

O RENASCER DAS VOZES ANOITECIDAS: O LUGAR DA LITERATURA AFRICANA DE EXPRESSÃO PORTUGUESA NO ENSINO MÉDIO

José Augusto Soares Lima (PosLE - UFCG)

Introdução

A pluralidade de ideias é natural às relações que interligam os homens, tornando-os seres sociais por excelência. No entanto, a desconsideração dessa natureza diversa evidencia atitudes de desrespeito e preconceito, de dominação e subserviência. Diante desse panorama, é-nos permitido refletir criticamente acerca das hegemonias que revelam relações de poder, questionando atitudes e indicando a inauguração de um olhar que redimensiona a desigualdade em diversidade. (BONNICI, 2009)

Nesta perspectiva, adentramos, neste artigo, nas reflexões que rodeiam as salas de aula de nosso país acerca das experiências de leitura literária, considerando as literaturas africanas de expressão portuguesa como objeto de pesquisa e reflexão acerca da diversidade.

O ensino de leitura literária no âmbito escolar se estabeleceu por muito tempo a partir de situações que subjagam a literatura aos ditames do tradicionalismo que pouco contribui para a formação efetiva de leitores. (NÓBREGA, 2014) Dessa forma, é perceptível que o historicismo vislumbra características que formulam um perfil do cânone literário, tornando a literatura um objeto cercado por ideologias dominantes.

Dessa forma, ao considerarmos os estudantes da escola básica, podemos perceber a necessidade do aprofundamento do repertório de leituras que ele deve levar para as experiências cotidianas. Com isso, é possível considerarmos que o leitor em formação como um ser que, na sociedade contemporânea, estabelece relações com a diversidade das mídias, sofrendo influências que desafiam, muitas vezes, os currículos escolares.

É verdade que ao considerarmos a grade curricular de diversas disciplinas escolares, podemos perceber um distanciamento das transformações vividas na sociedade atual. Diante disso, o surgimento da abordagem crítica dos conteúdos programáticos que disseminam ideologias autoritárias, pode considerar as produções culturais de grupos considerados subalternos. Referimo-nos mais especificamente às abordagens das produções culturais de povos que nunca foram referências para as outras culturas, como é o caso das culturas que habitam o continente africano.

O ganho de espaço das produções literárias africanas de expressão portuguesa nas salas de aula do Brasil é um passo relevante para a consideração de expressões culturais que fazem parte da formação da identidade cultural brasileira. Dessa maneira, a sanção da lei 10.639/03 que modifica o artigo 26 da LDB é um avanço considerável para a reconsideração das culturas africanas como fonte de pesquisas e estudos interculturais.

Por essa perspectiva, ao tomarmos as reflexões sobre o ensino das produções literárias de expressão portuguesa, advindas das culturas africanas, podemos delinear como norte para esse estudo os seguintes objetivos: 1) Investigar o que os documentos oficiais apresentam como propostas para a inserção das literaturas africanas de expressão portuguesa nas aulas de literatura; 2) Identificar como ocorre o tratamento da literatura africana de expressão portuguesa em salas de aula do Ensino Médio do estado da Paraíba; e 3) Propor uma experiência metodológica com a obra “Vozes anoitecidas” de Mia Couto.

Para tanto, é possível salientar que nossas reflexões estão vinculadas aos princípios de abordagem do texto literário pelo viés da Estética da Recepção (ISER, 1996), associadas às propostas apresentadas pelos documentos oficiais, como é o caso das Orientações Curriculares Nacionais (BRASIL, 2006), Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais (BRASIL, 2006) e dos Referenciais Curriculares para o Ensino Médio da Paraíba (PARAIBA, 2007).

Além disso, torna-se relevante o planejamento de estratégias de leitura que priorizem a mediação entre o texto e o leitor na construção dos sentidos (SOLÉ, 1998).

O que dizem os documentos oficiais?

O ensino de literatura é fonte de inúmeras inquietações no Brasil atual. Não é nenhuma novidade a quantidade de críticas que circundam o trabalho com a leitura literária como objeto de estudo no ensino básico. É diante de tantas inquietações que nossas considerações estão centradas, neste primeiro momento, nas observações em torno do que os documentos oficiais indicam acerca do trabalho com a literatura em sala de aula.

