



PROFLETRAS



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE LETRAS E COMUNICAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS EM REDE NACIONAL
(PROFLETRAS)**

MARIA DILMA DE CARVALHO LISBOA

A LITERATURA NA SALA DE AULA: leitura do romance *As aventuras de Ngunga*, de
Pepetela, para 8º ano do Ensino Fundamental

**BELÉM-PARÁ
2018**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE LETRAS E COMUNICAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS EM REDE NACIONAL
(PROFLETRAS)**

MARIA DILMA DE CARVALHO LISBOA

**A LITERATURA NA SALA DE AULA: leitura do romance *As aventuras de Ngunga*, de
Pepetela, para 8º ano do Ensino Fundamental**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Pará, como requisito para a obtenção do grau de Mestre em Letras do Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), área de concentração “Linguagens e Letramentos”.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Maria de Fátima do Nascimento

**BELÉM-PARÁ
2018**

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Pará
Gerada automaticamente pelo módulo Ficat, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)**

- D2781 De Carvalho Lisboa, Maria Dilma.
A literatura na sala de aula: leitura do romance *As aventuras de Ngunga*, de Pepetela, para o 8º ano do Ensino Fundamental / Maria Dilma De Carvalho Lisboa. — 2018.
170 f.
- Orientador(a): Prof. Dr. Maria de Fátima do Nascimento
Dissertação (Mestrado) - Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional, Instituto de Letras e Comunicação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2018.
1. Ensino fundamental. 2. Livro didático . 3. Leitura de romance. 4. Literatura africana. 5. Letramento Literário. I. Título.

MARIA DILMA DE CARVALHO LISBOA

A LITERATURA NA SALA DE AULA: leitura do romance *As aventuras de Ngunga*, de Pepetela, para 8º ano do Ensino Fundamental

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Pará, como requisito para a obtenção do grau de Mestre em Letras do Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), área de concentração “Linguagens e Letramentos”.

Data da defesa: 26/03/2018

BANCA EXAMINADORA:

Prof^a. Dr^a. Maria de Fátima do Nascimento (UFPA)
Orientadora

Prof. Dr. Márcio Araújo de Melo (UFT – Araguaína)
Membro externo

Prof^a. Dr^a. Marli Tereza Furtado (UFPA)
Membro interno

Prof. Dr. Fernando Maués Faria Júnior. (UFPA)
Membro suplente

AGRADECIMENTOS

A realização desta dissertação se deve à colaboração e apoio de muitas pessoas, às quais transmito os meus sinceros agradecimentos:

À minha família, em especial, a minha mãe Maria do Carmo Lisboa e aos meus filhos Vinícius e Guilherme, pela paciência, incentivo, ajuda, compreensão e companheirismo.

À Prof.^a Dr.^a Maria de Fátima Nascimento, minha orientadora, pela paciência, responsabilidade, exemplo para ser seguido nas minhas futuras jornadas do magistério.

À banca de avaliação de qualificação, composta pela Professora Dr.^a Marli Tereza Furtado e pelo Professor Dr.^o Fernando Maués de Faria Júnior, pelas valiosas lições por ocasião da qualificação desta proposta de intervenção pedagógica.

Aos professores do PROFLETRAS, por partilharem ensinamentos indispensáveis não apenas para a realização deste estudo, mas, principalmente, para melhoria de minhas práticas pedagógicas.

Aos amigos de grupo de trabalho, Tânia Monteiro e Ronaldo Nogueira, pelo apoio, amizade e troca de conhecimentos indispensáveis para a realização deste trabalho.

À turma do Profletras, com quem compartilhei momentos inesquecíveis de companheirismo, aprendizagem e alegria.

Aos alunos do 8º e 9º anos da escola campo da pesquisa.

“A ciência é grosseira, a vida é sutil, e é para corrigir essa distância que a literatura nos importa. Por outro lado, o saber que ela mobiliza nunca é inteiro nem verdadeiro; a literatura não diz que sabe alguma coisa, mas que sabe de alguma coisa; ou melhor: que ela sabe algo das coisas – que ela sabe muito sobre os homens.”

Roland Barthes

RESUMO

A dissertação de Mestrado Profissional intitulada *A literatura na sala de aula: leitura do romance As aventuras de Ngunga, de Pepetela, para 8º ano do Ensino Fundamental* configura-se em uma proposta de intervenção de ensino da leitura do texto literário para alunos do 8º ano do Ensino Fundamental, em uma escola municipal localizada no município de Ananindeua, Pará. Nesta dissertação, objetivamos investigar quais são os entraves que impossibilitam que o texto literário se constitua em objeto mediador de conhecimento na escola, que estratégias podem ser mais eficazes para a realização de leituras mais produtivas e significativas na escola, objetivamos também verificar de que forma as abordagens de leitura apresentadas no livro didático *Projeto Teláris: Português, 8º ano*, utilizado pelos alunos investigados, podem interferir na sua compreensão leitora, propomos ainda um diálogo com a literatura angolana, por meio da leitura do romance *As aventuras de Ngunga*, de Pepetela. Para fundamentação teórica deste estudo, apoiamos-nos em Rita Chaves (1984), Maria Aparecida Santilli (1985), Manuel Ferreira (1987), Regina Zilberman (1991), Marisa Lajolo (1993), Lajolo e Zilberman (1996), Ezequiel Theodoro da Silva (1996), Nilma Lino Gomes, (1999), Roberto Acízelo de Sousa (1999), Iris Amâncio (2008), Roger Chartier (2009), Carlos Augusto Melo (2009), Antoine Compagnon (2010), Maria Amélia Dalvi et al (2013), Miguel Arroyo (2013) e Rildo Cosson (2014). Como estratégia metodológica, fizemos uso dos dados do Ideb da escola pesquisada, os quais demonstraram o baixo desempenho leitor dos alunos. Depois, propomos aos alunos a realização de uma atividade de leitura, constante em *Projeto Teláris: Português, 8º ano*, essa atividade consiste num questionário sobre os fragmentos do romance *As aventuras de Ngunga*, de Pepetela. O resultado dessa análise serviu para a demonstrar que o modelo de leitura, apresentado no referido livro didático, não promove o letramento literário da turma. Em seguida, apresentamos proposta de leitura integral do romance *As aventuras de Ngunga*, após essa leitura, realizamos avaliação da compreensão leitora dos alunos, demonstrada por meio de uma atividade oral. Nas seis seções, nas quais foram divididas esta dissertação, tratamos dos fatores que contribuíram pra a construção do modelo de ensino de literatura que tem predominado na escola brasileira, discutimos sobre concepções de leitura e de como essas concepções entrelaçam-se ao ensino da leitura literária, refletimos sobre como a leitura literária pode ser um instrumento eficaz para implementação da lei 10.639/2003, apresentamos também discussão sobre a construção da identidade do professor, no contexto histórico da educação brasileira, sobre a importância da leitura literária como objeto de formação humana, análise do livro didático, *Teláris: Português, 8º ano*, e, por fim, apresentamos o projeto de intervenção.

Palavras-chave: Ensino fundamental. Livro didático. Leitura de romance. Literatura africana. Letramento Literário.

ABSTRACT

The dissertation of Professional Masters entitled *Literature in the classroom As aventuras de Ngunga, by Pepetela, for 8th year of elementary school*, it's configured in a proposal intervention of the literary text teaching reading to 8th year of elementary school, in a municipal school in the county of Ananindeua-Pará. In this dissertation, we aim to investigate the obstacles that make impossible for the literary text to become a mediator object of knowledge in the school. Wich strategies may be most effective for more productive and meaningful reading at school. We also aim to verify how the reading approaches presented in the textbook Teláris Project: Portuguese, 8th grade, used by students investigated may interfere in your reading comprehension, we also propose a dialogue with the Angolan literature by means of the reading of the romance *As aventuras de Ngunga, of the Pepetela*, For the theoretical basis of this study, we use as references: Rita Chaves (1984), Maria Aparecida Santilli (1985), Manuel Ferreira (1987), Regina Zilberman (1991), Marisa Lajolo (1993), Lajolo and Zilberman (1996), Ezequiel Theodoro da Silva (1996), Nilma Lino Gomes, (1999), Roberto Acízelo de Sousa (1999), Iris Amâncio (2008), Roger Chartier (2009), Carlos Augusto Melo (2009), Antoine Compagnon (2010), Maria Amélia Dalvi et al (2013), Miguel Arroyo (2013) and Rildo Cosson (2014). As a methodological strategy, we used the data from the Basic Education Development Index (Ideb) of the researched school which demonstrated the students' low student performance. Then we propose to the students the accomplishment of a reading activity, constant in Teláris Project: Portuguese, 8th grade this activity consists of a questionnaire on the fragments of the romance *As aventuras de Ngunga, of the Pepetela*, The result of this analysis served to demonstrate that the reading of the romance, presented in the textbook referred, does not promote the literary learning of the class. Next, we present a proposal for the full reading of the romance *As aventuras de Ngunga*, after this reading, we carried out an evaluation of the reading comprehension of the students, demonstrated through an oral activity. In the six sections in which this dissertation was divided, we deal with the factors that contributed to the construction of the literature teaching model that has predominated in the Brazilian school. We discuss conceptions of reading and how these conceptions intertwine with the teaching of literary reading, we reflect on how literary reading can be an effective instrument for law enforcement 10.639/2003. We also present a discussion about the construction of teacher identity in the historical context of Brazilian education, on the importance of literary reading as an object of human formation, analysis of the textbook, Teláris: Portuguese, 8th grade, and, finally, we present the intervention project.

Keywords: Primary education. Textbook. Romance reading. African literature. Literacy.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	9
2	LEITURA LITERÁRIA NA ESCOLA: considerações históricas, concepções de leitura literária e o ensino da literatura	13
2.1	A LEITURA LITERÁRIA NA ESCOLA: considerações históricas.....	13
2.2	CONCEPÇÕES DE LEITURA LITERÁRIA E ENSINO DA LITERATURA.....	20
3	EDUCAÇÃO AFRICANA NA ESCOLA: diálogos com a lei 10.639/2003	30
3.1	LITERATURA E A LEI 10.639/2003.....	30
3.2	LITERATURA AFRICANA NA ESCOLA: descolonizando o currículo.....	37
4	PROFESSOR E O ENSINO DA LITERATURA: identidade, saberes e práticas	48
4.1	O PROFESSOR DE PORTUGUÊS E A MONUMENTAL TAREFA DE FORMAR LEITORES.....	48
4.2	LEITURA DA LITERATURA EM SALA DE AULA: novos paradigmas, novos leitores.....	58
5	A LITERATURA NO LIVRO DIDÁTICO <i>TELÁRIS: PORTUGUÊS, 8º ANO</i>	68
5.1	O TEXTO LITERÁRIO NO LIVRO DIDÁTICO: do equívoco à invisibilidade.....	68
5.2	A LITERATURA NA SALA DE AULA: propondo formas de visibilidade.....	71
5.3	METODOLOGIA.....	72
5.4	OS GÊNEROS NARRATIVOS E POÉTICOS NO LIVRO DIDÁTICO: presença do romance, da poesia e da peça de teatro.....	73
5.5	RESULTADOS.....	82
5.6	ANÁLISE DE ATIVIDADES REALIZADAS PELOS ALUNOS A PARTIR DE EXERCÍCIOS SOBRE FRAGMENTOS DO ROMANCE <i>AS AVENTURAS DE NGUNGA</i>	83
5.7	RESULTADOS.....	92
6	PROPOSTA DE INTERVENÇÃO: leitura do romance <i>As aventuras de Ngunga</i> para o 8º ano	94
6.1	O OBJETO DA PESQUISA.....	94
6.2	OS SUJEITOS DA PESQUISA: identificação da escola e dos estudantes.....	95
6.3	METODOLOGIA DA PESQUISA.....	96
6.4	PROPOSTA DE INTERVENÇÃO: leitura e discussão do romance <i>As Aventuras de Ngunga</i> , de Pepetela em sala de aula, mediada pela professora da pesquisa.....	100
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	114
	REFERÊNCIAS	118
	ANEXOS	122

APÊNDICES.....

131

INTRODUÇÃO

A Literatura é um elemento cultural de grande prestígio social, visto historicamente como instrumento importante para a conquista de espaços sociais e da formação cidadã. Contemporaneamente, porém, teóricos do Letramento Literário, como Regina Zilberman (1991), Marisa Lajolo (1993), Rildo Cosson (2014), têm sido veemente em apontar não apenas uma simples crise, mas a falência do ensino da Literatura, ou até mesmo o seu desaparecimento.

Uma investigação sobre as causas da ausência do texto literário na escola leva-me, primeiramente, a refletir sobre minha relação com a leitura literária. Fazendo um breve retrospecto sobre minha trajetória de estudante, é com pesar que reconheço que a primeira e única vez que li um texto literário, integralmente, indicado pela escola foi no 1º ano do Ensino Médio. Tratava-se de uma coleção de crônicas intitulada *Para gostar de ler*, de Carlos Drummond de Andrade et al. Todas as leituras, até então realizadas na escola, tinham sido ancoradas no livro didático. Eram leituras de fragmentos, de pequenos trechos, muitos dos quais incoerentes, sem comprometimento com os sentidos do texto na sua totalidade. Como lia com bastante regularidade fora do espaço da escola, não considerava que essas leituras tivessem qualquer relação com o conteúdo de sala de aula. Em casa, a leitura literária era prazer e descoberta; na escola, frustração, incoerência.

Minha escolha pelo curso Licenciatura em Letras se deu pela minha paixão pelo texto literário. Assistir às aulas de Literatura sempre foi uma experiência extremamente prazerosa. Acreditava que não teria dificuldades em ensinar literatura. O cotidiano de sala de aula mostrou, no entanto, uma realidade muito diferente; não via como relacionar o arcabouço teórico literário, com o qual tive contato no Curso de Graduação em Letras (licenciatura), com as práticas de sala de aula. Como fazer, por exemplo, de *Os lusíadas*, de Luís de Camões, obra de linguagem e estrutura complexas, para alunos do primeiro ano do Ensino Médio, uma leitura prazerosa, significativa?

Lidar com esse descompasso entre os saberes da graduação e as exigências da sala de aula parece ser uma dificuldade de grande parte dos professores e, no Ensino Fundamental, as questões relacionadas à leitura do texto literário deixam essas dificuldades ainda mais evidentes. Nesse contexto, devemos considerar, ainda, que pouco ou nada se discute, na Licenciatura em Letras, sobre a formação do professor para o ensino da Literatura no Ensino Fundamental. Por isso, talvez, comumente, chegamos à sala de aula sem dispormos de

conhecimentos teórico-metodológicos para a proposição de estratégias de ensino da leitura, que escape à fórmula do livro didático.

Assim sendo, nossas práticas passam a ser uma reprodução do que vivenciamos durante o nosso período estudantil: os textos literários recebem o mesmo tratamento que qualquer outro texto; geralmente são analisados por meio de longos exercícios que não garantem a leitura dos alunos; raramente o texto literário não é lido na sua integridade; são estrofes, fragmentos, excertos retirados de seus suportes originais e trazidos para os livros didáticos apenas para serem matéria de análises gramaticais, em geral, mal formuladas. Nossas práticas deixam entrever que não acreditamos que o texto literário, por si só, configura-se como objeto cultural mediador de conhecimento, cremos que, à leitura do texto literário, devemos somar muitas outras atividades, caso contrário, não estaremos ensinando algo relevante a nossos alunos.

Diante do exposto, nesta dissertação de mestrado, temos como objetivos investigar quais são os entraves para a realização de práticas de leituras literárias significativas na sala de aula, de que forma as estratégias de leitura literária apresentada no livro didático *Teláris: português, 8º ano*, de Borgatto et al, utilizado pela turma investigada, pode impactar na compreensão leitora dos alunos. Objetivamos, ainda, proporcionar aos estudantes, por meio da leitura do romance *As aventuras de Ngunga*, de Pepetela, um diálogo com a cultura angolana; e conhecer, discutir e aplicar estratégias metodológicas de leitura que podem fazer do texto literário conhecimento de fundamental importância nas aulas de português.

Sendo assim, conscientes das questões que impedem o trabalho com o texto literário e da necessidade de se discutir estratégias que podem se mostrar produtivas para a leitura literária, realizamos este estudo com a fundamental contribuição dos seguintes teóricos: Rita Chaves (1984), Maria Aparecida Santilli (1985), Manuel Ferreira (1987), Regina Zilberman (1991), Marisa Lajolo (1993), Antônio Candido (1995) Ezequiel Theodoro da Silva (1996), Roberto Acízelo de Sousa (1999), Iris Amâncio (2008), Roger Chartier (2009), Carlos Augusto Melo (2009), Antoine Compagnon (2010), Nilma Lino Gomes (2012), Maria Amélia Dalvi et al (2013), Miguel Arroyo (2013), Rildo Cosson (2014).

Para a realização da proposta de intervenção pedagógica, seguimos os seguintes passos metodológicos. Primeiramente, verificamos os dados do Ideb da escola, dos anos de 2011, 2013 e 2015, e constatamos que os alunos, em geral, apresentaram um desempenho leitor insuficiente. A seguir, propusemos aos alunos da turma que realizassem uma atividade, presente em *Teláris: português, 8º ano*, livro didático por eles utilizados, essa atividade consistia em resoluções de questões de interpretação de fragmentos do romance *As aventuras*,

de Ngunga, de Pepetela. A partir da avaliação dessa atividade realizada pelos estudantes, podemos constatar que a proposta de leitura do texto literário, no livro didático, não se apresentava como um mecanismo eficaz para a formação leitora, antes parecia um empecilho para o desenvolvimento leitor dos estudantes; a grande quantidade de questões em branco, ou mal respondidas, revelou não só o desinteresse dos alunos pela leitura, o seu mau desempenho leitor, mas também que as estratégias de leitura do referido livro didático talvez estivessem equivocadas. Por fim, diante de tais constatações, aplicamos proposta de intervenção que consiste na leitura, na sua integralidade, do romance *As aventuras de Ngunga*, de Pepetela, e analisamos essa leitura por meio de atividade oral, realizada pelos alunos, em uma roda de discussão. Sendo assim, seguem as cinco seções nas quais foi dividida esta dissertação de mestrado.

Na seção II desta dissertação, intitulada *Leitura literária na escola: considerações históricas, concepções de leitura literária e o ensino da literatura*, discutimos como a Literatura, ao longo de um processo histórico, incorporou-se ao currículo escolar, assumindo um caráter historicista, o que pode ter contribuído para a construção de um aparato ideológico que nos identifica como nação. Além disso, fazemos uma abordagem sobre as concepções de leitura e como elas entrelaçam-se ao ensino da leitura do texto literário, apresentando-se como saber importante para a formação leitora.

Na seção III, denominada *Educação africana na escola: diálogos com a Lei 10.639/2003* discutimos de que forma a referida Lei pode contribuir para mudanças em nossas práticas pedagógicas, no sentido de fazer das culturas africanas conhecimento necessário para a formação discente. Realizamos ainda, uma abordagem sobre a literatura africana, em especial a produção angolana, buscando demonstrar como essa literatura, ao entrelaçar-se a fatores históricos, dialoga com os processos de construção identitária dos angolanos, contribuindo para uma nova discursivização sobre a cultura desse país.

Na seção IV, intitulada *Professor: identidade, saberes e práticas*, discutimos que papéis tem assumido o professor, na sua prática pedagógica, dentro de contextos sócio-históricos de adversidades e contínua desqualificação, buscando compreender de que forma essa realidade interfere na atuação desse professor como profissional investido do papel de formar leitores. Discutimos, ainda, porque o texto literário, embora passando por um contínuo processo de desvalorização com relação aos outros saberes privilegiados pela escola, deve ter sua importância reconhecida e ser o objeto principal de mediação de saberes na escola.

Na seção V, denominada *Representações da literatura no livro didático Teláris: Português, 8º ano*, analisamos a abordagem dada ao texto literário nesse livro

didático e, como as estratégias de leitura do texto literário presentes nesse livro, pode ser ineficaz no sentido de formar leitores de literatura.

Na seção VI, fazemos um relato de nossa trajetória durante a realização da proposta de intervenção, para tanto, descrevemos o objeto e os sujeitos da pesquisa, demonstramos a metodologia utilizada e apresentamos a proposta de leitura do romance *As aventuras de Ngunga*, de Pepetela, bem como a respectiva avaliação dessa proposta.

2 LEITURA LITERÁRIA NA ESCOLA: considerações históricas, concepções de leitura literária e o ensino da literatura

2.1 A LEITURA LITERÁRIA NA ESCOLA: considerações históricas

Embora a leitura seja considerada um instrumento privilegiado para apropriação e divulgação de saberes, estando presente em todos os níveis educacionais de nossa sociedade, fazer da leitura assunto central nas aulas de língua portuguesa ainda é uma realidade distante, o que parece impactar diretamente na qualidade do nosso ensino. Com relação à importância da leitura, em especial do texto literário, Cosson (2014) afirma que “Quando a escola falha nesse compartimento, no processo da leitura, na função de nos tornar leitores, falha em tudo o mais, pois não há conhecimento sem leitura, sem a mediação da palavra e sua interpretação, da leitura, enfim” (COSSON, 2014, p. 36).

Diante do consenso de que uma boa formação leitora é condição indispensável para o desenvolvimento do indivíduo, parece inevitável nos perguntarmos por que continuamos patinando quando o assunto é leitura, por que ler na escola ainda é um grande desafio que gera angústias e dissabores. Um olhar para nossa trajetória escolar deixa transparecer que, tratando-se de leitura, estamos sempre engatinhando, evidenciando que pouco foi feito. Seria como se nossa história como leitores e formadores de leitores fosse sempre uma página em branco, mesmo apesar de muitos esforços, muitas vezes solitários. Silva (2011) afirma que “Na ausência de informações que orientam uma prática mais eficiente, o ensino da leitura parece ser realizado ao acaso, fazendo com que professores ajam através do ensaio-e-erro, quando da abordagem de materiais escritos junto a seus alunos” (SILVA, 2011, p. 37).

Nas últimas décadas, tem-se intensificado a emergência de discursos das mais diferentes áreas de saberes que reafirmam o valor da leitura em nossa sociedade. Nesse sentido, Cosson (2014) afirma que:

[...] ler tem se constituído em vasto campo de saber que envolve desde o mapeamento de áreas do cérebro no momento físico da leitura até a condução de políticas públicas destinadas a promover o domínio da escrita, criando seções específicas em disciplinas tradicionais, tais como história da leitura e psicologia da leitura, e incorporando diversas abordagens, a exemplo do funcionalismo, da fenomenologia e do sociointeracionismo (COSSON, 2014, p. 34).

Parece-nos, no entanto, que o entusiasmo, no âmbito da pesquisa acadêmica, no que se refere à leitura literária, não está sendo compartilhado por aqueles que estão na sala de aula. Tal entendimento é facilmente observado em relatos dos professores sobre suas experiências na escola. Em regra, são histórias que demonstram que ler ainda é sinônimo de angústias, frustrações, mesmo diante dos muitos avanços nessa área, constituindo-se em atividade marginalizada do processo de ensino, que tem funcionado como acessório, porta de entrada para assunto considerado “maior”: os estudos de regras gramaticais. Outro aspecto que também pode ser considerado relevante para as discussões sobre a leitura, refere-se ao fato de que ler também é uma atividade oral e a escola, por outro lado, parece que não tem sabido o que fazer com a oralidade de seus alunos. Assim sendo, ler costuma ser uma atividade pouco avaliada, o que pode se configurar em fonte de desestímulo, já que a avaliação e a atribuição de notas têm-se mostrado como o momento mais importante, o objetivo maior do processo ensino-aprendizagem.

Fazer da leitura uma atividade que possa ser executada com um mínimo de sistematização e planejamento, em que as habilidades e competências a serem adquiridas numa determinada etapa possam parecer claras para os estudantes e servir de direcionamento para que o professor estabeleça novos objetivos e metodologias mais adequadas, provavelmente, exige um conhecimento mais consistente sobre esse tema. Os estudos na área da Linguística, desenvolvidos nas últimas décadas, apresentaram mudanças de perspectivas com relação ao estudo da linguagem. Essas novas perspectivas repercutiram no ensino da língua portuguesa, pois se inicialmente o ponto central eram as unidades isoladas da língua (letras, fonemas, palavras, frases, texto), mais recentemente, o texto passou a ser o foco do ensino da língua portuguesa.

Com relação ao ensino da leitura literária, parece haver poucas evidências de que propostas do trabalho com o texto literário, oriundas das muitas pesquisas na área, tenham se traduzido em mudanças no ensino básico; contrariamente ao que acontece no ambiente acadêmico, os estudiosos do assunto têm sido unânimes em considerar o desaparecimento da literatura do currículo do Ensino Fundamental.

Na busca por respostas talvez mais abrangentes sobre os problemas que envolvem a leitura do texto literário, situaremos a leitura literária dentro de certos parâmetros, analisando os pressupostos históricos, teóricos e pragmáticos que envolvem as particularidades de seu ensino. Por meio de um apanhado histórico, buscaremos compreender de que forma o texto literário incorporou-se ao ensino, pois devido à natureza social da leitura, acreditamos “que

não pode ser examinada isoladamente, e sim no interior da rede de relações que compõe com o todo da sociedade, provindo daí sua vigência e seu sentido” (ZILBERMAN apud SILVA, 1988, p. 9).

Assim, conhecer as condições histórico-político-sociais que se constituíram como contexto para o surgimento da Literatura como disciplina escolarizada, entender os papéis que essa disciplina tem assumido ao longo do seu percurso histórico pode talvez contribuir para as discussões que investigam as razões de a leitura do texto literário não ter um tratamento adequado nas aulas de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental e, dessa forma, construir vias para fazer da leitura literária em a sala de aula uma atividade mais produtiva e prazerosa

Para esse fim, embasamo-nos em Regina Zilberman (1991), Marisa Lajolo (1993), Lajolo e Zilberman (1996), Roberto Acízelo de Sousa (1999), Carlos Augusto Melo (2009). Baseando-nos em Mikhail Bakhtin (2006) e Rildo Cosson (2014), refletiremos, ainda, sobre as concepções de leitura que, usualmente, apoiamo-nos em nossas práticas em sala de aula e sobre como as abordagens do texto literário podem ser determinantes para a realização de leituras significativas e produtivas.

O ensino no Brasil, desde o período colonial, sempre teve uma vocação humanista, com forte entrelaçamento com o ensino literário. Nesse sentido, Souza (1999), ao traçar um panorama do tipo de ensino que vigorou durante o período colonial, afirma que

[...] Nele predominou de modo absoluto uma educação linguística e literária, com destaque para o latim e sua literatura, e mais gramática portuguesa e retórica (nesta última subsumida a poética). Assim, nesses prelúdios dos estudos literários aqui rastreados, é necessário admitir, além da contribuição das academias e dos poetas também a do ensino (SOUZA, 1999, p. 25).

Nesse período, não havia um contexto favorável para práticas culturais institucionalizadas. Até o início do século XIX, estava proibida a impressão de livros no país, ou de qualquer texto impresso, havia uma séria censura, por parte de Portugal, quanto à circulação de impressos no Brasil-Colônia. Embora houvesse algumas tentativas de burlar essa proibição, essa medida significou um obstáculo para o desenvolvimento de “práticas de leitura mais intensas e mais consistentes” (LAJOLO; ZILBERMAN, 1996, p. 122). A tardia impressão dos primeiros livros e um severo controle das publicações podem ser vistos como fatores que deixaram marcas nas instituições, na cultura, no desenvolvimento de um público leitor. Essa relação inicial com a leitura talvez explique certo sentimento que permeia entre

nós, de que a literatura é coisa para intelectuais, que ler tem que ter uma finalidade muito prática.

Somente no século XIX apresentaram-se as circunstâncias favoráveis à consolidação do ensino literário. Em 1808, a vinda da família real portuguesa e a transferência da capital do império português para o Rio de Janeiro tiveram consequências imediatas no âmbito cultural: a abertura dos portos, a implantação da imprensa, e a criação da Biblioteca Real, da Academia de Belas-Artes, dos cursos de nível superior. Esse novo contexto significou um rompimento com os padrões de vida coloniais, inaugurando, assim, um período de maior amplitude cultural.

Diante de um processo de colonização que perdurou por mais de três séculos, é possível afirmar que os intelectuais brasileiros sempre mantiveram alguma subordinação às ideias e instituições europeias. Roberto Schwarz (1977), na obra *Ao vencedor as batatas*, confirma essa realidade ao mostrar a condição um tanto contraditória de um Brasil que quer aliar escravismo e liberalismo econômico: “[...] estes autores refletem a disparidade entre a sociedade brasileira escravista e as ideias do liberalismo europeu. Envergonhando uns, irritando outros que insistiam em sua hipocrisia” (SCHWARZ, 1977, p. 12). A mesma impropriedade este autor constata ao se referir à produção literária brasileira do Segundo Reinado e sua tentativa de imitar o modelo literário europeu: “Frequentemente inflada ou rasteira, ridícula ou crua e só raramente justa no tom” (SCHWARZ, 1977, p. 13). Parece-nos, então, que o Brasil precisaria tomar emprestado de países considerados avançados modelos institucionais, jurídicos e literários para alcançar a condição de país civilizado.

Considerando essa influência inicial notadamente portuguesa, Melo (2009) baseia-se nas narrativas do grupo precursor de histórias literárias oitocentistas do Brasil, a saber, Cônego Fernandes Pinheiro (1862), Ferdinand Wolf (1863) e Sotero dos Reis (1866-1873), influentes estudiosos da literatura do século XIX, para demonstrar sob que condições os discursos dos referidos autores contribuíram para a construção de nossa tradição historiográfica. De acordo com esses estudos, Melo (2009) demonstra que a literatura nacional emerge como uma representação simbólica criada para estabelecer um conceito hegemônico de nação. O texto literário passa a ser estudado como um processo histórico de representação e construção de nacionalidade. Assim, toda produção relacionada às primeiras histórias literárias brasileiras está organizada basicamente conforme critério cronológico, apresentando forte identificação com projetos de afirmação de nossa identidade nacional, configurada no período monárquico. A esse respeito, Melo (2009) afirma que

Nessas condições, a estratégia imperial pede apoio a dois campos de poder (a História e a Educação), atribuindo-lhes papéis oficiais de afirmação nacional. O mais importante é que se desenham as primeiras diretrizes brasileiras que vinculam certo poder “político” ao conhecimento histórico e educacional, entrelaçando-os. Exercita-se a historiografia e, com o acréscimo de outro elemento – a Literatura – inaugura-se a disciplina de História da Literatura – considerada um dos galhos da História Geral do Brasil (MELO, 2009, p. 28).

O entrelaçamento entre história e literatura atendeu a um interesse político-econômico muito peculiar: a construção da identidade de um país com características coloniais, mas que, ao mesmo tempo, assumisse um estatuto cultural que pudesse igualá-lo a nações europeias. História e Educação assumem, então, papel estratégico nesse processo de afirmação nacionalista. Sousa (1999) já observava esse entendimento ao descrever como a corrente retórico-poética, prestigiada até o século XIX, rivaliza com o historicismo, mas, paulatinamente, perde espaço para essa vertente até ser excluída dos currículos escolares:

[...] coincidem o fim do império e o banimento da retórica-poética do sistema do ensino, coincidência talvez não apenas fortuita, caso tenhamos em conta que o positivismo republicano encarnava o ideal de modernização do País, não sendo inverossímil que identificasse no ensino daquelas disciplinas uma indesejável sobrevivência do antigo regime. Outro aspecto que chama a atenção é a correlatividade entre o avanço do historicismo e a ênfase progressiva no elemento nacional (SOUZA, 1999, p. 36).

A construção de um Estado Nacional, iniciada no século XIX, apontou para a necessidade de elaboração de uma historiografia literária capaz não só de assegurar a existência de uma literatura brasileira, mas também de dar um caráter único, homogêneo a um povo cujos valores deveriam compor uma cultura nacional. Para além de seu valor estético, a tradição dos estudos da literatura brasileira serviu, primordialmente, à construção de discursos que sustentariam ideologicamente uma concepção de nacionalidade que atenderia a interesses das classes dominantes.

A crítica literária também assume papel essencial no projeto de sistematização da história literária. Melo (2009), em seus estudos sobre três dos principais sistematizadores da literatura brasileira do período oitocentista já citados, evidencia a força da crítica em articulação com o ensino. Em sua reflexão sobre o cónego Fernandes Pinheiro, autor de mais de uma dezena de livros didáticos nos períodos de 1850 a 1870, é destacada a obra “Curso Elementar de Literatura Nacional”, de 1862. Esta obra constitui-se de uma reunião de textos manuscritos elaborados para fins didáticos e que, pela carência de livros didáticos, eram adotados para esses fins, pelo cónego, em suas aulas de Literatura no Colégio Pedro II. Por

meio desses manuscritos, bem como ensaios e artigos publicados em jornais e revistas da época, estabelecia-se uma perspectiva historiográfica para o ensino da literatura. A esse respeito, Melo (2009) assegura que:

A experiência mais reveladora de historização encontra-se nas páginas do periódico do qual foi diretor, a Revista Popular. Há alguns artigos que se encaixam nitidamente à prática historiográfica que exercia nos estudos da disciplina de “Literatura Nacional”, do Colégio Pedro II, e demonstram a estrutura metodológica e temática decidida no corpo do Curso Elementar de 1862. Lembrando que o período de existência da revista está inserido no momento de estruturação da disciplina no Colégio e publicação da história literária, ou seja, de 1859 a 1862 (MELO, 2009, p. 72).

Nesse contexto, o Colégio Pedro II assume também a função de disseminador dessa construção do discurso literário oitocentista. Devido a sua posição privilegiada no cenário educacional, seu currículo e suas práticas pedagógicas passaram a ser adotados pelas instituições de ensino de todo o país. Assim sendo, o modelo de leitura do texto literário, ancorado numa perspectiva histórico-positivista, referendou o modelo de ensino da literatura. Devemos ressaltar, ainda, que essa perspectiva de análise literária se prolongou no século XX, imbricando-se ao ensino da Literatura Brasileira nos cursos de Letras, conseqüentemente, influenciando na abordagem dada ao texto literário no ensino básico.

Zilberman (2008) constata que na passagem dos anos de 1970 para os anos de 1980, quando houve certo afrouxamento do regime militar, intensificaram-se movimentos envolvendo pesquisadores das áreas de Letras e Pedagogia que buscavam apontar possíveis soluções para a grave crise no ensino desse período. Nesse contexto, o trabalho com a obra literária aparece como objeto de grande preocupação, visto como importante via para melhoras no ensino, o que é confirmado pela autora:

No âmbito dessas discussões, que envolvia a aprendizagem e o uso da língua portuguesa, recebeu a literatura uma valorização específica, pois era nela que se colocavam as esperanças de superação dos problemas experimentados na sala de aula. Com efeito, se os diagnósticos identificavam as dificuldades de leitura e expressão escrita por parte dos estudantes, era à literatura, representada por obras de ficção e de poesia, que se transferiam os créditos e as expectativas de mudança (ZILBERMAN, 2008, p. 13).

A partir desse entendimento, desenvolveram-se propostas que apontavam para mudanças paradigmáticas e conceituais do tratamento escolarizado da obra literária. Mas,

diante dos esforços de superação de modelos de ensino ineficientes, Zilberman (2008), ao fazer uma análise dos últimos trinta anos da nossa história, constata que, apesar das profundas modificações pelas quais o país passou, as mudanças significaram melhoras de uma forma geral na vida do país. Somente no âmbito do ensino, que o cenário se manteve desalentador: “os problemas educacionais permanecem, tendo-se somado novas razões às antigas queixas. O empobrecimento da escola pública é visível em todo o país” (ZILBERMAN, 2008, p. 14). Soma-se a isso a contínua desvalorização do professor submetido a baixos salários e à indiferença dos governos.

É nesse contexto empobrecido e de descrença, apesar das propostas de renovação, que continuamos lidando com a literatura tal como se fazia no século XIX. Os manuais didáticos do Ensino Médio evidenciam que o modelo historicista, criticado e combatido, ainda constitui o discurso do professor de literatura nessas primeiras décadas do século XXI. A respeito dessa concepção de literatura voltada para a historiografia, Ceia (2002), teórico português, declara que

Estudar história da literatura parece ser hoje uma aberração, porque se supõe e não se demonstra, o estudante fica preso a um catálogo de nomes, de autores, que o distraem da aprendizagem dos tais “mecanismos cognitivos essenciais” da língua. E a resolução de questões da vida quotidiana fica totalmente nas mãos do novo pedagogo que será o único capaz de inserir socialmente o indivíduo que vai à escola para ser cidadão (CEIA, 2002, p. 30).

O ensino da história da literatura funcionaria como uma espécie de entrave entre o leitor e o texto, impedindo o aluno do contato com o texto literário. O ensino na perspectiva historicista, tal como vemos nos manuais didáticos, tem como uma de suas estratégias fazer com que o aluno confirme, em fragmentos de textos, características de um estilo época, no qual o texto foi arrolado; ou reconheça, em trechos de obras, informações históricas da época em que a produção está inserida. Tais estratégias dispensariam o aluno e o professor do trabalho com o texto literário, que é sua leitura efetiva. Afastado do diálogo com o texto, o aluno dispõe apenas do discurso do professor, como meio através do qual se confronta com saberes de seu tempo. No Ensino Fundamental, o ensino da leitura literária parece ter recaído num vazio conceitual, sem objetivos claros, tratado como passatempo para os alunos.

2.2 CONCEPÇÕES DE LEITURA LITERÁRIA E ENSINO DA LITERATURA

Em um país que atribui à escola o dever de formar uma sociedade letrada, em que a formação leitora assume importância crucial no contexto educacional, as questões relacionadas à leitura aparecem como uma espécie de amálgama para onde convergem as possíveis causas dos fracassos no ensino e também para onde direcionamos nossas maiores expectativas e esperanças de melhores resultados na aprendizagem. Nesse contexto, discutiremos alguns aspectos que nos parecem relevantes para entendermos como a leitura, mais especificamente a leitura do texto literário, considerando a sua natureza híbrida e multifacetada, se faz representar no contexto escolar.

Sendo assim, buscaremos alguma compreensão sobre os fatores socio-históricos que se entrelaçam às práticas de leitura e que estratégias de leitura do texto literário parecem contribuir de maneira mais eficaz para a formação leitora dos estudantes. É recorrente entre estudiosos da leitura a ideia de que sabemos muito pouco sobre os leitores e que é temerário rotulá-los. Lajolo (1993) refere-se aos leitores como “esses temíveis desconhecidos”. Citado pelo historiador francês Roger Chartier, Michel de Certeau (1990) os designa como “um furtivo caçador”. Ao analisar a leitura ligada à sua historicidade, à variabilidade de suas práticas, Chartier (1999) constata a existência de alguns aspectos que determinam os modos de ler, que ultrapassam as oposições simplificadoras geralmente adotadas. Esse entendimento pode ser observado no trecho seguinte:

Essa abordagem pressupõe o reconhecimento de várias séries de contrastes; em primeiro lugar, entre as competências de leitura. A clivagem entre alfabetizados e analfabetos, essencial, mas grosseira, não esgota as diferenças em relação ao escrito. Aqueles que são capazes de ler textos não o fazem da mesma maneira, e há uma grande diferença entre os letrados mais talentosos e os menos hábeis [...] Há contrastes, igualmente, entre as normas e as convenções de leitura que definem, para cada comunidade de leitores, os usos legítimos, as maneiras de ler, os instrumentos e procedimentos de interpretação (CHARTIER, 1999, p. 13).

