da narrativa. Há várias possibilidades, mas as mais frequentes são: o narrador onisciente, que sabe tudo o que se passa, como no conto de Mia Couto; o narrador-personagem, que pode ser o próprio protagonista da história, como ocorre em “Tentação”. Seja como for, é certo que o narrador e o ponto de vista constituem elementos-chave de qualquer história.

Outra característica do conto é o número de personagens: há poucos personagens em geral, e todos se envolvem nas mesmas ações, em torno do protagonista. A história avança à medida que o protagonista se envolve em ações que o levam a alcançar seu objetivo. Nos contos, costuma sempre haver um *objeto de desejo*: no conto de Mia Couto, é o menino escrever versos sem que o pai se incomode com isso. Os personagens que ajudam o protagonista a se aproximar desse objeto de desejo são os adjuvantes. Os que tentam atrapalhá-lo são os antagonistas. No caso de conto de Mia Couto, a mãe e o médico são adjuvantes e o pai antagonista. Essa busca pelo objeto do desejo chama-se *conflito*. Quando ela atinge o ponto de maior tensão, diz-se que chegou ao *clímax*: a partir daí, não há qualquer outra ação que complique ainda mais a situação. No conto de Mia Couto, o *clímax* ocorre quando o médico determina a internação imediata do menino. No caso de “Tentação”, o *clímax* ocorre quando o cão deixa de olhar a menina e vai embora.

Resolvido o conflito, bem perto do final do conto, uma nova situação se estabelece e põe fim à história: é o momento chamado de *desfecho* ou *desenlace*.

24 Em *Situação inicial*, você e os colegas de grupo imaginaram uma história com base na observação de uma fotografia.

- a. Reúna-se novamente com essa equipe. Com os colegas, retome as anotações que fizeram e definam:
  - ≡ o motivo, o tempo e o espaço da história;
  - ≡ as características dos personagens: quem é o protagonista?, quem é o antagonista?, quais são os adjuvantes?; como se caracterizam esses personagens?;
  - ≡ as principais ações da história que começaram a imaginar e como elas se articulam umas com as outras (isto é, em que ordem se sucedem?).
- b. Compartilhem com os demais colegas e o professor essas conclusões. Assim, cada grupo vai definindo cada vez melhor sua história, que será retomada no item *Produção escrita* da seção *Práticas de produção de textos* deste capítulo.



## DIÁRIO DE BORDO

Registre em seu diário de bordo o que você compreendeu sobre a estrutura do gênero conto. Registre também suas reflexões sobre tempo, espaço e personagem, como categorias centrais da narrativa que contribuem para a organização composicional dos contos.

## CULTURA DIGITAL

Em tempos de internet, um dos fenômenos mais curiosos de disseminação de conteúdos que ocorre por meio das redes sociais é o meme.

Meme pode ser tudo aquilo que se propaga pela internet especialmente com um conteúdo humorístico. Em geral, é criado com base em conteúdos que já circulam nas redes sociais, como uma imagem, uma cena de vídeo, uma música, ao qual é acrescentada alguma coisa que o torna divertido. Esse conteúdo inicial costuma ser modificado de acordo com as intenções de quem os produz. É fundamental, nessas criações, escolher criteriosamente a imagem ou as produções artísticas (como letras de música) a serem compartilhadas levando em conta que há leis que protegem o direito de imagem e de autoria; portanto, ao criar um meme, é preciso avaliar se ele pode ser considerado ofensivo por quem for retratado ou se, por meio dele, será compartilhada uma criação assinada por alguém.

No Brasil, fazer memes é uma prática difundida por aqueles que usam a internet, em seus mais diversos suportes, para se comunicar. Veja alguns exemplos:



Meme. Disponível em: <https://www.instagram.com/p/CcbPbOZiicRr/>. Acesso em: 24 jul. 2020.