Diante de tais aspectos, é preciso destacar que a literatura como lugar que desafia o leitor na formação de suas experiências de leitura o insere em uma construção cultural. Dessa forma, a experiência de leitura com o texto literário irá inserir o estudante da escola básica em uma tessitura que refletirá uma gama de experiências culturais.

A inserção da literatura africana de expressão portuguesa no ensino básico abre possibilidades para a abordagem da diversidade cultural presente na África. Diante disso, o enfrentamento das culturas pode ser terreno fértil para a construção dos significados dos textos e das leituras que se pode captar das vivências dos povos africanos.

Nesta perspectiva, o trabalho com a literatura africana na escola é ponto de partida para a promoção do respeito às diferenças culturais entre povos. Para tanto, cabe ao mediador (docente) conduzir e orientar o aprendiz a construir seu repertório de leitura pelo contato com o texto literário, considerando a função humanizadora do objeto atravessado pelo valor estético (CANDIDO, 1988) e visando-o como instrumento para a formação humanista (MACHADO, 2012).

No Ensino Médio, a inserção da cultura africana nas aulas de literatura deve contribuir para o desenvolvimento do olhar crítico do aluno em torno de suas relações sociais, de seu cotidiano e de tudo que o cerca, permitindo a percepção das diferenças entre as culturas de povos distintos.

Considerando tais aspectos, é possível conceber a literatura como instrumento de transformação do leitor pelo contato, pela imersão em espaços plurais

atravessados por personagens com ações e discursos que nos revelam a diversidade da cultura africana.

Uma pessoa não termina de ler uma obra literária com a mesma bagagem emocional e cultural de quando a começou. Uma boa história permite que o leitor viva outras vidas, em realidades semelhantes ou diferentes das suas; permite que ele entre em contato com personagens cujos sentimentos podem ser identificáveis ou não. O leitor constrói um universo próprio de sentidos e sensações. Sua visão de mundo vai, pouco a pouco, sendo ampliada e modificada, suas opiniões a respeito das pessoas e dos sentimentos encontram-se em permanente construção. Isso não significa que o leitor tenha se tornado melhor ou pior. Ele será ele mesmo, com questões subjetivas diferentes diante da obra que leu e diante do seu cotidiano de relações e de compromissos. Poderá entender um medo, aproximar-se de alguma coisa nova. E poderá compreender o outro, diferente de si, com uma escuta respeitosa. (MACHADO, 2012, p. 36)

A leitura efetiva dos textos literários é ponto de relevância, pois é na constituição da identidade desse leitor que se fundamenta esse repertório que se constrói a cada experiência com o texto. Sob esse prisma, os avanços das pesquisas sobre o ensino da leitura, mais especificamente da leitura literária estão atravessados por reflexões em torno das metodologias utilizadas pelos docentes.

Alguns documentos oficiais permitem o direcionamento que especifica a viabilidade de metodologias que permitam esse contato efetivo do leitor em formação com as obras literárias. Dando destaque às Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais (2006), às Orientações Curriculares Nacionais (2006) e aos Referenciais Curriculares para o Ensino Médio da Paraíba (2007), podemos destacar a busca por abordagens menos pragmáticas do texto literário.

Nas *Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais* (doravante *OAERER*) apresenta-se como meio que indica “mudanças de posturas na direção de uma educação anti-racista e promotora de igualdade das relações sociais e étnico-raciais.” (BRASIL, 2006, p.81) Para tanto, a perspectiva apresentada pelo documento se volta para a viabilização de ações que coloquem em prática o que prevê a lei 10.639/03-MEC no contexto escolar.

Considerando o texto da respectiva lei, o documento parte da necessidade de reformulação do Ensino Médio para a percepção dos “avanços e desafios das ações políticas pertinentes à diversidade.” Por isso, podemos afirmar que as *OAERER* não estão voltadas para a especificidade das construções literárias, mas para a condução de ações educativas menos preconceituosas e promotoras da igualdade dos indivíduos.

Para as *OAERER*, vale salientar que

O presente texto aponta que por meio do Projeto Político-Pedagógico das escolas é possível garantir condições para que alunos(as), negros(as) e não-negros(as) possam conhecer a escola como um espaço de socialização. Um espaço em que as relações interpessoais, os conteúdos e materiais constituam o diálogo entre culturas, que tragam não apenas as histórias e contribuições do ponto de vista europeu, mas também as histórias e contribuições africanas e afro-brasileiras. (BRASIL, 2006, p.87)

Por outro caminho, é possível perceber que a perspectiva apresentada pelas *Orientações Curriculares Nacionais* (doravante *OCN*) vincula-se à observação da Literatura desvinculada de práticas historicistas e classificatórias de estilos de época, como antecipada pelos documentos anteriores.