É possível compreender que, nas palavras do referido autor, as questões relacionadas à escrita não podem ser reduzidas à simples oposição alfabetizados e analfabetos. Essa polarização não abarca todos os aspectos relacionados à leitura; existem fatores mais amplos, sutis e complexos que distinguem os leitores. A existência de comunidades leitoras evidencia que as práticas de leitura não se relacionam apenas ao fato de saber ou não ler, mas com o uso dos mais diversos mecanismos de interpretação, os quais se condicionam às maneiras próprias

de inscrição e representação sociais adotadas por essas comunidades. Em outras palavras, há diferenças entre os próprios leitores e essas diferenças decorrem de fatores como competência leitora, das regras e convenções de leitura próprias dos diferentes grupos, de cada comunidade de leitores. Podemos afirmar, por exemplo, que as normas que norteiam a leitura de estudantes do Ensino Fundamental não podem ser as mesmas que orientam a leitura de estudantes universitários, apesar de tratar-se do mesmo texto. Demonstrando de que forma a noção de comunidades leitoras contribui para a compreensão de como nos constituímos como leitores, Heath (1983 apud COSSON, 2014, p. 38) afirma que:

O ato de ler centrado no leitor, todavia, não tarda a mostrar que o leitor enquanto indivíduo não é o único responsável pelos sentidos do texto. Antes mesmo de prever ou antecipar os sentidos do texto, o leitor é construído enquanto tal pela comunidade da qual faz parte (HEATH, 1983 apud COSSON, 2014, p. 38).

Os modos de ler o texto, de fazê-lo significar, não resultam de uma vontade individual do leitor, uma vez que este se constitui no interior de práticas sociais. Logo, os sentidos também são coletivamente construídos. Afirmando essa natureza socio-histórico da construção do leitor, Chartier (1999), ao fazer um recorte da historiografia francesa, situando-a entre os séculos XVI e XVIII, evidencia o entrelaçamento de vários fatores que se relacionam a uma história da leitura:

[...] nas sociedades do Antigo Regime os mesmos textos são apropriados, quer pelo leitor popular, quer por aqueles que não estavam incluídos nessa categoria. Seja porque leitores de condição humilde tiveram a posse de livros que não lhes eram particularmente destinados [...] seja porque livreiros e impressores inventivos e prudentes colocaram ao alcance de uma grande clientela textos que antes só circulavam no mundo restrito de letrados afortunados [...] o essencial é compreender como os mesmos textos podem ser diversamente apreendidos, manejados e compreendidos (CHARTIER, 1999, p. 16).

O acesso ao livro possibilitou a inauguração de diferentes práticas leitoras, o que provocou o surgimento de novas comunidades de interpretação, grupos capazes de estabelecer novas conexões e apropriações identitárias. Assim sendo, “A leitura não é somente uma operação abstrata, de inteligência, ela é o engajamento do corpo, inscrição num espaço, relação consigo e com os outros” (CHARTIER, 1999, p. 16).

A leitura, ao ser inscrita dentro de um processo socio-histórico, permite o entendimento de que suas práticas ultrapassam os lugares que comumente a escola tem

reservado a ela e filia-se ao modo como os sujeitos têm se constituído em seu processo de socialização, ao modo como dão sentido ao mundo, constituindo-se assim como instrumento capaz de operar uma hierarquização social.

Zilberman (1991) também traz contribuições importantes para esta discussão ao analisar a vigência do livro na modernidade, inserida em um projeto de construção e afirmação dos valores da sociedade burguesa:

Ao autoritarismo da tradição e do consagrado que aparentemente desafiava a nacionalidade e o bom-senso, o Iluminismo contrapôs a importância do saber e do raciocínio como modos de conhecer a realidade e atuar sobre ela. Por isso, foi possível transformá-los como instrumento para a conquista do poder. A cultura deixou de ser um bem em si mesmo [...] para se converter, simultaneamente, em sintoma de *status* e condição para uma atividade produtiva (ZILBERMAN, 1991, p. 24).

O livro apresenta-se como um instrumento que encerraria os saberes que os indivíduos deveriam apropriar-se para constituir-se como cidadãos, inserindo-se no modelo de produção de riquezas e ascendendo socialmente. O domínio da atividade escrita e a prática de leitura surgem, então, como mecanismos de manutenção do novo modelo de sociedade. Nesse modelo, diferentemente do sistema feudal, a posição social não estaria mais atrelada à origem dos indivíduos, mas ao domínio de saberes que, em princípio, estariam acessíveis a todos. Referindo-se a essa nova organização social, Zilberman (1991) esclarece que

À hierarquia rígida que a precedeu, instituída pela nobreza de origens feudais, a burguesia contrapôs um sistema flexível, cuja única condição de ingresso é a frequência à escola, esta, ao menos em tese, gratuita e universal. Assim são oferecidas oportunidades iguais de elevação, sem discriminação de qualquer natureza. Comprova-se, de modo visível, o projeto igualitário da ideologia burguesa, o que não impede que as disparidades afluam em outro nível: entre as escolas, que atendem ricos e pobres de maneira diferenciada (ZILBERMAN, 1991, p. 24).

Analisando esse contexto, a referida autora ratifica a necessidade de se refletir sobre o caráter social da leitura, pois, ao mesmo tempo em que ela se configura como instrumento de mediação entre o homem e o mundo, é também usada como mecanismo de controle ideológico, no sentido de naturalizar, por exemplo, práticas desiguais numa sociedade marcada por enormes disparidades sociais, como a brasileira. Dessa forma, reitera-se a importância de nos relacionarmos criticamente com os saberes socialmente privilegiados que, em regra, compõem o currículo escolar, facultando ao aluno a possibilidade de atuar ativamente no processo de ensino e aprendizagem.

Em sua análise sobre os caminhos da leitura literária no Brasil, Zilberman (1991) aponta para a necessidade da existência de uma literatura popular, para que a leitura do texto literário seja um hábito entre os menos favorecidos. A autora acrescenta ainda que houve no passado a produção de uma literatura popular, que circulou oralmente, mas que sofreu transformações assumindo características que a desvirtuaram de seu aspecto original. De acordo com a autora, essa literatura só sobreviveu porque foi posteriormente fixada pela escrita, o que pode ser compreendido neste fragmento:

Essa literatura outrora popular não desapareceu; porém, só sobreviveu porque foi alvo de ulterior fixação pela escrita, providenciada por intelectuais pertencentes aos setores letrados das camadas socialmente superiores, que, por sua vez, providenciaram a depuração de muitas das marcas originais daquelas criações, as mais significativas sendo as que afetaram ideológica e linguisticamente (ZILBERMAN, 1991, p. 29).

Essas mudanças referem-se ao fato de que a leitura deixou de ser uma expressão oral, realizada por meio da comunicação direta entre narrador e ouvinte, e passou a ser uma prática marcada pelo distanciamento entre autor e leitor a partir do momento em que se tornou uma cultura impressa, amoldando-se aos modos de produção capitalista, configurando-se como um discurso propagador de ideologias sancionadas pelo capitalismo. A respeito das mudanças socio-históricas pelas quais passa a literatura popular, Zilberman (1991) declara que

[...] a difusão da cultura impressa fez a literatura popular regredir e, alguns casos, provocou seu desaparecimento. De um lado, porque se associou ao fenômeno amplo da industrialização que motivou, entre as primeiras consequências [...] a transferência do trabalhador do campo para a cidade e a dissolução da cultura que suscitara a expressão literária aqui discutida; e, entre as últimas, a invasão da vida rural pelos meios de comunicação de massa, entre os quais o rádio e a televisão, também eles instrumentos de homogeneização cultural e sufocamento de manifestações populares e regionais. De outro lado, porque a literatura, doravante descrita como um conjunto de obras de natureza ficcional e artística impressas e divulgadas por uma empresa comercial, a editora, e assinada, se adotou daquele passado, cristalizando-o em diferentes gêneros literários (ZILBERMAN, 1991, p. 31).

Podemos pensar que o modo como as classes elitizadas apropriaram-se da literatura popular, fazendo dela a expressão de seus valores estéticos-ideológicos, talvez tenha provocado um distanciamento entre essa literatura e as classes socialmente desfavorecidas que, contemporaneamente, frequentam a escola pública, o que talvez possa fornecer alguma explicação para a nossa dificuldade para conquistar a adesão de leitores no espaço escolar. A leitura parece assumir aspectos contraditórios, pois, ao mesmo tempo em que a produção em massa dos livros revela a adesão a hábitos essencialmente burgueses, existe a necessidade de

estimular o consumo de livros por parte dos grupos que foram marginalizados. Encontramo-nos diante de um grande desafio, o que, de acordo com Zilberman (1991, p. 31) “reacende o ímpeto na direção da popularização e desvela outra utopia da leitura: a difusão plena”.

As análises da autora podem contribuir para nutrir as discussões que há algumas décadas apontam para uma crise leitora no país, sem se explicitar em que contexto ocorre essa crise e quem são esses leitores que estão em falta com a leitura. São constatações apressadas, simplistas, redutoras, que parecem basear-se apenas em dados quantitativos. A respeito dessa crise, Zilberman (1991) também traz esclarecimentos ao explicitar em que circunstâncias se desencadeiam os problemas que culminam na ausência de leitores de literatura:

O paradoxo aparece no interior desta moldura: enquanto o público leitor, em especial o infantil, eleva-se quantitativamente, constata-se sua evasão, isto é, o decréscimo de seu interesse por livros. De modo que, se a crise efetivamente existe, ela ocorre sob o signo da contradição entre o crescimento numérico dos consumidores potenciais e da oferta de obras de um lado, e a recusa do leitor em tomar parte nesse acontecimento cultural e metodológico (ZILBERMAN, 1991, p. 16).

Como é possível compreender, a leitura não pode ser analisada apenas sob uma perspectiva quantitativa. Num país com grandes diferenças sociais, como o Brasil, vários são os motivos pelos quais a leitura não é uma prática cotidiana. Ao observarmos a realidade de muitas das nossas escolas, é comum nos depararmos com professores queixosos de seus alunos que rejeitam a leitura, mas que muito pouco podem fazer a esse respeito, diante da grande dificuldade de acesso ao livro nas escolas públicas.

Compreender as questões contraditórias que envolvem a leitura, às quais se refere Zilberman, exige que atentemos para os aspectos que dizem respeito à formação leitora. Precisamos considerar que esta se inscreve em um contexto no qual se entrelaçam os mais diferentes interesses: o fortalecimento do mercado consumidor de livros, a propagação dos interesses ideológicos da burguesia, a formação de um exército de trabalhadores minimamente preparados para atuar nas diferentes esferas da escala de produção. Zilberman (1991) afirma também que ler “Torna o saber acessível a todos, e como tal, dessacraliza tabus e investe contra o estabelecido, quando este prejudica a comunidade [...] e luta pela renovação de concepções arcaicas ou conservadoras” (ZILBERMAN, 1991, p. 38).

Diante de tantas questões que envolvem a leitura literária no Brasil, é preciso colocá-la como o centro dos interesses da escola. Precisamos pensar sobre as formas de ler o texto literário, sobre as concepções de leitura que norteiam essa atividade e ainda é preciso

considerar os valores que essa leitura está propagando. Acreditamos que a maneira como lemos o texto configura-se como fator que poderá dizer se a leitura literária será mais uma atividade estérea, reprodutora de sentidos validados como universais e verdadeiros que muitas vezes servem apenas para naturalizar as contradições de uma sociedade desigual; ou, ao contrário, se se definirá como espaço da discussão, da criticidade, em que novos grupos sociais se façam representar e instaurar novas interpretações que dialoguem com os sentidos canonizados, recusando-os ou reformulando-os. Sobre a necessidade de se refletir sobre os modos de ler o texto literário, Cosson (2014) faz seguintes considerações:

[...] se quisermos formar leitores capazes de experienciar toda a força humanizadora da literatura, não basta apenas ler. Até porque, ao contrário do que acreditam os defensores da leitura simples, não existe tal coisa. Lemos da maneira como nos foi ensinado e a nossa capacidade de leitura depende, em grande parte desse modo de ensinar [...] A leitura simples é apenas a forma mais determinada de leitura porque esconde sob a aparência de simplicidade todas as implicações contidas no ato de ler e de ser letrado (COSSON, 2014, p. 30).

Talvez uma das questões que dificulta o trabalho com o texto literário na sala de aula relacione-se a esse entendimento de que é suficiente apenas ler, de que a leitura deva ser uma atividade solitária, individual, sem intermediação; de que uma vez alfabetizado, o aluno deverá seguir sozinho, o que evidencia o desconhecimento de todos os aspectos que envolvem o ato de ler. Contrapondo-se a esse entendimento, Cosson (2014) também afirma que “Os livros, como os fatos, jamais falam por si mesmos, o que os fazem falar são os mecanismos de interpretação que usamos” (COSSON, 2014, p. 26).

Assim sendo, parece-nos válido discutir sobre os mecanismos que, costumeiramente, usamos para fazer os textos significarem, em que concepções de leitura, consciente ou inconscientemente, apoiamo-nos em nossas práticas em sala de aula. Tratando-se de uma concepção tradicional de leitura, veremos que alcançar os sentidos do texto depende unicamente de perceber qual a intenção do autor, saber o que ele quis dizer. Nesse pressuposto, o autor é o único responsável pelo sentido e pela significação do texto. Sobre esse modo de ler o texto, Cosson (2014) afirma que

Ler nessa concepção é buscar o que diz o autor, o qual é simultaneamente ponto de partida e elemento principal do circuito de leitura. O biografismo na crítica literária e as interpretações geradas por aquilo que quis dizer o autor em determinada passagem ou a busca do sentido verdadeiro calcado na visão do autor são exemplos dessa visão de leitura (COSSON, 2014, p. 37).

Na perspectiva de leitura centrada no autor, cabe ao leitor apenas captar passivamente a representação mental do produtor. Apesar dos documentos institucionais há algum tempo defenderem concepções de leitura interacionistas, práticas de leituras tradicionalistas, que concebem o autor como dono da verdade, ainda são recorrentes no cotidiano escolar. Segundo Compagnon (2010), “A intenção do autor é o critério pedagógico ou acadêmico tradicional para estabelecer-se o sentido literário” (COMPAGNON, 2010, p. 49). Segundo a perspectiva tradicional, o texto literário, no contexto escolar, é um objeto impenetrável, detentor de verdades inquestionáveis, restando ao leitor apenas a aceitação passiva dos sentidos já estabelecidos. Esse entendimento pode ser depreendido das palavras de Zilberman (1991):

Relativamente ao texto literário, a separação deve-se à caracterização da obra de arte como um objeto acabado e impenetrável à interferência do leitor, uma vez que as instituições incumbidas de pensar e descrever a literatura, por antecipação, decifraram os caminhos e responderam às perguntas (ZILBERMAN, 1991, p. 117).

Ao se privilegiar esse tipo de leitura, estabelece-se a cultura do silêncio em sala de aula. O professor assume a função de mediador entre os sentidos imanentes do autor e o aluno. A respeito dessa condição de mero receptáculo imposta aos alunos, Martins (1988) assegura que “Nesse caso, predomina a visão de cultura do intelectual ou da cultura que lhe parece conveniente transmitir ao iletrado, desrespeitando-o frontal ou sub-repticiamente” (MARTINS, 2012, p. 24). A compreensão de que o professor é o guardião, detentor da verdade do texto, uma espécie de representante do autor, ainda está muito arraigado nas práticas escolares, o que talvez contribua para leituras empobrecidas, enclausuradas em um único sentido. Parece haver a crença preconceituosa de que o aluno oriundo das classes mais pobres não é capaz de dialogar com os textos literários por representarem saberes de uma elite intelectual.

Outra maneira de ler o texto, que também faz parte de nossas práticas em sala de aula, é aquela que considera que os sentidos dos textos emanam do próprio texto. Esse entendimento de leitura desabilita a autoridade do autor como o produtor de sentidos. Nessa concepção de leitura, segundo Cosson (2014), o autor é recusado como elemento central, “a leitura passa a tomar o texto como o seu horizonte e limite. Ler não é buscar o que disse ou quis dizer o autor, mas sim revelar o que está no texto” (COSSON, 2014, p. 37).

Esse entendimento de que o significado do texto é resultado de sua organização interna, excluindo, assim, qualquer elemento externo para a realização de análise textual, é defendido pelo crítico literário Roland Barthes:

Em França, Mallarmé, sem dúvida o primeiro, viu e previu em toda a sua amplitude a necessidade de pôr a própria linguagem no lugar daquele que até então se supunha ser o seu proprietário; para ele, como para nós, é a linguagem que fala, não é o autor; escrever é, através de uma impessoalidade prévia - impossível - de alguma vez ser confundida com a objetividade castradora do romancista realista -, atingir aquele ponto em que só a linguagem atua, “performa”, e não “eu”: toda a poética de Mallarmé consiste em suprimir o autor em proveito da escrita (BARTHES, 2004 apud COMPAGNON, 2010, p. 62).

Ao analisarmos esta questão sob a perspectiva do letramento literário, parece-nos importante pensar que, se quisermos romper o silêncio da sala de aula e dessacralizar o texto literário, retirando dele a condição de detentor de verdades inquestionáveis, permitindo que os seus sentidos sejam democraticamente compartilhados, são necessárias mudanças de paradigmas das concepções de literatura. A leitura precisa ser objeto de experiência dos sujeitos que estão na escola.

A perspectiva de leitura voltada para o texto suprime a figura do autor e ignora a relevância do aspecto social e histórico das obras literárias. Nesse sentido, as atividades de sala de aula, que são orientadas por essa perspectiva, normalmente resumem-se à análise estrutural do texto, com vistas a estudar os elementos da narrativa. Assim sendo, é comum encontrarmos nos livros didáticos atividades sobre o texto ficcional que buscam identificar o narrador do texto, classificar personagens, tempo e espaço, esquadriñar a obra para indicar em que parágrafo se iniciam os momentos iniciais, o clímax e desfecho. Quanto à poesia, Cosson (2014) afirma que ler, nessa perspectiva, “[...] é desvendar o texto em sua estrutura, tal como se observa na proposta hoje comum nos manuais de literatura de se analisar o texto poético a partir das camadas sonoras, lexical e linguística com que é constituído ler” (COSSON, 2014, p. 37).

Ao conceber a leitura sob uma perspectiva em que o aluno-leitor aparece como mero decodificador de sentidos preestabelecidos, a escola nega aos seus discentes a possibilidade de serem sujeitos agenciadores do seu discurso, silenciando-os, impedindo-os de criar e recriar diálogos e, portanto, de agir, minimamente, na construção do real.

Conscientes da necessidade de que a formação leitora perpassa pela participação ativa dos sujeitos na construção dos sentidos do texto, defendemos um modo de ler o texto literário que consiste num diálogo entre o autor, texto, leitor e o contexto de produção. Com o intuito de fazer da leitura literária um lugar em que se possibilita a emergência de diferentes vozes. Considerando ainda que a leitura não é um ato individual, mas sim uma prática coletiva, em que os leitores constituem-se a partir das comunidades leitoras nas quais estão inseridos, defendemos uma prática de leitura filiada ao projeto intelectual de Mikhail Bakhtin. De acordo com a teoria bakhtiniana, a linguagem é compreendida a partir de uma concepção sociointeracionista ou socio-histórica, ou seja, a linguagem é um fenômeno social da interação verbal, realizada por meio da enunciação, que constitui a sua realidade fundamental. A partir desse entendimento, os interlocutores têm função ativa como produtores de sentidos do texto. Para melhor esclarecer esse entendimento, apresentamos as considerações de Bakhtin e Volochínov (2006):

Essa orientação da palavra em função do interlocutor tem uma importância muito grande. Na realidade, toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém. Ela constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte. Toda palavra serve de expressão a um em relação ao outro. Através da palavra, defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade. A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apoia sobre mim numa extremidade, na outra apoia-se sobre o meu interlocutor. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor (BAKHTIN e VOLOCHÍNOV, 2006, p. 115).

O indivíduo usa a linguagem como forma de ação diante do contexto social. A língua é vista como objeto de interação entre interlocutores que atuam na produção de sentidos, “são sujeitos ativos que – dialogicamente – se constroem e são construídos no texto, considerado o próprio lugar da interação e da constituição dos interlocutores” (KOCH; ELIAS, 2012, p. 10-11).

Ainda de acordo com Bakhtin e Volochínov (2006), a língua é apenas uma abstração quando pensada fora do seu contexto social; ela “vive e evolui historicamente na comunicação verbal concreta, não no sistema lingüístico abstrato das formas da língua, nem no psiquismo individual dos falantes” (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2006, p. 127).

Considerando a língua como um discurso privilegiado de circulação de saberes, conceitos, divergências e convergências ideológicas, o texto assume, então, papel determinante no processo de constituição da subjetividade. Assim sendo, a escola, ao adotar

metodologias que primam por leituras monológicas que privilegiam sentidos preestabelecidos corroborados para a autoridade do autor, nega ao aluno a oportunidade de confrontar-se com dados da cultura, fundamentais para sua construção como sujeito. De acordo com esse entendimento, a língua deve ser considerada sob uma perspectiva histórica e investigada como um objeto material, o que significa tomar as suas relações com o que é de ordem social e histórica.

Nessa concepção, ler não se reduz à decifração de códigos, mas a tomar posições, assumir papel ativo como sujeito do discurso. Ter clareza sobre concepções de linguagem, reconhecer de que forma elas se apresentam nas abordagens dos textos realizadas pelo livro didático, muitas vezes o único recurso didático da escola, é demonstração de que o professor não só tem conhecimento do seu objeto de ensino, mas também é revelador de que tem consciência das implicações de seu fazer pedagógico, de que suas escolhas metodológicas são indicativas de suas posições político-ideológicas, as quais, por sua vez, participam dos discursos constitutivos de nosso modelo de sociedade. Refletirmos sobre as concepções de leitura que subjazem às nossas práticas de leitura é condição para que possamos melhor nos instrumentalizar diante da tarefa de formar leitores.

Ao desconsiderar a bagagem trazida pelos aprendizes e, de forma autoritária e coercitiva, apontar para os saberes que o educando deve apropriar-se para garantir sua inserção social, a escola nega a ele a oportunidade de confrontar-se com os diferentes discursos que circulam socialmente e, assim, de se constituir como sujeito crítico, responsivo, consciente de sua função social. Cabe ao professor, por meio de uma atuação crítica e consciente, promover práticas leitoras em que os indivíduos possam atuar como sujeitos construtores de sentidos, não como meros receptores de sentidos impostos.

Ao pensarmos em práticas mais democráticas de leitura, em que os sentidos sejam confrontados e partilhados sem autoritarismos, reafirmamos a importância das concepções bakhtinianas de linguagem. Para o estudioso russo, durante a interlocução todas as vozes são colocadas no mesmo plano. Os interlocutores têm a sua alteridade reconhecida e reconhecem um destinatário ativo; os indivíduos não se limitam à compreensão passiva diante do locutor. Os destinatários reagem de modo responsivo à mensagem recebida e produzem respostas que podem ser discordantes ou consonantes, constituindo-se um processo de constante troca e produção de sentidos, com os quais se constroem os sujeitos.

3 EDUCAÇÃO AFRICANA NA ESCOLA: diálogos com a lei 10.639/2003

3.1 LITERATURA E A LEI 10.639/2003

Considerando a importância de analisarmos a vigência da Lei 10.639/2003 como instrumento de difusão dos saberes africanos, realizaremos, neste item, discussão a respeito das questões que se impõem à escola brasileira no sentido de fazer desses saberes parte importante de suas práticas pedagógicas. Nesse entendimento, também discutiremos de que forma o texto literário pode contribuir para a implementação da referida Lei.

A escola é o espaço de circulação e preservação de saberes canônicos, socialmente prestigiados, mas também é o lugar em que a diversidade se faz presente, onde diferentes sujeitos se encontram. Contemporaneamente, têm surgido contextos, nos quais indivíduos que foram historicamente silenciados aparecem reivindicando espaços antes negados; por outro lado, talvez atendendo a essas reivindicações, as instituições governamentais têm implementado ações que possibilitam que esses indivíduos se façam representar nos espaços do saber. Nesse contexto, a Lei nº 10.639, promulgada no dia 9 de janeiro de 2003, que torna obrigatório o ensino da História e Cultura Africana nas escolas brasileiras de Ensino Fundamental e Médio, tendo em vista que faz parte de nossa composição étnica, aparece como medida que vem ao encontro dos anseios desses grupos sociais, fator que pode contribuir para o reconhecimento, a visibilização e a utilização dos saberes africanos para a construção de uma escola mais democrática. Essa proposição pode ser observada no parágrafo 2º da referida Lei:

§ 2º O Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana tem por objetivo o reconhecimento e valorização da identidade histórica e cultural dos afro-brasileiros, bem como a garantia de reconhecimento e igualdade de valorização das raízes africanas da nação brasileira, ao lado das indígenas, europeias, asiáticas (BRASIL, 2003, p. 254).

Assim, parece-nos oportuno discutirmos os papéis que têm assumido a escola em contextos em que a referida lei determina a adoção de um currículo multicultural, em que é necessário facultar um ensino que abarque os saberes de grupos historicamente invisibilizados e assim contribuir para uma pedagogia da alteridade.

Nesta conjuntura, o currículo assume, então, papel preponderante, pois ele apresenta-se como eixo estruturante das funções da escola, é esse instrumento que torna visível os sujeitos e culturas. Em um contexto em constantes transformações, um currículo estático,

rígido, tem funcionado não apenas como guardião de um ideal de educação, mas também como mecanismo de exclusão de camadas da população cujos saberes não são reconhecidos. Sujeitos com os mais diferentes anseios sociais têm sido submetidos a um currículo homogêneo, que pouco dialoga com a nossa realidade desigual. Referindo-se a essa realidade, Miguel Arroyo (2013) afirma que o currículo, das escolas brasileiras, são como grades cuja função é não permitir que mudanças penetrem no território da escola: “As grades curriculares têm cumprido essa dupla função: proteger os conhecimentos definidos como comuns, únicos, legítimos e não permitir a entrada de outros conhecimentos considerados ilegítimos, do senso comum” (ARROYO, 2013, p. 17).

O currículo tem se constituído como um mecanismo de conservação e exclusão de saberes, porém, forças oriundas de diferentes realidades, configuram-se em dinâmicas sociais, que, por sua vez, conformam-se em outras culturas e identidades. Nesse sentido, Arroyo (2013) aponta para movimentos sociais como LGBT, movimentos feministas que buscam igualdade de direitos e para o movimento negro e sua luta por “por espaços negados nos padrões históricos de poder, de justiça, de conhecimento e cultura” (ARROYO, 2013, p. 11). O espaço da educação é lugar onde se possibilita o confronto, questionamento, as indagações, onde dialeticamente se possibilita que saberes cristalizados sejam confrontados, questionados, permitindo assim a emergência de culturas dos novos grupos sociais.

Assim é que ampliando essa discussão, a estudiosa Nilma Lino Gomes (2012) observa outras questões implicadas na mudança do currículo das escolas brasileiras, ou seja:

Esse processo atinge os currículos que, cada vez mais são inquiridos a mudar. Os dilemas para os formuladores de políticas, gestores, cursos de formação de professores e para as escolas no que se refere ao currículo são outros: adequar-se às avaliações estandardizadas nacionais e internacionais ou construir propostas criativas que dialoguem, de fato, com a realidade sociocultural brasileira, articulando conhecimento científico e os outros conhecimentos produzidos pelos sujeitos sociais em suas realidades sociais, culturais, históricas e políticas? Compreender o currículo como parte do processo de formação humana ou persistir em enxergá-lo como rol de conteúdos que preparam os estudantes para o mercado ou para o vestibular? E onde entra a autonomia do docente? E onde ficam as condições do trabalho docente, hoje, no Brasil e na América Latina? Como lidar com o currículo em um contexto de desigualdades e diversidade? (GOMES, 2012, p. 99).

O currículo ocupa uma posição central dentro do processo de ensino, para o qual se dirigem os anseios, expectativas, interesses da escola e dos mais diversos setores sociais. Diante de um contexto epistemológico instável, em que saberes cristalizados parecem não mais responder às demandas de uma sociedade multifacetada, exige-se a construção de práticas pedagógicas que abarquem interesses e necessidades díspares. Ao pensarmos nessa

necessidade de mudanças, em nosso contexto educacional, parece-nos que vivemos um momento bastante contraditório, pois, se por um lado, os governantes promovem mudanças curriculares que visam tornar a escola mais afinada com as novas realidades; por outro lado, o desmantelamento da escola pública, a contínua desvalorização do professor, parecem andar na contramão desse desejo de melhorias.

Diante de nossa realidade educacional em que, geralmente, as propostas para a melhorias no ensino não se concretizam em práticas transformadoras, pois são freadas pela falta de recursos, é comum atribuir ao professor grande parte da reponsabilidade pelo insucesso dessas novas proposições. Mas, como já afirmamos, a falta de qualificação desse profissional pode ser um grande entrave para que ele assuma a mediação de saberes com os quais não está familiarizado. O trabalho com as culturas africanas, no âmbito escolar, talvez exija ações mais autorais do docente, caso contrário, podemos incorrer na mera reprodução do que já se faz na escola; práticas discriminatórias das culturas africanas. As avaliações unificadas que privilegiam um currículo único, aparecem também como um fator pouco condizente com as novas propostas apresentadas para o currículo brasileiro. Ao analisar esta questão, Arroyo (2013) observa uma relação conflituosa entre o professor e o currículo, pois, de acordo com o referido autor, se de um lado os professores se tornaram mais autônomos, mais autorais, por outro lado, avultam-se mecanismos de controle do trabalho docente.

Gomes (2012) afirma que os profissionais da educação encontram-se em um dilema: “[...] adequar-se às avaliações *standartizadas* nacionais e internacionais ou construir propostas criativas que dialoguem de fato com a realidade sociocultural brasileira” (GOMES, 2012, p. 99).

Cientes de que o currículo configura-se como um poderoso discurso por meio do qual propagam-se as ideologias que sustentam relações de desigualdades, corporificando-se em forças capazes de atuar para a formação de identidades, e que essas identidades não são apenas diferenças individuais, mas diferenças sociais referentes à classe, etnia, gênero, torna-se relevante discutir como as mudanças no currículo, especialmente por meio da incorporação das literaturas africanas, podem contribuir para que a cultura africana se configure como saber de maior representatividade dentro do espaço escolar, e assim possa atuar no sentido de se contrapor aos discursos hegemônicos pautados na manutenção de relações de desigualdades.

Em sociedades multiculturais e pluriétnicas é comum a valorização de uma cultura em detrimento de outras. No Brasil, por exemplo, é explícita a supervalorização da cultura europeia e a inferiorização das demais, especialmente, as africanas. Após a extinção da

escravidão e a proclamação da República, a elite brasileira implementou políticas de branqueamento da população. Para isso, houve grande incentivo para o fortalecimento da imigração europeia, enquanto que os negros recém-libertos e os afrodescendentes de um modo geral tiveram importantes restrições de acesso ao emprego, à moradia, à educação, à saúde pública, à participação política, enfim, ao exercício pleno da cidadania. Apesar desse contexto tão adverso e de uma certa acomodação dessa população, uma parte dela não permaneceu passiva. É o que podemos observar nas palavras de Domingues (2007):

Já na primeira fase do movimento negro na era republicana (1889-1937), emergiram organizações de perfis distintos: clubes, grêmios literários, centros cívicos, associações beneficentes, grupos “dramáticos”, jornais e entidades políticas, as quais desenvolviam atividades de caráter social, educacional, cultural e desportiva, por meio do jornalismo, teatro, música, dança e lazer ou mesmo empreendendo ações de assistência e beneficência. Em momento de maior maturidade, o movimento negro se transformou em movimento de massa, por meio da Frente Negra Brasileira. Na segunda fase (1945-1964), o Movimento Negro retomou a atuação no campo político, educacional e cultural. Com a União dos Homens de Cor e o Teatro Experimental do Negro, passou-se a enfatizar a luta pela conquista dos direitos civis. Na terceira fase (1978-2000) surgiram dezenas, centenas de entidades negras, sendo a maior delas o Movimento Negro Unificado (DOMINGUES. 2007. p. 121).

A Lei 10.639/2003 formaliza no âmbito escolar saberes que sempre foram negligenciados e dá visibilidade a um currículo que, mesmo marginalizado, imbrica-se, de forma desordenada, ao cotidiano escolar. Apesar dos avanços e conquistas do movimento negro, considerando que, nas últimas décadas, as discussões a respeito da importância das culturas africanas como fator central na formação de nossa identidade tenham sido mais frequentemente analisadas, no campo epistemológico, político e cultural, é possível afirmar que a escola, após mais de uma década de criação da referida lei, ainda está longe de fazer uma ruptura com os conteúdos eurocêntricos e trazer as culturas africanas para o centro de seu ensino.

Em uma observação um tanto simplificadora, empírica, é possível afirmar que a escola só se percebe num diálogo com as culturas africanas, quando o assunto é escravidão negra, o que, muitas vezes, se resume a atividades esporádicas, em geral, para lembrar a abolição da escravidão ou a morte de Zumbi dos Palmares. Sobre o trabalho com a diversidade cultural nas escolas, podemos observar que, nas Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais (2006) reafirma a necessidade de que as culturas africanas ocupem uma maior representatividade no currículo escolar, conforme veremos, a seguir, num fragmento do documento:

Vivemos em um país com grande diversidade racial e podemos observar que existem muitas lacunas nos conteúdos escolares no que se refere às referências históricas, culturais, geográficas, linguísticas e científicas que deem embasamento e explicações que possam favorecer não só a construção do conhecimento, mas também a elaboração de conceitos mais complexos e amplos, contribuindo para a formação, fortalecimento e positivação da autoestima das nossas crianças e jovens (BRASIL, 2006, p. 55-56).

Porém, sabemos que a vigência da Lei 10.639/2003 que estabelece a adoção de uma episteme multicultural, não garante que, na prática pedagógica escolar, se efetive o reconhecimento e valorização da cultura e história afro-brasileiras e africanas, isto porque entre o que estabelece a lei e a realidade da nossa tradição pedagógica existe um grande distanciamento, por onde perpassam questões como a organização do espaço-tempo da escola, a formação e valorização do professor e aspectos conflitantes de ordem político-ideológica. Tais considerações podem ser atestadas nas palavras de Gomes (2012):

Mas o trato da questão racial no currículo e as mudanças advindas da obrigatoriedade do ensino de História da África e das culturas afro-brasileiras nos currículos das escolas da educação básica só poderão ser considerados como um dos passos no processo de ruptura epistemológica e cultural na educação brasileira se esses não forem confundidos com “novos conteúdos escolares a serem inseridos” ou como mais uma disciplina. Trata-se, na realidade, de uma mudança estrutural, conceitual, epistemológica e política (GOMES, 2012, p. 106).

Nessa perspectiva, a nosso ver, as mudanças curriculares são apenas um primeiro passo para que as práticas educativas mais igualitárias tornem-se realidade no sistema escolar, as transformações necessárias vão além de alterações curriculares. Sendo assim, consideramos que a escola precisa implementar novas relações com saberes que não estão no currículo, mas que fazem parte da sua experiência cotidiana. Sabemos que, tradicionalmente, a escola tem se pautado na subordinação do conhecimento prático ao conhecimento teórico, não há, por exemplo, espaço para a cultura popular, no âmbito escolar. Sabemos também que as culturas afro-brasileiras, desconhecidas, excluídas do universo acadêmico, presentificam-se no nosso cotidiano, mas a nossa escola não vê ou finge não ver esses saberes. Quando a escola, enfim, resolve abordar algum aspecto da cultura africana, o faz a partir de uma perspectiva eurocêntrica, redutora, acabando por reafirmar preconceitos e estigmas negativos.

Reafirmando os argumentos de Barthes citado por Dalvi (2013), todas os saberes, todas as ciências estão presentes no texto literário, por isso, é possível compreender que a literatura brasileira pode oferecer-se como um discurso profícuo para discussões sobre as formas de representação do negro na nossa sociedade, exercendo, assim, relevante papel, ao

trazer à tona, questões que, historicamente, têm se mostrado como causadora de conflitos e de graves injustiças sociais.

Nesse entendimento, Cosson (2014) afirma que a leitura literária não deve ser compreendida como mera fruição, “Ao contrário, é fundamental que seja organizada segundo os objetivos da formação do aluno, compreendendo que a literatura tem um papel a cumprir no âmbito escolar” (COSSON, 2014, p. 23).

Para que a literatura assuma esse caráter formador, é necessário que seja compreendida não como objeto sacralizado, distanciado dos alunos, mas como elemento que se entrelace às experiências dos aprendizes, às concepções de mundo do autor. Cosson (2014) sustenta esse entendimento ao afirmar que “Ler implica troca de sentidos não só entre o escritor e o leitor, mas também com a sociedade onde ambos estão localizados, pois os sentidos são resultados de compartilhamento de visões do mundo entre os homens no tempo e no espaço” (COSSON, 2014, p. 27).

Fazer da leitura do texto literário uma prática rotineira na sala de aula, proporcionando um diálogo mais próximo com os contextos de onde essas literaturas emergem, nos parece uma medida que pode retirar as temáticas africanas do quadro das ações esporádicas do calendário das escolas, fazendo desses saberes instrumento contínuo e efetivo de aprendizagem.

Acreditamos também que a literatura brasileira oferece um rico material que permite empreender discussões sobre o lugar que tem sido reservado ao negro no processo de construção de nossa identidade. São exemplos dessa literatura, obras de alguns dos mais representativos autores de nosso cânone, a saber: a poesia de Castro Alves, Cruz e Sousa, Bruno de Menezes, bem como a ficção de Machado de Assis, Aluísio de Azevedo, Lima Barreto.

Consideramos também os autores não canônicos que, em sua maioria, são desconhecidos do grande público. Esses autores geralmente não figuram nos livros didáticos ou nos programas de concursos, mas são indispensáveis para a construção de um currículo multicultural, de valorização da nossa diversidade étnica. Maria Firmina dos Reis, Luís Gama, Carolina Maria de Jesus, Conceição Evaristo, Joel Rufino dos Santos, Elisa Lucinda, Elisandra Sousa, Mel Adún, Fátima Trinchão são alguns dos nossos autores que representam a realidade dos negros no país.