Meme. Disponível em: <https://www.facebook.com/LiteraBrasil1/photos/a.544251225737012/1526024874226304>. Acesso em: 24 jul. 2020.

≡ O que mais chama atenção neles?

≡ Você já produziu memes? Qual tipo de meme acha que agrada mais os jovens?

≡ Ao produzir um meme é possível provocar um problema para alguém? Por quê? E ao compartilhar memes?

A ideia é que você e os colegas criem memes que servirão de convite para o evento proposto em *Palavras em liberdade*. Nessas produções, vocês devem explorar os elementos verbais e não verbais que produzirão o humor e farão com que as pessoas se interessem pelo evento.

## Práticas de leitura e análise literária



### Literaturas africanas de língua portuguesa

Em *Práticas de leitura*, você leu um conto do escritor moçambicano Mia Couto. Aqui sugerimos algumas leituras representativas das literaturas africanas de língua portuguesa, propondo um passeio por algumas outras obras. Assim como Mia Couto, estes autores nasceram em países africanos que foram colonizados por Portugal, como Angola, Moçambique e Guiné-Bissau. Então, só por este início, certamente você já percebeu que a língua e a história podem ser pontos em comum entre essas literaturas e a brasileira. Esperamos que, em sua leitura, você identifique outros pontos de contato entre elas e que a leitura seja agradável.



Na foto, multidão comemora a finalização do processo de independência de Angola, em novembro de 1975.

### Literatura engajada

A literatura, conforme você sabe, não se preocupa em mobilizar apenas o sentimento do leitor, mas também sua consciência. Por isso, muitas vezes trata de questões políticas e ideológicas. Quando esse objetivo predomina em uma produção literária, estamos no terreno da *literatura engajada*, que, *grossô modo*, procura denunciar aspectos problemáticos da realidade em que vive o escritor, de forma a contribuir para que se produzam certas mudanças na sociedade da qual ele faz parte.

Nas literaturas africanas em língua portuguesa, nota-se muitas vezes esse engajamento, que se centra nas lutas pela libertação dos territórios colonizados pelos portugueses, uma vez que diversos países do continente africano foram ocupados pelos portugueses desde o século XV: Angola, Moçambique, Guiné-Bissau, ilhas de São Tomé e Príncipe, o arquipélago de Cabo Verde. Portugal só reconhece a independência dessas nações em 1974, após a queda do regime salazarista, acordando então a entrega dos territórios aos legítimos donos.

Depois da libertação, apesar de a língua portuguesa não ser falada por toda a população dos cinco países africanos que passaram por esse processo, foi ela a eleita como língua oficial.

Muitos escritores africanos do século XX participaram ativamente na luta pela libertação desses povos e sua produção literária reflete, em graus diferentes, essa experiência.

À medida que essa independência se consolida e cada país busca construir sua nova identidade, outras questões se apresentam nas sociedades africanas de língua portuguesa, influenciando o próprio fazer literário. Tendo isso em vista, a época e o lugar em que cada obra é produzida devem ser observados por você com atenção para compreender as criações desses escritores africanos. Como você pôde notar no conto de Mia Couto, dos anos 2000, a temática centra-se no próprio fazer literário. A tendência observada é que a busca da identidade literária se consolida conforme os escritores compreendem melhor a realidade em que vivem.

#### FICA A DICA

O Brasil na poesia africana de língua portuguesa: antologia, organizado por Anita M. R. de Moraes e Vima Lia R. Martin. Kapulana, 2019.

Onze poetas de diversos países africanos de língua portuguesa têm alguns de seus poemas reunidos nessa antologia. A seleção dos poemas levou em consideração as referências ao Brasil feitas pelos escritores em suas obras. Ao ler esses poemas, você vai perceber a admiração que nosso país desperta entre escritores dos países africanos de língua portuguesa. A leitura também poderá fazer você refletir sobre as relações culturais entre essas nações e o Brasil.