Para cumprir com esses objetivos, entretanto, não se deve sobrecarregar o aluno com informações sobre épocas, estilos, características de escolas literárias, etc., como até hoje tem ocorrido, apesar de os PCN, principalmente o PCN+, alertarem para o caráter secundário de tais conteúdos: “Para além da memorização mecânica de regras gramaticais ou das características de determinado movimento literário, o aluno deve ter meios para ampliar e articular conhecimentos e competências que [...]” (PCN+, 2002, p. 55). Trata-se, prioritariamente, de formar o leitor literário, melhor ainda, de “letrar” literariamente o aluno, fazendo-o apropriar-se daquilo a que tem direito. (BRASIL, 2006, p. 54)

Explicitamente apresentado, o objetivo principal é proporcionar às escolas e aos professores uma reflexão maior acerca da reformulação do currículo para o Ensino Médio. Especificamente sobre os conhecimentos em torno do trabalho com a Literatura, podemos encontrar um olhar que especifica a arte literária em seus limites e em sua natureza textual. Desta forma, é possível perceber que no

início das abordagens já se justifica a elaboração de tal documento reivindicando a posição da Literatura a partir de seus próprios fins, destacando o seu caráter “menos pragmático”, diferenciando-se das outras formas discursivas e de manifestações da linguagem.

Nesta perspectiva, há a valorização do objeto literário não mais como uma manifestação da linguagem, mas como texto fonte de reflexões acerca das atitudes humanas, a partir da leitura do texto. Além disso, é atribuído ao objeto literário o caráter de lugar propício para a formação de leitores, a partir da concepção do letramento literário como “estado ou condição de quem não apenas é capaz de ler poesia ou drama, mas dele se apropria efetivamente por meio da experiência estética, fruindo-o.” (BRASIL, 2006, p. 55)

Para tanto, é preciso perceber o abandono das práticas tradicionais de estudo da Literatura como objeto histórico de recorrência dos comportamentos culturais que mudam com o passar do tempo. Com isso, é preciso compreender o trabalho com a Literatura no Ensino Médio, justificado pelo contato com o texto por meio de uma experiência pessoal de leitura e com outros leitores.

As OCN destacam, ainda, que “a lacuna no contato direto com a Literatura percebida no Ensino Médio” permite outras considerações sobre as escolhas dos textos que podem compor as aulas de Literatura. Diante dessa discussão, destaca que

Os professores devem contar com outras estratégias orientadoras dos procedimentos, guiando-se, por exemplo, por sua própria formação como leitor de obras de referência das literaturas em língua portuguesa, selecionando aquelas cuja leitura deseja partilhar com os alunos. Assim, pode-se recuperar, na sala de aula, aquela coerência, de que fala Antonio Cândido (1995, p. 246), que se apresenta na construção literária poética, ficcional ou dramática, em seus diversos gêneros, responsável pela ordenação do caos. A leitura integral da obra literária – obra que se constrói como superação do caos – passaria, então, a atingir o caráter humanizador que antes os deslocamentos que a evitavam não permitiam atingir. (BRASIL, 2006, p. 64-65)

As OCN apresentam, também, questões que reforçam a concepção de que a leitura literária é específica e que abarca inúmeras possibilidades de entendimento dos sentidos do texto. Desta forma, a consideração dos leitores e de suas

experiências subjetivas com o texto literário provoca discussões acerca do desenvolvimento do olhar crítico do leitor na atmosfera escolar, direcionando-o e habilitando-o para a conquista de sua autonomia nas escolhas da leitura literária.

As *OCN* destacam a necessidade de desenrolar de uma perspectiva que valorize a dimensão textual e transforme as aulas de Literatura tradicionais em aulas de compartilhamento de leituras pelos leitores. Nesta perspectiva, o documento afirma a necessidade da seleção de textos e sistematização do que se pretende abordar nos textos para a promoção de leituras previstas ou não durante o planejamento.