Reafirmando essa compreensão de que são necessárias estabelecer novas abordagens aos saberes que já fazem parte do cotidiano escolar, Iris Amâncio (2008) ressalta que a escola

deve fazer uma crítica acerca de seus rituais pedagógicos cotidianos, englobando à rotina escolar, materiais didáticos e paradidáticos que não expressem racismo e discriminação. Afirma ainda que a escola “deverá expressar esteticamente o Brasil que somos, genética e culturalmente nessas produções” (AMÂNCIO et al, 2008, p. 216). Quanto aos professores, ainda segundo a autora, “[...] deverão aceitar o desafio de se colocar como aprendizes, como pesquisadores e produtores conscientes de sua prática pedagógica quanto à temática racial” (AMÂNCIO et al, 2008, p. 213).

Num contexto em que as culturas africanas precisam fazer parte efetiva dos saberes da escola, as literaturas africanas oferecem-se também como um importante viés para que o conhecimento das culturas africanas cheguem às salas de aula sem que estejam recortadas pela ótica da cultura branca. Amâncio, talvez reproduzindo um questionamento da sociedade sobre a relevância das literaturas africanas no currículo escolar brasileiro, pergunta-nos por que literatura africana, e, em seguida responde, enumerando alguns fatores que mostram a importância das culturas africanas para a nossa formação, o que nos permite pensar que dificilmente se faz questionamentos sobre a presença do cânone europeu e norte americano, [nos livros didáticos, nos processos que avaliam o nosso ensino, não se pergunta por que nossa literatura canônica é branca.

Reafirmando a importância da Lei 10.639/2003, parece-nos evidente que toda e qualquer conquista por lugares negados às populações negras deu-se a partir de duras lutas sociais, o que é corroborado pelas ações do movimento negro americano, que alcançaram o auge da luta por ações afirmativas nos anos 60 e 70 do século passado, e, nas últimas décadas, pela mobilização dos afro-brasileiros pela conquista de maior representatividade na cultura brasileira, o que resultou com a homologação da referida lei.

Ao considerarmos que é parte do processo de colonização o apagamento das culturas dos povos vencidos, é possível pensarmos que padecemos de um vazio epistemológico. A ruptura sócio histórica brutal a que fomos submetidos, como povo colonizado, coloca-nos numa condição de contínua expropriação cultural. Esclarecendo essa condição do processo de colonização como força que sempre se renova, Alfredo Bosi faz estas considerações:

Mas o novo processo não se esgota na reiteração dos esquemas originais: há um *plus* estrutural de domínio, há um acréscimo de forças que se investem no domínio do conquistador emprestando-lhe às vezes um tônus épico de equilíbrio e aventura. A colonização dá um ar de recomeço e de arranque a culturas seculares (BOSI, 1992, p. 12).

É possível compreender que as estratégias que nos distanciam das culturas africanas são construções que se renovam e assumem novas feições. Na escola, o silenciamento que impera diante dos saberes africanos é estratégia eficaz de expropriação e sujeição cultural. Nesse entendimento, é possível reconhecer o nosso empobrecimento cultural, ao sermos afastados das histórias que nos constituíram. Em uma análise sobre como a leitura literária pode se constituir em uma experiência estruturadora de existência humana, Silva (2013) cita um ensaio de Walter Benjamin, “Experiência e pobreza”, de 1933, para demonstrar a importância da leitura como mediadora da relação dos sujeitos com o mundo, o que esta pode comunicar aos homens com relação às suas experiências passadas e também quanto aos seus sonhos e expectativas com relação ao futuro:

Ele sublinha no texto a pobreza dos homens que retornaram da primeira guerra mundial emudecidos, depauperados de experiência comunicável. E mais, de modo a questionar a rápida substituição da tradição pela emergência de uma sociedade fundada nos meios técnicos, convoca arquiteto, pintores, escultores, para realizar a tarefa de lembrar (SILVA, 2013, p. 52).

Ao considerarmos os lugares a que relegamos os saberes africanos nas narrativas que constroem a nossa história, talvez nos encontremos tal como homens que voltam de uma interminável guerra, emudecidos, impossibilitados de qualquer gesto comunicativo. A partir dessa compreensão, fazer das literaturas africanas objeto de conhecimento e experiência estética, no ambiente escolar, torna-se estratégia importante para a construção de diálogos com um segmento importante de nossa memória, de nossa identidade. Nesse sentido, realizamos, a seguir, breve comentário, sobre alguns aspectos da literatura africana, especialmente a literatura angolana, para a qual direcionamos este estudo.

3.2 LITERATURA AFRICANA NA ESCOLA: descolonizando o currículo

Acreditamos que o trabalho como o texto literário pode ser instrumento profícuo para fazermos das culturas africanas conhecimento efetivo do currículo escolar. Dessa forma, a partir de uma leitura crítica realizada por Maria Aparecida Santilli (1985), Regina Chaves (2004), Iris Amâncio (2008) faremos um levantamento de alguns escritores africanos que alcançaram uma maior inserção dentro do contexto brasileiro, propiciando, assim, uma visão, embora superficial, da produção literária desses autores.

Diante da necessidade de implementação de saberes que possam romper com padrões do pensamento ocidental, em que os povos africanos são compreendidos ora como vítimas

históricas ora como representações folclóricas de civilizações “atrasadas”, a literatura apresenta-se como um campo do saber privilegiado, pois, nas palavras de Compagnon (2009):

A literatura nos liberta de nossas maneiras convencionais de pensar a vida – a nossa e a dos outros - ela arruína a consciência limpa e a má fé [...] – ela, resiste à tolice não violentamente, mas de modo sutil obstinado. Seu poder emancipador continua intacto, o que nos conduzirá a querer derrubar os ídolos e a mudar o mundo, mas quase sempre nos tornará simplesmente mais sensíveis e mais sábios, em uma palavra, melhores (COMPAGNON, 2009, p. 50).

Nesse contexto, as obras africanas têm muito a nos ensinar sobre como nos compreender como sociedade que busca modos de existências mais plurais e equânimes, contribuindo para que nos enxerguemos como sujeitos cuja constituição identitária é marcada pelos processos de colonização europeia. Assim sendo, atentando para a contribuição dos textos africanos para a formação leitora de nossos alunos, acreditamos que essa literatura possibilitará que os estudantes tenham acesso a conhecimentos, experiências, modos de existência africanas, que nem sempre são divulgados pelos campos de saberes privilegiados no nosso meio cultural, notadamente no âmbito educacional, por meio dos livros didáticos.

Considerando a natureza vicária do texto literário, o diálogo entre as literaturas africanas e brasileira pode promover sentimentos de solidariedade e identificação entre povos que partilham um enorme arcabouço histórico-cultural. Diante desse reconhecimento, parece-nos que a promoção da leitura de textos africanos e de matrizes africanas na escola brasileira é estratégia importante para a formação de sujeitos leitores capazes de dialogar com múltiplas realidades e contrapor-se aos mecanismos de imposição cultural.

Ao fazermos uma rápida incursão pela história das populações africanas, colonizadas por portugueses, os chamados PALOP's (países africanos de língua oficial portuguesa), é possível afirmar que tanto o processo de dominação do qual foram vítimas esses povos, quanto sua luta pela emancipação e afirmação de identidade têm uma estreita ligação com a sua produção literária. Os registros literários, no contexto colonial, aparecem como espaço em que o entrelaçamento de elementos históricos e literários se configuram em mecanismos para alienação e controle dos povos subjugados. Assim sendo, são comuns produções em que o africano aparece alienado de sua história, de sua cultura, destituído de sua condição de produtor de seus saberes, protagonista de suas narrativas. Esse entendimento pode ser referendado nas considerações de Ferreira (1987):

O branco é elevado à categoria de herói mítico, de desbravador de terras inóspitas, o portador de uma cultura superior. Ele é, no texto literário e no pensamento de quem o

redige e organiza, o habitante privilegiado e soberano, o prolongamento da pátria e o mítico semeador de utopias (FERREIRA, 1987. p. 11).

Os registros literários desse período ajudaram a consolidar uma consciência de que o negro é animal selvagem a quem o homem branco, de forma condescendente, atribui algum aspecto humano: “É um homem na forma, mas os instintos são de fera” (SARMENTO, 1880, apud FERREIRA, 1987. p. 87). Diferentemente do que parece permear o senso comum, nesses textos, o colonizador português não aparece como o algoz do africano, mas antes uma espécie de salvador, que se sacrificava para cumprir a missão de conduzi-lo para estágios mais civilizados: “Paradoxalmente, o branco é eleito como o grande sacrificado. A aplicação do ponto de vista colonialista tem no europeu o agente dinâmico e não o opressor” (FERREIRA, 1987, p. 11).

O entendimento de que os sentidos do literário, nas produções africanas de língua portuguesa, possui um profundo entrelaçando com o percurso histórico desses povos também é defendido por Chaves (2004):

Profundamente marcada pela História, a literatura dos países africanos de língua portuguesa traz a dimensão do passado como uma de suas matrizes de significado. A brusca ruptura no desenvolvimento cultural do continente africano, o contato com o mundo ocidental estabelecido sob a atmosfera de choque, a intervenção direta na organização de seus povos constituiu elementos de peso na reorganização das sociedades (CHAVES, 2004, p. 147).

Contrapondo-se a essa produção, em o que o discurso literário reforça o ideário de superioridade do europeu, devemos destacar a existência de uma larga produção literária, em especial a produção angolana, objeto deste estudo, que muito antes da conquista da independência, já mostrava o negro usufruindo posições de protagonismo, revestindo-se em um discurso privilegiado para consolidação de uma memória e identidade nacional. Reforçando esse entendimento, o romance *O segredo da morta*, de Antônio de Assis Júnior, publicado em 1929, segundo Santilli (1985) “[...] tornou-se um marco notável no encaminhamento da literatura angolana para a sua identidade nacional” (SANTILLI, 1985, p. 12).

Ao também aliar dados históricos a componentes da ficção, essa literatura reverte, redimensiona o lugar do negro, quebrando a lógica que hierarquiza colonizador e colonizado, fazendo emergir novos sentidos frente à relação entre o europeu e o africano. Sobre esses novos lugares do africano na literatura, Ferreira (1987) assim se refere:

No espaço material e linguístico do texto o negro é privilegiado e revestido de um solidário tratamento literário – embora não sejam excluídas as personagens europeias (de sinal negativo ou positivo), é o africano que normalmente preenche os apelos da enunciação e é ele quase exclusivamente, enquanto personagem ficcional ou poética o sujeito do enunciado (FERREIRA, 1987. p. 13).

Amâncio (2008) considera a existência de uma literatura que contribui fortemente para a construção de uma nova subjetividade do homem africano e para o fortalecimento dessas populações, pois faz a obra literária emergir, por meio da ficção, os fatos que constituem as experiências desse povo. Nesse sentido, é possível afirmar que as produções ficcionais e poéticas de Moçambique, Cabo Verde, Guiné-Bissau e Angola, apresentam-se como instrumentos poderosos de luta pela libertação durante o jugo colonial português, atuando como mecanismo de afirmação política e cultural no processo de emancipação e de construção dos estados-nações africanos.

Nesse contexto, Santilli (1985), ao referir-se ao romance *Terra morta*, de Castro Soromenho, escritor angolano, mostra-nos como uma Angola indefesa, aniquilada, constrói formas de resistência à dominação portuguesa:

A força agônica das tribos, já minadas por dentro e por fora, se reduz à luta isolada do negro pela terra, in extremis: em seu reduto final, o último soba, Xá-Macuari, suicida-se para escapar à caçada dos brancos, e seus poucos fiéis liderados o sepultam, incendiam as palhoças da aldeia, para depois passarem a vau o rio Luita e seguirem o destino de nômades (SANTILLI, 1985. p. 15).

Embora este estudo esteja voltado para uma discussão sobre a ficção africana, parecemos também proveitoso realizarmos este breve comentário a respeito da poesia, pois a produção poética angolana, iniciada nos anos 40, atua fortemente como objeto de afirmação política-cultural, ao aliar grande potencial estético ao combate frontal à dominação portuguesa. Essa poesia encontra no passado elementos para a reconstrução da memória coletiva, como podemos reconhecer nas palavras de Chaves que:

Compreender a relevância da proposta de recuperação do passado, mesmo que tal processo se faça através de uma reinvenção, pressupõe desvendar a natureza do colonialismo, atentando-se para dados que, ao ultrapassar a esfera da exploração econômica a que foram submetidos os povos oprimidos, exprime a política de despersonalização cultural própria da empresa (CHAVES, 2004, p. 148).

A autora, assim, evidencia que o colonialismo português em Angola opera com vistas ao apagamento da memória da população, há uma eficaz política que atua no sentido de apagar a história angolana existente antes da invasão portuguesa. Como parte também desse

projeto de alienação cultural, Chaves (2004) afirma que o colonizador também promove um sentimento de desterritorialização entre os angolanos, “ao impor também a geografia da metrópole como repertório de conhecimento: nas escolas eram ensinados os nomes dos rios de Portugal [...]. O espaço africano ficava apagado e o homem que ali vivia jogado na abstração de referências impalpáveis” (CHAVES, 2004, p. 149). Dessa forma, é temática recorrente, na poesia angolana, a tentativa de resgate de um passado distante, ainda não contaminado pelo invasor português: “Assim postas as coisas, voltar ao passado se transforma numa experiência de renovação e é a partir dessa estratégia que são lançadas as bases para uma literatura afinada com o projeto de libertação” (CHAVES, 1984, p. 150).

Negar ao africano o direito de falar a sua própria língua também se configurou como uma das eficazes estratégias de alienação cultural. Para fugir dessa imposição, recorrer à linguagem dos tradicionais contos orais africanos surgiu como subterfúgio contra essa imposição cultural, é o que podemos observar na poesia de José Luandino. Ao referir-se ao fazer literário desse escritor, Chaves (1984) afirma que

[...] Luandino traz para os seus textos, escritos predominantemente entre o início da década de 60 e meados dos anos 70, marcas particulares do processo criativo plenamente identificado com o desejo de autonomia em relação ao padrão lusitano. A desobediência traduz-se na adoção de procedimentos que envolvem o campo lexical, morfológico e sintático [...] o recurso aos provérbios veiculados nas línguas nacionais, a criação de termos através de processos de contaminação entre várias línguas, a transferência de normas gramaticais das línguas bantu para o português, e o uso sem preconceitos de corruptelas próprias da fala popular constituem a base do fenômeno da apropriação do idioma imposto (CHAVES, 1984, p. 154).

Nesse contexto, em que a literatura exerce papel privilegiado na luta contra o colonialismo português, e é instrumento de reconstrução de uma identidade nacional, destaca-se a figura do também angolano Arthur Maurício Pestana dos Santos, Pepetela. Segundo Santilli (1985), “A ficção de Pepetela se desenvolve e enobrece numa arte de narrar veiculada por uma linguagem acessível, mas não empobrecida, antes revelando o tratamento acurado” (SANTILLI, 1985, p. 160). Esse trabalho aprimorado com a linguagem é demonstrado por Lajolo (1983), ao comentar como o autor urde a tessitura textual ao mesmo tempo em que tece os caminhos para a revolução angolana, lançando mão de um recurso tipicamente burguês:

[...] livros – não obstante serem mídia privilegiada da cultura burguesa, não por acaso também europeia no nascimento – costumam ser concebidos como eficientíssimos agentes de contracultura, de resistência cultural, e até mesmo como arma revolucionária.

Que pirueta dialética permite, então, conciliar no mesmo saco, gatos tão distintos como burguesia e revolução socialista, liberalismo e liberação, cultura letrada e contracultura? É exatamente o que se pergunta a esse Pepetela de Ngunga, supondo-se que Angola, Pepetela e seu Ngunga sejam outros gatos de outríssimos sacos (LAJOLO, 1993, p. 87-88).

Por meio de um intermitente debruçar-se sobre seu país, o autor nos revela a trajetória de uma Angola, que vive todas as utopias e as agruras de um movimento revolucionário; e, ao mesmo tempo, as frustrações trazidas pela constatação de que essas utopias não se concretizariam. *Em As aventuras de Ngunga*¹, por exemplo, temos um Pepetela esperançoso diante do sonho da construção de uma Angola para os angolanos, livre da dominação portuguesa. Ngunga, o personagem principal, metaforiza um homem novo que vai conduzir a conquista da independência; assim como o personagem, que peregrina por uma Angola em guerra, em busca de autoconhecimento, de aprendizagem, buscando compreender os valores revolucionários, o homem angolano também deverá passar por essa trajetória para atingir a maturidade de uma nação independente. Tais sentidos podem ser percebidos na obra *As aventuras de Ngunga* (1983), de Pepetela:

Camarada guerrilheiro: conheces bem vê bem o jovem combatente que a teu lado se encontra? Não será Ngunga aquele guerrilheiro que se distinguiu pela sua coragem? [...] não será esse guerrilheiro que quer acabar com todas as injustiças venham elas de onde vierem e mudar o mundo? (PEPETELA, 1983, p. 59).

Em *A Geração da utopia*², Pepetela realiza um mergulho no passado, procurando respostas para a não concretização das utopias que embalaram o sonho revolucionário. Nesse romance, aflora o desencanto e a melancolia diante da constatação de que o sonho de uma Angola livre para os angolanos não se concretizaria: “Logo nos primeiros anos que se seguiram ao período colonial, à alegria e ao entusiasmo vieram se somar as frustrações, a consciência pesada dos limites, a sensação de impotência” (CHAVES, 1994, p. 156). Após a emancipação, o país mergulha numa sangrenta guerra civil, permanecendo assim os mesmos impasses, as mesmas frustrações, a opressão dos tempos do colonialismo, o sentimento de que

¹ “Com *As aventuras de Ngunga*, faz-se o registro das andanças de um pioneiro no interior da guerrilha. Novela ou pequeno romance de aprendizagem envolvido pela atmosfera poética, enquanto no seu interior se desenvolve a formação da consciência revolucionária”. (FERREIRA, 1987, p. 159)

² “O livro é dividido em quatro partes, “A Casa (1961)”, “A Chana (1972)”, “O polvo (abril de 1982)” e “O Templo (a partir de julho de 1991). As datas remeteriam a episódios e aspectos importantes da história angolana, os quais vão sendo apresentados ao leitor sem, contudo, serem explicados de maneira didática (a luta anticolonial, o processo de descolonização, a independência e o pós independência). O foco, porém, não recai sobre os fatos históricos e seus articuladores, mas nas consequências do fazer histórico, que são o objeto de reflexão das personagens” (CHIARI, Gisele Gemmi. *A geração da utopia: da construção XIII Encontro da ABRALIC - Internacionalização do Regional*, 2012).

a realidade não se alterou, pois as elites apenas se alternaram no poder; o colonizador português cede lugar a uma burguesia corrupta que mantém o povo sob a condição de miséria. Esse entendimento pode ser observado, neste trecho do romance de Pepetela (2013):

O colonialista é colonialista, acabou. Dele não há nada a esperar. Mas de nós? O povo esperava tudo de nós, prometemos-lhe o paraíso na terra, a liberdade, a vida tranquila do amanhã. Falamos sempre no amanhã. Ontem era a noite escura do colonialismo, hoje é o sofrimento da guerra, mas amanhã será o paraíso. Um amanhã que nunca vem, um hoje eterno. Tão eterno que o povo esquece o passado e diz ontem era melhor que hoje (PEPETELA, 2013, p. 169).

O livro de Pepetela também dá-nos uma lição de otimismo, talvez este romance mostre, principalmente para os países em desenvolvimento, que podemos aprender com a nossa própria história, o autor nos mostra um ponto de vista sobre o porquê de o projeto de sua geração não ter dado certo, cabendo agora às novas gerações, a partir de experiências passadas, iniciar um novo ciclo para Angola. Tal entendimento pode ser percebido nas palavras de Chaves (2004):

Em *A geração da utopia* [...] os fantasmas tomam forma, ganham nomes e tornam dissoluta a ideia de nação. Agora identificado com o período de gestação da liberdade, o passado não é nem glorificado, nem rejeitado. Transforma-se em objeto de reflexão” (CHAVES, 1984, p. 157).

Com relação a Cabo Verde, a revista *Claridade*, lançada por um grupo de intelectuais, em 1936, representa grande passo para a viragem total de temática da literatura produzida nesse país. Com relação à importância dessa revista para o florescimento da literatura e cultura caboverdiana e sua independência com relação ao cânone português, Ferreira (1987) afirma que

[...] nunca será demais colocar a tônica na “Claridade”, tão profunda e duradoura foi a transformação por ela operada na história e na evolução na vida literária do Arquipélago. Os textos literários e culturais de Baltasar Lopes (“Oswaldo Osório”), Manuel Lopes e Jorge Barbosa, a que vieram juntar-se tantos, exprimem uma nova maneira de encarar a realidade cabo-verdiana e consequentemente, uma nova maneira de exprimi-la linguisticamente, criando-se uma diferente e atualizada linguagem artística. (FERREIRA, 1987, p. 43).

Nesse reencontro com a identidade cultural do país, autores caboverdianos apresentam temáticas que refletem a dura realidade vivida pela população do arquipélago: “a opressão colonial, o flagelo provocado pelo Vento Leste proveniente do Saara e a forte tensão

vivenciada pelo caboverdiano em sua condição insular são fortes características desse contexto” (AMÂNCIO, 2008, p. 184).

Devido às especificidades geográficas de Cabo Verde, o mar aparece como elemento provocador de questões que são caras aos caboverdianos: “Mar, sempre o mar a ir e vir, em uma coreografia geográfica que dialoga esteticamente e ideologicamente com a diáspora africana e com os sistemas políticos impostos à nação” (AMÂNCIO, 2008, p. 184).

Importante lembrar ainda o diálogo que a produção literária de Cabo Verde mantém com a literatura brasileira, há uma identificação temática entre essas literaturas, quando aproximamos a realidade caboverdiana ao sofrimento dos retirantes nordestinos brasileiros: “Como na literatura nordestina brasileira, tem-se o quadro sinistro dos retirantes pela perspectiva da insolvência no contexto agravado pelas exíguas possibilidades das Ilhas” (SANTILLI, 1985, p. 25).

A filiação, não apenas de Cabo Verde, mas de todos os países de língua portuguesa, à literatura brasileira se justifica não apenas por uma aproximação temática, mas também como mecanismo de resistência identitária. Alinhar-se a um país também colonizado é estratégia importante para reafirmar um sentimento de independência que precisa se construir não apenas no plano político, mas também sob o aspecto cultural.

A leitura da literatura africana talvez nos permita ter um ponto de vista do processo de libertação dos povos colonizados que não se encontraria em qualquer outro meio. Nesses textos literários, os negros não ocupam o espaço do exótico, do folclórico, tampouco são pobres coitados subservientes, aparecem como sujeitos históricos, partícipes. Nesse sentido, Amâncio (2008) observa que “A leitura dos textos africanos corresponde, portanto, a uma viagem em diferença: durante a trajetória, montam-se e desmontam-se cenas imaginárias em espaços poéticos e ficcionais ainda pouco navegados” (AMÂNCIO, 2008, p. 181). Sobre essa literatura produzida durante o período de luta pela emancipação, Andrade também observa em autores do continente africano uma mudança (2013). Também observa nesse texto a mudança nas formas de injustiça:

Escritores como Agostinho Neto, Noemia de Sousa, Chinua Achebe, Luandino Vieira, Ovídio Martins, Alda do Espírito Santo, Ana Paula Tavares, Pepetela, entre tantos outros, incorporaram a tradição oral local para difundir os ideais anticoloniais e versar sobre conflitos existentes na relação entre passado e presente, tradição e modernidade, mundo autóctone e mundo estrangeiro. Esses autores percebiam nos métodos de instrução e de socialização formas variadas de dependência cultural, denunciando temas como o assimilacionismo, o racismo e outras formas de desigualdades sociais originadas pelo sistema colonial (ANDRADE, 2013, p. 46).

Embora ressaltemos aqui que autores africanos apresentam em suas produções uma temática fortemente marcada pela experiência do colonialismo e pelos conflitos internos, provocados pelas guerras civis que sucederam aos movimentos pela independência, faz-se necessário atentar para outras questões presentes na literatura africana. Principalmente, a partir do período pós-independência à atualidade, os temas abordados por esses escritores ultrapassam essa realidade, talvez como reflexo de que a preocupação maior não é mais a luta pela libertação dos domínios portugueses. Esse entendimento é reafirmado por Andrade (2013):

Se antes parecia predominar certa homogeneidade, sedimentada a partir de ideais comuns, tais como libertação, independência, afirmação da identidade nacional etc., a literatura africana hoje vem afirmar a sua pluralidade de realidades e estilos. Nesse processo de mudança, não é raro encontramos questões universais sendo problematizadas em substituição às temáticas locais (ANDRADE, 2013, p. 47).

Consolidado o processo de emancipação política, a literatura africana, em uma análise um tanto generalizante, tem revelado, em suas temáticas, preocupação com a perda de uma identidade de nação, após séculos de domínio português. Devemos considerar, porém, que o tratamento dessa questão, por meio da linguagem literária, acaba por revelar outros sentidos que ultrapassam esse aspecto marcadamente histórico, trazendo à tona demandas mais universalizantes. Essa amplitude temática pode ser observada, por exemplo, na obra do moçambicano Mia Couto. *Em Venenos de Deus, remédios do Diabo: as incuráveis vidas de Vila Cacimba*³, Mia Couto fala-nos da impossibilidade de o português traduzir os conceitos, valores, categorias das culturas moçambicanas. Couto nos apresenta essa impossibilidade de comunicação com a língua portuguesa por meio da fala do personagem Sidônio:

Vivemos dominados por uma percepção redutora e utilitária que converte os idiomas num assunto técnico de competência dos linguistas. Contudo, as línguas que sabemos – e mesmo as que não sabemos que sabíamos – são múltiplas e nem sempre capturáveis pela lógica racionalista que domina o nosso consciente. Existe algo que escapa à norma e aos códigos. Essa dimensão esquiva é aquela que a mim, enquanto escritor, mais me fascina (COUTO, 2011, p. 14).

³ “Em *Venenos de Deus, remédios do Diabo*, do escritor Mia Couto, a procura por um amor é um pretexto para se mergulhar no passado moçambicano e dele extrair um remédio/veneno contra a doença da memória. Da discussão do local da cultura, entretanto, surgem questionamentos que extrapolam os limites nacionais e inserem a obra desse moçambicano em um contexto mais amplo, tornando Moçambique um espelho do mundo”. (Morais, Maria Perla Araújo. O local e o universal: literatura, identidade e memória em Mia Couto. Todas as musas, São Paulo, n. 1, jul./dez., 2012.)

Por meio de uma linguagem que permite a emergência de múltiplos sentidos, o autor encontra, nos dramas cotidianos de uma pequena cidade imaginária, de Moçambique, matéria para abordar questões mais amplas. Nesse contexto, podemos atentar para o nome dessa região imaginária, “Vila Cacimba”, “cacimba” significa nevoeiro em Moçambique. A leitura do texto possibilita a compreensão de que esse termo é um importante recurso do qual o autor dispõe para fazer significar sua história. Esse entendimento é confirmado por Maria Perla Araújo Morais (2012):

Sobre os sentidos, o que se anuncia no título se configura num modo mesmo de o texto se organizar. Cacimba não é só uma região criada como ambientação do romance; é a própria estratégia de construção do romance. O nevoeiro toma corpo e ganha voz nas vidas de Vila Cacimba (MORAIS, 2012, p. 82).

O texto de Mia Couto também permite pensarmos nas possíveis curas oferecidas por esse veneno/remédio que vem contido no título. Outra vez a linguagem literária é matéria que torna possível dar status universal a temas regionais. Nessa narrativa, a Língua Portuguesa é matéria usada para conciliar questões contraditórias, pois ela é, ao mesmo tempo, mecanismo de dominação cultural, mas também é recurso de conservação da memória de um país de cultura oral. Reafirmando essa questão Morais (2012) afirma que:

A língua portuguesa assemelha-se a um *phármakon*, remédio para a morte da memória de tempos imemoriais (a cultura e saber moçambicanos que fundamentam-se, sobretudo, na oralidade e nos sistemas de pensamentos da ruralidade), mas veneno porque, ao mesmo tempo, também é devedora do saber colonial, fundamentado principalmente na escrita e sua perspectiva, redutora, pragmática e excludente (MORAIS 2012, p. 87).

Essa face múltipla e paradoxal da língua, que faz dela, ao mesmo tempo, remédio e veneno, através de um jogo polissêmico revela apenas uma entre as muitas possibilidades de significar que o texto oferece, demonstrando assim a impossibilidade de delimitar sentidos do texto de Mia Couto, sob pena de submetê-lo a um reducionismo empobrecedor.

Neste breve comentário sobre produção literária africana, é possível afirmar que o nacionalismo é uma das questões que se presentificam nessa literatura. A preservação da memória, a celebração do passado surge como mecanismos de resistência em meio a um intenso processo de destruição identitária a que foram submetidos os povos africanos durante a colonização. Mas também essa literatura tem contribuído para a abordagem de questões que são caras para a compreensão da nossa existência na contemporaneidade. Nesse sentido, Amâncio afirma que:

[...] a recepção das diversas obras das literaturas africanas leva à percepção da existência de um rico universo linguístico-cultural, como também à compreensão de que existe um cânone literário nessa produção e de que há um forte dinamismo nos processos de cada país, uma vez que, recentemente, novas vertentes estético-discursivas têm se consolidado, articulando cultura, exotismo, globalização e outros temas, para além do discurso libertário anticolonial (AMÂNCIO, 2008, p. 189).

Estabelecer um diálogo com as literaturas africanas, trazê-las para a sala de aula, apresenta-se como uma necessidade urgente diante de um contexto sócio-político que reivindica novos paradigmas. A permanência hegemônica da cultura europeia como modelo de mundo civilizado a ser alcançado pelas culturas ditas “inferiores” talvez se configure como uma das mais fortes estratégias de naturalização das desigualdades sociais. Ao longo de séculos de colonização, o processo de ocidentalização provocou o desvirtuamento da história dos povos africanos, a descaracterização do seu imaginário. Sendo assim, a colonização não significou apenas a destituição do africano da terra e das riquezas, mas de sua memória cultural. Há, nesse processo uma eficaz estratégia de anulação dos sujeitos, de destituição de sua humanidade, de manutenção do sentimento de inferioridade e dos mecanismos de reificação e exploração.

Dessa forma, a literatura apresenta-se como uma via, por meio da qual, possibilita-se o resgate de memórias, desvirtuadas, apagadas. O texto literário por ser uma interpretação do real, permite que sentidos historicamente cristalizados, sejam questionados ao serem confrontados com as novas histórias contadas pelo literário. Nesse contexto, o contato com a obra de Pepetela, por exemplo, permite-nos a aproximação com histórias de Angola, de modos de existência, daquele país, que escapam da visão reducionista e unilateral do discurso ocidental oficial. Ao ampliar as concepções de história e de realidade, lançar novos sentidos, a escrita literária permite uma nova discursivização sobre as culturas africanas, facultando assim que seus saberes escapem do rótulo de cultura popular, mero folclore e passe a ser instrumento de representação e poder.

Consideramos, no entanto, que, nesse processo de construção de um currículo mais plural, que abarque os saberes de diferentes grupos sociais e possibilite que literaturas discriminadas façam parte dos discursos da escola, o professor assume função primordial no sentido de tornar esses novas saberes um mecanismo efetivo de construção de conhecimento. Assim sendo, no item seguinte, discutiremos como o professor de português, considerando as condições sócio históricas em que se inserem seus saberes e práticas, desenvolvem a complexa tarefa de formar leitores.

4 PROFESSOR E O ENSINO DA LITERATURA: identidade, saberes e práticas

4.1 O PROFESSOR DE PORTUGUÊS E A MONUMENTAL TAREFA DE FORMAR LEITORES

Após discussões sobre a relevância de fazer dos saberes africanos, em especial a literatura angolana, instrumento de formação leitora, apoiamo-nos em Ezequiel Theodoro da Silva (1996), Regina Zilberman (1991) e Rildo Cosson (2014), para averiguarmos a importância que tem sido reservada ao professor de Ensino Fundamental, dentro do processo de ensino, que papéis ele tem assumido para se conformar às exigências de nosso modelo político-econômico e de que forma isso tem interferido na sua identidade, na construção de seus saberes e no modo como exerce sua função de formar leitores. Por fim, baseando-nos em Maria Amélia Dalvi et al (2013), discutimos que lugares têm ocupado o ensino da literatura na escola e por que o texto literário é indispensável para a formação humana.

Um breve olhar para a história do ensino brasileiro revela o seu total atrelamento às transformações político-econômicas por que tem passado o país. Todas as mudanças em nosso sistema de ensino têm sido apenas para se moldar aos interesses do capital. Sem nunca termos tido nenhum projeto para a educação, cujo único interesse fosse realmente a melhoria na qualidade de ensino, nossas iniciativas têm se limitado à formação de jovens para o trabalho em uma indústria cuja tecnologia está muito aquém dos grandes centros econômicos.

Como vem se repetindo, desde o início da escolarização no Brasil, nossa subserviência econômica tem andado de mãos dadas com a subserviência cultural. Assim sendo, em contextos de descrença e desinteresse quanto aos saberes que podem contribuir para a construção de realidades mais justas, nos quais as políticas educacionais pouco ou nada contribuem para mudar a trágica condição do aluno brasileiro, precisamos considerar a atuação do professor em meio a uma conjuntura maior, esclarecendo que forças atuam em nossa estrutura educacional, para, assim, evitar conclusões que, comumente, atribuem apenas para este profissional as responsabilidades pelos fracassos dos alunos. Nesse sentido, Zilberman (1991) esclarece que

Supor que se possa investir no professor como fator de mudança não significa desprezar os outros ângulos da questão, acreditando ingenuamente que as estruturas educacionais vigentes não devam sofrer ajustes ou que os recursos alocados bastem. Conclusões dessa natureza são enganosas a começar pela hipótese de que a alteração de um dos apoios do tripé é suficiente para mudar o quadro geral. Como se sabe, esse procedimento foi posto em prática, várias vezes, sem sucesso (ZILBERMAN, 1991, p. 65).

Procuramos discutir a formação do professor, as identidades que lhe têm sido imputadas e os papéis que tem assumido, para que possamos ter alguma compreensão sobre a sua determinante participação na tarefa de formar leitores e por que suas ações, nesse sentido, têm se mostrado, na maioria das vezes, infrutíferas.

Ainda no início século XIX, as políticas educacionais demonstravam claramente um total descaso para com a profissionalização do professor, como já dissemos, qualquer cidadão poderia construir uma escola e ministrar aulas. Com relação ao ensino europeu, Lajolo e Zilberman (1996, p. 163) afirmam que “Na Europa, pós-Revolução Francesa [...] a Escola Normal tinha como objetivo formar docentes [...] para atuar na educação pública, ensinando as ciências mais modernas de seu tempo”. As Escolas Normais representavam uma revolução no ensino porque “tinham orientação enciclopédica e conferiam à gramática e à retórica estatuto igual às demais ciências e artes” (LAJOLO; ZILBERMAN, 1996, p. 164).

No governo de Napoleão, a Escola Normal tem sua importância social diminuída, quando perde o direito de conceder títulos acadêmicos. “Com isso, o curso de qualificação de professores volta a ter posição secundária na hierarquia dos títulos, abaixo das universidades” (LAJOLO; ZILBERMAN, 1996, p. 164). Esse foi o modelo de escola que foi importado para o Brasil, no século XIX, para profissionalizar os professores. Temos, assim, a medida da importância que terá o professor em nosso modelo de educação. Como podemos constatar, historicamente, tem recaído sobre o professor toda sorte de exigências a respeito de nossos percalços no ensino, mas muito pouco tem se oferecido a ele, quer no que se refere a sua remuneração, quer no que tange a sua precária formação.

A profissão do professor tem na sua origem uma forte identificação com o feminino, o que favoreceu a sua popularização, uma vez que essa era uma das poucas profissões que a mulher poderia exercer. Lajolo e Zilberman (1996) afirmam que após mudanças na segunda metade do século XIX, somente as mulheres podiam lecionar.

A respeito dessa identificação do magistério com a mulher, Melo (1982 apud SILVA 1996, p. 250) faz alguns esclarecimentos sobre os sentidos da representação do feminino no magistério, conforme veremos a seguir

[...] faz sentido [...] dar ao magistério uma conotação de afetividade e doação, no que em muito contribui a representação social da carreira própria para a mulher. Para amar e dar atenção, não são necessárias habilidades e competências técnicas especializadas. Qualquer pessoa de boa vontade pode fazê-lo. Carência é entendida como carência afetiva, e ele professor como fonte supridora. Quando não se sabe o que fazer ama-se. Este seria o princípio norteador do senso-comum e da prática do magistério, ainda que o bom senso nele esteja incluído (MELO, 1982 apud SILVA, 1996, p. 25).

Relacionar o trabalho de professor com um tratamento machista e discriminador da mulher é mais uma maneira de desqualificar essa profissão, de evidenciar o seu desprestígio. A sala de aula, longe de ser um espaço de produção de saberes, é vista apenas como um prolongamento do espaço doméstico. Para Silva (1996), o tratamento amoroso, afetuoso dispensado aos alunos seria um mecanismo usado para mascarar o despreparo do docente.

Nesse contexto, podemos discutir também as questões que relacionam os problemas de ensino às condições econômicas do professor. Visto como trabalho de menor importância e mal remunerado, o magistério sempre atraiu grupos sociais que sempre dispuseram de poucas alternativas de ascensão social: inicialmente as mulheres e, depois, os indivíduos das camadas sociais mais baixas. Silva (1996) afirma que “[...] nas últimas três décadas, em virtude do desprestígio crescente do magistério, a pessoa que busca a profissão de professor origina-se das camadas populares ou classe média baixa” (SILVA 1996, p. 69). Para o autor, fatores relacionados à origem social do professor, colocam-no em uma condição que o faz conformar-se não só com baixas remunerações, como também às estruturas que mantêm um ensino de baixa qualidade.

Zilberman (1991) também partilha desse ponto de vista ao afirmar que o professor “é fruto da situação social que permitiu a expansão da escola desencadeada desde a implantação do regime republicano” (ZILBERMAN, 1991, p. 62). A expansão do sistema escolar promove o acesso ao curso superior e ao trabalho intelectual a indivíduos que dificilmente conseguiriam fazê-lo fora de tais contextos. Nessa mesma conjuntura, Zilberman (1991) assinala o despreparo dos professores que, mesmo após a realização de curso superior, não têm domínio dos saberes necessário à sua profissão, justificando, dessa forma, a recorrência ao livro didático como forma de preencher as lacunas deixadas pela precariedade de conhecimentos.

A respeito do domínio dos saberes, buscando um entendimento menos simplista de tal questão Tardif e Raymond (2000) afirmam que

[...] uma boa parte do que os professores sabem sobre o ensino, sobre os papéis do professor e sobre como ensinar provém de sua própria história de vida, principalmente de sua socialização enquanto alunos. Os professores são trabalhadores que foram imersos em seu lugar de trabalho durante aproximadamente 16 anos (em torno de 15.000 horas), antes mesmo de começarem a trabalhar. Essa imersão se expressa em toda uma bagagem de conhecimentos anteriores, de crenças, de representações e de certezas sobre a prática docente. Ora, o que se sabe hoje é que esse legado da socialização escolar permanece forte e estável através do tempo (TARDIF; RAYMOND, 2000, p. 216).