## Poesia

Da poesia produzida nos países africanos de língua portuguesa, selecionamos Agostinho Neto (de Angola), José Craveirinha (de Moçambique) e Alda do Espírito Santo (de São Tomé e Príncipe).

Agostinho Neto fez parte da geração de estudantes africanos que desempenhou papel fundamental no processo de independência de seu país na chamada Guerra Colonial Portuguesa ou Guerra do Ultramar. A seguir, leia um de seus poemas.

### Voz do sangue

Agostinho Neto

Palpitam-me  
os sons do bатуque  
e os ritmos melancólicos do *blue*  
Ó negro esfarrapado  
5 do Harlem  
ó dançarino de Chicago  
ó negro servidor do South  
Ó negro da África  
negros de todo o mundo  
10 eu junto ao vosso canto  
a minha pobre voz  
os meus humildes ritmos.  
Eu vos acompanho  
pelas emaranhadas áfricas  
15 do nosso Rumo.  
Eu vos sinto  
negros de todo o mundo  
eu vivo a vossa história  
meus irmãos.

NETO, Agostinho. Voz do sangue. In: NETO, Agostinho. *A renúncia impossível*. Disponível em: [www.agostinhoneto.org/index.php?option=com\\_content&view=article&id=550:explicacao&catid=65:renuncia-impossivel&Itemid=233](http://www.agostinhoneto.org/index.php?option=com_content&view=article&id=550:explicacao&catid=65:renuncia-impossivel&Itemid=233). Acesso em: 22 jul. 2020.



Paris Match/Getty Images

**António Agostinho Neto** (1922-1979) foi médico, escritor e político angolano. Participou ativamente do Movimento Popular de Libertação de Angola e, entre 1975 e 1979, foi presidente de seu país.

### FICA A DICA

Escritas.org. Disponível em: <https://www.escritas.org/pt/agostinho-neto>. Acesso em: 9 set. 2020.

O site [escritas.org](https://www.escritas.org) dedica-se a divulgar produções poéticas de escritores consagrados e de novos autores. Na página dedicada a Agostinho Neto, você poderá conhecer alguns poemas desse escritor. Outros poetas africanos de língua portuguesa também têm obras publicadas nesse espaço virtual.

Ajude os estudantes a perceber que predominam nos versos iniciais consoantes oclusivas, como /p/, /b/, /t/, que podem imitar o próprio som do bатуque, mencionado pelo eu lírico. A escolha do bатуque remete às tradições musicais africanas, maracas pelos instrumentos musicais de percussão são amplamente empregados. Nos versos finais, a referência aos negros por meio da forma explícita da 2ª pessoa ("eu vos sinto") e o emprego do vocativo "meus irmãos" são recursos poéticos empregados que aproximam o leitor do eu lírico.

Observe de que modo a musicalidade que abre o poema convoca os negros para a união. Nos versos finais, que elementos dão ideia da fusão entre o eu lírico e os demais negros?

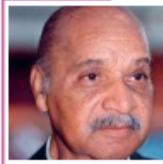


O poema a seguir é de autoria de José Craveirinha, poeta moçambicano considerado um dos mais conhecidos em seu país. A seguir, leia um de seus poemas.

Sou analfabeto  
A comida das livrarias  
é indigerível para mim eu sei.  
E sobre isso infelizmente só há duas opiniões  
**5** a tua opinião quando me bates.  
A minha opinião quando apanho.

Sou analfabeto.  
Mas na minha gramática  
Ultrapasso todos os idiomas  
**10** Quando a minha pele sente na porrada  
Qualquer tipo de abecedário.

CRAVEIRINHA, José. In: SANTILLI, Maria Aparecida.  
*Paralelas e tangentes: entre literaturas de língua  
portuguesa*. São Paulo: Edusp, 2003. p. 56.



Reprodução <http://www.  
infopeida.pt/>

**José Craveirinha (1922-2003)** é um dos poetas mais renomados de Moçambique. Em 1991, foi o primeiro escritor africano homenageado com o Prêmio Camões por sua obra.