Totalmente voltados à prática de ensino da Literatura em contexto escolar, os *Referenciais Curriculares para o Ensino Médio da Paraíba* (doravante *RCP*) apresenta sua proposta que valoriza o abandono das práticas ligadas à perspectiva historicista. Para tanto, segundo os Referenciais, é preciso uma transformação de atitudes diante do texto literário e, sobretudo, uma reorganização dos conteúdos previstos para os anos que compõem o Ensino Médio.

Tais transformações devem ocorrer em torno do tratamento, não mais dos estilos de época, mas a partir de questões que fomentem a reflexão, diante do texto lido na íntegra pelos alunos e partilhado com os colegas, na busca do desenvolvimento de uma perspectiva crítico-reflexivo.

As propostas apresentadas pelos *RCP* encaminham as práticas do professor de Literatura para o trabalho com os gêneros literários dispostos de maneira gradativa e distribuídos nos anos do Ensino Médio. Além disso, podemos perceber a relevância da autonomia da escola e, especificamente, por parte do professor para adequar à sua realidade a melhor maneira de iniciar o ensino de Literatura, a partir desta nova perspectiva.

Nesta perspectiva, são apresentadas propostas que, na mesma perspectiva das *OCN*, buscam uma valorização de um trabalho com a tessitura literária, a partir da leitura pessoal e compartilhada, efetivada na atmosfera escolar com mediação do professor.

As sugestões metodológicas e orientações de caráter geral que seguem estão ancoradas numa concepção de ensino de literatura que privilegia o contato direto do estudante com as obras literárias de diferentes gêneros e épocas. O fato de ter como meta a leitura das obras desloca o

foco do ensino tradicionalmente voltado para uma historiografia excessivamente abrangente, geradora de uma abordagem que põe ênfase no decorar características de autores e estilos de época, para uma prática em que o leitor, diante do texto lido, terá condições de discutir diferentes questões que o enfrentamento em o texto pode suscitar. (PARAÍBA, 2007, p. 81)

Claramente apresentada, a proposta dos *RCP* está voltada para a consolidação de leitores e de seu olhar em práticas mais reflexivas, menos tradicionais. Para isso, os *RCP* consideram que o leitor que se pretende desenvolver no ensino Médio da Paraíba é “aquele que, mesmo diante de algumas dificuldades, tenta superá-las, consciente de que, muitas vezes, a leitura mais exigente pode gerar uma satisfação maior, um prazer de ler mais duradouro.” (PARAÍBA, 2007, p. 82)

A formação do leitor de literatura africana

Entre os séculos XV e XXI, diversos países sofreram com a colonização imperialista. As relações entre metrópoles europeias e colônias de diversas partes do mundo foram estabelecidas a partir das tensões pouco resolvidas entre dominadores e dominados. Sobre isso, Bonnici (2009) afirma que “entre o colonizador e o colonizado estabeleceu-se um sistema de diferença hierárquica fadada a jamais admitir um equilíbrio no relacionamento econômico, social e cultural.”

As colônias foram designadas como fontes de exploração. Dessa forma, quaisquer expressões de cultura foram encaradas como inferiores, abaixo dos domínios europeus, resultando no surgimento do conceito de *raça*, respaldado na posição hegemônica europeia.

Nessa perspectiva, o estabelecimento das diferenças refuta o poder hegemônico das nações invasoras em detrimento das culturas invadidas. No entanto, o surgimento de expressões literárias desses países colonizados busca, a todo instante, a renúncia aos mandos dos colonizadores, inaugurando estilos, perfis e formas literárias que não sucumbem às heranças imperialistas. (BONNICI, 2009)

A partir do surgimento dessas percepções, os estudos literários são apontados como espaço de onde emanam questões ainda não resolvidas. Com isso, as identidades autoritárias, frutos do imperialismo europeu, são desconstruídas e

remodeladas para corresponderem às experiências atuais de respeito às ab-rogações e aos silenciamentos dos indivíduos dominados.

A representação literária é representação cultural que maximiza as incertezas que cercam os indivíduos contemporâneos diante das hegemonias latentes em nosso sistema. Com isso, o que surge na agenda contemporânea é o interesse por essas produções literárias que se constituem como enfrentamentos discursivos de qualquer forma de dominação.

Não nos cabe, nessas reflexões, estabelecermos contato profícuo com a teoria e a crítica pós-colonialistas, mas estabelecer conexões que nos remetam às identidades subjetivas representadas pelos autores africanos e como chegam às salas de aula para leitura e contato dos estudantes com a diversidade.