Podemos pensar que os anos de escolarização tenham sido tão determinantes para a formação do professor quanto o foram seus anos de graduação, tal fato talvez justifique a afirmação de Zilberman (1991), segundo a qual, os anos de formação superior não mudaram a sua qualificação profissional e nos conduza a outras reflexões sobre a relação entre o professor e o curso superior. A democratização do conhecimento talvez seja a razão de ser das universidades, porém, de forma contraditória, elas têm revelado, em seu percurso, uma dinâmica que, ao mesmo tempo, aponta para relações mais igualitárias, e para consolidação de uma estrutura social desigual. Quanto a esse impasse Zilberman (1991) declara que:

O ensino, originalmente compromisso da universidade, converte-se em mercado de trabalho. Porém, se o primeiro significa possibilidade de democratização do saber, o segundo aborda uma forma seletiva e elitizante, hierarquizando as etapas em que se compõe e induzindo a consolidação de uma aristocracia do conhecimento, cujo ápice confundir-se-ia com o grupo de docentes que atua na própria universidade (ZILBERMAN, 1991, p. 140).

A partir das considerações de Zilberman, podemos admitir o estabelecimento de duas categorias de professores: os que atuam nas universidades e que desfrutam de maior reconhecimento social e, de outro lado, os professores do ensino básico, que, continuamente, têm sido vítimas de um processo de desvalorização. A baixa remuneração da educação básica e a sua precária condição de trabalho talvez sejam as principais razões do afastamento de professores com melhores titulações do ensino básico. Parece-nos, no entanto, que esta separação, já tão cristalizada, traz consequências negativas ao ensino, de forma geral, uma vez que tal situação não permite troca de experiências e conhecimentos.

É possível afirmar que os professores das universidades se encontram distanciados dos problemas relacionados à promoção da leitura de obras literárias em turmas de 40, 50 alunos, sem acesso ao livro; por outro lado, os docentes do Ensino Fundamental demonstram grandes dificuldades em promover o letramento literário, em sala de aula, como já assinalamos. Ao buscarmos alguma compreensão a respeito desse distanciamento dos docentes com relação à literatura é possível constatar que, durante a graduação, esse profissional teve sua identidade mais fortemente marcada pelos estudos linguísticos. Embora os estudos literários sejam saberes basilares do curso de Letras, costumam ficar em segundo plano, isso pode ser constatado, quando verificamos, por exemplo, que a maior parte das monografias de conclusão de curso abordam temas voltados para os estudos linguísticos. Parece-nos que há pouca consciência, por parte dos professores, que, no Ensino Fundamental, também são professores de literatura.

Devemos considerar também que o pouco valor dado à literatura, na sociedade, talvez contribua para o apagamento da identidade de professor de literatura. Muitas situações no cotidiano desse profissional evidenciam essa constatação; o conhecimento literário, via de regra, não é saber necessário para aprovação em concursos para o ingresso no magistério. As capas dos livros didáticos, sem referência à literatura é demonstração de que esse conhecimento ocupa importância menor, na sua proposta de ensino ou até mesmo fora excluído. Os concursos públicos, em geral, priorizam a análise gramatical e raramente os textos literários são matéria para questões de interpretação textual.

Quanto ao distanciamento entre os ensinamentos da vida acadêmica e as exigências práticas da profissão, Zilberman (1991) faz as seguintes considerações:

[...] as licenciaturas segmentam-se nas áreas teórica e prática, sem que ocorra a passagem de um polo a outro. De uma parte estuda-se a língua portuguesa; de outra, há a obrigatoriedade do estágio na área de Comunicação e Expressão (ZILBERMAN, 1991, p. 66).

Essa segmentação entre teoria e prática leva o docente a perceber o currículo como algo fragmentado. Essa percepção interfere no seu fazer pedagógico, sem ter muita clareza sobre como reunir teoria e prática, o professor acaba recorrendo aos padrões metodológicos de ensino que conheceu, ainda como aluno, para ministrar suas aulas. Essas metodologias, geralmente, são modelos de ensino ultrapassados, que já se mostraram ineficazes e improdutivos.

Referindo-se a tais questões, Zilberman (1991) afirma que a separação entre teoria e prática ocorre porque o curso de Letras é pensado em um contexto em que permanecem percepções ambíguas sobre o modo de gerir o ensino, porque, se de um lado, todos têm consciência de que é preciso pensar o ensino de uma maneira global, isto é, sem que haja separação de teoria e prática; por outro lado, outros setores optam pela separação. Para a autora, “a fragmentação suscita o impasse, e este é acatado pelo estudante que, sem solucioná-lo, enfrenta inúmeros problemas ao lecionar” (ZILBERMAN, 1991, p. 66).

Há uma relação direta entre a escola e a construção do homem angolano, da nova sociedade.

Não podemos negar que, terminada a licenciatura, pouco ou nada se tem feito pela formação do professor. Num horizonte em que não se vislumbra qualquer perspectiva de mudança, parece pouco provável que o professor consiga se contrapor aos saberes já cristalizados na sua formação.

Algumas tentativas de se dar continuidade à formação docente trata-se de certos cursos oferecidos pelas secretarias de educação. Costumeiramente chamados de formação continuada, estes cursos surgem como pálida tentativa de atenuar as graves lacunas no conhecimento do professor. Porém, tais tentativas mostram-se improdutivas, a escolha do conteúdo dessas tais formações não se realiza, considerando as reais necessidades do professor. Geralmente, decide-se nos gabinetes, bem distante da sala de aula, quais são os problemas do professor e como enfrentá-los, o que significa que, são grandes as chances de perder tempo e recursos com questões irrelevantes.

Além disso, normalmente, não se permite que o professor deixe a sala de aula para se especializar. Essa atividade, usualmente, é realizada no contraturno, o que é um fator desestimulador, considerando a extensa carga horária que os docentes costumam manter. É importante também considerar que esses cursos, comumente, têm carga-horária reduzida, o que leva, muitas vezes a um tratamento superficial e inadequado dos conteúdos, acabando por não causar um maior impacto, no sentido de minimizar as dificuldades de sala de aula do professor.

Sobre a defasagem de conhecimentos do professor e a sua constante necessidade de aprimoramento seguem as considerações de Zilberman (1991):

[...] enquanto a necessidade evoluiu e inovou-se, o ensino de 1º grau estagnou ou, pelo menos, não acompanhou aquele processo com a mesma velocidade. Estabeleceu-se uma cisão entre as duas instâncias, devido aos avanços experimentados por uma e o atraso da outra, o curso oferecendo-se então como a possibilidade de regressão do intervalo (ZILBERMAN, 1991, p. 76).

Os cursos de atualização teriam essa finalidade de diminuir esse hiato entre os saberes que as universidades estão sempre produzindo e renovando e o saber do professor que ficou obsoleto. É preciso ressaltar, no entanto, que esses cursos estão longe de atender às necessidades do docente, e, que ele, frequentemente, tem se proposto a financiar a sua pós-graduação, mesmo diante de tantos empecilhos. Lembrando, no entanto, que, esses esforços para aperfeiçoar-se, limitam-se a uma especialização na área de Letras pois, em se tratando da região Norte, as possibilidades de cursar mestrado ou doutorado são raras.

Diante dessa discussão, é relevante o depoimento de Silva (1996) sobre a condição do professor no contexto atual:

[...] não posso deixar de revelar espanto e perplexidade diante da exteriorização das condições de vida e de trabalho dos professores brasileiros afetando-lhes, para a pior, a própria identidade. Não é à toa, então, que eu mesmo me pego perguntando

[...] sobre a razão de ser do meu trabalho como professor [...] sobre a confluência cada vez maior de determinantes negativos para a prática de minhas funções (SILVA, 1996, p. 20).

Nessa intenção de investigar as condições do contexto de atuação do professor, e compreender que impactos isso traz para o ensino, mais especificamente para a formação de alunos leitores, achamos relevante tecer considerações sobre a identidade do professor do Ensino Fundamental, queremos compreender algum encadeamento entre a construção da imagem do professor e seu fazer pedagógico, procurando apontar indícios entre a sua representatividade e os níveis tão baixos de leitura de nossos alunos. Neste contexto, Silva (1996) destaca três atributos dos professores que são representativos de sua prática:

[...] homogeneidade no modo de pensar, interpretando os fenômenos sociais com base na ideologia liberal; predominância da “face boazinha” - um conglomerado que ingenuamente une amor, doação e vocação -, como forma de mascarar as deficiências e o despreparo docentes; e atitude de culpar a vítima (o aluno) pelo fracasso escolar, esquivando-se de qualquer tipo de responsabilidade (SILVA, 1996, p. 25).

Tais considerações expõem várias questões sobre a condição do professor: sua alienação, por não ter clareza sobre o funcionamento das estruturas político-econômico-ideológicas que alicerçam o modelo social vigente, sua formação precária, que o leva a tentar dissimulá-la com atitudes amorosas e caridosas no tratamento do aluno e, por fim, o que resume bem esse olhar míope que o professor tem para a sua realidade, o fato de culpar o aluno pelo fracasso do ensino.

Em meio à ambivalência dos saberes do professor, que sempre caracterizou seu trabalho pedagógico, a natureza de seu conhecimento, que seria sua maior identificação, se perde e se dilui em meio a ideias falseadoras de que o docente também é tio, é psicólogo, é sacerdote. Condições essas que criam uma ideia enganosa da importância social do professor, mas que, na verdade, escamoteiam nossa triste realidade educacional: professores servem para muitas coisas e só, eventualmente, para ensinar.

Diante de grandes dificuldades, sem tempo para planejar, sem aprimoramento científico para propor abordagens didáticas mais inovadoras e eficazes, é no livro didático que o professor encontra sustentação para ministrar suas aulas. Os impressos didáticos têm estado no centro do ensino desde os primeiros momentos de sua profissionalização. Por isso, investigar os saberes que o livro didático comporta e o modo como o professor o utiliza pode ser muito esclarecedor sobre nossos problemas com a formação de leitores. Corroborando tais considerações, Lajolo e Zilberman (1996) afirmam que

[...] é poderosa fonte de conhecimento da história de uma nação que, por intermédio de sua trajetória de publicações e leituras dá a entender que rumos seus governantes escolheram para a educação, desenvolvimento e capacitação intelectual e profissional dos habitantes do país (LAJOLO; ZILBERMAN, 1996, p. 121).

O tratamento dado à formação intelectual dos estudantes brasileiros entrelaça-se ao tratamento dado ao texto literário na sala de aula. A história da leitura, no Brasil, tem mostrado que boa parte da experiência leitora de nossos alunos tem se reduzido à leitura de fragmentos do texto literário. Segundo Lajolo (1996), esse descaso com o texto literário é explicado pelos muitos equívocos que permeiam o entendimento de professores sobre o ensino literário. Há uma percepção de que a literatura é algo sofisticado ou complexo demais para alunos carentes, com necessidades mais urgentes, mais pragmáticas, o que faz com que tudo seja feito de qualquer jeito, sem planejamento.

Afinal de contas, a intenção não é embrenhar-se nos intrincados caminhos da linguagem do texto literário, para deixar emergir seus muitos sentidos, mas encontrar trechos onde se encontram respostas para questionários, ou ter material para fazer análises sintáticas.

Outro engano costumeiro com relação aos insucessos com a leitura na escola é responsabilizar o aluno pelo problema. É muito comum professores justificarem as tentativas fracassadas na formação de leitores utilizando comentários do tipo: “meus alunos não gostam de ler; acham a leitura cansativa, desinteressante; preferem qualquer outra atividade a ler; a leitura de bons autores pode melhorar a redação dos alunos”. Tais comentários são comprovação do precário entendimento que os docentes têm de uma situação que é bastante complexa, que não compreende apenas o âmbito escolar, mas um contexto maior, que diz respeito, primordialmente, ao modelo econômico que vem se construindo no país. Quanto a esse equívoco, Lajolo afirma (1993) que “[...] O professor se vê investido da função sagrada de guardião do templo: lá dentro o texto literário; cá fora os alunos; na porta ele o mestre, sem saber se entra ou se sai, ou melhor mesmo é que a multidão se disperse” (LAJOLO, 1993, p. 12).

Tais considerações evidenciam que o professor, longe de alcançar a profundidade e gravidade da questão, vê-se do lado de fora do processo, como um telespectador que não se envolve com o drama a que assiste. Sem dispor de recursos, de autonomia para interferir nos intrincados contextos em que se desenrola a funesta experiência da leitura na escola, o professor reduz o problema ou o ignora, alienando-se de seus fazeres.

Além desse entendimento deturpado sobre as causas de um problema tão relevante para o ensino da leitura, os professores também creem, ingenuamente, que, com proposições

superficiais, inconsistentes, podem solucionar dilemas que estão profundamente enraizados em nosso sistema educacional. Reportando a esta questão Lajolo (1993) compreende que:

[...] Geralmente somam, ao idealismo ingênuo, o imediatismo das soluções enlatadas: sugestões bem-intencionadas, sem dúvida, que reduzem o atrito e aumentam a digestibilidade da aula; mas lidam superficialmente com a questão, resolvendo o problema pelo seu contorno, passando ao largo das zonas profundas de conflito (LAJOLO, 1993. p. 14).

Talvez a falta de clareza, de que carece o professor, sobre a potencialidade da leitura e a ambiguidade que a esta é inerente – é mecanismo para o pensamento autônomo, ao mesmo tempo que reproduz os interesses do poder - sejam empecilhos para que o docente deixe de ser um mero reprodutor dos livros didáticos, que se restringe à mediação de saberes preestabelecidos, e assuma algum protagonismo nesse processo, exercendo seu real papel: contribuir decisivamente para a formação leitora dos alunos.

Sabemos que a leitura sempre fez parte das aspirações da escola, mesmo que esse interesse fosse por aspectos externos a ela. Zilberman (1991) esclarece que até 1970 a presença da leitura em sala de aula justificava-se porque servia como instrumento, como meio para alcançar outros saberes: transmitir a norma culta, preservar o padrão culto da língua, inculcar valores, assumir a cidadania, adquirir conhecimentos, para transmissão do patrimônio cultural da literatura brasileira. Nas décadas seguintes, houve importantes mudanças de perspectivas de tratamento do texto. Os Parâmetros Curriculares Nacionais dão a tônica da importância que a leitura passa a ter para o ensino:

Se o objetivo é formar cidadãos capazes de compreender os diferentes textos com os quais se defrontam, é preciso organizar o trabalho educativo para que experimentem e aprendam isso na escola. Principalmente quando os alunos não têm contato sistemático com bons materiais de leitura e com adultos leitores, quando não participam de práticas onde ler é indispensável, a escola deve oferecer materiais de qualidade, modelos de leitores proficientes e práticas de leitura eficazes. Essa pode ser a única oportunidade de esses alunos interagirem significativamente com textos cuja finalidade não seja apenas a resolução de pequenos problemas do cotidiano. É preciso, portanto, oferecer-lhes os textos do mundo: não se formam bons leitores solicitando aos alunos que leiam apenas durante as atividades na sala de aula, apenas no livro didático, apenas porque o professor pede. Eis a primeira e talvez a mais importante estratégia didática para a prática de leitura: o trabalho com a diversidade textual. Sem ela pode-se até ensinar a ler, mas certamente não se formarão leitores competentes (BRASIL, 1996, p. 41-42).

Mesmo com as mudanças de perspectivas com relação ao ensino da leitura, quando ela aparece não mais como um meio, mas, principalmente, como fator essencial para a própria existência, pouco foi alterado com relação à formação leitora no país. Se, na primeira metade

do século XX, segundo Zilberman (1991), tínhamos 70% da população analfabeta, em 2013, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a taxa de analfabetismo seria de 8,7%. Esses números remetem, inegavelmente, para as profundas transformações em nossas condições de ensino, por outro lado, porém, em 2014, de acordo com a Organização das Nações Unidas para a Educação Ciência e Cultura (Unesco), ocupávamos a 8º posição entre os países com o maior número de analfabetos adultos, o que talvez evidencie a nossa necessidade de mudanças no ensino.

Embora tenham mudado as perspectivas com relação à leitura, algumas condições continuam inalteradas. O professor, apesar dos discursos contrários e, geralmente, demagógicos, tem sido historicamente coadjuvante no processo de ensino, o que tem sido recorrente, desde o início da escolarização. A esse respeito Lajolo (1993) afirma que: “Não parece que o que fazer com o texto literário na sala de aula seja da sua competência, já faz alguns anos que decidir sobre isso é da competência de editoras, livros didáticos”.

O professor não decide sobre o que será lido pelo aluno, não propõe as atividades com o texto, sua ação restringe-se a fazer um elo entre o discente e o livro didático, a reproduzir suas questões de interpretação, seus longos questionários. Essa aceitação passiva do livro didático como espécie de professor substituto, muitas vezes se justifica pela falta de tempo para ler e planejar por causa do acúmulo de grande quantidade de horas-aulas. Porém, existe uma questão que permanece ainda um tanto nebulosa, quando se trata da não leitura dos alunos: o professor não é um bom formador de leitores porque não é um bom leitor, ou melhor, porque também não lê. Lajolo (1993) ratifica tal situação:

[...] o desencontro literatura-jovens que explode na escola parece mero sintoma de um desencontro maior, que nós – professores – também vivemos. Os alunos não leem, nem nós, os alunos escrevem mal e nós também. Mas ao contrário de nós, os alunos não estão investidos de nada (LAJOLO, 1993, p. 16).

Uma questão deve ser considerada crucial, quando tratamos dos problemas da não leitura; é o fato de o professor não ser leitor, não dominar conhecimentos básicos de teoria literária para realizar análises textuais de forma autônoma, sem recorrer ao livro didático como muleta. A esse respeito, Ceia (2002) afirma que “Um leitor sem tempo para ler não pode ser professor de literatura [...] será um intermediário de leituras pré-fabricadas”.

Parte de um tripé – estrutura e funcionamento, recursos financeiros e recursos humanos – de cujo bom funcionamento depende o sucesso da escola, o professor assume hoje posição ambígua no contexto social: ao mesmo tempo em que é aviltado com baixos salários, cargas-horárias excessivas, com a violência crescente na escola, é ainda sobre ele que recai as

expectativas da sociedade com relação àquilo que a escola, mesmo diante de sua reconhecida falência, tem a oferecer. O professor, apesar de contextos tão adversos, ainda personifica a figura que, por meio da difusão de saberes, será capaz de contribuir para as transformações pelas quais as classes desfavorecidas tanto anseiam.

Assim, consideramos urgente que o professor, mesmo numa conjuntura adversa, exerça efetivamente seu papel social, talvez a sua função primordial: formar leitores. Silva (1996) compreende ainda a leitura como um mecanismo capaz de promover relações mais iguais: “Um dos instrumentos fundamentais nessa ‘briga’ pela democracia é vista como uma atividade humana que permite o acesso do povo aos bens culturais já produzidos”. A leitura aparece como conhecimento maior e mais relevante, porque tem no seu cerne, o poder de difundir saberes de forma mais igualitária, promovendo modos de vida mais justos.

Quando falamos nesse papel primordial do professor de promover a leitura e assim possibilitar modos de vida mais igualitários, podemos estabelecer um diálogo com *As aventuras de Ngunga*. No romance de Pepetela, contrariamente à realidade brasileira, em que os professores, pelos muitos fatores discutidos, não conseguem fazer de sua prática formas de transformação do real, demonstra-se como a ação do professor, por meio de uma pedagogia da utopia, pode levar à superação de condições históricas insatisfatórias.

No romance, inicialmente, o personagem Ngunga reluta em ir à escola, pois quer lutar na guerra pela independência de seu país. Seu comandante, porém, decide que ele deve estudar, pois ainda é uma criança. Ngunga, a contragosto, aceita ter aulas com o professor chamado União. O menino surpreende-se positivamente com o professor, que não se enquadra no estereótipo de professor construído por ele e então se estabelece uma relação de aprendizagem mútua entre os dois. Ngunga ensina a União que os adultos precisam manter uma bondade, uma generosidade diante da realidade que só existem nas crianças. Enquanto o professor mostra ao menino que para além das experiências empíricas, ele precisa da educação formal, para ser o homem angolano que romperá com o sistema ao qual a população angolana está submetida.

4.2 LEITURA DA LITERATURA EM SALA DE AULA: novos paradigmas, novos leitores

São inegáveis as contribuições trazidas pelas pesquisas na área da leitura e do letramento literário no sentido de fazer da literatura um meio realmente eficiente para a formação leitora. Devemos assinalar ainda que os documentos oficiais têm reiterado a necessidade de adoção de metodologias e práticas que favoreçam a leitura da obra literária,

contrariando assim métodos mais tradicionais que ainda tratam a literatura apenas como *corpus* para análises gramaticais. Apesar dessa vasta pesquisa, no âmbito do letramento literário, que remonta aos anos 80, hoje o ensino da literatura ainda tem sido motivo de grandes equívocos, angústias e desacertos. Devemos considerar também um outro agravante, nesse contexto, com o advento das novas tecnologias, passamos por profundas transformações, mas pouco ou nada sabemos sobre os impactos que essas mudanças têm incidido na relação dos aprendizes com a leitura do texto literário. Rezende (2013) afirma que:

No ensino de língua portuguesa destas últimas quatro décadas, a entrada das teorias linguísticas no âmbito do ensino abalou concepções arraigadas, como a da gramática normativa como conteúdo único de língua portuguesa no ensino básico [...]. No caso da literatura, as novas ferramentas provenientes da própria linguística e de abordagens literárias advindas de outras áreas [...] instigam algumas tentativas de mudança no ensino fundamental e médio (REZENDE, 2013, p. 100).

Embora Rezende constatare que as pesquisas na área da linguística tenham produzido mudanças mais efetivas no ensino da língua portuguesa, temos que reconhecer, porém, que essas novas perspectivas de ensino, baseadas, principalmente, no estudo dos gêneros filiados às teorias bakhtinianas, também não têm refletido em avanços com relação à formação leitora.

Quanto ao ensino da literatura, as mudanças sobre as quais trata Rezende não foram o bastante para que o ensino da literatura se tornasse significativo na escola. No Ensino Médio, as abordagens do texto literário permanecem presas a uma historiografia que, entrelaçando literatura e identidade nacional, segue uma ordem temporal na qual se desenrolam os estilos de época. Assim sendo, o que se tem estudado é a história da literatura, as características dos estilos de época e não o conteúdo do texto literário. Para Rezende et al (2013) “a história da literatura centrada no nacionalismo literário ainda é de longe a perspectiva dominante no ensino de literatura, desdobrando-se em sequência numa lista de autores e obras” (REZENDE et al., 2013, p. 101).

Com relação ao Ensino Fundamental, até 1970, como assinala Zilberman (1991) a permanência do texto literário em sala de aula importava apenas como meio para se alcançar outros saberes, considerados de maior relevância. A metodologia adotada consistia em “leitura em voz alta, resposta aos questionários de interpretação e cópia” (ZILBERMAN, 1991, p. 124). Havia uma insistência em imitar os bons modelos, os clássicos, acreditava-se que por meio de uma atitude mimética, aprender-se-ia a ler, escrever e falar bem.

Após os anos 70, o ensino da literatura fica sob a incumbência do Ensino Médio e dos cursos de Letras. Nesse momento são propostas algumas mudanças com relação às leituras selecionadas para os livros didáticos, são trazidos, por esses impressos, textos curtos, contemporâneos e a literatura infantil. Zilberman (1991) afirma que “Podemos duvidar da validade dessa proposta, pois o contexto pragmático permanece endossado pelo tipo de exercícios – em geral niveladores da polissemia da linguagem literária” (ZILBERMAN, 1991, p. 110-111). Embora tenha havido uma flexibilização quanto à rigidez do cânone, porque foram trazidas para o ensino de literatura obras, antes consideradas de menor valor, o que pode representar uma democratização de literaturas de apelo mais popular, no entanto, permaneceram as mesmas práticas metodológicas que há muito já se mostraram ineficazes.

Ampliando a discussão, Cosson (2014, p. 21) afirma que “No ensino fundamental, a literatura tem um sentido tão extenso que engloba qualquer texto escrito que apresente parentesco com ficção ou poesia”. Enquanto que, no nível médio, parece haver alguma convicção de que o assunto a ser estudado é a literatura, mesmo que seja a sua história, o contexto das obras ou a biografia dos autores, no Ensino Fundamental não há muita clareza sobre o que é literatura ou que literatura ensinar.

Diante de um ambiente de pouca clareza em que se configura a literatura no Ensino Fundamental, Cosson (2014) assegura que os textos escolhidos para o trabalho em sala de aula têm menos a ver com seu sentido ficcional ou poético do que com os interesses da escola, professores e alunos, nessa ordem. Numa escola que procura parecer cada vez mais pragmática e utilitarista, as práticas têm demonstrado que trazer o romance ou textos literários mais longos, para o âmbito da escola, é perda de tempo, na concepção do sistema educacional. A presença do texto literário na escola tem sido uma exceção, em meio ao seu currículo, entre seus conteúdos “tão mais importantes”. No espaço reservado à literatura só cabem os textos curtos, cuja linguagem esteja mais próxima da denotação.

Afinal, para a escola, há coisas mais úteis para aprender do que mergulhar no universo labiríntico da linguagem literária, debruçar-se sobre o texto e dialogar com seus muitos e inimagináveis sentidos. Sendo assim, a crônica é o texto literário que parece enquadrar-se, perfeitamente, aos padrões de uma escola, sem espaço e sem tempo para a leitura. Trata-se de texto curto, geralmente lido de forma superficial, cuja linguagem, quando apresenta maior dificuldade, é usualmente ignorada. Essas constatações talvez expliquem porque a crônica, hoje, é um gênero tão abundante nos livros didáticos.

Para Cosson (2014), sem lugar para a leitura, o trabalho com o texto literário está se restringindo a atividades extraclasse, para fora do ambiente da escola, o que é também

sintomático do processo de eliminação do texto literário do espaço escolar. “Em seu lugar, entronizara-se a leitura de jornais e outros registros escritos, sob o argumento de que o texto literário não seria adequado como material de leitura ou modelo de escrita escolar” (COSSON, 2014, p. 21).

Nesse contexto de descrença do potencial formador do texto literário, achamos oportuno discutirmos de que forma as correntes teórico-crítica, que, em tese, o graduando de Letras teria se apropriado, deveriam contribuir para a leitura literária na sala de aula. Quanto a essa questão Cosson (2014, p. 70) declara que “[...] nem mesmo nos cursos de Letras os alunos que serão os futuros professores recebem tal ‘treinamento’. As escolas críticas são estudadas, é verdade, mas nem sempre praticadas”. O autor ainda afirma que mesmo que tais conhecimentos tivessem sido apreendidos pelo professor, estes teriam pouca contribuição para as atividades com o texto literário em sala de aula, pois “o objetivo não é formar um profissional de Letras, mas sim um leitor literário competente” (COSSON, 2014, p. 70).

Ampliando essa discussão, Perrone-Moisés (2008 apud JOVER-FALEIROS, 2013) contesta essa propalada crise da leitura. Para a autora, as muitas atividades dessa área: congressos, feiras, encontros, seminários, com seu crescente apelo midiático, podem significar que a crise esteja apenas dentro da escola. “Curiosamente, enquanto a literatura perdia o seu prestígio no ensino [...] ela se adaptou aos novos tempos. A edição e a circulação de obras ganharam um grande impulso com a informatização” (PERRONE-MOISÉS, 2008 apud JOVER-FALEIROS, 2013, p. 116). Talvez esta seja uma discussão que careça de uma investigação mais cuidadosa, pois é comum alguns estudiosos rechaçarem a ideia de crise na leitura, argumentando ter havido aumento nas vendas de livros, nas últimas décadas, apontando também para os vários eventos literários, como feiras, seminários, que ocorrem no país. Diante dessas constatações, é preciso esclarecer quem são esses leitores que estão alavancando a venda de livros; trata-se dos estudantes carentes da escola pública, historicamente excluídos do contado com a literatura ou é a pequena elite leitora que passou a comprar mais livros?

Constatamos, dessa forma, não apenas a existência dos problemas com relação a metodologias do ensino da literatura, mas um grande distanciamento entre o que se pensa ser literatura na escola e o que se entende por literatura fora dela. Reforçando essa ideia de que o problema maior talvez esteja dentro da escola, Rezende et al. (2013, p. 111) afirma que “Talvez um dos maiores problemas da leitura literária na escola não se encontre na resistência dos alunos à leitura, mas na falta de espaço-tempo na escola para esse conteúdo que insere fruição, reflexão e elaboração”.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais trazem orientações que apontam para novos rumos para o trabalho com o texto literário. A literatura deixa de ser meio para se alcançar outros saberes e passa a ser o próprio objeto do conhecimento. Há também a compreensão de que a literatura não deve ser concebida como mecanismo de mera fruição, de prazer, alguma forma de lazer para ocupar o tempo dos alunos na escola e passa a ser encarada como um conteúdo de fundamental importância para novas maneiras de compreender a existência. As considerações seguintes constantes nos PCNs (1998) confirmam essas observações:

O texto literário constitui uma forma peculiar de representação e estilo em que predominam a força criativa da imaginação e a intenção estética. Não é mera fantasia que nada tem a ver com o que se entende por realidade, nem é puro exercício lúdico sobre as formas e sentidos da linguagem e da língua. Como representação de um modo particular de dar forma às experiências humanas, o texto literário não está limitado a critérios de observação fatural (ao que ocorre e ao que se testemunha), nem às categorias e relações que constituem os padrões dos modos de ver a realidade e, menos ainda, às famílias de noções/conceitos com que se pretende descrever e explicar diferentes planos da realidade (o discurso científico). Ele os ultrapassa e transgredir para constituir outra mediação de sentidos entre o sujeito e o mundo, entre a imagem e o objeto. (BRASIL, 1998, p. 26).

O texto literário se constrói por sua maneira diferenciada, original de mediação entre o homem e o mundo, e propicia a emergência de sentidos nunca imaginados, surpreendentes. Apesar do reconhecimento oficial da relevância da literatura como conhecimento formador, mesmo diante das duras críticas às concepções tradicionais de ensino da literatura, considerando ainda as pesquisas da área que apontam para metodologias mais eficazes, no final, o que tem prevalecido é a velha receita do livro didático, inabalável frente às mudanças que a cercam, indiferente aos desafios da linguagem e às novas demandas sociais. Essa fórmula, assim, resume Rezende et al. (2013):

[...] uma atividade oral de leitura de fragmentos pelos alunos, seguida de perguntas e respostas, sendo que estas já se encontram no manual do professor, [...] cópias no caderno de trechos dos livros e dos questionários para responder por escrito [...] cópia do livro na lousa, para os alunos copiarem [...]; pesquisas sobre autores e obras [...]; seminários sobre autores e obras cujo cronograma igualmente segue a linha do tempo da história da literatura nacional (REZENDE et al., 2013, p. 101).

A descrição feita pela autora refere-se a passos metodológicos tão cristalizados em nossa prática de ensino da literatura, que dificilmente refletimos sobre ela, a reproduzimos cegamente, mecanicamente, decretando assim sua completa descaracterização ou até mesmo seu apagamento. Nesse horizonte de grande descrença, a crítica voltada para o letramento literário também não vê perspectivas de qualquer mudança, demonstrando grande pessimismo

e desalento: “[...] estamos diante da falência do ensino da literatura [...] a literatura não está sendo ensinada para garantir a função essencial de construir e reconstruir a palavra que nos humaniza” (COSSON, 2014, p. 23). Num contexto de poucas perspectivas, Zilberman (1991) também conclui que o modo como a escola organiza seu tempo e espaço não propicia um lugar para a leitura literária, considerando, assim, que esta só seria possível em uma outra escola.

Diante das considerações acima, parece-nos produtivo fazermos algumas indagações sobre a relevância, hoje, da presença da literatura nas aulas de português. Nos perguntamos sobre o potencial formador do texto literário que justifique o árduo trabalho que pode implicar fazer da literatura objeto de ensino. Geralmente, nos debatemos com infundáveis discussões sobre metodologias, sem termos, antes de tudo, clareza sobre o que queremos ensinar, quando ensinamos literatura.

Os argumentos de Barthes (1979 apud Dalvi, 2013) são esclarecedores sobre tais questões: “A literatura assume muitos saberes. Num romance como Robson Crusóé, há um saber histórico, geográfico, social, técnico, botânico, antropológico” (BARTHES, 1979 apud DALVI, 2013, p. 71). Caracterizando-se como materialidade capaz de abarcar saberes tão variados e abrangentes, o autor propõe que: “Se, por não sei que excesso de socialismo ou de barbárie, todas nossas disciplinas devessem ser expulsas do ensino [...], é a disciplina literária que deveria ser salva, pois, todas as ciências estão presentes no monumento literário” (BARTHES apud DALVI, 2013, p. 71).

A respeito do potencial formador da literatura, as considerações de Candido (1995) também revelam, de modo surpreendente, de que forma o texto literário configura-se como objeto essencial para constituição e compreensão de nossa humanidade, para o autor, a ficção, mola da literatura, é elemento essencial para a vida, indispensável como o próprio alimento. “A literatura aparece claramente como manifestação universal de todos os homens em todos os tempos. Não há povo que possa viver sem ela, isto é, sem a possibilidade de entrar em contato com alguma espécie de fabulação” (CANDIDO, 1995, p. 174).

Percebendo a ficção desse ponto de vista, parece-nos, que, por conseguinte, devemos adotar metodologias que atribuam à literatura essencial importância para as aulas de português. Contrariando esse caráter vital do texto literário, este é visto, na escola, como algo estranho, impenetrável, enfadonho, antinatural.

Outro argumento também determinante para a valorização do texto literário é o que diz respeito à dimensão estruturante da literatura, do seu poder de organizar nossas memórias e emoções. Talvez seja uma das poucas formas de manifestação humana capazes de nos

colocar numa posição vicária, ao nos colocarmos na posição do outro, possibilitando-nos experiências jamais pensadas, que nos confrontam com a nossa própria alteridade, contribuindo, assim, para relações mais solidárias. Nesse sentido, Candido (1995) afirma que

A literatura corresponde a uma necessidade universal que deve ser satisfeita sob pena de mutilar a personalidade, porque, pelo fato, de dar forma aos sentimentos e à visão do mundo, ela nos organiza, nos liberta do caos e, portanto, nos humaniza. Negar a fruição da literatura é mutilar nossa própria humanidade (CANDIDO, 1995, p. 256).

A literatura por meio do caráter organizador, estruturador, possibilita-nos organizar nossos pensamentos, nossas emoções e, na medida em que o texto literário ordena o homem por meio da palavra, este ordena o mundo. Expandindo esta discussão, Cosson (2014, p. 17) afirma que “No exercício da literatura podemos ser outros, podemos viver como os outros, podemos romper os limites do tempo e do espaço de nossa experiência e ainda sermos nós mesmos”. Nessa perspectiva, a literatura funcionaria para diminuir a distância entre o mundo e a escola, questão que também é matéria de debate. Reafirmando esse papel humanizador da literatura, Dalvi (2013) afirma que

Na educação infantil, o trabalho com a oralidade e com as formas populares [...] é imprescindível: não apenas porque a literatura ajudaria as crianças a pensarem e a enfrentarem seus dilemas e problemas subjetivos, psíquicos, identitários, sociais; o trabalho com a literatura é fundamental também para que, a partir de práticas efetivas de aproximação com o literário as crianças percebam a questão da sonoridade nas quadrinhas, nas cantigas, nos poemas infantis, nas trovas (DALVI, 2013, p. 71).

O texto literário aparece como um espaço único em que se mobilizam aspectos que possibilitam a discussão sobre questões éticas, psíquicas, morais e linguísticos. No Ensino Fundamental II, o aluno, em um processo *continuum*, abandona estratégias de leitura infantis, presas à sonoridade e à memorização, e passa a realizar leituras mais autônomas. Corroborando essas considerações, Dalvi (2013) afirma que

A criança deixa progressivamente de depender daquilo que o adulto decide contar/ler/cantar para ela poder buscar aquilo que deseja ler [...]. No entanto, como é previsível, essa ‘automatização’ do leitor, em relação à tutela adulta (e escolar), é relativa – daí a necessidade de pensar em como e por que aproximar literatura e educação é tão urgente e importante (DALVI, 2013, p. 72).

Nessa etapa, de construção de autonomia, torna-se essencial que ao aluno seja possibilitado o acesso às mais varadas literaturas, daí a importância da biblioteca escolar e da

função mediadora do professor, caso contrário, o aprendiz terá como referência de leitura apenas os textos do livro didático com o qual tem contato. Essa relação empobrecedora com os textos, restrita aos manuais didáticos, pode levar o aluno a ter um comportamento de submissão às “verdades” subtraídas das interpretações unívocas de que os livros didáticos são signatários. Nessa reflexão, Pinheiro (2006 apud DALVI, 2013) declara que

Observou que os alunos devem identificar-se passivamente com os personagens, ficar emocionados com os textos poéticos, tornando-se indivíduos ‘mais sensíveis’ e, talvez mais controláveis pela escola e pela sociedade (PINHEIRO, 2006 apud DALVI, 2013, p. 73).

Reforçando essa ideia, Dalvi (2013, p. 73) acrescenta que “As possibilidades de realização de leituras autônomas pelos alunos são influenciadas pela possibilidade de acesso a livros e pelas táticas de escolarização de leituras desenvolvidas pelo professor”.

Dessa maneira, podemos deduzir que, quando não interferimos, de forma ativa, no processo por meio do qual o aluno se constrói como leitor, corremos o risco de formar leitores medíocres, submissos, pouco capacitados para dialogar com os textos, incapazes de alavancar outros sentidos, diferentes daqueles já prescritos pelos livros didáticos e ancorados pela escola. Sem a intervenção eficaz da escola, a literatura, nesse sentido, deixa de ser espaço em que se possibilita o diálogo e o pensamento crítico e passa a funcionar como mecanismo de controle e domesticação.

Após esse breve entendimento sobre o potencial formador do texto literário e a compreensão do papel determinante da escola e do professor na formação leitora dos estudantes, iniciaremos discussão a respeito da importância das metodologias como fator importante para que o texto literário seja realmente lido em sala de aula. Uma das principais causas apontadas por pesquisadores para a não leitura em sala de aula refere-se à adoção de táticas equivocadas de leitura, que privilegiam apenas as condições históricas do texto, a análise de seus aspectos gramaticais dissociados dos sentidos do texto, ou ainda que veem a literatura apenas como objeto de fruição e prazer, como já foi discutido.