Ajude os estudantes a perceber que o eu lírico se coloca como alguém que está apartado da cultura letrada do colonizador, mas isso é compreendido como motivo para resistência, para a luta, contra a submissão que o escraviza. Sua visão de mundo é a da pessoa que se posiciona como injustiçada e se solidariza com todos os demais nessa condição ("ultrapasso todos os idiomas").

Que característica de si o eu lírico evidencia no poema?  
De que modo ela influencia sua visão de mundo?

O poema a seguir nos vem de uma voz feminina: Alda do Espírito Santo, de São Tomé e Príncipe. Leia-o atentamente.

### Em torno da minha baía

*Alda Espírito Santo*

Aqui, na areia,  
Sentada à beira do cais da minha baía  
do cais simbólico, dos fardos,  
das malas e da chuva  
**5** caindo em torrente  
sobre o cais desmantelado,  
caindo em ruínas  
eu queria ver à volta de mim,  
nesta hora morna do entardecer  
**10** no morraço tropical  
desta terra de África  
à beira do cais a desfazer-se em ruínas,  
abrigados por um toldo movediço  
uma legião de cabecinhas pequenas,

**15** à roda de mim,  
num voo magistral em torno do mundo  
desenhando na areia  
a senda de todos os destinos  
pintando na grande tela da vida  
**20** uma história bela  
para os homens de todas as terras  
ciciando em coro, canções melodiosas  
numa toada universal  
num cortejo gigante de humana poesia  
**25** na mais bela de todas as lições  
HUMANIDADE.

ESPÍRITO SANTO, Alda. Em torno da minha baía.  
Disponível em: [www.escritas.org/pt/1/13327/em-torno-da-minha-baia](http://www.escritas.org/pt/1/13327/em-torno-da-minha-baia). Acesso em: 20 jul. 2020.

Observe que o eu lírico trata de questões de seu cotidiano. De que modo elas acabam sendo transformadas em questões universais no poema?



Reprodução/Assembleia Nacional  
de São Tomé e Príncipe.

**Alda Espírito Santo (1926-2010)**, poeta que colaborou em várias revistas literárias e foi ministra da Educação e Cultura de São Tomé e Príncipe.

## Prosa

Da prosa, além do conto do moçambicano Mia Couto lido no início deste capítulo, selecionamos para esta seção um outro, de Luandino Vieira e publicado na obra *A cidade e a infância*, em que se revela a própria conscientização política do autor, ligado às lutas de libertação de Angola. Leia-o.

### A fronteira de asfalto

*José Luandino Vieira*

A menina das tranças loiras olhou para ele, sorriu e estendeu a mão.

– Combinado?

– Combinado – disse ele.

Riram os dois e continuaram a andar, pisando as flores violeta que caíam das árvores.

5 – Neve cor de violeta – disse ele.

– Mas tu nunca viste neve...

– Pois não, mas creio que cai assim...

– É branca, muito branca...

– Como tu!

10 E um sorriso triste aflorou medrosamente aos lábios dele.

– Ricardo! Também há neve cinzenta... cinzenta-escura.

– Lembra-te da nossa combinação. Não mais...

– Sim, não mais falar da tua cor. Mas quem falou primeiro foste tu.

Ao chegarem à ponta do passeio ambos fizeram meia-volta e vieram pelo mesmo caminho. A menina

15 tinha tranças loiras e laços vermelhos.

– Marina, lembras-te da nossa infância? – e voltou-se subitamente para ela. Olhou-a nos olhos. A menina baixou o olhar para a biqueira dos sapatos pretos e disse:

– Quando tu fazias carros com rodas de patins e me empurravas à volta do bairro? Sim, lembro-me...

A pergunta que o perseguia há meses saiu finalmente.

20 – E tu achas que está tudo como então? Como quando brincávamos **à barra do lenço** ou **às escondidas**?