É na escola que o contato com a diversidade ganha raízes na formação crítica do indivíduo. Dessa maneira, podemos destacar que

A escola pode ser considerada um microcosmo da sociedade, com todas as suas falhas e virtudes. De fato, trata-se de um espaço de interação cultural, no qual deveriam coexistir respeitadamente diferentes religiões, etnias, realidades lingüísticas etc. Caberia à escola, pois, mostrar aos alunos que a pluralidade fortalece a subjetividade de cada um, a cultura e a democracia de um país. Ou seja, a participação dos alunos e educadores seria diversificada e enriqueceria, cada vez mais, o universo cultural de todos nós. Por ser uma das principais instituições responsáveis pela formação de cidadãos capazes de atuar como agentes de transformação social, a escola precisa ter uma participação ativa no que diz respeito às questões sociais que envolvem o cotidiano dos alunos. (MACHADO, 2012, p. 27)

A inserção da literatura como expressão cultural africana pode ocorrer de diversas formas, dependendo das ações metodológicas do mediador. No entanto, por meio de uma visão realista, o livro didático é o meio mais utilizado em sala de aula para a abordagem dos conteúdos determinados pelo sistema de ensino.

Para tanto, algo relevante a ser destacado nesse ponto de nossas reflexões é a presença do livro didático, que em determinadas situações é o único instrumento utilizado pelo professor para seguir uma sequência lógica na abordagem

dos conteúdos programáticos das disciplinas referentes ao eixo das Linguagens, códigos e suas tecnologias (denominação que segue os eixos cognitivos do Exame Nacional do Ensino Médio).

Para Nóbrega (2014), em pesquisa que investiga a abordagem da literatura africana em manuais didáticos¹ adotados por escolas públicas de Ensino Médio da cidade de Campina Grande/PB, os manuais escolares apresentam a literatura africana, de maneira sucinta, a partir de dois pontos de vista: 1) Em um primeiro caso, a historiografia é predominante nas abordagens, reduzindo o objeto estético ao pragmatismo que pouco contribui para a formação de leitores; 2) No segundo caso, o comparativismo entre a produção literária brasileira e a africana sob a ótica da intertextualidade que proporciona ao leitor a construção de um repertório de leitura de diferentes nacionalidades, no entanto, cabendo ao mediador não privilegiar uma em detrimento das outras.

A partir desse panorama, a abordagem da literatura africana pode ser inserida no Ensino Médio de forma a contribuir na formação do leitor desafiado a conhecer a História e a Cultura africana como é indicado no texto da lei 10.639/03.

O reverberar das vozes: uma sugestão

A abordagem dos gêneros literários como instrumentos de promoção do contato efetivo com o texto de valor estético é proposta dos documentos oficiais aqui analisados. Diante disso, ao considerarmos a relevância das reflexões apresentadas pelos documentos, associando-as às estratégias de leitura (SOLÉ, 1998), apresentamos nesse ponto uma sugestão de abordagem da obra “Vozes anoitecidas” do autor moçambicano Mia Couto.

A partir das indicações dos RCP, a elaboração de coletâneas de textos é uma proposta para auxiliar na construção do repertório do leitor em formação. Buscando complementar os manuais utilizados em sala de aula, as coletâneas podem privilegiar aspectos temáticos de aproximação dos textos, a autoria, o estilo, permitindo ao leitor o contato com o texto na íntegra.

1. Esses Manuais Didáticos são sugeridos pelo Ministério da Educação através do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD).

É relevante salientar que, caso o livro didático adotado pela escola apresente problemas na abordagem da literatura africana, é possível utilizar uma coletânea de textos que auxiliem o docente na abordagem daquela manifestação cultural.

Diante disso, ao sugerirmos uma experiência metodológica a partir dos contos de Mia Couto, justificamos pela construção narrativa do gênero que permite ao leitor iniciante uma percepção dos enredos que ampliem seus conhecimentos ainda em formação.

Não nos interessa subestimar os estudantes do Ensino Médio, no entanto, para um primeiro contato com a produção literária africana é necessário simplicidade e um planejamento de um percurso que privilegie um primeiro contato com os elementos da composição estética do texto de origem africana (destaco a linguagem, os elementos culturais e mitológicos que surgem no decorrer da narrativa e outros aspectos que por hora possam comprometer a leitura e compreensão do texto pelo leitor).