Consideramos produtivo, para iniciarmos essa discussão, empreender algum comentário sobre concepções de literatura, visto que essas concepções muito determinam as estratégias de ensino empreendidas. Dessa forma, apresentamos algumas concepções de literatura que representam substanciais mudanças de tratamento da literatura, na escola, e podem contribuir para o letramento literário. Assim sendo, Rouxiel (2013, p. 18) apresenta alguns novos paradigmas para o ensino da literatura: “De uma concepção de literatura como *corpus* restrita aos textos legítimos, a uma concepção extensiva de literatura”. Reconhecemos

que a escola sempre decidiu o que é literatura e o que deve ser estudado como tal na escola, assim, tem prevalecido, uma literatura canônica, ignorando-se o arcabouço literário que se encontra à margem dessa classificação, principalmente a cultura literária do aluno. As mudanças que queremos, na escola, pedem que realizemos esse movimento apresentado pela autora. Para isso, Silva (2013) afirma que

Devemos ler e levar ao espaço escolar toda manifestação artística, de qualquer grupo ou classe social, veiculada por diferentes suportes – oral ou escrito. E por que fazê-lo? Por que toda vivência artística, de qualquer grupo, comunica uma experiência particular do mundo (SILVA, 2013, p. 36).

Essa maneira de entender a literatura permite que esta deixe de ser vista como algo entronizado, inacessível, de alcance de uns poucos iniciados, para ser objeto de articulação dos sujeitos com o contexto social-econômico-cultural. Como proposição de nova concepção de literatura Rouxiel (2013) defende uma compreensão dialógica do texto literário:

De uma concepção de literatura como corpus a uma concepção de literatura como prática, como atividade: o interesse se desloca para [...] os processos de produção e de recepção das obras e para os diversos agentes desse campo (escritor, edição, crítica, leitores, escola (ROUXIEL, 2013, p. 18).

Dentro desse princípio, a literatura deixa de ser entendida como algo estático, incólume ao seu tempo e aos leitores, passando a ser percebida como uma corrente de comunicação que mobiliza enunciados anteriores e posteriores, “em um movimento dinâmico de interação social, ou seja, quando toma o diálogo como base de toda comunicação verbal” (COSSON, 2014, p. 35).

Rouxiel (2013) propõe ainda que a arte deixe de seja percebida não apenas pelo seu caráter estético, com um fim em si mesma, mas também pela sua função social. Devemos então atentar para o “conteúdo existencial das obras, pelos valores éticos e estéticos de que são portadoras” (ROUXIEL, 2013, p. 18). Para demonstrar essa especificidade do texto literário, ou seja, aquilo que apresenta como conteúdo ético, existencial, são convenientes as considerações de Silva (2013), em que descreve a relação com a literatura apresentada por Graciliano Ramos, no seu romance autobiográfico *Infância*. Nesse texto, o autor relata a experiência dos primeiros passos de sua formação leitora, evidenciando que o texto literário foi fundamental não apenas para que fosse alfabetizado, mas também para sua formação humana. “Graciliano Ramos, ao recuperar fragmentos do período de sua infância, enfatizaria a compreensão de si mesmo, daquele contexto social no interior de Alagoas, na passagem do século XIX ao XX em que viveu” (SILVA, 2013, p. 54).

Ler efetivamente o texto literário, fazendo deste, verdadeiramente, um objeto de conhecimento, uma experiência significativa, humanizadora, exige mudanças importantes das diretrizes que comumente adotamos. Assim sendo, apoiando-nos em Silva (1998 apud DALVI, 2013) resumimos aqui algumas atitudes que devemos adotar para que a leitura do texto literário seja significativa: o texto literário precisa ser assunto central do ensino; as obras escolhidas precisam apresentar relevância estética, cognitiva, cultural; precisamos abordar o texto literário pelo que este apresenta de conteúdo, articulando este conhecimento com a vida; ter formação sólida para que possamos adotar critérios firmes e claros que fundamente a interpretação textual; colocar a formação leitora como primordial no processo de ensino; potencializar a literatura no que esta possui de vivências sócio-histórico-culturais; usar com rigor a metalinguagem linguística e literária.

Ter essas diretrizes como norteadoras no trabalho com a literatura pode significar a possibilidade de que a leitura, enfim, posso ter os seus saberes efetivados na escola e possamos, dessa forma, falar em formação leitora.

As considerações feitas sobre a trajetória da leitura do texto literário na escola brasileira demonstram que, apesar do seu reconhecimento como elemento cultural de grande valor social, este reconhecimento, paulatinamente, vem se dissipando nas aulas de português. No lugar dos textos literários, com todo seu potencial estético-cultural, temos hoje, receitas culinárias, anúncios publicitários, reportagens, bilhetes. Tais escolhas encontram justificativas na ideia de que precisamos aproximar nossos alunos de experiências mais concretas. Esse entendimento sobre o ensino da leitura parece-nos equivocado, o fraco desempenho leitor de nossos alunos reitera isso, ou seja, afastar a criança do texto literário, em nome de uma ideia simplória de que o discurso literário afastaria o aluno do confronto com o real, só reforça o nosso ponto de vista de que a nossa sociedade, em especial, aqueles imbuídos de propor alternativas para o currículo, desconhece o potencial formador do texto literário.

Além disso, a precarização do trabalho do professor, sobre o qual já comentamos, tem feito dele um profissional pouco habilitado para propor estratégias eficazes de ensino da leitura do texto literário. Por isso, a importância de investigarmos as questões que excluem a literatura da sala de aula e a necessidade de propormos procedimentos que realmente favoreçam a leitura da literatura na sala de aula.

5 A LITERATURA NO LIVRO DIDÁTICO *TELÁRIS: PORTUGUÊS, 8º ANO*

Nesta pesquisa, objetivamos investigar como o livro didático aborda os textos literários, ou seja, que estratégias são usadas nesses livros para a realização da leitura do texto literário e de que modo essas estratégias podem impactar no modo como os alunos apropriam-se do texto literário. Para esse fim, analisaremos o livro *Teláris: Português, 8º ano, de Borgatto et al.* (2012). Para a realização deste estudo, apoiaremos-nos nos estudiosos do letramento literário: Lajolo (1993), Lajolo e Zilberman (1996), Cosson (2014). Como estratégia metodológica, listaremos a quantidade de textos literários presentes no manual, para, em seguida, fazer uma análise qualitativa desses textos.

5.1 O TEXTO LITERÁRIO NO LIVRO DIDÁTICO: do equívoco à invisibilidade

O barateamento da produção livreira e o desenvolvimento das novas tecnologias propiciaram que uma maior parcela da população passasse a ter acesso aos livros. As escolas públicas, por meio de programas de acesso à leitura como PNBE (Programa Nacional Biblioteca da Escola) surgem como espaço privilegiado para que jovens de baixa renda tenham mais acesso à leitura por meio da mediação do professor. Porém, é imperativo considerar que, mesmo diante dessa nova realidade, o livro didático continua sendo o principal instrumento de ensino, e muitas vezes, a única experiência leitora dos jovens que terminam o ensino básico.

Assim sendo, reconhecemos a importância de realizarmos alguma reflexão sobre a qualidade do livro didático. Nesse sentido, podemos afirmar que as discussões sobre a qualidade dos impressos didáticos remetem ao processo de implantação da escola no Brasil. Lajolo e Zilberman (1996) expõem as críticas ácidas que já no século XIX se faziam ao sistema de ensino e aos materiais didáticos. Contemporaneamente, o livro didático surge como importante instrumento no processo de escolarização, mas continua sendo objeto de muitas discussões é visto ora como material impulsionador do ensino, ora como literatura de valor menor, porém, de acordo com Lajolo (1993):

Num balanço geral as críticas superam os aplausos e fundamentam-se nas mais diferentes razões: apontam que muitos livros didáticos contêm erros graves de conteúdo, que reforçam ideologias conservadoras, que subestimam a inteligência do leitor/usuário, [...] pirateiam textos que alienam o professor de sua tarefa docente, que direcionam a leitura, que barateiam a noção de compreensão e interpretação (LAJOLO, 1993, p. 63).

As reflexões acerca do livro didático devem considerar toda a complexidade de fatores que envolvem a produção e veiculação desse instrumento cultural: é um veículo de valores e ideologias das classes dominantes, trata-se de mercadoria ligada à indústria das editoras, e, ao mesmo tempo, é apresentado como instrumento cultural capaz de democratizar o acesso ao livro e diminuir diferenças sociais.

A respeito dessa reflexão é oportuno citar Zilberman (1991) que observa as contradições inerentes ao nosso modelo de ensino que preconiza ideias de desenvolvimento, mas que não são para o benefício de todos. Assim, pensar sobre as questões de leitura, na escola, significa não apenas discutir aspectos referentes a metodologias ou o acesso ao livro, mas também discutir as contradições de uma sociedade desigual que faz do acesso ao livro mecanismos de emancipação, mas também de controle social.

À medida que os problemas referentes ao ensino, principalmente quanto à leitura do texto literário, ficavam mais evidentes, aumentavam as críticas ao livro didático, este já aparece como um dos grandes vilões responsáveis pelos resultados negativos do ensino. Com o desenvolvimento das pesquisas na área da linguística, a partir da década de 80, o livro didático é apontado como um empecilho para o desenvolvimento da capacidade leitora e escritora dos alunos. Tal compreensão pode ser observada em Zilberman, no seguinte fragmento (1991):

O livro didático concebe o ensino de literatura apoiado no tripé conceito de leitura - texto - exercício. A mudança de apenas um dos termos - nos casos recente os textos são atuais - não parece ser suficiente para motivar a transformação dos demais; pelo contrário, reforça a manutenção das características gerais. Se estas persistem, é porque respondem às exigências superiores, formuladas pelo conjunto da sociedade e, particularmente pela indústria livreira nacional, que cresce, à proporção em que se expande o ensino brasileiro (ZILBERMAN, 1991, p. 11).

A autora evidencia que, embora tenha havido mudanças no critério de seleção dos textos literários, havendo uma opção hoje por obras mais contemporâneas, isso não se configurou em mudanças que realmente resultassem numa concepção dialógica de leitura, prevalecendo ainda um modelo que se resume a responder questionários, cujas respostas serão avaliadas como certas ou erradas, porque se busca, neste tipo de análise, alcançar o que o autor quis dizer.

Outra crítica recorrente atribuída à escolarização do texto literário refere-se à forma utilitarista com a qual o texto literário é incorporado à prática escolar. Face a esse tratamento excessivamente pragmático, normalmente é sacrificado o valor estético do texto literário para

que este possa assegurar os estudos de aspectos mais formais da língua, o que pode significar o comprometimento da formação do leitor.

Corroborando esta discussão, Belintane (2013, p. 119) afirma que, por força de uma herança marxista, há uma preferência por textos que se caracterizem por apresentar uma maior aproximação com o “concreto”, assinalando assim o caráter fantasioso do texto literário. Segundo esse autor, “[...] o que é relevante hoje é o texto dito ‘real’, ‘autêntico’, que está ali diante dos olhos na convivência diária: desde o rótulo do pacote do salgadinho [...] aos escandalosos M de Mcdonald e S de Sadia”.

Cosson (2014) considera que houve um agravamento das dificuldades em formar leitores, por causa dessa escolarização do texto literário. De acordo com o autor, estamos vivenciando um processo de exclusão da Literatura do currículo escolar. Para evidenciar tais fatos, o referido autor apresenta o que considera como sendo indícios dessa constatação, ele observa que tem aparecido, nos livros didáticos, uma quantidade diminuta de textos literários, diante de um grande número de outros gêneros textuais. As antologias que acompanhavam os livros didáticos eram compostas de fragmentos de textos literários, hoje, essas antologias compõem-se dos mais variados gêneros textuais. O autor cita ainda a recusa dos alunos em ler textos mais complexos, tendo em vista sua organização sintática e o seu vocabulário mais incomum. Cosson também cita outro problema referente ao trabalho com a obra literária, o fato de a literatura estar sendo vista pela escola como uma manifestação cultural como qualquer outra, dividindo, assim, sua importância com outras formas de cultura.

Soares (2001) compreende que não há como evitar a escolarização da literatura, mas se deve negar seu falseamento justificado pela ideia de que isso é feito para atender a objetivos enganosamente mais importantes do que fazer a leitura do texto literário.

As estratégias de leitura do livro didático não permitem aos nossos alunos a oportunidade de ter uma experiência estética com o texto literário. Limitar a experiência da literatura ao livro didático permite aos alunos apenas conhecer fragmentos e resumos, simulacros da obra literária. Nesse sentido, faz-se necessário que os livros didáticos sejam analisados criticamente, para que possam ser aproveitados como um material de apoio ao ensino, tão necessário nas tão carentes escolas públicas e não como mais um fator de dificuldade para a formação de leitores.

5.2 A LITERATURA NA SALA DE AULA: propondo formas de visibilidade

Diante da constatação unânime de uma crise da leitura, nas escolas públicas brasileiras, quando reconhecemos que a escola fracassa na sua tarefa de formar leitores, em um momento em que muitos teóricos enxergam não apenas uma crise, mas a morte da literatura torna-se importante refletirmos sobre as considerações de Candido (1995), ao referir-se sobre o potencial formador e humanizador da literatura:

Entendo aqui por humanização [...] o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais como exercício de reflexão, aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso de beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor (CANDIDO, 1995, p. 182).

De acordo com o autor, diferentemente do que comumente se acredita, o processo de humanização percebido na obra literária, não se reduz apenas a cultivar a bondade no homem, o autor compreende essa humanização dentro de um contexto mais amplo; a literatura como conhecimento capaz de formar homens mais sensíveis, refinados para enxergar o belo e mais críticos também, capazes, talvez de entender os mecanismos que os oprimem e provocam injustiças. O autor afirma também que, de maneira equivocada e preconceituosa, a literatura é negada às classes mais pobres, pois existe o entendimento, por parte da sociedade, que os saberes literários são refinados demais para a compreensão dos mais humildes. Nesse sentido, Candido pergunta: “Mas será que pensam que seu semelhante pobre teria direito a ler Dostoievski ou ouvir os quartetos de Bethoven?”.

Diante do que se tem discutido acerca dos espaços e do tempo reservados ao ensino da literatura nas escolas, o tratamento que tem sido dado ao texto literário no livro didático, é necessário pensar sobre possíveis discriminações, juízos de valores que podem levar à conclusão equivocada de que a literatura é complexa demais ou desnecessária para quem julgamos ter necessidades mais urgentes, devendo, portanto, não merecer maiores atenções. Mas é preciso assumirmos que a escola, o professor de literatura tem essa responsabilidade de possibilitar a todos o acesso a bens culturais, neste caso à literatura, sob pena de nos tornarmos reprodutores dos discursos que mantêm as distorções sociais das quais o estudante da escola pública tem sido uma das maiores vítimas.

Nesse sentido, é preciso que tenhamos um olhar mais crítico para os livros didáticos, pois a forma como os textos literários (romance, conto, poesia e peças teatrais) é abordada nesses livros implica na perda da qualidade estética desses textos, da sua potencialidade de

estabelecer relações com o real, de provocar a reflexão. Com relação a essa consideração, Dalvi (2013) afirma que

Os livros didáticos, normalmente, apresentam retoricamente uma desmitificação, mas, ao mesmo tempo, e com ainda mais incisividade, uma decantação do literário e, particularmente, do poético, como ligados à intuição, à individualidade e à subjetividade, em desarticulação com o campo da vida (DALVI, et al., 2013, p. 91).

Pensar a literatura como uma necessidade que dá sentido à existência, capaz de levar à compreensão dos grandes dramas humanos, pois só ela nos proporciona uma experiência vicária, que nos coloca no lugar do outro, nos fornecendo um sentido mais profundo do que é solidariedade, é imprescindível para que reconheçamos sua importância formadora. Reconhecer o potencial de ensino do texto literário, tendo-o como objeto capaz de assumir muitos saberes e fazer da literatura, na sala de aula, não apenas simples prazer, fruição, distração para passar o tempo, mas um poderoso instrumento de mediação entre os sujeitos e o conhecimento, pode ser o ponto de partida para trazermos o texto literário para a centralidade das aulas de português, e para a centralidade da vida de nossos alunos.

Grande parte das pesquisas realizadas na atualidade sobre linguagem apoiam-se nos estudos bakhtinianos e defendem uma concepção sócio-interacionista da linguagem, concebendo a leitura como intercâmbio mútuo dos conhecimentos do leitor, texto e autor. As orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) ratificam esse pensamento, afirmando que “Uma prática constante de leitura na escola deve admitir várias leituras, pois outra concepção que deve ser superada é a do mito da interpretação única, fruto do pressuposto de que o significado está dado no texto”.

A análise do livro didático, já anunciada, permitirá que possamos observar de que forma suas metodologias podem contribuir para formas de leituras empobrecedoras e refletirmos sobre possíveis alternativas para a construção de formas mais produtivas de leitura do texto literário.

5.3 METODOLOGIA

Realizamos pesquisa qualitativa e quantitativa para a elaboração da análise documental. Para esta investigação, tomamos como objeto de análise o livro didático, já descrito, trata-se do livro adotado pela pesquisadora em sua prática docente. Numa etapa inicial, foi feito levantamento quantitativo dos textos literários presentes no livro. Após isso,

numa análise qualitativa, verificamos que estratégias foram apresentadas para a leitura dos textos literários, se essas estratégias contribuíram para leituras produtivas, significativas, ou apresentaram-se apenas com mecanismos para fazer do texto literário apenas pretexto para o ensino de categorias gramaticais.

5.4 OS GÊNEROS NARRATIVOS E POÉTICOS NO LIVRO DIDÁTICO: presença do romance, da poesia e da peça de teatro

O livro didático, objeto deste estudo, organiza-se em cinco unidades, as quais se intitulam: unidade I (“Histórias em foco: mito e romance”); unidade II (“Expor e Organizar o Conhecimento”); unidade III (“Persuadir...Convencer”); unidade IV (“Ler, Cantar, Representar”); unidade V (“Suplementar”). Cada uma das unidades subdivide-se em dois capítulos, exceto a unidade “Suplementar”. Ao fim dos capítulos, o livro apresenta ainda um projeto de leitura denominado “Marcas do tempo” e o manual do professor.

O quadro abaixo, cujo modelo apoiamo-nos em Gersilene Vale dos Santos (2016), com alterações, busca demonstrar com que frequência aparecem as obras literárias no livro didático, em análise, e o modelo recorrente de abordagem desses textos.

QUADRO 1 – Gêneros Secundários Complexos⁴

Gêneros literários	Quantidade total
Narrativa mítica	3
Poema	13
Romance (Apresentado com alguns capítulos fragmentados e outros na sua totalidade)	2
Peça teatral (Apresentada em fragmentos)	1
Crônica	2

Fonte: Santos, 2016.

⁴ “Não há razão para minimizar a extrema heterogeneidade dos gêneros do discurso e a consequente dificuldade quando se trata de definir o caráter genérico do enunciado. Importa, nesse ponto, levar em consideração a diferença essencial existente entre o gênero de discurso primário (simples) e o gênero de discurso secundário (complexo). Os gêneros secundários do discurso – o romance, o teatro, o discurso científico, o discurso ideológico, etc. – aparecem em circunstâncias de uma comunicação cultural, mais complexa e relativamente mais evoluída, principalmente escrita: artística, científica, sociopolítica.” (BAKHTIN, 1997, p. 282).

Seguindo uma prática comum aos livros didáticos, prevalecem, neste livro, obras literárias de curta extensão como o poema. Embora a crônica seja um texto literário muito presente em livros didáticos, encontramos apenas duas crônicas neste livro.

O poema é um gênero que, em regra, está muito presente nos livros didáticos, porém considerando as abordagens que comumente são feitas da poesia, nos livros didáticos, podemos deduzir que essa preferência pela poesia talvez aconteça devido mais ao pouco espaço que esta ocupa, nas páginas dos livros didáticos, do que propriamente, pelo seu grande potencial estético e sua contribuição para o letramento literário. São antigas as discussões sobre o uso inadequado da poesia nas aulas de língua portuguesa e as preocupações com a qualidade do texto poético. Lima (apud LAJOLO, 1993, p. 42) faz estas considerações:

Não será novidade nenhuma dizer que é excessivamente escassa a nossa poesia infantil. Todos os professores se queixam disso. E basta percorrer um pouco a nossa paupérrima literatura de criança para nos convenceremos de que, no gênero, o que há é pouco e raramente bom [...] é preciso dizer desde logo que toda a poesia dos nossos mais recentes livros escolares, bem como o gosto poético da maioria de professores, inspetores e [...] autores ainda não saiu do Parnasianismo. Têm um atraso de vinte ou trinta anos em relação às correntes de poesia recente e hoje dominantes (LAJOLO, 1993, p. 42).

As argumentações parecem evidenciar que os problemas relacionados à utilização do texto poético na escola se justificam pela baixa qualidade estética desses textos e o gosto literário anacrônico dos responsáveis pela seleção das leituras. Lajolo (1993) adverte que tal entendimento é um engano, uma vez que “As relações entre literatura e escola (e, conseqüentemente entre leitura e escola) são sutis e complexas e não se resolvem por uma melhor seleção de textos [...]” (LAJOLO, 1993. p. 43). Ainda de acordo com a autora, as qualidades estéticas de um texto não são imanentes, “(...) as teorias que incluem, na noção de literariedade, o leitor e a prática de leitura são mais adequadas” (LAJOLO, 1993. p. 43).

O que parece evidente, na abordagem do texto poético, apresentada no livro didático, aqui analisado, é que não há nenhuma preocupação com as qualidades estéticas do texto poético, visto que não há proposta de leitura desse texto. A poesia está presente, quase que exclusivamente, como pretexto para confirmação de hipóteses sobre regras gramaticais. Os exemplos, a seguir, que estão presentes no capítulo VI, na página 207, do livro didático analisado, evidenciam essas constatações:

FIGURA 1 – Exemplo de poema do livro didático.

1. Poema

Leia um trecho do poema que foi adaptado para o texto publicitário em estudo neste capítulo. O poema original foi escrito por Thiago de Mello, no Chile, em abril de 1964.

**Os estatutos do homem
(Ato Institucional Permanente)**

Thiago de Mello
A Carlos Heitor Cony

<p>Artigo I Fica decretado que agora vale a verdade. Agora vale a vida, e de mãos dadas, trabalharemos todos pela vida verdadeira.</p> <p>Artigo II Fica decretado que todos os dias da semana, inclusive as terças-feiras mais cinzentas, têm direito a converter-se em manhãs de domingo.</p>	<p>Artigo III Fica decretado que, a partir deste instante, haverá girassóis em todas as janelas, que os girassóis terão direito a abrir-se dentro da sombra; e que as janelas devem permanecer, o dia inteiro, abertas para o verde onde cresce a esperança.</p> <p>[...]</p> <p>MELLO, Thiago de. <i>Os estatutos do homem</i>. Edição bilingue com tradução de Pablo Neruda. Cotia: Vergara & Riba, 2004.</p> <p> Carlos Heitor Cony: nasceu no Rio de Janeiro, em 1926. Publicou romances, livros de contos e de crônicas.</p>
---	--

Fonte: BORGATTO, Ana Maria Trinconi; BERTIN, Terezinha Costa Hashimoto; MARCHEZI, Vera Lúcia de Carvalho. *Português: projeto teláris*, 9. ano.1. ed. São Paulo: Ática, 2012, p. 207.

FIGURA 2 – Exemplo de atividade com poemas do livro didático

●● Língua: usos e reflexão

Complementos e completude de sentidos

Complemento nominal

Releia este trecho do poema de Thiago de Mello utilizado na propaganda:

**Fica decretado
que todos os dias da semana,
inclusive as terças-feiras
mais cinzentas, têm direito
a converter-se em manhãs
de domingo.**

A seguir, destaca-se uma parte do poema, escrevendo-a em prosa:

Todos os dias da semana têm direito a converter-se em manhãs de domingo.

Se, em um diálogo, falássemos essa frase apenas até a palavra *direito*, nosso interlocutor provavelmente nos perguntaria: “Direito a quê?”.

Poderíamos responder:

Direito — ao sol.
à luz.
a um céu azul.
ao amor.
à liberdade.
a converter-se em manhãs de domingo.

substantivo complemento nominal

Todas essas expressões complementam o sentido da palavra *direito* — um substantivo.

Assim como alguns verbos precisam de complementos para constituírem uma ideia completa, algumas palavras — não verbos — também precisam de complementos para terem sua significação mais completa. Essas palavras ou expressões que complementam o sentido de palavras que não são verbos — substantivos, adjetivos ou advérbios — são os **complementos nominais**.

BORGATTO, Ana Maria Trinconi; BERTIN, Terezinha Costa Hashimoto; MARCHEZI, Vera Lúcia de Carvalho. *Português: projeto teláris*, 9. ano.1. ed. São Paulo: Ática, 2012, p. 209.

O poema “O estatuto do homem”, de Thiago de Melo, como é evidente, aparece apenas para fornecer material para descrever situações de ocorrência do complemento nominal. Não há nenhuma preocupação, por parte da proposta do estudo da literatura, com a leitura do texto, com as discussões sobre as possibilidades dos sentidos, com a interação entre texto e leitor. Além disso, como é comum acontecer, nas transposições dos textos literários para os livros didáticos, o poema aparece fragmentado, o que é mais um empecilho para a leitura produtiva do texto por parte dos alunos.

QUADRO 2 – Distribuição de gêneros literários por unidade no livro didático analisado

Unidade	Capítulo	Textos literários	Quantidade	Atividades e conteúdos relacionados
Unidade I	1	Narrativa Mítica	3	Compreensão/coesão textual/momentos da narrativa/frase, oração e período
		Poema	3	Introdução da unidade/definição de sentidos
	2	Romance	2	Compreensão/Elementos da narrativa/Sequência narrativa, descritiva, conversacional/Modos de citação da fala/Sujeito e predicado/Tipos de sujeito/Adjuntos adnominais/produção textual escrita e oral
Poema		2	Sequências textuais/Leitura	
Unidade II	3	Poema	1	Leitura
	4	Inexistente		
Unidade III	5	Poema	1	Interpretação/vozes do verbo/ordem das palavras na frase.
	6	Poema	1	Leitura
Unidade IV	7	Texto teatral	1	Compreensão/Elementos da narrativa/Leitura/Debate/Vocativo/Aposto/Dramatização
		Poema	4	Interpretação/Figuras de linguagem
	8	Crônica	1	Leitura/Debate
Unidade suplementar		Crônica	1	Interpretação/Competência comunicativa
Projeto de Leitura		Poema	1	Não há indicação
Total de textos			20	

Fonte: SANTOS/2016.

O livro didático, objeto desta análise, contém 352 páginas, considerando tal dimensão e a constatação de que em suas páginas existem apenas 20 textos literários, leva-nos a confirmar as percepções de Cosson (2014), ao atestar o desaparecimento da literatura dos livros didáticos.

Claudemir Belintane (2013) considera que hoje existe uma preferência por textos com características mais pragmáticas, utilitárias, o que justifica a grande ocorrência de gêneros fora da esfera do literário, nos livros didáticos. Nessa discussão, talvez podemos pensar que,

embora a redução da quantidade dos textos literários, nos livros didáticos, seja sintomática da desvalorização da literatura, devemos ressaltar aqui que o problema maior se refere ao tratamento dado à obra literária nos livros didáticos.

O romance que, geralmente, não é veiculado em livros didáticos, exatamente por sua longa extensão, apresenta-se, neste livro, totalmente fragmentado, solução encontrada para que este gênero caiba no livro didático, o mesmo ocorrendo com o texto teatral. Aparece, no livro, um trecho da peça teatral de Martins Pena, *A família e a festa na roça*, seguido de um questionário, estratégia corriqueira de trabalho com o texto, seguido de atividades sobre categoria gramatical. Este livro apresenta dois romances: *Dom Quixote e As aventuras de Ngunga*. O primeiro é apresentado por meio de um resumo do capítulo VIII. O segundo romance, *As aventuras de Ngunga*, possui 29 capítulos, no entanto, no referido livro didático, três capítulos são apresentados na íntegra (XXVI, XXVII e XXVIII) e os capítulos (I a IV; V a XVI; XVII a XXI; XXII a XXVIII) aparecem fragmentados.

Antes de se iniciar a atividade com o fragmento do romance, aparece, no livro didático, um breve comentário visando a diferenciar conto e romance. Após essa discussão, o aluno é informado de que lerá parte do romance *As aventuras de Ngunga*, quando é feita uma breve apresentação do autor angolano, Pepetela, e de Angola, país da nacionalidade do referido escritor. Posteriormente, o leitor é informado de que o livro, que lerá, foi escrito por Pepetela, em 1972, quando ele lutava no Movimento Popular para a Libertação de Angola (MPLA), momento em que o país se encontrava sob a dominação portuguesa. Depois, são apresentadas informações mais atualizadas sobre o referido país. Angola atualmente é uma nação independente e industrializada, embora ainda com muitas desigualdades sociais. Logo, em seguida, é mostrada uma fotografia de Angola e um mapa da África.

Após essa breve contextualização histórica, apresentam-se algumas questões que parecem ser uma motivação para a leitura dos fragmentos do romance, conforme perguntas a seguir do livro em apreciação: “Como você imagina um personagem chamado Ngunga? Será brasileira? Homem, mulher, jovem, criança?”

Ressaltamos que, no livro, não há clareza de que essas perguntas são estratégias de motivação, apenas a nossa experiência leitora nos faz chegar a essa conclusão. Percebemos que existe, na proposta do livro didático, uma preocupação em construir estratégias para atrair o aluno para a leitura, embora a proposta de motivação nos pareça bastante empobrecida. Apesar dessa preocupação, não se possibilita uma leitura significativa, pois propor a leitura de um romance em que o aluno tem apenas acesso a fragmentos da obra, impossibilita-o de

participar de todas as possibilidades de sentido que ela oferece. Ou simplesmente pode conduzir o aluno a produzir respostas equivocadas.

No manual do professor, ainda encontramos algumas orientações para o trabalho com a leitura desse fragmento, de forma um pouco confusa, isto porque, nessa leitura, os alunos devem observar como o amor aparece em uma narrativa de longa duração, e ainda como os elementos da narrativa dão unidade ao todo. Existe ainda a observação para que se atente para as sequências textuais (narrativas, descritivas, conversacionais). Nessas observações, percebe-se que a análise de elementos estruturais da narrativa é bastante relevante, além da demonstração de que o professor deve determinar os sentidos que o aluno deverá atribuir ao romance.

A proposta de leitura do romance resume-se à resolução de oito perguntas de um questionário organizado sob dois títulos denominados de “Interpretação do texto” e “Compreensão”, deixando, assim, transparecer que interpretar e compreender são atividades sinônimas. Consoante à maioria dos questionários sobre textos literários, as questões podem ser enquadradas em três tipos: nível inferencial, nível de compreensão e nível de interpretação. As primeiras questões oferecem um menor nível de dificuldade, as últimas já apresentam maior dificuldade. As questões como foram organizadas parecem estabelecer antecipadamente, antes de qualquer leitura, os sentidos que o texto deve conter, não permitindo que o leitor dialogue com a história fictícia desse romance, por meio de suas experiências e conhecimento de mundo e, assim, construa a significação do que leu. Parece-nos que os modos de ler do livro didático deixam o leitor-aluno em segundo plano. Nesse sentido, Cosson (2014) faz as seguintes considerações:

A proposição da leitura com um circuito envolvendo quatro elementos – autor, texto, leitor e contexto – não impede que se identifique um desses elementos como ponto de partida, apenas requer que os outros elementos sejam igualmente reconhecidos como constitutivos do processo de construção de sentidos. Dessa forma, em nossa concepção de leitura como diálogo compreendemos que o gesto inaugural da leitura começa com o leitor fazendo uma indagação [...] (COSSON, 2014, p. 41).

Observamos que as perguntas do questionário confirmam o que afirmamos anteriormente, essas perguntas parecem direcionar o olhar do leitor e o entendimento que este deve ter sobre os eventos da história, negando, assim, ao leitor, essa pergunta inaugural sobre a qual nos fala Cosson. Conforme podemos confirmar nos exemplos abaixo:

“4) No texto, a situação de Uassamba é determinada por um costume de sua cultura que causa grande indignação em Ngunga.

- a) Qual é esse costume?
 - b) Copie do texto a fala de Ngunga que mostra sua indignação contra esse costume.
 - c) Com o que Ngunga compara esse costume?
- 8) A história termina sem que o leitor conheça o novo nome de Ngunga. Qual a provável intenção de o autor não revelar para o leitor o nome escolhido?”

As perguntas direcionam o caminho a ser percorrido para realizar a interpretação, não restando ao leitor outra alternativa a não ser seguir esses direcionamentos. A questão 8 parece muito difícil de ser respondida, satisfatoriamente, sem a leitura completa do romance. Perceber intenções do autor é tarefa que requer apreensão de sentidos que estão nas entrelinhas do texto e talvez isso não seja alcançado sem sua leitura global.

Após as questões citadas, são apresentadas várias atividades que se utilizam de trechos do romance, para tratar de outros temas que não tem a ver com leitura literária. Tal fato é demonstrado no exemplo a seguir:

FIGURA 3 – Conteúdo gramatical organizado com trechos da obra As aventuras de Ngunga

Tipos de sujeito

1 Sujeito simples

sujeito simples predicado

"**Uassamba estava ajoelhada** aos seus pés..."

núcleo do sujeito verbo na 3ª pessoa do singular

Nessa oração, o **sujeito é simples** porque há apenas um núcleo. O núcleo está na 3ª pessoa do singular (*Uassamba*); assim, o verbo concorda com o sujeito na 3ª pessoa do singular.

Prof.(a), não empregaremos a nomenclatura sujeito oculto, pois ela dá a falsa ideia de algo escondido, ao contrário de subentendido e desinencial que apontam para um sujeito que pode ser determinado, localizado pelo contexto (o sujeito é referido em outra parte do texto) ou pela terminação do verbo. Além de reconhecer o sujeito que está subentendido pela indicação do verbo, esse tipo de sujeito deve ser reconhecido como um recurso de coesão textual para evitar repetições de um sujeito. Assim, o sujeito subentendido deve ser analisado também a partir de contextos em que o sujeito já tenha sido referido. Isso facilitará principalmente a distinção com o sujeito indeterminado que não está presente e nem o verbo, nem o contexto permitem localizá-lo. Há quem empregue a terminologia sujeito elíptico, ao se referir ao sujeito subentendido. Isso faz lembrar a figura de linguagem (elipse) que omite um termo para evitar repetições, por exemplo, mas que permite a identificação do termo referido.

2 Sujeito composto

sujeito composto predicado

Ngunga e Uassamba se olharam.

núcleo do sujeito núcleo do sujeito verbo na 3ª pessoa do plural

Nessa oração, o **sujeito tem dois núcleos**, isto é, a declaração feita no predicado refere-se a duas pessoas. Trata-se de um **sujeito composto**. O verbo vai concordar com os dois núcleos: irá, portanto, para o plural.

3 Sujeito subentendido

Observe:

predicado

(Tu) **Vais** ao rio?

verbo

Com qual termo o verbo dessa oração está concordando?
O verbo concorda com o termo *Tu*, que não está presente na frase, mas está subentendido.

Esse sujeito que não está presente na oração, mas pode ser identificado por meio do verbo, é o **sujeito subentendido**.

Veja outro período:

"(Ngunga) **Correu, deu a volta ao kimbo, continuou pela mata e chegou** ao caminho."

É um período com mais de uma oração. Todos os verbos desse período referem-se ao sujeito *Ngunga* – não presente na oração – e com ele concordam no singular. Pelo texto e pelos verbos, podemos identificar o sujeito a que esses verbos estão se referindo.

4 Sujeito indeterminado

Você estudou que o sujeito subentendido não está presente na oração, mas pode ser identificado, determinado pelas informações que o texto traz ou por meio do verbo. Mas há casos em que a intenção é não deixar claro para o leitor quem é precisamente o sujeito da oração. Há um sujeito ao qual o verbo se refere, mas nem o contexto nem a forma verbal permitem que ele seja identificado.

Prof.(a), é importante que o aluno perceba que a indeterminação com a 3ª pessoa só será efetiva se o contexto não apontar a referência para o verbo. Muitas vezes o verbo é assim usado apenas para evitar uma repetição do sujeito. Nesse caso, o sujeito será subentendido. É o caso, por exemplo, da frase "Chegaram ao kimbo de Uassamba quando o sol estava ao meio-dia". Nesse caso o sujeito é subentendido, pois o contexto responde ao verbo: refere-se a Ngunga e Mavinga.

Fonte: BORGATTO, Ana Maria Trinconi; BERTIN, Terezinha Costa Hashimoto; MARCHEZI, Vera Lúcia de Carvalho. *Português*: projeto teláris, 9. ano.1. ed. São Paulo: Ática, 2012, p. 74.

O texto literário é usado como matéria para se descrever a categoria de sujeito gramatical. Devemos ressaltar, no entanto, que, talvez o maior problema desse tipo de abordagem não seja propriamente usar o texto literário para fins de análise gramatical, mas no fato, dessa análise, ser feita dissociada dos sentidos do texto, apenas para fins classificatórios. Uma abordagem mais eficaz consistiria em discutir, por exemplo, o que levou o autor a optar por um determinado tipo de sujeito, e que efeitos de sentidos foram produzidos a partir dessa escolha.

O último capítulo do livro denominado "Projeto de leitura" provoca também algum questionamento, porque demonstra que livro didático, com as suas cinco e extensas unidades,

não tem por objetivo promover a leitura, deixando entrever que se faz necessário mais um capítulo para que, enfim, a leitura seja praticada. É curioso, no entanto que, num capítulo, denominado “Projeto de leitura”, tenha apenas um poema: “O novo homem”, de Carlos Drummond de Andrade, e duas canções (“Homem primata”, de Marcelo Fromer et al. E a Ciência em si, de Arnaldo Antunes e Gilberto Gil). Todos os outros textos (totalizando 12), presentes, no capítulo “Projeto de leitura”, são textos não literários, com os quais se propõe a explicar a origem e a evolução da vida na Terra. Podemos afirmar então que, nesse livro didático, não existe nenhum projeto para a formação leitora com textos literário, e se existe alguma preocupação com a formação leitora, não se acredita no texto literário como meio para isso.

5.5 RESULTADOS

Podemos concluir que o livro didático *Projeto Teláris: Português, 8º ano*, não permite uma prática de leitura produtiva, enriquecedora com obras literárias. Algumas razões podem corroborar com essa afirmativa, primeiramente, é preciso considerar que há poucos textos literários no livro didático; o romance, o poema, a crônica foram substituídos por outros gêneros textuais, tais como propaganda, artigo científico e charge.

Notamos que, no referido livro didático, as autoras usam as mesmas estratégias de abordagem tanto para os gêneros não literário, quanto para o literário, isto é, fazem uso de longos questionários com perguntas, a maioria delas objetivas, para buscar informações sobre o texto. Considerar que responder a uma infinidade de questões sem orientações adequadas para a leitura da obra literária é fazer da leitura um engano que tem afastado cada vez mais a literatura das aulas de língua portuguesa.

É redundante afirmar que nossas escolas públicas sofrem com carências de recursos pedagógicos, mas também é preciso reconhecer que muitos professores talvez não tenham autonomia para conduzir suas aulas, sem seguir as receitas dos livros didáticos. Por isso, é comum nos depararmos com escolas com livros que apodrecem nas prateleiras das bibliotecas, com computadores usados apenas para se ensinar noções de informática. Nesse sentido, podemos pensar que talvez todo e qualquer recurso didático, sejam as mais sofisticadas tecnologias ou os livros didáticos, a atuação do professor como mediador talvez seja fator determinante nessa tarefa de fazer da leitura de textos literários assunto prioritário nas aulas de língua portuguesa.