Quando eu era o teu amigo Ricardo, um pretinho muito limpo e educado, no dizer de tua mãe? Achas...

E com as próprias palavras ia-se excitando. Os olhos brilhavam e o cérebro ficava vazio porque tudo o que acumulara saía numa torrente de palavras.

– ... que eu posso continuar a ser teu amigo...

25 – Ricardo!

– Que a minha presença em tua casa... no quintal da tua casa, poucas vezes dentro dela, não estragará os planos da tua família a respeito das tuas relações...

Estava a ser cruel. Os olhos azuis de Marina não lhe diziam nada. Mas estava a ser cruel. O som da própria voz fê-lo ver isso. Calou-se subitamente.

30 – Desculpa – disse por fim.

Virou os olhos para o seu mundo. Do outro lado da rua asfaltada não havia passeio. Nem árvores de flores violeta. A terra era vermelha. **Piteiras**. Casas de pau a pique à sombra de **mulembas**. As ruas de areia eram sinuosas. Uma tênue nuvem de poeira que o vento levantava cobria tudo. A casa dele ficava ao fundo. Via-se do sítio donde estava. Amarela. Duas portas, três janelas. Um cercado de **aduelas** e

35 arcos de barril.

– Ricardo – disse a menina das tranças loiras –, tu disseste tudo isso para quê? Alguma vez te disse que não era tua amiga? Alguma vez te abandonei? Nem os comentários das minhas colegas, nem os conselhos velados dos professores, nem a família que se tem voltado contra mim...

– Está bem. Desculpa. Mas sabes, isto fica dentro de nós. Tem de sair em qualquer altura.

40 E lembrava-se do tempo em que não havia perguntas, respostas, explicações. Quando ainda não havia a fronteira de asfalto.

– Bons tempos – encontrou-se a dizer. – A minha mãe era a tua lavadeira. Eu era o filho da lavadeira. Servia de palhaço à menina Nina. A menina Nina dos caracóis loiros. Não era assim que te chamavam?

– gritou ele.

Foi mantida a grafia da publicação original, anterior à entrada em vigor do Acordo ortográfico da Língua Portuguesa, que, até junho de 2020, foi ratificado pela Comunidade dos Países de Língua Portuguesa, com exceção de Angola e de Moçambique.

**à barra do lenço:** tipo de jogo.

**aduela:** tábua encurvada.

**às escondidas:**

brincadeira infantil.

**mulemba:** tipo de árvore;

gameleira.