Sobre a consideração do leitor frente ao texto, Iser (1996) afirma

No processo da leitura se realiza a interação central entre a estrutura da obra e seu receptor. [...] a obra é mais do que o texto, é só na concretização que ela se realiza. A concretização por sua vez não é livre das disposições do leitor, mesmo se tais disposições só se atualizam com as condições do texto. A obra literária se realiza então na convergência do texto com o leitor; a obra tem forçosamente um caráter virtual, pois não pode ser reduzida nem à realidade do texto, nem às disposições caracterizadoras do leitor. (ISER, 1996, p.50)

A obra “Vozes anoitecidas” de Mia Couto é foco de nossa sugestão metodológica e foi publicado inicialmente em 1986, ganhando diversas edições desde então. Diante disso, podemos destacar que se trata de uma coletânea de contos (doze) em que estão evidentes o imaginário mítico e as crenças dos povos africanos.

Partindo mais especificamente para a sugestão metodológica, é interessante destacar que essa abordagem do texto literário está fundamentada nas estratégias metacognitivas de leitura propostas por Solé (1998). Nesta perspectiva, para a autora, é imprescindível iniciar a experiência a partir de uma conversa inicial que explore as expectativas do leitor acerca do texto. Dessa maneira, é essencial

uma leitura prévia por parte do docente que estimulará as expectativas em torno do título da obra e talvez dos textos que a compõem.

Para Solé (1998), esse momento anterior à leitura proporcionará ao mediador a percepção e a ativação dos conhecimentos prévios dos alunos que irão concretizar a leitura. Diante disso, a possibilidade de utilização de imagens impressas com animais que remetam aos personagens dos contos para serem expostas como atividade anterior, irá evidenciar a construção dos significados dos recursos imagéticos criados para compor os contos pelo próprio autor.

Além disso, o imaginário mítico que está presente nos contos para revelar as crenças das culturas africanas pode tornar-se motivo de encantamento do leitor em formação. Dessa maneira, a presença dos mistérios que cercam os animais, como nos contos “O último aviso do corvo falador”, “O dia em que explodiu Mabata-bata” e “Os pássaros de Deus”, a presença dos mortos e suas relações com os vivos, como em “A história dos aparecidos” e mais uma vez em “O último aviso do corvo falador”, a morte de crianças, como em “A menina do futuro torcido”, enfim, uma infinidade de temáticas que motivem o leitor a mergulhar na descoberta das culturas africanas sem que ele perceba que está passando por um processo didático desvinculado dos pragmatismos pedagogizantes.

A leitura efetiva e na íntegra dos contos de Mia Couto é o primeiro passo para considerarmos o texto como ponto de partida. Essa leitura pode variar em diversos momentos, sendo uma possibilidade leituras silenciosas e subjetivas, com o intuito de promover o contato com a linguagem literária e seus elementos estéticos; num outro instante, alternadamente, leituras em voz alta pelo mediador ou por um estudante que faça uma realização quase que performática, mesmo diante de expressões novas. Isso irá depender do conhecimento e da percepção do mediador frente aos alunos.

Dessa forma, segundo os *RCP*, a disposição dos contos para os alunos pode ocorrer com outros contos da mesma obra ou de outras que apresentem certas proximidades temáticas.

Durante a leitura, o mediador pode pedir para que o aluno destaque aquilo que lhe chame atenção durante a leitura, deixando livre para que a percepção dos alunos acerca das imagens exploradas pelo narrador, os elementos da mito-

logia africana presentes para explicar os mistérios, os espaços em que as ações ocorrem, a presença dos personagens e suas interações diante dos fatos do enredo, etc. Segundo Solé (1998, p.118), “trata-se de que o aluno seja um leitor ativo, que constrói uma interpretação do texto à medida que o lê.”

Após a leitura, o compartilhamento por parte dos alunos deve ser feito com o intuito de destacar o olhar ativo que o mesmo desenvolveu diante do texto. Diante disso, o destaque para impressões e considerações que os próprios alunos possam ter percebido a partir da leitura é importante na construção dos sentidos do texto.

Além disso, o registro em quadros-síntese, em quadros comparativos que relacionem com outras leituras, em cartazes, em ilustrações, em vídeos amadores curtos produzidos pelos próprios alunos, enfim, a possibilidade de exposição faz a leitura sair da micro-sociedade da sala de aula e passa a estimular outros leitores em um compartilhamento mais abrangente.