5.6 ANÁLISE DE ATIVIDADES REALIZADAS PELOS ALUNOS A PARTIR DE EXERCÍCIOS SOBRE FRAGMENTOS DO ROMANCE *AS AVENTURAS DE NGUNGA*

Esclarecemos que o objetivo principal desta análise⁵ não é medir a quantidade de acertos e erros, mas antes a qualidade das questões e das respostas dos alunos⁶, considerando de que forma elas podem contribuir para a leitura crítica, autoral, por meio do diálogo entre o leitor, o texto e seu contexto de produção, reafirmando, assim, as concepções de Compagnon (2010, p. 147): “A literatura se concretiza somente pela leitura [...]. O objeto literário autêntico é a própria interação do texto com o leitor”. As questões utilizadas referem-se aos três últimos capítulos do romance estudado⁷.

1ª) Copie a frase no caderno, completando-a com a alternativa correta:

Quem narra a história do romance *As aventuras de Ngunga* é ...

- a) Uassamba
- b) Ngunga
- c) O narrador-personagem (1ª pessoa)
- d) Um narrador-observador (3ª pessoa)

RESPOSTAS DOS ALUNOS⁸

AL1 – RESPOSTA CORRETA: (O aluno marcou a letra “D”)

AL7 – RESPOSTA INCORRETA

AL 4 – RESPOSTA EM BRANCO

A primeira questão é típica das atividades literárias do livro didático em apreciação, do modo como é apresentada, exige conhecimento prévio sobre tipos de narradores. Constatamos, no entanto, que não há no livro informações anteriores sobre esse assunto, o que talvez explique as muitas respostas erradas ou ausência delas. Nesta questão, tivemos 15

⁵ A seleção do *corpus* para análise obedeceu aos seguintes critérios: selecionamos uma questão correta, uma questão errada e uma questão em branco ou inconclusa.

⁶ Os alunos serão identificados, nesta pesquisa, pela letra “A” e pela numeração arábica de 1 a 31.

⁷ As atividades dos alunos encontram-se em anexo, transcrevemos aqui apenas algumas questões para servirem de ilustração para os comentários.

⁸ Esclarecemos que tomamos como parâmetro as respostas que estão no livro do professor para estabelecer o critério de certo e errado.

respostas corretas, 10 erradas e 6 em branco, ou seja, considerando os 31 alunos que participaram desta atividade houve apenas 48,38% de aproveitamento

2ª) Nos capítulos lidos, os diálogos entre os jovens Ngunga e Uassamba ocorrem em dois momentos: a. O que acontece durante o primeiro diálogo que deixa Ngunga atordoado, sentindo que o mundo caíra em sua cabeça?

RESPOSTAS DOS ALUNOS

AL2 – RESPOSTA CORRETA: “Ngunga fica sabendo que Uassamba é casada com Chipoya, um velho”.

AL9 – RESPOSTA INCORRETA: “Ngunga tremia e não sabia o que o fazer”.

AL 6 – RESPOSTA EM BRANCO

O item “a” pode ser considerado um exemplo de questão com foco na interação autor-texto-leitor, pois esse tipo de pergunta exige que o leitor estabeleça um diálogo entre seus conhecimentos prévios e as informações presentes na tessitura textual para que possa estabelecer seus sentidos. Notamos, no entanto, que a questão pode ser enquadrada dentro do nível literal de compreensão, já que o leitor não precisa ir além da superfície textual para respondê-la. Mas apesar de ser uma questão que não deveria oferecer dificuldade para ser respondida, visto tratar-se de alunos do 8º ano, dos 31 alunos pesquisados, apenas 11 responderam-na adequadamente, 13 responderam errado e 7 deixaram-na em branco. Houve um aproveitamento de 35,48%.

b. Como estava Ngunga durante o segundo diálogo entre ele e Uassamba? Transcreva do texto o trecho que confirma a sua resposta.

RESPOSTAS DOS ALUNOS

AL11 – RESPOSTA CORRETA: “Ngunga já não estava inquieto. Estava calmo, como quando chegava o momento de fazer o que era necessário”.

AL9 – RESPOSTA ERRADA: “Estava dominando o mundo, Uassaamba estava ajoelhada ao pé, batendo palma e Ngunga dominava o mundo”.

AL 5 – RESPOSTA EM BRANCO:

O item “b” se enquadra numa concepção de leitura com foco no texto, o próprio comando da questão já determina ao aluno o tipo de movimento que precisa ser feito para que responda à pergunta: ir ao texto e, de lá, transcrever a resposta. Podemos considerar essa pergunta dentro do nível de decodificação, o aluno não vai além das camadas superficiais do texto para chegar à resposta. Assinalamos que esse tipo de questão que pede apenas que transcreva uma dada informação, que é facilmente localizada no texto, pouco contribui para a leitura crítica de uma obra, atentando ainda para o baixo grau de dificuldade da questão, considerando tratar-se de alunos do 8º ano. Sobre essa leitura que consiste apenas na decodificação, Cosson (2014, p. 37) afirma que “O texto nas suas linhas e entrelinhas é o que interessa no processo de leitura”, ignorando-se, dessa forma, o autor e o leitor no processo de produção de sentido.

Apesar da pouca complexidade da questão, apenas 8 alunos responderam-na corretamente, 8 alunos deixaram-na em branco e, a maioria, 15 alunos, responderam a questão de forma errada. Muitos alunos deram respostas absurdas, como a que podemos observar no exemplo transcrito, demonstrando, assim, dificuldades até em localizar informações no texto. Os alunos tiveram um aproveitamento de 22,58%.

c. Qual o motivo de Ngunga ter se sentido assim, durante o início do segundo diálogo com Uassamba?

AL 8 – RESPOSTA CORRETA: “Espera-se que foi o fato de o garoto já ter tomado uma decisão”.

AL9/10/11 – RESPOSTA INCORRETA: A maioria dos alunos que responderam erroneamente, deram repostas parecidas com as dadas pelos alunos citados: “Porque Ngunga pensava que Uassamba iria fugir com ele”.

AL 6 – RESPOSTAS EM BRANCO

Consideramos o item “c” um tipo de pergunta que exige interação entre texto e leitor para ser respondida. É preciso, nesta questão, que o leitor relacione conhecimentos prévios com as informações do texto para compreender esse trecho da história. Saber, por exemplo, que as pessoas se sentem mais tranquilas, aliviadas após tomar decisões. Além disso,

conforme manual do professor: “Espera-se que os alunos infiram que os motivos da mudança foi o fato de o garoto já ter tomado uma decisão”.

São necessárias inferências porque os motivos pelos quais o personagem tenha mudado de ânimo não aparecem diretamente, na superfície textual; é preciso que se façam deduções. Embora a questão exija que o aluno faça inferências, ela não deveria oferecer dificuldades para alunos desse nível de escolaridade, no entanto, foram dadas 19 respostas erradas, 5 em branco e 7 corretas. Os alunos tiveram um aproveitamento de 35,48%

As aventuras de Ngunga é um romance curto, com uma linguagem simples, cujo enredo pode ser facilmente compreendido, o que nos leva a deduzir que essa leitura fragmentada, proposta pelo livro didático, talvez seja a causa das compreensões errôneas e das respostas em branco. Devemos considerar ainda que a falta de experiência leitora contribui para essa dificuldade dos alunos em fazer leitura mais inferencial.

3ª) Entre um diálogo e outro com Uassamba, Ngunga conversa com Mavinga, o comandante: “– Ouve Ngunga. Se fosse o União, talvez te falasse melhor mas, diria o mesmo que eu. Na vida, nem sempre se pode fazer aquilo que se deseja. Devemos saber sempre aquilo de que somos capazes. E quando vemos que não conseguimos uma coisa que está acima das nossas forças, devemos desistir. Não é vergonha retirar se estamos sós contra vinte inimigos. Tu és muito novo. Queres lutar para melhorar a vida de todos. Para isso, tens de estudar. Com Uassamba, não o poderás fazer. Serás homem casado, terás de trabalhar para lhe dar de comer. Nem luta nem estudo, nada. Só Uassamba. Até quando?”

Copie no caderno o argumento de Mavinga que, na sua opinião, foi decisivo para convencer Ngunga a desistir de fazer o que desejava: fugir com Uassamba. Explique sua escolha.

RESPOSTAS DOS ALUNOS⁹

AL10 – RESPOSTA CORRETA: O aluno citou o argumento do personagem Mavinga, conforme estabelece a questão e ainda fez comentários a respeito de sua resposta (“Se ele se casar com Uassamba não poderá mais estudar e nem ajudará mais as pessoas, viverá apenas para Uassamba, por isso que ele desiste”.)

⁹ “Professor, aceitar respostas variadas o importante é aceitar que cada um justifique sua escolha ao se colocar no lugar de Ngunga”. (Teláris, Português, 8º ano)

AL 21 – RESPOSTA INCORRETA: “Ngunga iria fugir com Uassamba”.

AL 6 – RESPOSTA EM BRANCO

A 3ª questão pede que o aluno copie do trecho, e explique, um argumento que o aluno acredite ser decisivo para que Ngunga desistisse de fugir com Uassamba. Trata-se de pergunta com foco na interação texto-leitor, cujo nível de compreensão é interpretativo. A resposta para a referida questão é bastante variada; o aluno precisa se colocar no lugar do personagem para, a partir do (s) argumento (s) levantado (s), justificar sua escolha. Do total de 31 alunos, 14 erraram essa questão, 11, em branco e 3 incompletas, as questões incompletas foram aquelas que os alunos transcreviam o trecho, mas não conseguiam justificar sua resposta. O aproveitamento dos alunos foi de 10%.

4ª) No texto a situação de Uassamba é determinada por um costume de sua cultura que causagrande indignação em Ngunga.

a. Qual é esse costume?

AL10 – RESPOSTA CORRETA: “É de costume que os pais das moças da tribo, vendem a filha a um homem que paga, que paga um alabamento à família”.

AL 22 – RESPOSTA INCORRETA: “Eles Mandam as crianças para a guerra”.

AL – RESPOSTA EM BRANCO

O item a da quarta questão é outro exemplo de pergunta com foco na interação texto-leitor, caracterizando-se, aqui, como uma pergunta de resposta textual; seu nível de compreensão é literal. A resposta para a questão está literalmente no texto, porém o aluno precisa estabelecer uma interação com ele. Os alunos deixaram 20 questões em branco, acertaram 7 e erraram 4 questões. Os alunos tiveram aproveitamento de 22,58%.

Neste item, chama-nos a atenção a quantidade de questões em branco, mesmo se tratando de pergunta cuja resposta é facilmente localizada no texto. Esse grande número de questões em branco talvez se justifique pelo fato de o aluno simplesmente não estar disposto a ler os capítulos para responder às questões.

b. Copie do texto a fala de Ngunga que mostra a sua indignação contra esse costume.

RESPOSTAS DOS ALUNOS

AL11 – RESPOSTA CORRETA: “Tinha vontade de gritar, de insultar o Chipoya, os pais de Uassamba, os velhos que defendiam os costumes cruéis”.

AL9 – RESPOSTA INCORRETA: (Não houve respostas erradas)

AL 5– RESPOSTA EM BRANCO

Trata-se de questão cuja resposta é literal, ou seja, o aluno precisa apenas ir a o texto, transcrever a resposta que pode ser encontrada na superfície textual. Registramos, porém, apesar da simplicidade da questão, uma grande quantidade de questões em branco 23, e 8 corretas. Os alunos tiveram um aproveitamento de 25,81%.

c. Com o que Ngunga compara esse costume?

RESPOSTAS DOS ALUNOS

AL 22 – RESPOSTA CORRETA: “Como um boi que se compra em uma quinda de fubá”.

AL20 – RESPOSTA ERRADA: “Com os novos que não tinham coragem de os destruir”.

AL 4 – RESPOSTA EM BRANCO

A questão exige apenas a interação texto leitor para ser respondida. A resposta pode ser localizada no próprio texto, não havendo necessidade de se fazer inferências. Novamente, apesar da pouca complexidade da questão, para esse nível de escolaridade, quando o aluno já precisa saber fazer inferências, deduções, encontramos muitas respostas em branco e erradas: os alunos deixaram 13 questões em branco, erraram 11 questões e acertaram 7 questões. Os alunos tiveram um aproveitamento de 22,58%.

5ª) Uassamba incentiva Ngunga a partir. Que traços de sua personalidade se revelam nessa atitude?

RESPOSTAS DOS ALUNOS

AL – RESPOSTA CORRETA: (Não houve resposta completamente corretas)

AL 10 – RESPOSTA INCOMPLETA: “Ela demonstra de maturidade”.

RESPOSTA DO LIVRO: “Sua atitude revela resignação diante de uma situação desagradável (‘Aturar o Chipoya, seu marido’). Coragem, responsabilidade e solidariedade com os pais, pois ela, para protegê-los, não foge”.

AL20 e 16 – RESPOSTA ERRADA: “Que ele era mais velho, por isso ele tinha que saber o que era melhor para ela”.

(Os alunos 20 e 16, produziram respostas idênticas, acharam que a pergunta era referente a Ngunga, o pronome “sua”, presente no comando da questão causou essa ambigüidade e confundiu os alunos).

A questão 5 também se classifica como pergunta cujo foco está na interação texto-leitor, em um nível interpretativo, em que a resposta não é deduzida exclusivamente do texto. O aluno estabelece uma interação com o texto e faz uso de seu conhecimento prévio para traçar a personalidade da personagem, elaborando, dessa forma, uma resposta pessoal. As respostas para esse tipo de pergunta partem do texto, porém não podem ser retiradas unicamente dele, faz-se necessária a interação entre conhecimento prévio e a opinião do leitor. Não houve respostas totalmente corretas; 5 responderam-na de forma incompleta e 26 ficaram em branco. Esta questão foi deixada em branco por 83,87% dos alunos.

6ª) Ao se despedir de Uassamba, Ngunga diz:

“– Mudei muito agora, sinto que já não sou o mesmo. Por isso mudarei também o nome, não quero que as pessoas saibam quem eu fui”.

Qual a razão de Ngunga ter dito isso? Explique com as suas palavras.

RESPOSTAS DOS ALUNOS

AL 27– RESPOSTA CORRETA: “Bom, para mim, ele queria ter uma vida nova até um novo nome para se esquecer o passado”.

AL9 – RESPOSTA INCORRETA: “Ele não quer mais que ninguém saiba quem ele era”.

RESPOSTA DO LIVRO: “Ngunga percebe que é fraco para lutar contra os costumes e sente que o reconhecimento da sua situação o torna diferente, uma outra pessoa”.

AL6 – RESPOSTA EM BRANCO

A sexta questão, quanto à perspectiva de leitura, mantém o foco na interação entre o leitor e o texto, tendo em vista que para respondê-la será necessário que ambos dialoguem. Neste caso, é preciso buscar informações mais implícitas no texto, necessitando, assim, fazer uso de inferências para chegar à resposta satisfatória. Os alunos deixaram 14 questões em branco, responderam 11 questões incorretamente e 6 corretamente. Os alunos tiveram um aproveitamento de 19,35%.

7ª) Ao escolher um nome para Ngunga, Uassamba disse-o tão baixo que só ele pode ouvir.
a. Por que Uassamba agiu assim?

RESPOSTAS DOS ALUNOS

AL – RESPOSTA CORRETA: “Porque ele não queria que ninguém soubesse, somente eles dois”.

AL20 – RESPOSTA ERRADA: “Ela queria que ele soubesse que poderia contar com ela”.

RESPOSTA DO LIVRO: “Porque ninguém mais poderia saber o nome de Ngunga, era um segredo entre eles”.

AL 6 – RESPOSTA EM BRANCO

Assim como a questão anterior, o item “a” da sétima questão também mantém o foco na interação leitor-texto, contemplando a etapa de compreensão inferencial. Nessa questão, há a exigência de que o aluno seja capaz de observar as entrelinhas desse romance, para compreender porque Uassamba agiu daquela forma, falando baixo de modo que só Ngunga pudesse ouvir. Nesse caso, ao leitor caberia o papel de mobilizar seu conhecimento sobre o fato de que quando uma pessoa fala muito baixo com a outra, provavelmente espera que a outra guarde segredo. Isso não está na superfície textual, mas é possível concluir aliando-se o conhecimento trazido pelo leitor ao que os elementos textuais mostram.

Cosson (2014) afirma que nas abordagens que conciliam texto e leitor “[...] todos os elementos se modificam por força do processo de interação em que se envolvem, logo o texto resulta de uma construção de que participam autor e leitor” (COSSON, 2014, p. 39). Sendo assim, as questões que exigem a interação do leitor, parece-nos mais adequadas como estratégia de leitura do texto literário.

Esta questão dez alunos responderam-na adequadamente, dois erraram e 19 deixaram-na em branco. Os alunos tiveram um aproveitamento de 32,6%.

b. Que nome você imagina que Uassamba deu a Ngunga? Explique.

AL10 – RESPOSTA: “Ulamba”

Al 16 – REPOSTA COMPLETA: “Apuque, significa paz para toda a eternidade”.

AL 2– RESPOSTA EM BRANCO

Ainda na sétima questão, o item “b” mantém o foco no leitor. Ao questionar o leitor a respeito do nome que ele imagina que Uassamba tenha dado a Ngunga e pedir que ele (leitor) dê explicação sobre sua escolha, o elaborador do item deixa o leitor livre para dar a resposta e a justificativa o que quiser, caracterizando-se, assim, como uma questão “vale-tudo”. A resposta acaba ficando aberta demais. Perguntas desse tipo admitem qualquer resposta, ficando a critério do aluno decidir o que quer responder, não se exigindo, assim, qualquer esforço interpretativo.

A respeito das questões “vale tudo”, Cosson (2014, p. 39) afirma que “[...] está ligado a diferentes estratégias e objetivos de leitura [...] o papel destaque dado ao leitor termina por prejudicar essas abordagens”.

Apenas três alunos justificaram o motivo da escolha do nome,¹⁰ responderam sem justificar a escolha do nome e 18 não responderam. Os alunos tiveram um aproveitamento de 32,35%.

8ª) A história termina sem que o leitor conheça o novo nome de Ngunga. Qual a provável intenção de o autor não revelar para o leitor o novo nome escolhido?

RESPOSTAS DOS ALUNOS¹⁰

AL 27 – RESPOSTAS: “Talvez para continuar a história outra vez”.

AL 10 – “Para deixar o leitor curioso e deixá-lo imaginar o suposto nome do personagem”

AL 7 – RESPOSTA EM BRANCO

Apenas seis alunos responderam a essa questão e 24 deixaram-na em branco. Os alunos deixaram 70% das respostas em branco,

¹⁰ Trata-se de pergunta com foco no autor, então há várias possibilidades de resposta.

A oitava questão apresenta foco no autor, este item questiona qual seria a “provável” intenção do autor, ao não revelar, no final da história, que nome teria sido escolhido para Ngunga. Para responder esta questão o leitor faria o papel apenas de receptor da mensagem transmitida pelo autor, sem com ele interagir, nem construir sentidos, limitando-se, portanto, apenas a tentar captar as intenções do autor do texto.

5.7 RESULTADOS

Ao término das análises das atividades realizadas pela turma do 8º ano, é possível concluir que os alunos dessa turma apresentam muita dificuldade em realizar leitura proposta pelo livro didático *Teláris: Português 8º*. O baixo aproveitamento demonstrado pelos dados obtidos comprova essa afirmação, os alunos tiveram um índice de acerto que ficou entre 10 e 30%,

Várias são as causas de a proposta de leitura do romance *As aventuras de Ngunga* não ter sido bem-sucedida. Primeiramente, os alunos não quiseram ler os fragmentos do romance na sua totalidade, o que explica a existência de muitas questões em branco. Acreditamos que a estratégia de leitura por meio de longos questionários também foi prejudicial porque tornou a atividade cansativa e monótona. Consideramos também que o fato de o romance estar fragmentado foi bastante prejudicial, isto fez com que os alunos não conseguissem responder às questões mais difíceis, que exigiam que ele tivesse acesso a um contexto mais amplo para fazer inferências, deduções, ler nas entrelinhas.

O referido romance é a única obra literária africana presente no livro didático analisado, mostrando-se como um material importante para as discussões necessárias para a implementação da Lei 10.639/2003. A leitura insatisfatória dessa obra desperdiça uma oportunidade interessante de fazer da cultura africana objeto de formação dos estudantes. Diferente do que comumente ocorre no cotidiano escolar, em que o contato com os saberes africanos é resumido às atividades referentes à abolição da escravidão ou ao Dia da Consciência Negra, a leitura desse romance, de forma produtiva, propiciaria aos estudantes um mergulho na cultura angolana, levando-os a conhecer fatores essenciais da construção identitária daquele povo. Além disso, essa leitura poderia também contribuir para construção de diálogo entre povos, cuja história foi duramente marcada por violento processo de colonização, o que permitiria aos nossos alunos uma compreensão maior sobre os mecanismos pelos quais as forças dominantes mantêm os negros em situação de invisibilidade.

Diante do exposto, faz-se necessária a proposição de abordagens mais eficazes para o trabalho com a leitura literária, estratégia que possibilite aos estudantes a leitura da obra na sua integralidade e que faculte aos alunos um maior diálogo com os sentidos do texto por meio de uma participação mais ativa.

6 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO: leitura do romance *As aventuras de Ngunga* para o 8º ano

6.1 O OBJETO DA PESQUISA

Investigamos, neste trabalho, as razões pelas quais a leitura de obras literárias não é considerada saber relevante nas aulas de português. Tentamos compreender como as abordagens da leitura literária, presentes no livro didático, interferem nas práticas leitoras realizadas em sala de aula, buscamos também conhecer as estratégias leitoras que podem contribuir para a realização de leitura mais consistentes e significativas.

As discussões a respeito das representações identitárias do professor têm demonstrado, como já destacamos, que existe uma descrença, por parte dos mais diferentes setores da sociedade, na capacidade deste profissional, em promover a formação leitora dos seus alunos.

Além dessas questões referentes à representação do professor como leitor, devemos considerar, ainda, que a literatura, importante componente da matriz curricular do curso de Letras, é conhecimento que não desfruta do mesmo prestígio social que os saberes da área da linguística; as provas de concursos públicos, vestibulares e qualquer outra prova de avaliação de conhecimento em língua portuguesa, comprovam essa constatação. Nesse sentido, podemos afirmar que o professor de português, ao longo de sua trajetória profissional, vivencia situações que consistem no apagamento de sua identidade de professor de literatura, no Ensino Fundamental.

Sabemos que as questões apresentadas sobre os problemas referentes à leitura literária são insuficientes para elucidar essa temática de grande complexidade, mas esperamos contribuir para a discussão sobre os motivos pelos quais a literatura estar sendo tratada, nas aulas de português, como apenas mais um gênero da linguagem, tendo seu ensino circunscrito às propostas de leitura do livro didático. Tal estratégia, como já foi discutido, não se mostrou como uma maneira eficaz de se promover a leitura literária, pois ao proporcionarmos ao aluno o contato com a literatura apenas por meio do livro didático, estamos fornecendo a ele apenas um simulacro do literário, visto que esta transferência para o livro didático implica, muitas vezes, na fragmentação das obras literárias e num deslocamento de suas condições de produção.

Nesse processo, a obra literária perde a capacidade de provocar reflexões por meio da interação texto-autor-leitor, não se possibilita que o aluno-leitor dialogue com a sua própria subjetividade, pois não há mais identificação, já que não temos mais o texto literário.

Alienada do seu real sentido, a literatura no livro didático, no nível fundamental, como já salientamos, tem servido quase que, exclusivamente, para o fornecimento de material para análises gramaticais. Devemos considerar também que, mesmo quando as questões são voltadas para o entendimento do texto, estas, resumem-se a perguntas, cujas respostas se encontram na superfície textual, ou que apenas rodeiam o texto.

É nesse contexto, em que não se acredita na proficiência leitora do professor e, portanto, na sua capacidade de formar leitores, bem como no potencial formador do texto literário, mas também de crença na possibilidade de mudanças por meio da ação, não apenas do professor, mas da sociedade como um todo, que apresentamos uma proposta de leitura do romance *As aventuras de Ngunga*, na sua integralidade, para alunos de 8º ano.

6.2 OS SUJEITOS DA PESQUISA: identificação da escola e dos estudantes

A Escola Municipal Professora Raimunda Pinto, inaugurada em 1984, está localizada no bairro Coqueiro, na rua Icuí Guajará, município de Ananindeua, região metropolitana de Belém, no estado do Pará. A instituição atualmente estrutura-se com 12 salas de aulas, secretaria, sala de professores, quadra esportiva, que também serve de espaço para refeitório. No segundo semestre de 2016, período em que iniciei esta pesquisa, a escola atendia a um total de aproximadamente 1.400 alunos, distribuídos nos três turnos (manhã, tarde e noite), matriculados no nível fundamental maior e na modalidade Educação de Jovens e Adultos.

Trata-se de local que não apresenta estrutura em consonância aos padrões das instituições de ensino. O prédio é uma moradia que sofreu adaptações para funcionar como escola. Por isso, o lugar não apresenta conformação adequada para abrigar os alunos, as salas de aulas têm dimensões diminutas, com o teto muito baixo. Até, recentemente, os alunos não dispunham de refeitório, as crianças alimentavam-se em pé, pelos corredores.

A escola abriga, em média, 30 alunos por sala, que se acomodam em uma situação de extremo desconforto, o espaço reduzido não permite que os estudantes circulem nas salas. O sucateamento dos ventiladores é mais um agravante do problema, tornando as aulas, principalmente no turno da tarde, algo quase impraticável.

É uma escola com mais de 33 anos de funcionamento, mas que, só há dois, construiu-se uma quadra para atividades esportivas. Desde então, esse espaço passou a ser usado para toda e qualquer atividade extraclasse da escola; reunião de pais, exposição de projetos escolares. A instituição também não dispõe de recursos pedagógicos como audiovisuais, espaço para leitura, biblioteca. A escola possuía um prédio, em anexo, denominado “espaço

multiuso”, onde funcionava a biblioteca e a sala de informática. Por falta de manutenção do prédio em alguns anos, os livros da biblioteca foram destruídos por traças e goteiras, e os computadores foram alvo de assaltantes. Por essa razão, o espaço foi desativado.

Em 2015, a Secretaria de Educação do Município criou um projeto que foi chamado de “Biblioteca Itinerante”. Essa biblioteca era uma espécie de estante sobre rodas, onde se colocavam os livros que seriam disponibilizados aos alunos. Conforme a sua denominação essa espécie de biblioteca funcionava em diferentes espaços da escola. Durante dois ou três meses, os alunos se dirigiram até essa estante e emprestaram livros, devolvendo-os depois de uma semana. Os estudantes eram atendidos pela porteira da escola, que atuava como bibliotecária. Por motivos desconhecidos, o projeto não foi levado adiante. Atualmente, na escola, dispomos, como recursos pedagógicos, apenas do quadro, o pincel e de uma dúzia de livros didáticos que se encontram jogados em um canto das salas de aula.

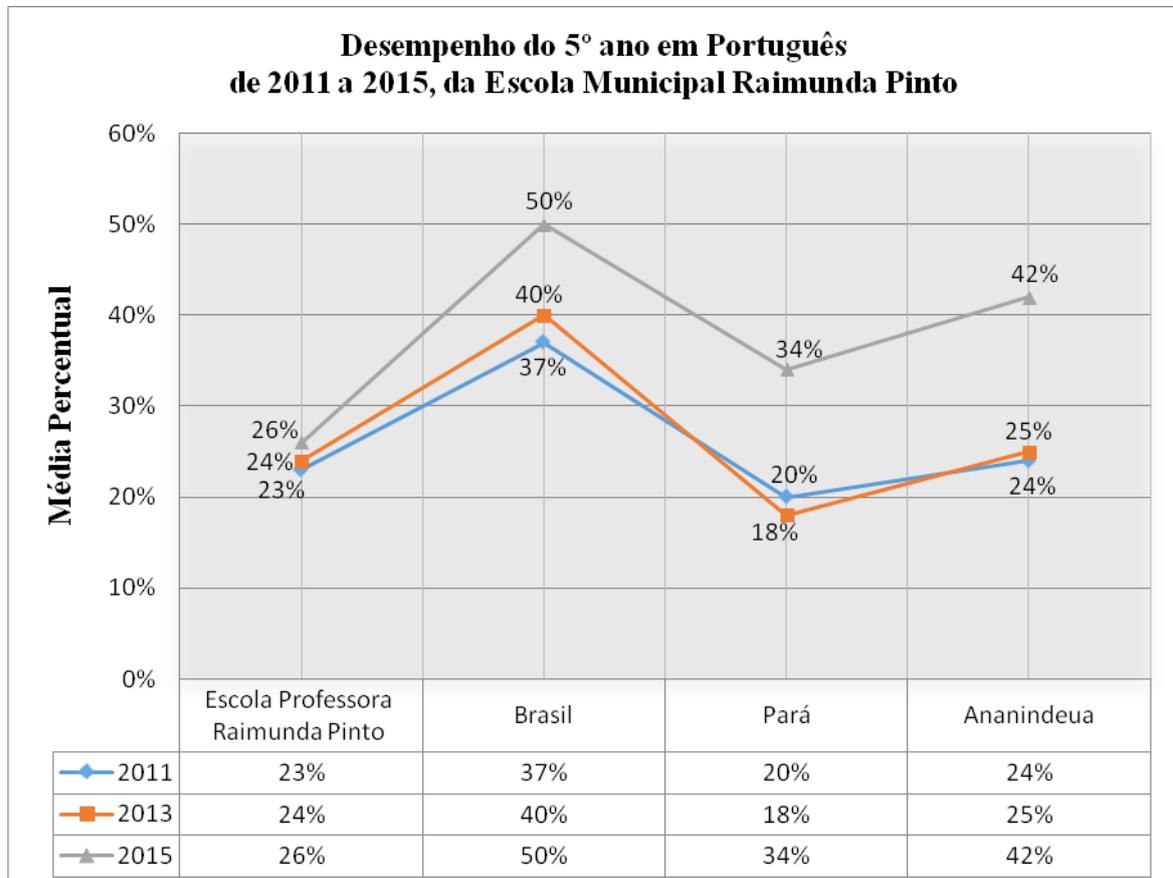
Os alunos estimuladores desta pesquisa são 31 estudantes do 8º ano do Ensino Fundamental, do turno da tarde, com idades que variam entre 13 a 16 anos, pertencentes às famílias de baixa renda, na sua maioria, beneficiários do programa Bolsa Família do Governo Federal. Esses estudantes moram em bairros da periferia do município de Ananindeua, próximos à escola. São jovens que vivem em condições de pouco acesso a modelos de cultura e lazer diferentes da sua realidade social. Suas vivências restringem-se a seus contextos sociais: o bairro onde moram, a escola e as relações em redes sociais. A professora de português da turma, também sujeito desta pesquisa, tem 45 anos, é moradora do município, licenciada em Letras, com especialização em Educação Especial e atua há 20 anos no magistério.

6.3 METODOLOGIA DA PESQUISA

Há um consenso entre o corpo docente e a gestão da escola no que diz respeito às graves deficiências dos alunos com relação à habilidade leitora. Existe também a compreensão de que a unidade escolar pouco tem proposto no sentido de promover práticas leitoras na escola. Para diagnosticarmos este problema, além de termos proposto a realização de atividades com o livro didático da turma e analisado a produção dos alunos a partir dessa atividade, conforme pode ser observado no item 5.6 desta pesquisa, analisamos também os números do Ideb¹¹ da escola (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica), os quais

¹¹ “O Ideb é o principal indicador da qualidade da educação básica no Brasil. Para fazer essa medição, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica utiliza uma escala que vai de zero a 10. A meta para o Brasil é alcançar

confirmam as dificuldades leitoras já observadas, no diagnóstico anterior, conforme podemos observar nos dados representados no gráfico abaixo:



Fonte: <http://www.qedu.org.br/cidade/3164-ananindeua/ideb>.

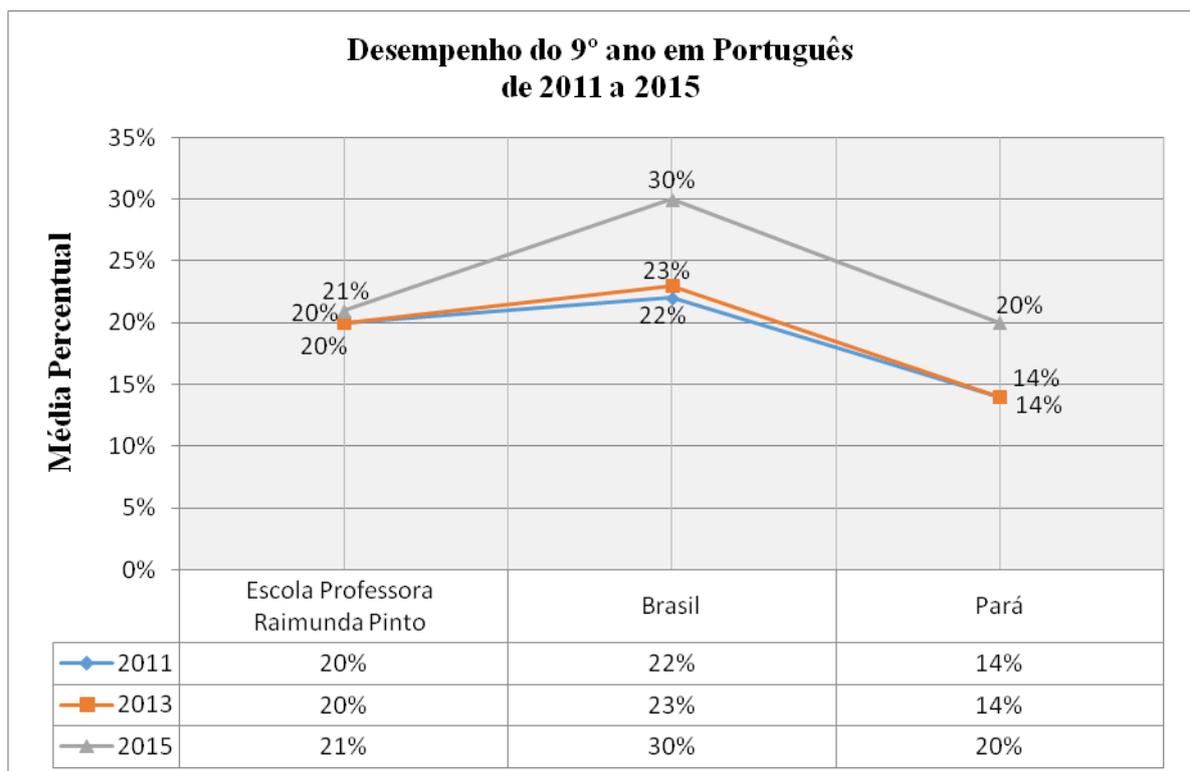
Os dados obtidos estão de acordo com a escala Saeb¹² (Sistema de Avaliação da Educação Básica). De acordo com o Sistema Saeb, o aprendizado dos alunos é posicionado em 4 níveis qualitativos de proficiência, quais sejam: avançado, proficiente, básico e insuficiente. Os números aqui apresentados, segundo essa escala, referem-se à porcentagem de alunos que se encontram no nível avançado e proficiente, os quais, de acordo com o Sistema Saeb, são os níveis que mostram que o aluno alcançou um aprendizado adequado.

a média 6.0 até 2021, patamar educacional correspondente ao de países da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCD), como Estados Unidos, Canadá, Inglaterra, Suécia” (<http://www.qedu.org.br/cidade/3164-ananindeua/ideb>).

¹² “A Escala Saeb varia dependendo da disciplina e da etapa escolar. As habilidades mais complexas em português estão concentradas nas pontuações que variam entre 325 a 350 no 5º ano, 375 a 400 no 9º ano e 400 a 425 no Ensino Médio; e em matemática nas pontuações que variam entre 325 a 350 no 5º ano, 400 a 425 no 9º ano e 450 a 475 no Ensino Médio”. (<http://www.qedu.org.br/escola/16267-emef-professora-raimunda-pinto/ideb>).

Ao fazermos uma análise comparativa da média da escola, entre os alunos do quinto ano, do Ensino Fundamental, com a média nacional, com o Estado do Pará e com o município de Ananindeua, é possível perceber que a escola está abaixo da média nacional. Com relação ao Estado do Pará, a escola esteve melhor em 2011 e 2013, mas apresentou um desenvolvimento pior em 2015. Com relação a Ananindeua, a escola sempre esteve abaixo da média do município.

Podemos perceber que houve um pequeno aumento, ao longo dos anos, do número de alunos no nível considerado adequado de aprendizagem, no entanto, a escola apresenta uma quantidade de alunos, no nível adequado de aprendizagem, abaixo da média nacional e da média do município, devemos atentar ainda para os números do ano de 2015, os quais evidenciam muito as dificuldades dos alunos dessa escola quanto à leitura. Ao compararmos os dados da Raimunda Pinto com os dados do município, percebemos que ocorre uma estagnação na aprendizagem dessa escola, considerando os dados do Ideb.



Fonte: <http://www.qedu.org.br/cidade/3164-ananindeua/ideb>.

Entre os alunos do 9º ano parece se repetir as mesmas dificuldades. Em uma comparação à média nacional, em 2011 e 2012 apresentamos rendimento não muito diferente do que o país apresentou, porém, em 2015, dados evidenciam que a escola ficou para trás, A escola apresenta números um pouco melhores que a média do Estado, mas isso não pode

servir de conformação, pois esses números mostram que no final do Ensino Fundamental apenas 20% dos alunos da escola Raimunda Pinto apresentaram um aprendizado adequado.

Ao compararmos esses números com os dados do 5º ano, é possível concluir que nada fora feito com as informações obtidas nesse nível de ensino, muito pelo contrário, houve uma redução do número de alunos que estão no nível adequado de aprendizagem. Tal fato parece demonstrar que a escola não dispõe de mecanismos para intervir no sentido de propor melhoras na aprendizagem de português e literatura.

A perspectiva de construção de um projeto voltado para a leitura veio ao encontro dos anseios da escola. Assim sendo, nessa fase inicial de implantação do projeto de intervenção, recebemos o apoio da comunidade escolar.

Ao iniciarmos o projeto, na primeira semana de setembro de 2016, conversamos com a diretora e com a professora da turma, descrevemos o nosso projeto de intervenção, explicamos seus objetivos e de como seria posto em prática. Nesse mesmo dia, também conversamos com a turma, explicamos detalhadamente do que tratava o projeto, ressaltando a importância da participação deles para o sucesso da proposta de intervenção.

Assim, dividimos o nosso trabalho em duas etapas, primeiramente aplicamos, aos alunos, as atividades do livro didático: *Projeto Teláris: português, 8º*. Essa atividade¹³ foi implementada como estratégia de coleta de dados que serviram de base para entendermos que impactos as formas de abordar o texto literário adotado por esse livro didático trazem para os modos de ler dos alunos.