**piteira:** tipo de árvore.



- 45 Marina fugiu para casa. Ele ficou com os olhos marejados, as mãos ferozmente fechadas e as flores violeta caindo-lhe na carapinha negra.  
Depois, com passos decididos atravessou a rua, pisando com raiva a areia vermelha e sumiu-se no emaranhado do seu mundo. Para trás ficava a ilusão.  
Marina viu-o afastar-se. Amigos desde pequenos. Ele era o filho da lavadeira que distraía a menina
- 50 Nina. Depois a escola. Ambos na mesma escola, na mesma classe. A grande amizade a nascer.  
Fugiu para o quarto. Bateu com a porta. Em volta o aspecto luminoso, sorridente, o ar feliz, o calor suave das paredes cor-de-rosa. E lá estava sobre a mesa de estudo "... Marina e Ricardo – amigos para sempre". Os pedaços da fotografia voaram e estenderam-se pelo chão. Atirou-se para cima da cama e ficou de costas a olhar o tecto. Era ainda o mesmo **candeeiro**. Desenhos de Walt Disney. Os desenhos iam-se diluindo nos olhos marejados. E tudo se cobriu de névoa. Ricardo brincava com ela. Ela corria feliz, o vestido pelos joelhos, e os caracóis loiros brilhavam. Ricardo tinha uns olhos grandes. E subitamente ficou a pensar no mundo para lá da rua asfaltada. E reviu as casas de pau a pique onde viviam famílias numerosas. Num quarto como o dela dormiam os quatro irmãos de Ricardo... porquê? Por que é que ela não podia continuar a ser amiga dele, como fora em criança? Por que é que agora era diferente?
- 60 – Marina, preciso falar-te.  
A mãe entrara e acariciava os cabelos loiros da filha.  
– Marina, já não és nenhuma criança para que não compreendas que a tua amizade por esse... teu amigo Ricardo não pode continuar. Isso é muito bonito em criança. Duas crianças. Mas agora... um preto é um preto... As minhas amigas todas falam da minha negligência na tua educação. Que te deixei... Bem sabes que não é por mim!  
– Está bem, eu faço o que tu quiseres. Mas agora deixa-me só.  
O coração vazio. Ricardo não era mais que uma recordação longínqua. Uma recordação ligada a uns pedaços de fotografia que voavam pelo pavimento.
- 70 – Deixas de ir com ele para o liceu, de vires com ele do liceu, de estudares com ele...  
– Está bem, mãe.  
E virou a cabeça para a janela. Ao longe percebia-se a mancha escura das casas de zinco e das mulembas. Isso trouxe-lhe novamente Ricardo. Virou-se subitamente para a mãe. Os olhos brilhantes, os lábios arrogantemente apertados.
- 75 – Está bem, está bem, ouviu? – gritou ela. Depois, mergulhando a cara na colcha, chorou.  
Na noite de luar, Ricardo, debaixo da mulemba, recordava. Os **giroflés** e a barra do lenço. Os carros de patins. E sentiu necessidade imperiosa de falar-lhe. Acostumara-se demasiado a ela. Todos aqueles anos de camaradagem, de estudo em comum.  
Deu por si a atravessar a fronteira. Os sapatos de borracha rangiam no asfalto. A lua punha uma cor crua em tudo. Luz na janela. Saltou o pequeno muro. Folhas secas rangeram debaixo dos seus pés. O Toni rosou na casota. Avançou devagar até à varanda, subiu o rodapé e bateu com cuidado.
- 80 – Quem é? – a voz de Marina veio de dentro, íntima e assustada.  
– Ricardo!  
– Ricardo? Que queres?  
85 – Falar contigo. Quero que me expliques o que se passa.  
– Não posso. Estou a estudar. Vai-te embora. Amanhã na paragem do **maximbombo**. Vou mais cedo...  
– Não. Precisa de ser hoje. Preciso de saber tudo já. De dentro veio a resposta muda de Marina. A luz apagou-se. Ouvia-se chorar no escuro. Ricardo voltou-se lentamente. Passou as mãos nervosas pelo cabelo. E subitamente o facho da lanterna do polícia caqui bateu-lhe na cara.
- 90 – Alto aí! O qu'ê que estás a fazer?  
Ricardo sentiu medo. O medo do negro pelo polícia.  
Dum salto atingiu o quintal. As folhas secas cederam e ele escorregou. O Toni ladrou.  
– Alto aí seu negro. Para. Para negro!  
Ricardo levantou-se e correu para o muro. O polícia correu também. Ricardo saltou.
- 95 – Para, para seu negro!  
Ricardo não parou. Saltou o muro. Bateu no passeio com violência abafada pelos sapatos de borracha. Mas os pés escorregaram quando fazia o salto para atravessar a rua. Caiu e a cabeça bateu pesadamente de encontro à aresta do passeio.

**candeeiro:** luminária; abajur.  
**giroflé:** cravo em botão.  
**maximbombo:** ônibus de transporte público.

Estimule os estudantes a formular hipóteses calcadas na narrativa para explicar as razões que levam os personagens à tensão. É importante os estudantes perceberem que o conto insinua a descoberta das diferenças entre os personagens e a conscientização de que existe preconceito; além das diferenças étnicas, as sociais.