Como já expressei, a leitura pode se prolongar para outros textos que apresentem aspectos que dialoguem e permitam uma interação mais profunda entre o leitor em formação e o texto literário oriundo das expressões culturais africanas.

Considerações finais

O trabalho com a leitura no contexto escolar é fonte de discussões e costuma fazer parte de ações pedagógicas em diversas áreas do conhecimento humano. No entanto, a leitura de natureza literária passa pela consideração da experiência estética presente na tessitura do texto.

Ao considerarmos a presença da literatura africana de expressão portuguesa, como objeto de estudo nas aulas de literatura do nosso país, podemos destacar um passo importante para a redução de um abismo que se estabeleceu durante séculos de dominação europeia.

É possível afirmar que como um país de condição colonial, o Brasil vive a experiência de aceitar influências que há muito se estabeleceram em seu território,

mas só agora conquistam espaço nas salas de aula como parte de nossa herança cultural a ser estudada.

Considerando os documentos oficiais, a saber as OAERER, as OCN e os RCP, podemos perceber a inauguração de ações que promovam a leitura como um conhecimento a ser construído sistematicamente. Dessa forma, faz-se necessário afirmar que o distanciamento das práticas tradicionais e a promoção da leitura literária por meio dos gêneros literários é uma metodologia alternativa de busca pela construção do conhecimento através da leitura.

A leitura literária como um processo de construção de sentidos permite-nos conhecer os processos cognitivos em que se estabelecem relações mentais de diversas naturezas. Diante disso, as estratégias de leitura podem se tornar meios que permitam o contato do jovem leitor com o texto literário através da aplicação de determinadas ações conscientes da meta proposta.

A compreensão dos textos por um leitor em formação exige do professor/mediador a elaboração de etapas que tornem diferentes as maneiras de empreender a leitura. Para tanto, a consideração dos conhecimentos prévios dos alunos permite-nos promover com maior riqueza de detalhes, uma leitura ampla e bem consolidada.

Referências

- BONNICI, T e ZOLIN, L. O. (orgs.) **Teoria literária**: abordagens históricas e tendências contemporâneas. 3.ed. rev. e ampl. Maringá: EDUEM, 2009.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Orientações Curriculares nacionais**: Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: MEC/SEB, 2006.
- _____. **Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais**. Brasília: SECAD, 2006.
- Contos africanos dos países de língua portuguesa**. Col. Para gostar de ler. Vol. 44. 1.ed. São Paulo: Ática, 2009.
- ISER, W. **O ato da leitura**, vol. 1. São Paulo: Editora 34, 1996.
- MACHADO, E. **Da África e sobre a África**. 1.ed. São Paulo: Cortez, 2012.

NÓBREGA, Maria Marta dos Santos Silva. A literatura de expressão portuguesa em alguns livros didáticos. In. _____; ALVES, J. H. P. (orgs.) **Literatura e ensino: aspectos metodológicos e críticos**. Campina Grande: EDUFPG, 2014.

PARAÍBA. Secretaria de Estado da Educação e Cultura. Coordenadoria de Ensino Médio. **Referenciais Curriculares para o Ensino Médio da Paraíba: Linguagens, códigos e suas tecnologias**. João Pessoa: [s.n.], 2006.

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. 6.ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

RESUMO

A razão deste artigo é discutir como os escritores de livros didáticos fazem a abordagem da Lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que torna obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira e como essa matriz africana está sendo tratada nos livros didáticos. Para isso procuramos mostrar um panorama da questão africana na literatura e também como os livros desenvolvem a temática da Literatura africana na Escola e como é possível, através de trabalhos com alguns gêneros literários, reparar, em parte, décadas de injustiças promovidas por ideologias disseminadas pelos livros didáticos que, quando não silenciavam, traziam em seu cerne a realidade afro-descendentes a partir do ponto de vista da classe dominante. Disso, concluímos quão importante será debater em sala de aula esse assunto. Para isso, apresentar aos estudantes do ensino básico a literatura afro-brasileira poderá promover uma maior compreensão desse assunto, diminuir o preconceito inter-racial, construir uma identidade nacional mais sólida e, finalmente, reduzir o fosso social existente no nosso país.

Palavras-chave: Literatura africana, Livros didáticos, Inclusão social.