A referida atividade foi realizada da seguinte forma: considerando que nossa proposta de intervenção consiste em propor estratégias de leitura que resultassem num tratamento mais eficaz da obra literário, foi proposto aos alunos a resolução de questões de compreensão e interpretação de fragmentos do romance *As aventuras de Ngunga, do escritor angolano Pepetela*, constante do livro didático. Assim, distribuimos o livro didático entre os alunos e, como não havia espaço para responder no próprio livro, orientamos aos alunos que transcrevessem o exercício de compreensão do texto para seus cadernos. Repetindo a estratégia empregada pela professora da turma, pedi-lhes que lessem o texto, individualmente, em voz baixa, antes que fizessem o exercício.

Esta atividade foi prevista, inicialmente, para ser realizada em duas horas aulas, mas a transcrição da atividade para o caderno demandou mais tempo, por isso foram necessárias quatro horas aulas para a conclusão do trabalho. Nesta investigação, reproduzimos o que

¹³ Essa atividade se encontra no item 5.6.

comumente alunos e professor fazem para desenvolver atividades com o texto literário: resoluções de longos exercícios, transcrições inacabadas, rasuradas. Demonstrando, assim, a insuficiência dos recursos e práticas metodológicas para o ensino da Literatura, o que vai incidir de forma importante na competência leitora dos nossos alunos.

Na segunda etapa, propusemos estratégia de leitura em que, diferentemente da abordagem do livro didático, fosse possibilitada a leitura integral do romance, com discussão, mediada pela professora pesquisadora, sem uso do longo questionário usado na proposta de leitura do livro didático. Para isso, embasamo-nos em Cosson (2014), que estabelece uma sistematização para a leitura literária, denominada “sequência básica”, essa sequência “é constituída por quatro passos: motivação, introdução, leitura e interpretação” (COSSON, 2014, p. 51).

A motivação consiste em preparar o aluno para a leitura. Para o referido autor, uma boa motivação apresenta laços estreitos com o texto, mas é possível também desenvolver boas motivações sem ligá-la necessariamente à temática. A introdução, 2º passo da sequência, é o momento da apresentação do autor e da obra. No 3º passo, é realizada a leitura do romance. Quanto à atividade de interpretação, Cosson (2014) afirma que essa etapa passa por “dois momentos: um interior e outro exterior”. O primeiro refere-se à decifração global da obra e o segundo, diz respeito à materialização dessa decifração, o aluno irá externalizar o modo como compreendeu a obra.

6.4 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO: leitura e discussão do romance as *Aventuras de Ngunga*, de Pepetela em sala de aula, mediada pela professora da pesquisa

Após o diagnóstico que mostrou um resultado negativo com relação à proficiência leitora dos alunos, apresentamos proposta de intervenção que consiste na leitura integral do romance *As aventuras de Ngunga*, de Pepetela. Esta proposta de intervenção foi feita em três etapas, as quais veremos a seguir.

Iniciamos a 1ª etapa da pesquisa, na turma do 8º ano, na primeira semana de setembro de 2016 e a concluímos na última semana do mesmo mês. Após a conclusão desse momento inicial, não foi possível, nas duas semanas seguintes, entrar na turma investigada. Os alunos estavam envolvidos em alguns projetos da escola, o que se seguiu com o período de provas. Diante desse contexto, consideramos adequado paralisar a investigação naquele momento, e concluí-la em momento mais adequado. Assim sendo, reiniciamos a pesquisa em 2017, dessa

forma os alunos investigados, que compuseram o 8º ano em 2016, encontram-se agora no 9º ano, formando a turma 9º ano D.

Nesse primeiro momento da pesquisa, conversamos com os alunos sobre o trabalho, lembramos do que já havíamos feito no ano anterior, inicialmente tememos que não se interessassem, pois fizemos questão de explicar que, esse trabalho, nessa segunda fase, não estaria atrelado a notas, surpreendentemente, porém, eles pareceram não se importar com isso, ao contrário, mostraram-se receptivos, interessados em dar continuidade à atividade.

Para a construção de nossa estratégia de intervenção, apoiamo-nos na sequência básica de letramento literário apresentado por Cosson (2014). Tal modelo mostrou-se uma estratégia eficaz para a leitura da obra literária, uma vez que, segundo o autor, foi posto em prática em várias oportunidades e obteve bons resultados. Começamos o trabalho fazendo a motivação para a leitura do romance. Pedimos para que os alunos formassem um círculo e iniciamos esse momento fazendo algumas perguntas, a saber: O que vocês sabem sobre o continente africano? Vocês sabiam que em alguns países africanos se fala português?

A turma iniciou uma discussão sobre a África, comentaram que nesse continente estão os países mais pobres do mundo, falaram sobre guerras, citaram nome de jogadores de futebol, discutiram sobre o fato de a vida ter se originado na África, comentaram também que viram, pela televisão, que quase todas as doenças vinham desse continente. Porém, sobre o fato de se falar português na África todos ficaram calados, exceto um aluno que falou baixo para o colega ao lado que, na África, só falavam dialetos, não havia uma língua, logo não se podia falar português. Deixamos os alunos falarem livremente sem fazer intervenção.

Após esse diálogo introdutório, entregamos para cada um dos alunos um mapa vazado do continente africano, pedimos que eles colocassem, no mapa, utilizando-se de desenhos, frases, poemas, tudo o que pensavam sobre o continente. Depois desse momento, fizemos uma roda de discussão, em que cada aluno explicou o que colocou no mapa. A escolha dessa atividade como estratégia de motivação se justifica porque de acordo com Martins (2012):

A leitura vai além do texto (seja ele qual for) e começa antes do contato com ele. O leitor assume um papel atuante, deixa de ser mero decodificador ou receptor passivo. E o contexto geral em que ele atua, as pessoas com quem convive passam a ter influência apreciável em seu desempenho na leitura. Isso porque dar sentido a um texto implica sempre levar em conta a situação desse texto e de seu leitor (MARTINS, 2012, p. 32-33).

O uso do mapa vazado constitui-se em uma estratégia de motivação leitora eficaz, pois possibilitou aos alunos que se expressassem livremente, fazendo uso de formas de comunicação que achassem mais adequadas, levando-os a discussões sobre um contexto mais

amplo em que a obra está inserida, as realidades do continente africano. Assim os alunos tiveram a oportunidade de pensar sobre as condições sócio-históricas do continente, o que pode ter possibilitado a reflexão sobre estereótipos geradores de preconceito e contribuído para leituras mais críticas.

Como é sabido, prevalece no senso comum a ideia de que o continente africano é sinônimo de miséria, fome, doenças, o que os alunos desenharam, escreveram no mapa¹⁴ não foge à regra. Em quase todos os mapas, os alunos desenharam imagens de fome, guerras, doenças, miséria ou escreveram sobre isso. Em geral, as justificativas eram as mesmas, diziam que a África era um lugar muito atrasado, onde faltava tudo; saúde, educação, indústrias, por isso as pessoas viviam doentes ou fazendo guerras. Um dos alunos afirmou que a culpa disso tudo era dos colonizadores, que escravizaram os africanos e roubaram suas riquezas. Perguntei a ele quem eram os colonizadores. Ele não soube explicar, disse que assistiu a um filme que falava que os colonizadores tinham explorado e escravizado os africanos. Aproveitei o momento para falar sobre a colonização portuguesa e explicar que assim como ocorreu. No Brasil, os portugueses também colonizaram alguns países africanos, por isso esses países falam português, a exemplo de Angola, Moçambique, Guiné-Bissau.

Outro aluno desenhou no mapa um homem branco conduzindo uma criança negra, de acordo com a sua explicação, a África só vai se desenvolver com ajuda do homem branco. Então disse a ele para pensar que os brancos europeus escravizaram os negros por muitos séculos e até hoje os países ricos exploram as riquezas da África. Pedi que ele refletisse sobre essa relação entre os países africanos e europeus. O único aluno que não fez uma abordagem negativa, no seu mapa, escreveu vida sobre um fundo vermelho, disse que o vermelho era o sangue, a vida, a origem de tudo, que tudo começara na África.

Após esse momento, exibimos o vídeo “Como é viver em Angola”, depois realizamos breve discussão sobre o vídeo, que mostra o cotidiano da vida em Angola, principalmente da capital Luanda. Nesse vídeo, os alunos puderam observar que Luanda é uma grande cidade, muito diferente do imaginário popular, que enxerga a África como uma região pobre. O momento da motivação durou cerca de 35 minutos, registrando que, embora os 31 alunos que estavam na sala aceitaram desenhar algo no mapa, apenas 22 quiseram falar sobre o que desenharam.

Seguimos assim com a segunda etapa, a introdução: nesse momento, apresentamos o autor da obra *As aventuras de Ngunga*, Arthur Carlos Pestana dos Santos, conhecido como

¹⁴ Os mapas encontram-se em anexo

Pepetela. Fizemos breve comentário sobre sua biografia; sua importância para a literatura Angolana e africana, e a grande atuação desse escritor nos movimentos de libertação de Angola do domínio português. Mostramos também alguns trechos de entrevistas com Pepetela, para que os alunos se familiarizassem com sua imagem.

Em seguida, apresentamos a obra aos alunos, ressaltamos porque era importante lê-la, esclarecemos que a obra fazia um retrato da realidade angolana durante a guerra pela independência desse país, e que, mesmo sendo um país que fala a língua portuguesa, sabemos pouco sobre ele, sobre a cultura africana, de um modo geral, embora os saberes africanos tenham importância determinante na construção de nossa identidade.

Após esse momento, fizemos a apresentação física da obra. Primeiramente foi permitido que a turma manuseasse o livro, depois distribuí cópias para eles. Observamos a capa, perguntei a eles que expectativas tinham com relação ao livro. Alguns estudantes disseram que o menino da capa parecia um bebê gigante armado, então alguém se lembrou de ter assistido a reportagens em que crianças muito pequenas lutavam em guerras.

Alguém perguntou a idade de Ngunga. Um aluno perguntou se o autor também tinha lutado na guerra. Sugerí que continuássemos investigando sobre a história a partir de outros elementos do livro. Então leram a contracapa, onde havia um resumo do romance, compreenderam um pouco a história de Ngunga, descobriram que ele era órfão e que se envolvia em uma guerra, mas ficaram muitas perguntas, os alunos queriam saber outras questões que descobriríamos juntos lendo. Esse segundo momento foi realizado em 26 minutos.

Tivemos o cuidado de dar início à leitura do romance *As aventuras de Ngunga*, de Pepetela, logo após o término das duas primeiras etapas, para que os alunos não perdessem o interesse na história. Por se tratar de uma narrativa com 29 capítulos curtos, para os padrões de um romance, chegando a receber o rótulo de novela, propomos que realizássemos a leitura, exclusivamente, em sala de aula.

Discutimos então quanto tempo levaríamos para ler todo o livro, decidimos que faríamos isso em oito aulas, combinamos que teríamos duas aulas por semana, e, se houvesse disponibilidade ou algum atropelo, estenderíamos esse tempo. Resolvemos fazer uma leitura coletiva, em que os alunos, inicialmente, se apresentariam voluntariamente para ler e fazer comentários.

Antes de iniciarmos, para que todos pudessem ler no mesmo ritmo, decidimos utilizar algumas estratégias: conversamos sobre a necessidade de se usar o conhecimento prévio; citamos, como exemplo, a relação que fizeram entre o menino armado da capa do livro e a

reportagem de televisão, sugerimos que isso pudesse ser feito durante toda a leitura, ou seja, relacionar eventos da história com outros textos, com fatos por eles vivenciados; que acontecem na escola, na família, na cidade. Combinamos também que, no fim de um ou dois capítulos, os alunos fariam um rápido resumo do que foi lido, assim podíamos verificar se todos estavam lendo. Acordamos também que os alunos e a professora pesquisadora podiam interromper a leitura para fazer perguntas. Dessa forma, interrompíamos toda vez que surgia um trecho que exigisse uma maior capacidade de inferência dos alunos. Nesse primeiro dia, lemos sete capítulos.

Não conseguimos por em prática exatamente o que planejamos, devido a feriados ou a problemas relacionados ao próprio calendário da escola. Ficamos duas semanas sem aula, havíamos parado no capítulo XII, então pedi que lessem dois ou três capítulos em casa. Quando voltamos, alguns alunos haviam lido os capítulos, outros não haviam feito leitura alguma, e ainda havia aqueles que tinham lido o livro todo. Então pedi que fizessem um resumo da leitura já feita, esse resumo ficou muito confuso, os alunos não se entenderam, davam uma versão diferente para um mesmo capítulo, ou não lembravam do que tinham lido. Então, decidimos começar de onde havíamos parado, adotando as mesmas estratégias, sem mais fazermos os resumos após os capítulos, exceto nas situações em que os alunos não respondiam às perguntas, que fazia para verificar se estavam entendendo o que estavam lendo. Depois de 11 encontros e muitos atropelos, conseguimos finalizar a leitura do livro. Apesar de alguns problemas, acreditamos que 80% dos alunos leram o livro na sua totalidade, os outros leram apenas alguns capítulos, mas é preciso ressaltar que quase toda a turma se interessou em participar das rodas de leitura.

Quanto à atividade de interpretação, Cosson (2014) afirma que essa etapa passa por “dois momentos: um interior e outro exterior”. O primeiro refere-se à decifração global da obra e o segundo diz respeito à materialização dessa decifração. O aluno irá externalizar o modo como compreendeu a obra. Assim, como estratégia de interpretação externa, propomos a realização de uma roda de discussão sobre a leitura do livro as *Aventuras de Ngunga*, de Pepetela. Nesse momento, ressaltamos aos alunos a importância da circularidade para a cultura africana. A roda é um valor civilizatório afro-brasileiro¹⁵, que aponta para o

¹⁵ “A África e seus descendentes imprimiram e imprimem no Brasil valores civilizatórios, ou seja, princípios e normas que corporificam um conjunto de aspectos e características existenciais, espirituais, intelectuais e materiais, objetivas e subjetivas, que se constituíram e se constituem num processo histórico, social e cultural. E apesar do racismo, das injustiças e desigualdades sociais, essa população afrodescendente sempre afirmou a vida e, conseqüentemente, constitui o/s modo/os de sermos brasileiros e brasileiras” (TRINDADE, Azoilda Loretto. Valores afro-brasileiros na Educação, Boletim 22, 2005, p. 30). Além da circularidade, são apontados pela autora os seguintes valores civilizatórios: oralidade, corporeidade, musicalidade, ludicidade, cooperatividade.

movimento, a circularidade, a renovação, o processo, a coletividade: roda de samba, de capoeira, as histórias ao redor da fogueira. “A circularidade diz respeito, igualmente, ao caráter do pensamento cíclico, mítico, [...] em que os tempos passados, presentes e futuros se processam em círculo: elementos do passado podem voltar ao presente, especialmente através da memória” (Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-raciais, 2006, p. 216).

Para esse momento, foram apresentadas algumas questões, que motivaram as discussões, os alunos poderiam falar livremente¹⁶, apenas tomamos cuidado para que fosse garantida a fala de todos. Essa atividade de discussão despertou grande interesse dos alunos, mesmo aqueles que não quiseram participar da roda de leitura, motivaram-se a participar deste momento. Algumas falas eram repetitivas, por isso transcrevi aqui algumas opiniões que parecem representar, de certa forma, a opinião da maioria da turma. Fiz pergunta de modo a estimular o debate, pois, para a maioria, era a primeira vez que participavam de uma roda de leitura, no rodapé. Para melhor compreendermos os sentidos que podem ser construídos a partir do contato entre diferentes culturas, as palavras de Bakhtin (1997) são esclarecedoras:

Na cultura, a exotopia é o instrumento mais poderoso da compreensão. A cultura alheia só se revela em sua completitude e em sua profundidade aos olhos de outra cultura (e não se entrega em toda a sua plenitude, pois virão outras culturas que verão e compreenderão ainda mais). Um sentido revela-se em sua profundidade ao encontrar e tocar outro sentido, um sentido alheio; estabelece-se entre eles como que um diálogo que supera o caráter fechado e unívoco, inerente ao sentido e à cultura considerada isoladamente. Formulamos a uma cultura alheia novas perguntas que ela mesma não se formulava. Buscamos nela uma resposta a perguntas nossas, e a cultura alheia nos responde, revelando-nos seus aspectos novos, suas profundidades novas de sentido. Se não formulamos nossas próprias perguntas não participamos de uma compreensão ativa de tudo quanto é outro e alheio (trata-se, claro, de perguntas sérias, autênticas). (BAKHTIN, 1997, p. 368)

A partir dessa compreensão de que os saberes se constroem por meio do diálogo por meio da interação em que se possibilita em que todos tenham o direito a ser ouvido e, ainda, é preciso conhecer o outro para que conheçamos a nós mesmos, iniciamos a nossa discussão:

Professora pesquisadora: vocês gostaram do romance? Vocês recomendariam a leitura desse romance? Por quê?

Aluna 5: “Gostei, porque ele (Ngunga) era inteligente, independente, legal, serve para algumas pessoas, como exemplo, ele é um menino esforçado, verdadeiro”.

¹⁶ As falas dos alunos foram gravadas e depois transcritas. Em algumas situações, devido ao barulho em sala de aula, para garantir a qualidade dos registros, procuramos fazer as anotações durante as discussões.

Aluna 9: “Gostei, a luta, a possibilidade de sobrevivência. É novo é uma história nova. Mesmo sendo menor, gosto do fato dele estar em busca de informação, aprendendo mais, a história dele não é igual à sua, mas as coisas dentro do livro mexem com você”.

Professora pesquisadora: Mexem como? Que coisas são essas?

Aluna 9: O sofrimento dele, ele tem amigos, mas ele é sozinho, não tem família, passa fome, tem muita injustiça nessa história, dá uma revolta, uma tristeza na gente.

Aluna 13: “Eu senti raiva também, ele sofre muita injustiça, como a gente sofre. A gente que é pobre. Mas eu gostei porque é uma história fácil de entender. O menino não aceita diferenças, não se satisfaz com as injustiças, ensina as pessoas contra o racismo”.

Professora pesquisadora: “Que injustiças aparecem na história? Que injustiças nós sofremos por sermos pobres?”

Aluna 9: Ele passa muita necessidade, passa fome, a história toda dele.

Aluno:11: A gente sabe que tem gente aí na maior riqueza, e tem gente passando fome, sem casa, gente pedindo esmola.

Aluna 9: É só entrar no ônibus aí tu vê, é tanta gente pedindo.

Aluno 16: “Gosto da história porque é uma aventura, ele tinha que aprender a sobreviver num mundo de adultos, ficar adulto rápido. Gostei do final, o Ngunga desaparece muda de nome, ninguém sabe mais quem ele é, assim, parece que vai ter continuidade, tipo assim não terminou naquilo”.

Aluna 5: “É o final deixa por conta da nossa imaginação, não gostei muito, queria que dissessem o que Ngunga fez, se ele sobreviveu na guerra, se ele ajudou muita gente. Ele deixou a menina porque ele queria lutar por seu povo, no fim a gente não sabe direito se ele conseguiu tudo o que ele queria. Não explica direito esse final”.

Aluno 16: “É claro, tu não leste o final? Vai ler de novo pra te entender?”

Professora pesquisadora: Nem sempre as coisas estão escritas, é o que eu já falei pra vocês, a gente tem de fazer inferências, deduções, O autor deixa um pouco livre esse final, para o leitor fazer suas próprias deduções, usar sua imaginação.

Aluna 5: “O final diz que ele pode ser qualquer pessoa. A gente fica livre pra dar um novo nome pra ele, o nome que quiser, eu acho”.

Aluna 9: “É, parece aqueles filmes que a gente pensa que o personagem desapareceu, aí ele ressurgue em outra história. Quem será Ngunga? Podia ser “bizarro” um filme sobre Ngunga, fazendo um herói”.

É possível observar nessas primeiras percepções dos alunos que prevaleceu um sentimento de admiração pelo personagem Ngunga, por ele ser detentor de grandes qualidades, “era inteligente, independente, legal” / “O menino não aceita diferenças, não se satisfaz com as injustiças, ensina as pessoas contra o racismo”, e que isso fazia dele um modelo de indivíduo, alguém que deveria ser imitado: “serve para algumas pessoas, como exemplo”.

O fato de um personagem negro aparecer como modelo, alguém admirado, descrito muitas vezes pelos alunos, nessa discussão, como um herói, é muito importante, especialmente, em obras literárias, para alunos que estão no Ensino Fundamental, em formação, o que pode fazer com que meninos de 13 e 14 anos entrem em contato com questões de valorização do ser humano. Tudo isso se confronta com os discursos hegemônicos sobre o negro, em que as referências africanas são sempre estereotipadas, esse entendimento, que abomina o racismo e valoriza os seres humanos é reafirmado nas palavras de Santomé:

As culturas ou vozes dos grupos sociais minoritários e/ou marginalizados que não dispõem de estruturas importantes de poder continuam a ser silenciadas, quando não estereotipadas e deformadas, para anular suas possibilidades de reação. (SANTOMÉ, 1995 apud GOMES, 2012, p. 104).

Essa compreensão de que o texto literário é espaço privilegiado, em que se pode estabelecer novas formas de compreender a realidade e de nos construirmos como sujeitos aparece também em Cosson (2014): “A leitura literária conduz à indagação sobre o que somos e o que queremos viver, de tal forma que o diálogo com a literatura traz sempre a possibilidade de avaliação dos valores postos em uma sociedade” (COSSON, 2014, p. 50).

Professora pesquisadora: Ao longo da história, Ngunga faz vários comentários sobre os outros personagens. Você concorda com a opinião de Ngunga?

Aluno 25: “Lembrei do comentário que Ngunga fazia do velho Kafuxi. Gostei de quando o Ngunga desmascarou o Kafuxi”.

Aluna 28: “Ele (Ngunga) se inspirava nos adultos, tentava procurar a perfeição neles, mas encontrava defeitos”.

Aluna 20: “Acho que sou parecida com Ngunga, busco conhecer as pessoas para ver como elas são. Não confio logo de cara”.

Aluna 30: “As pessoas aparentemente são uma coisa, mas não são o que parecem. Ele era pequeno, mas sabia, assim, estudava as pessoas, mas a gente se engana com as pessoas, sendo adulto ou criança”.

Aluno 3: “Chitungua que parecia forte, quando foi preso queria entregar todo mundo, não passava de um covarde”.

Aluna 13: “As pessoas se enganam muito. Quando conheceram, viram como ele era de verdade”.

Aluna 8: “Acho que a gente se engana com as pessoas, agora mesmo acabei de ser enganada, a gente é feito de besta uma vez mas aprende”.

Aluno 11: “Por circular por muitos lugares, não lembro o nome dos lugares, acho que é Kimbo, ele tem a oportunidade de conhecer as pessoas e se afastar daquelas que não são legais”.

Aluno 11: “É só ficavam as mulheres e os velhos, naqueles lugares, nos kimbos”.

Nesta questão, discutem-se aspectos relacionados a valores éticos, morais, os alunos têm a oportunidade de fazer avaliações, julgamento de valores sobre os sujeitos nos mais diferentes contextos, podendo talvez compreender, por meio da vivência dos personagens, que os indivíduos são complexos, ambíguos, ora são capazes de gestos grandiosos ora de atitudes mesquinhas:

Aluno 3: “Mas não é só o lado negativo, Ngunga se inspirava nos guerrilheiros, se inspirava nos adultos também. Eu acho que aquele povo fazia muito sacrifício para dar comida para os guerrilheiros, eles davam o pouco que tinham”.

Sobre essa evidenciação da potência ética da leitura literária, Dalvi (2013) afirma que a literatura permite a leitura “[...] de tempos e espaços, de forças e formas, de tramas, traças, tropeços e truques da vida, sendo, portanto, meio e fim do nosso processo infindável de humanização” (DALVI, 2013, p. 80).

Professora: Em certo momento, Ngunga tem de tomar uma difícil decisão: escolher entre ficar com Uassamba, a menina de quem gostava, ou continuar lutando na guerra pelo seu povo. O menino então decide abandonar Uassamba para assim lutar pelo seu povo. Se você estivesse no lugar do garoto, o que faria?

Aluno 24: “Concordo com Ngunga, aquela era uma oportunidade única, ele poderia encontrar outra garota, se escolhesse o amor, o povo poderia ser exterminado. A decisão dele reflete a personalidade dele”.

Aluno 3: “Ele estava levando uma vida precária, passava fome, sede, ao pensar direito, achou melhor levar a vida de guerrilheiro. Pensou nela”.

Aluna 30: “Ele se colocou no lugar dela, ele pensou nela, não queria que ela passasse pelo que ele passou, pensou nela, para ela não sofrer”.

Nesta questão, pedimos, explicitamente, para que o aluno-leitor se colocasse no lugar do personagem, num momento em que ele tem de tomar uma decisão difícil, de grande impacto em sua vida. Assim, o texto literário aparece como lugar que propicia aos leitores passar por experiências vicárias, ou seja, vivenciar modos de existência improváveis na sua realidade, o que pode colaborar para despertar sentimentos de empatia e solidariedade. Esse entendimento é pensado por Cosson (2014) da seguinte maneira: “Por meio da experiência com a literatura obtemos palavras para dizer o mundo [...] Esse mundo é inicialmente do outro [...], mas nós o tomamos e experienciamos como nosso, rompendo os limites espaciais e temporais de nossas vidas (COSSON, 2014, p. 50-51).

Professor: “E quanto a Uassamba? O que vocês acharam da decisão dela?”

Aluno 11: “Ela se mostrou madura, não é uma menina romântica”.

Aluno 6: “Ela é bem realista. Concordo com ela, preferiu ficar com o marido, se fugisse estaria fazendo um descaso com os pais, pensou primeiro na família”.

Aluna 20: “Ela conseguiu achar o amor, acho forte a personalidade dela, pensou nos pais, mas eu acho que fugiria, seria insuportável viver com um homem mais velho”.

Aluno 25: “Assisti a uma reportagem sobre umas tribos africanas em que as meninas de 11, 12, 13 anos, eram entregues a uns velhos, eles já tinham outras mulheres, mas elas pareciam não se importar com isso, o repórter disse que elas estavam felizes, os velhos tinham posse e elas não passariam mais fome, era normal aquilo”.

Aluno: 3: “Mas na história do Ngunga é diferente, a menina, ela sofre com isso, se sente na obrigação de ficar com o velho”.

Aluna 5: “Ela sofre, mas é igual na reportagem, na história mostra que é um costume deles. Parece que o Ngunga fica revoltado com isso”.

Aluno 11: “Parece que ele (Ngunga) compara a venda das mulheres com venda de animal, de boi. Em muitos lugares do mundo as mulheres são vendidas, a gente vê muito tráfico de

mulheres. Aqui mesmo tem muito velho querendo namorar menina novinha por um trocado e quando a mulher precisa ela vai mesmo”.

Aluna 20: “A gente tem de se colocar no lugar dela, é fácil falar de fora, mas se a gente tivesse na pele dela, ia pensar nos pais, na fome, no povo, na dívida, nos problemas todos com Ngunga, na guerra, acho que não é fácil a situação dela, mulher, hoje não é fácil, imagina naqueles tempos?”

Ao longo de todo o debate se observou um grande interesse dos alunos pelos dramas vividos pelos personagens, solidarizavam-se com sua pobreza, revoltavam-se com as injustiças que eles sofriam. Compadeciam-se com a solidão de Ngunga, admiravam sua coragem, aprendiam com suas experiências. Para que se estabeleça esse diálogo mais próximo com o texto literário, que se possibilite o compartilhamento de experiências entre universos que parecem tão distantes, Rouxriel (2013) afirma que se fazem necessárias mudanças sobre as concepções de literatura, assim a autora acredita que se deve renunciar “uma postura distanciada, visando a uma descrição objetiva do texto e adotar “uma postura implicada, sinal de engajamento do leitor no texto [...] Assim trata-se de provocar no jovem leitor uma distância participativa” (ROXIEL, 2013,p. 19).

Professora pesquisadora: Ngunga, aos 13 anos, é órfão, já se apaixonou, foi feito prisioneiro na guerra, considerando toda essa experiência, o que você acha que Ngunga aprendeu?

Aluna 20: “Aqui e agora nós estamos aprendendo para termos um futuro. Nós estamos aprendendo a viver, ele está aprendendo a sobreviver”.

Aluno 3: “Ele amadureceu muito rápido. Nós temos treze anos, a gente não tem muita coisa pra contar”.

Aluno 25: “Ngunga aprendeu muitas coisas, amadurecimento, no início, ele era só um menino, que queria se divertir, depois, ele aprendeu a ter responsabilidade sobre o povo, acho que a prova do amadurecimento é querer salvar seu povo”.

Aluno 24: “Na vida tem momento difíceis, momentos de agir, acho que ele aprendeu a ter sabedoria”.

Professora pesquisadora: E com relação à escola, o que ele aprendeu?

Aluno 28: “Acho, que, no início, ele odiava a escola, achava chato, mas teve um momento que ele precisava saber escrever para salvar seu amigo, como ele não sabia, ele não conseguiu ajudar. Somente nesse momento que ele deu importância pro estudo”.

Aluna 10: “Ele não gostava da escola porque queria ser livre, achava que não era necessário estudar”.

Aluno 24: “Tem uma hora que o comandante diz pro Ngunga pra usar sua esperteza na escola”.

Professora pesquisadora: Como seria isso?

Aluno 24: “Acho que quis dizer que Ngunga era inteligente. Ia aprender a ler rápido”.

Aluna 10: “Acho que era pra juntar as duas coisas, o que ele já tinha aprendido na guerra, por exemplo, e o que a escola podia repassar, ensinar a ler acho que ele não sabia ler, aí ele ia ser o cara”.

Professora pesquisadora: já houve momentos em que vocês sentiram falta de saber mais?

Aluna 30: “Pra ler esse livro”.

Aluno 6: “As matérias, as disciplinas, quando eu fico de recuperação”.

Professora pesquisadora: O que vocês aprenderam com a leitura, com essa história do Ngunga?

Aluna 9: “Às vezes a gente tem que tomar escolhas difíceis na vida e saber que isso é para o nosso crescimento”.

Aluno 16: “Acho que a gente tem que correr riscos, apesar de todo sofrimento vale apenas arriscar em troca a liberdade do seu povo”.

Aluna 28: “Aprendi que não devemos acreditar nas pessoas”.

Aluna 20: “Aprender a viver, rir se apaixonar, viver e sobreviver por causa desses tempos”.

Aluna 21: “É difícil se tornar uma pessoa independente, a pior parte é se tornar independente, isso é muito difícil”.

Aluno 24: “Ngunga ensina a gente a ter garra, mesmo com os desafios”.

Aluno 3: “Ele tinha não só um desejo, ele tinha um sonho, pra ser um guerreiro ele tinha que ter força, ele se tornou um exemplo para seu povo. É uma vida diferente, mas acho que em qualquer lugar que a gente está é exemplo pra lutar”.

Professora pesquisadora: A floresta é o cenário da narrativa e todos os elementos desse espaço exercem uma espécie de cumplicidade com Ngunga. A natureza parece presenciar toda a trajetória do personagem; suas aprendizagens, a luta pela independência de seu país, a primeira experiência amorosa, estabelecendo uma relação dinâmica com Ngunga. Vejamos algumas situações em que isso acontece.

Quando Ngunga encontra Uassamba: “Finalmente ela pareceu. O Mundo deixou de existir, os barulhos dos pássaros pararam, as moscas desapareceram, as cores das borboletas da mata morreram. Só ela existia, viva, à sua frente” (PEPETELA, 1983).

Que figura de linguagem é usada para descrever os sentimentos da personagem ao encontrar Ussamba? Vocês já se sentiram assim diante de alguém, como se o mundo tivesse se transformado?

Aluna 9: É lindo isso, muito romântico. A gente sente assim, parece que tudo é diferente a nossa volta, quando a gente está apaixonado. Isso é uma figura e linguagem?

Aluno 24: É porque tem um exagero de ideias, é claro que os pássaros não param de cantar, borboletas não perdem a cor, é pra mostrar o quanto o amor é grande, aí exagera.

Aluna 21: A professora perguntou a figura, que é hipérbole. Acho que ele pode sentir tanta emoção que o impossível pode se tornar real sim. O amor dele por ela pode causar esse efeito.

Professora pesquisadora: Outros elementos da natureza também são usados de forma metafórica para tratar do relacionamento dos dois personagens. Como neste exemplo:

“Havia um rio entre ele e Uassamba. Um rio enorme, cheio de jacarés e cobras venenosas”. (PEPETELA, 1983). Vocês podem explicar por que o narrador faz esta afirmativa sobre a relação de Uassamba e Ngunga?

Aluna 9: O que é isso de forma metafórica?

Professora pesquisadora: Apresentei breve explicação sobre metáfora.

Aluno 24: Quer dizer que tem muitos problemas entre eles, que não dá pra ficarem juntos.

Aluna 9: É a guerra, ele é pobre, ela é casada com o velho, tem o alambamento, muita coisa impede, um rio de problemas.

Professora pesquisadora: vocês podem apresentar outros exemplos como os que eu citei? Ou seja, o uso de metáforas para demonstrar as reações de Ngunga ou de outros personagens diante da realidade?

Aluno 24: Pode mais uma de rio, professora? Tem essa parte: “O rio era largo demais, a correnteza muito forte, os jacarés esfomeados” (PEPETELA, 1983).

Aluna 5: Acho que aí o rio não é metáfora de problema, é o sentido real, mesmo. Aqui o Ngunga parecia que estava pensando fugir com a menina, mas aí o rio era largo, ele não tinha forças pra nadar e fugir com ela.

Aluno 24: Mas acho também que pode significar todos os problemas que eles têm, que não deixa eles ficarem.

Aluna 5: Tenho um exemplo que não é de rio: “A voz dela era doce a acariciá-lo. O nome dele tornava-se mel na boca dela”. É lindo, né, bem romântico, gostei.

A recepção do romance as *Aventuras de Ngunga*, de Pepetela, pelos alunos, demonstra que, por meio do diálogo que eles estabeleceram com esse texto, a literatura é um meio privilegiado de conhecimento entre os homens e o mundo, o que é confirmado nas palavras de Candido (1995):

Acabei de focalizar: a relação da literatura com os direitos humanos de dois ângulos diferentes. Primeiro verifiquei que a literatura corresponde a uma necessidade universal que deve ser satisfeita sob pena de mutilar a personalidade, porque pelo fato de dar forma aos sentimentos e à visão do mundo ela nos organiza, nos liberta do caos e, portanto, nos humaniza. Negar a fruição da literatura é mutilar a nossa humanidade. Em segundo lugar, a literatura pode ser um instrumento consciente de desmascaramento, pelo fato de focalizar as situações de restrição dos direitos, ou de negação deles, como a miséria, a servidão, a mutilação espiritual. Tanto no nível quanto no outro ela tem muito a ver com a luta pelos direitos humanos. (CANDIDO, 1995, p. 256).

Assim sendo, o contato com a literatura de um povo parece configurar-se um meio eficaz para desvelarmos o que há de mais intrínseco, mais revelador de seu modo de estar no mundo, de nossa humanidade. Nesse sentido, ao estabelecermos um diálogo com a literatura angolana, nos aproximamos inevitavelmente de uma população que tem muito a nos contar sobre a sua cultura, suas estratégias discursivas de resistência a ideologias dominantes, suas experiências e saberes, sobre modos de existências pouco conhecidos entre nós, o que pode reforçar laços de solidariedade entre povos que precisam renovar constantemente seus mecanismos de afirmação e consolidação cultural.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para realização deste trabalho, fizemos discussões sobre os diferentes aspectos que podem esclarecer a relação entre a leitura literária e a escola. Procuramos compreender as razões que têm impossibilitado que os saberes literários sejam partilhados nas salas de aula, investigamos algumas estratégias que podem contribuir para que a literatura tenha sua importância reconhecida como conhecimento importante para a formação dos alunos.

Sendo assim, primeiramente, por meio de uma análise histórica procuramos compreender que discursos construíram os saberes da literatura brasileira, para que esta se tornasse uma disciplina escolar. Posteriormente, por meio de um estudo de algumas concepções de leitura do texto literário, buscamos compreender de que forma esse conhecimento pode contribuir para a construção de estratégias de ensino da leitura literária mais produtiva e eficaz.

Diante da vigência da Lei 10.639/2003, a qual determina que a cultura africana deve constituir-se em saber privilegiado na educação discente, propomos uma reflexão que consiste em saber como a escola brasileira, cujo currículo apresenta uma vocação eurocêntrica, pode construir uma prática inclusiva dos saberes africanos, tendo a obra literária como um mecanismo que pode favorecer essa prática.

Neste estudo, também discutimos sobre os papéis assumidos pelo professor do Ensino Fundamental, dentro de um contexto sócio-histórico da escola brasileira. Tentamos compreender quais discursos são constituintes da identidade do professor, e de que forma sua representação identitária interfere na sua ação pedagógica para a formação leitora.

Por meio de um estudo do livro didático *Projeto Teláris: Português, 8º*, analisamos quais estratégias esse livro apresenta para o ensino da leitura literária, de que forma a adoção desse livro, como único instrumento para a formação leitora dos alunos da escola investigada, pode ter impactos que influenciam negativamente no desempenho leitor desses estudantes.

Quando falamos dos livros didáticos, direta ou indiretamente, tratamos da falta de recursos na escola, da ausência de bibliotecas, das deficiências na formação do professor, da indiferença pelo texto literário, da contraditória e desastrosa ausência da leitura na escola, dos baixos índices de aprendizagem. Recurso onipresente em todas as etapas do ensino básico, ainda é objeto sobre o qual recai muitas expectativas; é alvo de críticas diante das experiências fracassadas de ensino, mas também encerra esperanças de aulas mais interessantes e produtivas, tendo em vista o grande interesse dos professores e da comunidade em geral por livros didáticos de melhor qualidade.

Tais constatações evidenciam algo que talvez não queiramos reconhecer; não estamos preparados para ensinar sem os livros didáticos, e isso acontece não apenas pelo fato de termos o acesso restringido a outros livros, por não dispormos de outros recursos didáticos, nem de tempo para o preparo de outros materiais pedagógicos, mas principalmente porque, na própria constituição curricular, na forma como a escola organiza seu espaço e seu tempo, já existe o entendimento de que a literatura é saber secundário no âmbito escolar. Nesse contexto de marginalização da literatura, é possível observar ainda que os saberes literários não são conhecimento exigido para a aprovação em concursos públicos, nem mesmo para ingresso na carreira do magistério.

Sendo assim, a realização do trabalho com o texto literário na escola, não mais emoldurado pelo livro didático, exigiria não só o acesso a bons livros, um ambiente propício para a leitura, a atuação de professores mais habilitados para a formação leitora, mas também mudanças estruturais.