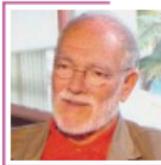
Luzes acenderam-se em todas as janelas. O Toni ladrava. Na noite ficou o grito loiro da menina de tranças.

Estava um luar azul de aço. A lua cruel mostrava-se bem. De pé, o polícia caqui desnudava com a luz da lanterna o corpo caído. Ricardo, estendido do lado de cá da fronteira, sobre as flores violeta das árvores do passeio.

Ao fundo, cajueiros curvados sobre casas de pau a pique estendem a sombra retorcida na sua direcção.

VIEIRA, José Luandino. A fronteira de asfalto. In: VIEIRA, José Luandino. *A cidade e a infância*. São Paulo: Companhia das Letras, 2007, p. 37-44.

– Marina parece pertencer a uma classe social mais abastada que a de Ricardo. Se considerar conveniente, quanto à linguagem, mostre as pequenas diferenças entre o português angolano e o que se utiliza no Brasil. Chama a atenção dos estudantes para questões ortográficas e semânticas e mostre que a sintaxe não oferece o menor problema de compreensão, não causando estranheza ao leitor brasileiro.



Uolaten Brasil/Agência Estado

**José Luandino Vieira** (1935-) nasceu em Portugal e se tornou cidadão angolano devido à sua participação no movimento de libertação nacional e na formação da República Popular de Angola.

Observe de que modo a relação amorosa entre Ricardo e Marina é invadida pelas diferenças entre eles. Identifique as questões sociais por trás dessas diferenças, que criam a tensão do conto. Como você interpreta o final do trecho considerando a tensão criada entre os personagens?



#### DIÁRIO DE BORDO

Registre em seu diário de bordo a maneira como você percebeu as literaturas africanas de língua portuguesa com base na amostra de escritores e obras selecionadas nesta seção do capítulo. Comente as semelhanças que você notou entre as obras lidas (temáticas, recursos linguísticos empregados, aspectos da realidade e das culturas apresentados, etc.).



#### CLUBE DE LEITURA

Depois de conhecer alguns escritores africanos de língua portuguesa, você e os colegas poderiam ampliar as leituras se vocês se organizarem para ler, discutir e debater outras obras pertencentes às literaturas africanas de língua portuguesa. Para isso, façam o que se sugere a seguir.

Pesquise na internet nomes de outros escritores desses países e verifiquem se, na biblioteca da escola - ou em uma biblioteca pública de sua região -, há obras desses escritores. Se houver, formem pequenos grupos (de três ou quatro colegas) e selecionem algumas dessas obras.

Cada grupo poderá ler uma dessas obras e produzir resenhas críticas dela, tendo como referência o que vocês estudaram sobre esse gênero no Capítulo 1. Cada participante do grupo poderá fazer sua resenha. Assim, quando elas forem divulgadas, a turma toda terá um panorama crítico mais abrangente que dará conta de diversas preferências, pois pode ser que, por exemplo, um conto ou um romance adorado por um colega não tenha sido considerado do mesmo modo por você.

As resenhas devem ser divulgadas no blogue da turma, em data combinada com o professor. Nessa data, a turma toda organiza uma roda de conversa em que as opiniões críticas das obras lidas serão compartilhadas oralmente também. E, nesse momento, poderá haver trocas entre os grupos: livros lidos e resenhados por um grupo poderão ser lidos por outros. Se possível, exponham os livros nessa roda para que todos possam manuseá-los se quiserem.

Em outra data, poderá haver novas trocas e os novos leitores também comentam sobre as obras lidas. Até que todos tenham lido as obras inicialmente selecionadas. Ao final do processo, será interessante comparar as opiniões críticas das mesmas obras e, o mais importante de tudo, vocês perceberem o quanto a literatura dos países de língua portuguesa é rica e interessante. Essa atividade será um convite para que outras obras, de outros autores, também passem a ser lidas por todos.