Este estudo sobre a leitura da obra literária, na sala de aula, não só propiciou-nos o conhecimento teórico sobre o assunto, mas também levou-nos a constatações que se mostraram relevantes para o ensino da leitura literária. A transposição do romance *As aventuras de Ngunga* para o livro didático implicou em fatores que trouxeram grandes prejuízos para a sua leitura: o resumo e a fragmentação dos capítulos do romance não permitiram que o aluno-leitor tivesse a compreensão global da história, o que talvez seja um impedimento para o aluno fazer inferências e apropriar-se de sentidos que não estão na superfície da obra.

As estratégias de motivação para a leitura do romance também parecem pouco apropriadas, embora se faça, no livro didático, referência sobre o contexto de produção da obra, tais como breve biografia do autor, uma fotografia de Luanda, capital de Angola e um mapa da África, indicando a localização desse país, local de origem do autor. Na página inicial da atividade do livro, não existem atividades prévias ou qualquer questão que remeta à reflexão sobre as circunstâncias de emergência da obra, ou seja, essas informações não são aproveitadas na formulação das questões sobre a obra, não contribuindo para a realização de uma leitura dialógica, em que os sentidos dessa leitura possam emergir da relação autor, texto, contexto e leitor.

Quanto às questões usadas na interpretação do texto, concluímos que, apesar dessa atividade apresentar perguntas que se encontram na etapa de compreensão de nível inferencial, é preciso ressaltar que há também muitas questões que se enquadram num nível literal, ou seja, não oferecem ao aluno um grau de dificuldade que o desafie a fazer uma

leitura mais aprofundada do texto, que o leve a buscar informações mais implícitas, menos óbvias. Essas perguntas, como foram elaboradas, mostram-se inadequadas como estratégia de promoção da leitura, já que são feitas a leitores do 8º ano, escolaridade que exige a realização de leituras mais complexas. Destacamos também que, neste exercício, não aparecem questões que exijam a interpretação do aluno. Dessa forma, é possível concluir que, apesar de o exercício alternar questões que vão do nível literal ao inferencial, que exige leituras mais implícitas, não podemos acreditar que houve leitura do texto literário, porque o que se leu realmente foram fragmentos desse texto. Portanto, essa atividade pouco contribui para a leitura do romance, que é a proposta do livro.

No segundo momento do trabalho, quando foi oferecida ao aluno a possibilidade da leitura integral do texto, facultando a ele a oportunidade de interação com todos os seus elementos, diferentemente do que aconteceu na primeira atividade, em que os alunos, desinteressados e cansados do trabalho com a transcrição do questionário do livro didático para o caderno, deixaram a maioria das questões em branco, percebemos uma mudança importante, uma nova relação foi estabelecida entre o aluno-leitor e o romance. Nessa nova abordagem, os alunos conseguiram estabelecer sentidos que não foram programados pelo livro didático, dialogando com as suas realidades e compreendendo os dilemas de existências distantes de seu mundo. Além disso, o compartilhamento e o confronto de ideias ocorridos, durante a discussão, também propiciou a construção de novos saberes, o que talvez não ocorresse, se tivéssemos nos limitado à leitura realizada por meio do questionário.

É importante ressaltar também que, durante o debate, os alunos mostram-se mais ativos, interessados em mostrar seus pontos de vista, em externar seus sentimentos sobre a obra, o que nos leva a comprovar que a leitura oralizada, dialogada é estratégia produtiva para a leitura em sala de aula. O compartilhamento solidário de sentidos, possível por meio do diálogo, acreditamos ter contribuído, não só para que os alunos conhecessem melhor sua subjetividade, mas também se reconhecessem como sujeitos que, pertencentes a um mesmo estrato social, podem, juntos, construir discursos mais afirmativos para a conquista de maior reconhecimento social. Esta questão relaciona-se ao fato de termos escolhido um romance africano para a realização deste estudo, esta escolha mostrou-se importante não só pela qualidade estética da obra, mas também pela possibilidade desta estabelecer um diálogo entre os alunos e a cultura angolana, oferecendo-se assim como mecanismo importante para a construção de novas discursivizações sobre o negro e rompimento de estereótipos reprodutores de preconceitos na escola.

Nesse sentido, é possível concluir que o modelo de leitura apresentado no livro didático não propicia a formação leitora, pois a leitura literária, didatizada, além de exigir acesso aos livros, a um ambiente adequado ou a adoção de boas metodologias, requer também a atenção ao aluno, à sua fala, ao seu pensamento, às suas especificidades, tendo em vista a comunidade leitora em que ele está inserido. Ressaltamos ainda que ler é trabalho que deve ser realizado em um contexto de confiança, respeito e escuta mútua, constituindo-se, assim, em saber transformador, que possa facultar aos sujeitos que foram, historicamente, emudecidos, na escola, a oportunidade de se fazer ouvir e valer novas maneiras de compreender e construir a realidade.

REFERÊNCIAS

AMÂNCIO, Iris. **África-Brasil-África: matrizes, heranças e diálogos contemporâneos**. Belo Horizonte: PUC Minas/Nandyala, 2008.

ANDRADE, Michele Peres de. **A contribuição da literatura africana para a descolonização dos currículos escolares no Brasil**. Interdisciplinar, Itabaina/SE, 01, jul-dez, 2013.

ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

AZEVEDO, Aluísio. **O cortiço**. São Paulo: Fronteira, 2014.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BAKHTIN, Mikhail; VOLOCHÍNOV. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucite, 2006.

BELINTANE, Claudemir. **Oralidade e alfabetização: uma nova abordagem da alfabetização e do letramento**. São Paulo: Cortez, 2013.

BORGATTO, Ana Trinconi et al. **Projeto Teláris: Português, 8º ano**. São Paulo: Ática, 2012.

BOSI, Alfredo. **Dialética da Colonização**. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

BRASIL. SECRETARIA DA EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais, ética**. Brasília: MEC/SEF, 1998a.

_____. SECRETARIA DA EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: ciências naturais: terceiro e quarto ciclos**. Brasília: MEC/SEF, 1998b.

_____. SECRETARIA DA EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais**. 2 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Continuada. **Alfabetização e diversidade. Orientações e ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais**. Brasília, DF: SECAD, 2006.

CANDIDO, Antônio. O direito à literatura. In: _____. **Vários escritos**. ed. rev. e ampl. São Paulo: Duas cidades, 1995. p. 169-191.

CAETANO, Marcelo José. **A pedagogia da esperança em As aventuras de Ngunga**. Scripta, n. 19, 43-53, 2006.

CEIA, Carlos. **O que é ser professor de literatura?** Lisboa: Colibri, 2002.

CHARTIER, Roger. **A ordem dos livros: leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1999.

CHAVES, Rita. O passado presente na literatura africana. **Via Atlântica**, n. 7, 148-161, out. 2004.

CHIARI, Gisele Gemmi. A geração da utopia: da construção. In: ENCONTRO DA ABRALIC - INTERNACIONALIZAÇÃO DO REGIONAL. Campina Grande. **Anais...** Campina Grande, PB: UEPB/UFCG, 2012.

COMPAGNON, Antoine. **O demônio da teoria: literatura e senso comum**. 2.ed. Belo Horizonte: UFMG, 2010.

COSSON, Rildo. **Círculos de leitura e letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2014.

_____. **Letramento literário: teoria e prática**. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2014.

COUTO, Mia. **Venenos de Deus, remédios do Diabo: as incuráveis vidas de Vila Cacimba**. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luzia de; JOVER-FALEIROS, Rita (Orgs.). **Leitura de literatura na escola**. São Paulo: Parábola, 2013.

DOMINGUES, Petrônio. **Movimento Negro Brasileiro: alguns apontamentos históricos**. Tempo, n.23, 2007. p. 100-122.

DUTRA, Robson. **Literatura e nação – Pepetela e a história de Angola**. Revista de história comparada, Rio de Janeiro, 2011. p. 149-178.

FERREIRA, Manuel. **Literaturas africanas de expressão portuguesa**. São Paulo: Editora Ática, 1987.

GOMES, Nilma Lino. **Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. Currículo sem Fronteiras**, v. 12, n. 1, p. 98-109, jan./abr. 2012. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss1articles/gomes.pdf>. Acesso em: 25 nov. 2017.

<http://www.qedu.org.br/cidade/3164-ananindeua/ideb>

JOVER FALEIROS, R. Sobre o prazer e o dever ler: figurações de leitores e modelos de ensino da literatura. In: DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luzia; JOVER - FALEIROS, Rita. **Leitura de literatura na escola**. São Paulo: Parábola, 2013.

KLEIMAN, Angela B. **O professor e a leitura: questões de formação**. Remate dos Males, v. 27, n. 1, p. 95-107, jan./jun. 2007.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. 3. ed. São Paulo, 2012.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. São Paulo: Ática, 1993.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **A formação da leitura no Brasil**. São Paulo: Ática, 1996.

LAURITI, Thiago. **As aventuras de Ngunga, de Pepetela**: muito além da cartilha. Via Atlântica, dez/2008

LOBATO, Monteiro. **Negrinha**. São Paulo: Brasiliense, 2009.

MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura**. 9. ed. São Paulo: Brasiliense, 2012.

MELO, Carlos Augusto de. **A formação das histórias literárias no Brasil**: as contribuições de Cônego Fernandes Pinheiro (1800-1871), de Ferdinand Wolf (1796-1866) e Sotero dos Reis (1800-1871). 2009. 337f. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, 2009.

MORAIS, Maria Perla Araújo. **O local e o universal**: literatura, identidade e memória em Mia Couto. Todas as musas, São Paulo, n.1, jul-dez, 2012.

PEPETELA. **As aventuras de Ngunga**. São Paulo: Ática, 1983.

ROUXIEL, Annie. Aspectos metodológicos do ensino da literatura. In. DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luzia; JOVER - FALEIROS, Rita. **Leitura de literatura na escola**. São Paulo: Parábola, 2013.

SANTILLI, Maria Aparecida. **Estórias africanas**: história e antologia. São Paulo: Ática, 1985.

SANTOS, Gercilene Vale dos. **A leitura literária no livro didático Português**: linguagens, 8º ano: naufraga didatizada? Belém, 2016.

SCHWARZ, Roberto. **Ao vencedor as batatas**. São Paulo: Duas cidades, 1977.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Leitura e realidade brasileira**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.

_____. **Professor de 1º grau**: identidade em jogo. Campinas, SP: Papyrus, 1996.

SILVA, Márcia Cabral da. A leitura literária como experiência. In. DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luzia; JOVER- FALEIROS, Rita. **Leitura de literatura na escola**. São Paulo: Parábola, 2013.

SOARES, Magda Becker. **A escolarização da literatura infantil e juvenil**. In: MACHADO, Maria Zélia (Orgs). A escolarização da leitura literária. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

SOUZA, Roberto Acízelo de. **O império da eloquência**: retórica e poética no Brasil. Oitocentista. Rio de Janeiro: UERJ/UFF, 1999.

TARDIF, Maurice; RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & Sociedade**, v. 21, n. 73, p. 209-244, dez. 2000.

TRINDADE, Azoilda Loretto. **Valores afro-brasileiros na educação**, Boletim, v. 22, p. 30, 2005.

ZILBERMAN, Regina. **A leitura e o ensino da literatura**. São Paulo: Contexto, 1991.

_____. O papel da literatura na escola. **Via Atlântica**, n. 14, dez. 2008.

ANEXOS

CAPÍTULO DO LIVRO DIDÁTICO DE ONDE EXTRAÍMOS AS ATIVIDADES REALIZADAS PELOS ALUNOS

Prof.(a), o romance As aventuras de Ngunga é narrado em 29 capítulos. Há um capítulo final, intitulado "Para terminar", em que o autor, em formato de carta, deixa uma mensagem em linguagem metafórica para os camaradas pioneiros, exortando-os a fazer crescer o Ngunga que está em todos nós, regando-o com o que "Uassamba em sonhos oferecia a Ngunga: a ternura".

Capítulos 22 a 28

Ngunga é encaminhado para a Seção de outro comandante sem tempo de falar com Uassamba. De lá, caminha por 4 dias até a Seção do comandante Mavinga.

Ngunga é recebido como herói por Mavinga e pela população. Mavinga o convence a voltar a estudar. Ngunga concorda, mas, antes, quer voltar à aldeia de Uassamba.

Ngunga e Mavinga chegam à aldeia de Uassamba.

Leia a seguir o que acontece entre Ngunga e Uassamba nos três últimos capítulos do romance.

Leitura

Ngunga e Uassamba

Pepetela

Capítulo 26

Chegaram ao kimbo de Uassamba quando já o Sol estava no meio-dia. Foram recebidos muito bem, por causa de Mavinga, mas também por causa de Ngunga, que já era conhecido. A rapariga bonita não aparecia. Vinham outras cumprimentá-los, trazer-lhes água, comida. Mas ela não.

- Qual é, então? segredava Mavinga ao pioneiro.
- Ainda não veio.

O chefe do kimbo chamava-se Chipoya. Era secretário do Comitê de Ação. Ngunga tinha vontade de lhe perguntar da rapariga, mas não tinha coragem.

Finalmente ela apareceu. O Mundo deixou de existir, os barulhos dos pássaros pararam, as moscas desapareceram, as cores das borboletas da mata morreram. Só ela existia, viva, à sua frente. Ngunga tremia e não sabia o que fazer, o que falar, para lhe responder ao cumprimento. Uassamba estava ajoelhada aos seus pés, batendo palmas, e Ngunga dominava o Mundo.

Mavinga compreendeu logo que era ela a rapariga dos sonhos de Ngunga. No meio da conversa com os mais velhos, o Comandante disse a Ngunga:

- Vai ter com ela.
- Como?
- Faz-lhe um sinal e vai para a mata.

Uassamba estava perto das mulheres e olhava para Ngunga. O pioneiro não aguentava os olhos dela. Depois ela levantou-se, foi buscar uma bacia e saiu do kimbo, a caminho do rio. Mavinga, atento, deu uma cotovelada nas costelas de Ngunga. Este levantou-se, pediu desculpa, e entrou na mata, do lado contrário ao caminho para o rio. Correu, deu a volta ao kimbo,



kimbo: povoado.

continuou pela mata e chegou ao caminho. Ela vinha um pouco atrás. Ele esperou e, quando a rapariga chegou perto dele, falou-lhe:

– Como te chamas?

– Uassamba.

– Queria falar contigo. Da outra vez, quando fui à Seção, quis voltar aqui, mas não foi possível...

Ela riu.

– Eu sei. O Comandante até ralhou comigo – ela ria baixinho, os olhos no chão.

– Sim. Queria ver-te, falar-te...

– Falar o quê?

Ngunga olhou para ela, admirado, pensativo. Falar o quê? Mas não se estava mesmo a ver? Não conseguiu responder. Perguntou:

– Vais ao rio? Vou contigo.

– Não – disse Uassamba. – Podem ver-nos e o meu marido é muito ciumento.

– O teu marido?

– Sim, o Chipoya. Não sabias?

O Mundo caiu em cima da cabeça do rapaz. Nem no combate, quando a última bazukada destruiu a trincheira, ficara assim tão atordoado. Gaguejou:

– Mas... aquele velho?

Uassamba viu a tristeza de Ngunga. Também ela estava triste, só que Ngunga não reparava nas lágrimas brilhando nos olhos de gazela. Ela disse, baixo:

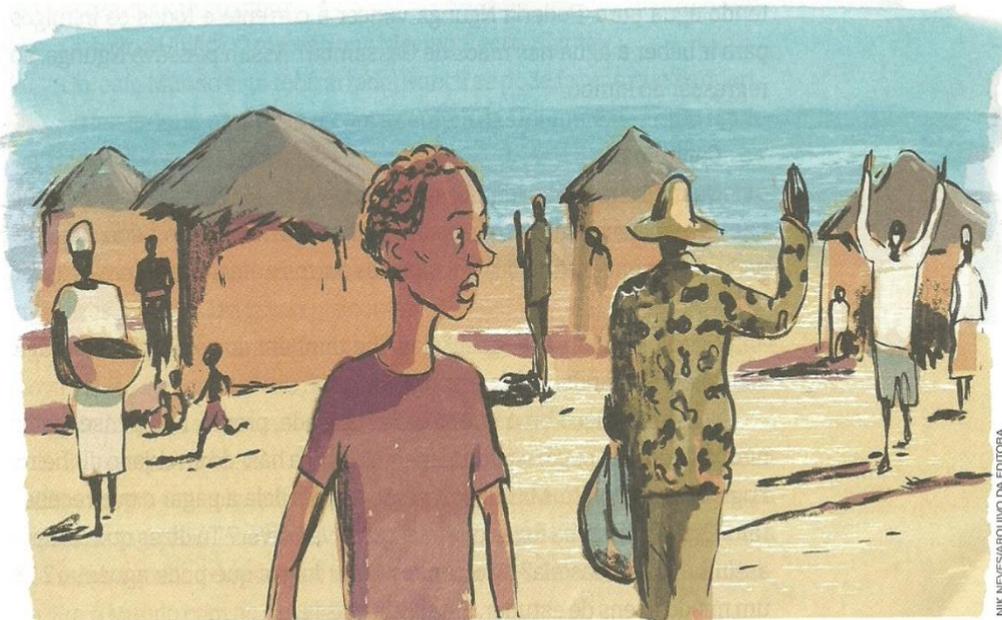
– Casei há dois meses. Sou a quarta mulher dele.

– Mas... tu gostas dele? Daquele velho?

A Z

bazukada: tiro de bazuka, que é uma arma antitanque.

Unidade 1 • Histórias em foco: mito e romance



NIK NEVES/ARQUIVO DA EDITORA



alambamento: pagamento feito pelo noivo aos pais da noiva como prêmio pelas virtudes dela e da família.

lavra: terreno para plantação.

quinda: cesta cilíndrica e sem tampa, feita de casca de árvore.

fuba: fubá.

chinjangulla: dança de roda dos povos africanos mbunda e laxaze.

miúdo: criança, menino.

– Pagou o alambamento. A minha família quis, ele é secretário, tem muitas lavras... Não, não gosto dele. É velho, é feio, é mau. Antes eu brincava com as outras, ia dançar. Agora não posso, ele não deixa, manda sempre uma mulher vigiar-me. Só posso ir ao rio buscar água. Nem às lavras vou, tenho de ficar com ele no kimbo, todo o dia.

Ngunga encostou-se a uma árvore. Por que o Mundo era assim? Tudo o que era bonito, bom, era oprimido, esmagado pelo que era mau e feio. Não, não podia. Uassamba, tão nova, tão bonita com aquele velho? Lá por que ele a comprara à família? Como um boi que se compra ou uma quinda de fuba?

– Tu vens comigo. Vamos fugir.

Ela não respondeu logo. Pensou, riscando a areia com o pé.

– Como vamos viver? perguntou ela.

– Eu não vivi até aqui? Viveremos os dois da mesma maneira.

– Não posso. Não, não posso – disse ela. – A minha família já gastou o alambamento. Depois terão de o devolver. Os meus pais são velhos, nunca poderão arranjar o dinheiro.

Ngunga não era uma pessoa para abandonar assim uma ideia. Pegou-lhe na mão e disse:

– Logo à noite vai haver chinjangulla. Vamos falar então.

Ela sorriu-lhe. Mas era um sorriso triste. Os olhos dela pareciam os de gazela ferida de morte. E partiu para o rio. Ngunga ficou a vê-la andar, a tristeza misturando-se à alegria, pois afinal ela não o recusava.

Havia um rio entre ele e Uassamba. Um rio enorme, cheio de jacarés e cobras venenosas. Ele tinha sede, muita sede, e a água do rio não podia ser bebida. Na outra margem, Uassamba estendia-lhe a mão em concha, contendo água pura. Poderia Ngunga vencer a corrente e todos os inimigos para ir beber a água nas mãos de Uassamba? Assim pensava Ngunga, ao regressar ao kimbo.

Capítulo 27

Quando chegou ao kimbo, aproximou-se de Mavinga. Este notou que não era o mesmo Ngunga que conhecia. Parecia mais velho, sério, preocupado. O Comandante pediu desculpa aos outros e afastou-se com o rapaz.

– Então?

Ngunga contou-lhe tudo. Falou-lhe também do seu projeto de fugir com ela. O Comandante fez ar zangado:

– Estás maluco ou o quê? Se ela é casada, pronto, não penses mais nisso. Como vais pagar o alambamento? Nunca hás-de arranjar o dinheiro. Fugir é muito bonito. Mas depois serão os pais dela a pagar o que receberam. E, além disso, se foges com ela, como vão viver? Tu dizes que sempre assim viveste. Mas ela? Não pensas nela? Julgas que pode aguentar? És um miúdo e tens de estudar. É isso que vais fazer.



Ngunga não estava convencido. A resposta do Comandante era justa, sentia-o. Mas então ia deixar ficar Uassamba com o velho? Mavinga continuou::

– Ouve, Ngunga. Se fosse o União, talvez te falasse melhor mas diria o mesmo que eu. Na vida, nem sempre se pode fazer aquilo que se deseja. Devemos saber sempre aquilo de que somos capazes. E, quando vemos que não conseguimos uma coisa que está acima das nossas forças, devemos desistir. Não é vergonha retirar se estamos sós contra vinte inimigos. Tu és muito novo. Queres lutar para melhorar a vida de todos. Para isso, tens de estudar. Com Uassamba, não o poderás fazer. Serás homem casado, terás de trabalhar para lhe dar de comer. Nem luta nem estudo, nada. Só Uassamba. Até quando?

Que diria União? O mesmo que Mavinga, certamente:

Oh, este Mundo está todo errado! Nunca se pode fazer o que se quer!

– Hei-de lutar para acabar com a compra das mulheres – gritou Ngunga, raivoso. – Não são bois!

– Para isso precisas de estudar. Eu não sei sobre o alambamento. Sempre se fez, os meus avós ensinaram-me isso. Mas, se achas que está mal e que é preciso acabar com ele, então deves estudar. Como aceitarão o que dizes, se fores um ignorante como nós?

Mavinga foi ter com os mais velhos. Ngunga ficou a olhar o velho Chipoya, muito vaidoso ao lado do Comandante. Igual ao Kafuxi. Uns exploradores todos eles, e nomeados pelo Movimento para dirigir o povo.

Se o velho morresse... Afastou o pensamento. Não, isso não podia. O velho não era um colonialista, não era um vendido ao inimigo, não era um criado do tuga. Não, isso não. E Ngunga teve vergonha de o ter pensado. Era Uassamba que lhe dava esses maus pensamentos. Não, ela não tinha culpa. Era o Mundo com as suas leis estúpidas.



tuga: termo depreciativo para designar os portugueses.

Mais uma vez, Ngunga jurou que tinha de mudar o Mundo. Mesmo que, para isso, tivesse de abandonar tudo do que gostava.

Capítulo 28

Começou a chinjanguila. Todos lá estavam, povo, guerrilheiros, responsáveis. Dos kimbos vizinhos tinham vindo cumprimentar o Comandante Mavinga. Chipoya também assistia, sentado numa cadeira. Estavam lá todos, menos Uassamba.

Ngunga saiu dali, ajudado pela noite e pela confusão, e voltou ao kimbo. Uassamba esperava-o. Meteram-se na mata, iluminados pela Lua cheia. Sentaram-se num tronco caído e ele pegou-lhe na mão. Ficaram assim calados, durante muito tempo, sentindo só o calor da mão do outro. Ngunga já não estava inquieto. Estava calmo, como quando chegava o momento de fazer o que era necessário fazer. Ela falou primeiro:

– Ngunga? Estive a pensar no que me disseste. Não pensaste bem. Não posso fugir contigo, embora gostasse. Os meus pais vão ter de pagar o alambamento que receberam, e eles são velhos. Não lhes posso fazer isso...

– Ora, tens pena deles? Não te venderam a um velho? É bem feito para eles. Se gostassem de ti, como bons pais, deixavam-te escolher o marido, não te obrigavam a...

– É o costume, Ngunga! Eles pensam que fazem bem. Eu não posso fazer-lhes isso.

Ele não respondeu. Tinha vontade de gritar, de insultar o Chipoya, os pais de Uassamba, os velhos que defendiam os costumes cruéis, os novos que não tinham coragem de os destruir. A voz dela era doce, a acariciá-lo. O nome dele tornava-se mel na boca dela:

– Ngunga? Tu és novo demais para te casares. Seria mau para ti. Agora seria bom, mas, mais tarde, ias arrepender-te. Também não te posso fa-



zer isso. Temos a mesma idade, mas eu sou mais velha. Devo ver o que é bom e o que é mau para ti. Gostava de ir, é verdade. Mas não posso. Tu partirás, verás outras coisas, outras terras, outras raparigas. O pior é para mim, que fico aqui a aturar o Chipoya. Entre nós os dois, sou a mais infeliz, podes ter a certeza.

— Não valia a pena falar mais. Tudo já estava decidido. Ele ainda era fraco para combater contra todos e mais as leis dos avós. O rio era largo demais, a corrente muito forte, os jacarés esfomeados. Ngunga estava nu, sem uma arma, enfraquecido pela sede. Não podia enfrentar o inimigo. Mavinga dissera que não era vergonha retirar...

— Que vais fazer? — perguntou Uassamba.

— Vou para uma escola.

Calaram-se. As palavras não tinham sentido, Ngunga sempre desconfiara das palavras. Sobretudo em certos momentos.

O tempo passou sem que dessem conta. A chinjanguila continuava. A noite escondia-os, só o luar vinha espia-los, passando entre os ramos das árvores.

De repente, Ngunga falou:

— Mudei muito agora, sinto que já não sou o mesmo. Por isso mudarei também de nome. Não quero que as pessoas saibam quem eu fui.

— Nem eu?

— Tu podes saber. Só tu! Se um dia quiseres, podes avisar-me para eu vir buscar-te. Escolhe o meu novo nome.

Uassamba pensou, pensou, apertando-lhe a mão. Encostou a boca ao ouvido dele e pronunciou uma palavra. Mas fê-lo tão baixinho que o barulho da chinjanguila a cobriu e só Ngunga pôde perceber. Nem as árvores, nem as borboletas noturnas, nem os pássaros adormecidos, nem mesmo o vento fraquinho, puderam ouvir para depois nos dizer.

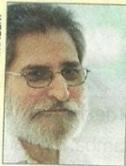
Ngunga só se despediu de Mavinga. Explicou-lhe por que queria ir secretamente. Pediu-lhe para não contar a ninguém aonde ia e não voltar a falar de Ngunga, que tinha morrido nessa noite inesquecível. E não revelou o seu novo nome ao Comandante.

Partiu sozinho para a escola.

Um homem tinha nascido dentro do pequeno Ngunga.

PEPETELA. *As aventuras de Ngunga*. 6. ed. Luanda: União dos Escritores Angolanos, 1988. p. 74-81.

MACARELA LOBOSFOLHA
(IMAGEM)



Artur Carlos Pestana dos Santos, ditto **Pepetela**, nasceu em Angola, em 1941. Em 1969, integrou o Movimento Popular para a Libertação de Angola (MPLA), criado em 1954, no qual lutou até 1975, quando Angola conquistou sua independência política, depois de quase quinhentos anos de dominação portuguesa.



PEPETELA UNIAO DOS
ESCRITORES ANGOLANOS

**Atenção!**

Não escreva no livro!
Faça os exercícios no caderno.

2a. Ngunga fica sabendo que Uassamba é casada, e com Chipoya, um velho.

2b. Estava controlado, calmo. "Ngunga já não estava inquieto. Estava calmo, como quando chegava o momento de fazer o que era necessário."

2c. Prof. (a), espera-se que os alunos infiram que o motivo da mudança foi o fato de o garoto já ter tomado uma decisão.

3. Prof. (a), aceitar respostas variadas. O importante é deixar que cada um justifique sua escolha ao se colocar no lugar de Ngunga diante dos argumentos.

Sugestões: 1. "... quando vemos que não conseguimos uma coisa que está acima das nossas forças, devemos desistir." 2. "Não é vergonha retirar se estamos sós contra vinte inimigos." 3. "Tu és muito novo." 4. "Queres lutar para melhorar a vida de todos. Para isso, tens de estudar." 5. "Com Uassamba, não o poderás fazer. Serás homem casado, terás de trabalhar para lhe dar de comer. Nem luta nem estudo, nada."

●● Interpretação do texto

Compreensão

Os capítulos que você leu narram as emoções de um amor entre jovens e o grande desafio, que precisam enfrentar, de tomar uma decisão que pode transformar a vida de ambos.

1. Copie a frase no caderno, completando-a com a alternativa correta:

Quem narra a história do romance *As aventuras de Ngunga* é ■

- Um narrador observador (3ª pessoa).
- a) Uassamba.
 - b) Ngunga.
 - c) o narrador-personagem (1ª pessoa).
 - d) um narrador observador (3ª pessoa).

2. Nos capítulos lidos, os diálogos entre os jovens Ngunga e Uassamba ocorrem em dois momentos.

- a) O que acontece durante o primeiro diálogo que deixa Ngunga atordoado, sentindo que o mundo caiu em sua cabeça?
- b) Como estava Ngunga durante o segundo diálogo entre ele e Uassamba? Transcreva do texto o trecho que confirma a sua resposta.
- c) Qual o motivo de Ngunga ter se sentido assim durante o início do segundo diálogo com Uassamba?

3. Entre um diálogo e outro com Uassamba, Ngunga conversa com Mavinga, o Comandante. Releia a fala de Mavinga:

"— Ouve, Ngunga. Se fosse o União, talvez te falasse melhor mas diria o mesmo que eu. Na vida, nem sempre se pode fazer aquilo que se deseja. Devemos saber sempre aquilo de que somos capazes. E, quando vemos que não conseguimos uma coisa que está acima das nossas forças, devemos desistir. Não é vergonha retirar se estamos sós contra vinte inimigos. Tu és muito novo. Queres lutar para melhorar a vida de todos. Para isso, tens de estudar. Com Uassamba, não o poderás fazer. Serás homem casado, terás de trabalhar para lhe dar de comer. Nem luta nem estudo, nada. Só Uassamba. Até quando?"



Copie no caderno o argumento de Mavinga que, na sua opinião, foi decisivo para convencer Ngunga a desistir de fazer o que desejava: fugir com Uassamba. Explique sua escolha.

4. No texto, a situação de Uassamba é determinada por um costume de sua cultura que causa grande indignação em Ngunga.
- Qual é esse costume?
 - Copie do texto a fala de Ngunga que mostra sua indignação contra esse costume.
 - Com o que Ngunga compara esse costume?
5. Uassamba incentiva Ngunga a partir. Que traços de sua personalidade se revelam nessa atitude? Sua atitude revela resignação diante de uma situação desagradável ("aturar o Chipoya", seu marido), coragem, responsabilidade e solidariedade com os pais, pois ela, para protegê-los, não foge.
6. Ao se despedir de Uassamba, Ngunga diz:
- "— Mudei muito agora, sinto que já não sou o mesmo. Por isso mudarei também o nome. Não quero que as pessoas saibam quem eu fui."
- Qual a razão de Ngunga ter dito isso? Explique com suas palavras.
7. Ao escolher um nome para Ngunga, Uassamba disse-o tão baixo que só ele pôde ouvir.
- Por que Uassamba agiu assim? Porque ninguém mais poderia saber o novo nome de Ngunga. Era para ser um segredo entre eles.
 - Que nome você imagina que Uassamba deu a Ngunga? Explique.
8. A história termina sem que o leitor conheça o novo nome de Ngunga. Qual a provável intenção de o autor não revelar para o leitor o nome escolhido?

4a. O costume é o alambamento. Uassamba foi dada como esposa a um velho, que se dispôs a pagar um valor aos pais dela.

4b. "Hei-de lutar para acabar com a compra de mulheres."

4c. Com a compra de um boi ou de uma quinda de fuba.

6. Ngunga percebe que é fraco para lutar contra os costumes e sente que o reconhecimento da sua situação torna-o diferente, outra pessoa.

7b. Prof.(a), estimule a imaginação dos alunos fazendo-os levantar hipóteses sobre a identidade da personagem na nova vida.

8. Talvez a intenção de deixar o final da história em aberto, isto é, uma história que pode ter continuidade na imaginação do leitor. Prof.(a), no romance de Pepetela, não há referência ao novo nome.

Construção do texto

Romance: narrativa de longa duração

O texto que você leu neste capítulo reúne três dos vinte e nove capítulos que compõem o romance *As aventuras de Ngunga*, uma narrativa de longa duração.

Elementos da narrativa

Toda narrativa é estruturada pelos seguintes elementos: personagem, ação/enredo, espaço, tempo e narrador. No romance, narrativa de longa duração, cada capítulo é uma unidade narrativa, isto é, é possível identificar os elementos da narrativa em cada um dos capítulos.

Observe: Prof.(a), quanto às personagens, aceitar a possibilidade de o aluno não mencionar Chipoya, já que só aparece como personagem citada.

Elementos da narrativa	Capítulo 26 do romance <i>As aventuras de Ngunga</i>
Personagens	Ngunga; Uassamba; Mavinga; Chipoya.
Ações/enredo	Ngunga chega ao kimbo com Mavinga e consegue conversar com Uassamba. Revolta-se contra o alambamento de Uassamba por Chipoya e propõe fugir com ela; Uassamba mostra ser isso impossível mas parece concordar em conversar com Ngunga mais tarde.
Espaço	Kimbo do chefe Chipoya.
Tempo	O período de uma tarde.
Narrador	Em 3ª pessoa.

APÊNDICES

APÊNDICE A - ATIVIDADES REALIZADAS PELOS ALUNOS DO 8º ANO
ALUNO 1

Português

Os capítulos que você leu mostram as emoções de um amor entre jovens e o grande desafio, que precisam enfrentar, de tomar uma decisão que pode transformar a vida de ambos.

1. Copie a frase no caderno, completando-a com alternativa correta:

Quem narra a história do romance As aventuras de Ngunga é _____

a) Uakwamba
b) Ngunga.
c) o narrador-personagem (1ª pessoa)
d) um narrador observador (3ª pessoa)

2. Nos capítulos lidos, os diálogos entre os jovens Ngunga e Uakwamba ocorreram em dois momentos.

a) O que acontece durante o primeiro diálogo que deixa Ngunga atordoado, sentindo que o mundo caía em sua cabeça?

R: _____

R: _____

R: _____

b) Como estava Ngunga durante o segundo diálogo entre ele e Uakwamba? Transcreva do texto o trecho que confirma a sua resposta.

R: _____

R: _____

R: _____

MAXIMA
CADERNOS

Thaíma Pereira 8^ªF

c) Qual o motivo de Ngunga ter se sentido assim durante o início do segundo diálogo com Warrambla?

R:

R: 2.º

R:

3. Entre um diálogo e outro com Warrambla, Ngunga conversa com Mavunga, o comandante Kuelio fala de Mavunga:

"- Ouvi Ngunga. Se fosse o irmão, talvez te fala-se melhor mas daria o mesmo que eu. Na vida, nem sempre se pode fazer aquilo que se deseja. Devemos saber sempre aquilo de que somos capazes. É, quando vemos que não conseguimos uma coisa que está acima das nossas forças, devemos desistir. Não é vergonha retirar-se estamos nós contra vinte inimigos. Tu és muito novo. Queres lutar para melhorar a vida de todos. Para isso, tens de estudar. Com Warrambla, não o poderás fazer. Serás homem casado, terás de trabalhar para lhe dar de comer. Nem ~~o~~ luta nem estudo, nada. Se Warrambla até quando?"

4. No texto, a situação de ~~Warrambla~~ Warrambla é determinada por um costume de tua cultura que causa grande indignação em Ngunga.

a) Qual esse costume?

R=

R=

R=

b) Copie do texto a fala de Nqunga que mostra sua indignação contra esse costume.

R=

R=

R=

c) Como o que Nqunga compara esse costume?

R=

R=

R=

5. Narramba incentiva Nqunga a partir. Que traços de sua personalidade se revelam nessa atitude?

R=

R=

R=

6. Ao se despedir de Narramba diz:
 "Mudei agora, ~~o~~ tanto que já não sou o mesmo. Por isso mudarei também o nome. Não quero que as pessoas saibam quem eu fui."



Qual a razão de Ngunza ter dito isso? Explique com suas palavras.

R=

R=

R=

7- No a razão de escolher um nome para Ngunza, Wassamba disse o tão baixo que só ele pôde ouvir.

a) Por que Wassamba agiu assim?

R=

R=

R=

8. A história termina sem que o leitor saiba qual o novo nome de Ngunza. A provável intenção de o autor não revelar para o leitor o nome escolhido?

R=



Aluna: Samara Rodrigues

D S T Q A S S

14 09 16

Português

Pág. 58 e 59

Fluidez do livro

1) Copie a frase no caderno, completando-a com a alternativa correta:

Quem narra a história do romance *As Aventuras de Ngunga* é:

(a) Nassamba.

(b) Ngunga.

(c) O narrador - personagem (1ª pessoa).

~~(d) Um narrador observador (3ª pessoa).~~

2) Nos capítulos lidos, os diálogos entre os heróis Ngunga e Nassamba ocorrem em dois momentos.

(a) O que acontece durante o primeiro diálogo que deixa Ngunga atordoado, sentindo que o mundo caiu em sua cabeça? Ngunga fica sabendo que Nassamba é casado, com Chipoya, um velho.

(b) Como estava Ngunga durante o segundo diálogo entre ele e Nassamba?

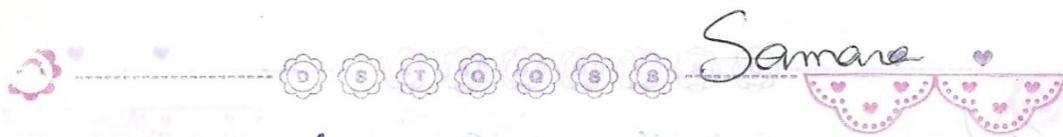
MAXIMA
REPRESENTAÇÕES

transcreva do texto o trecho que confirma a sua resposta. Estava controlando calma Ngunga já não inquieto. Estava calma quando chegava o momento de fazer o que era necessário.

(C) Qual o motivo de Ngunga ter se sentido assim durante conversa com Maríngua e comandante. Relei a fala de Maríngua: Espera-se que foi um fato de garoto já ter tomado uma decisão.

3) - "Quer, Ngunga. Se fosse o União, talvez te falasse melhor mas diria o mesmo que eu. Na vida, nem sempre se pode fazer aquilo que se deseja. Devemos saber sempre aquilo de que somos capazes. É quando vemos que não conseguimos uma coisa que está acima das nossas forças, devemos desistir. Não é vergonha retirar se estamos esós contra vinte inimigos. Tu és muito noze. Queres lutar para melhorar a vida de todos. Para isso, tens de estudar. Com Zassamba, não se poderá fazer. Serás homem casado, terás de trabalhar para lhe dar de comer. Nem luta nem estudar, nada. Se Zassamba o fêi quando?"

Copie no caderno o segmento de Maríngua que, na sua opinião, foi decisivo contendo aquilo que a desistiu de fazer o que desejava: fugir.


 D S T O Q S S Samara

Com Uassamba. Explique sua escolha.

4.) No texto, a situação de Uassamba é determinada por um costume de sua cultura que causa grande indignação em Ngunga.

a) Qual é esse costume?

b) Copie do texto a fala de Ngunga que mostra sua indignação contra esse costume.

c) Com o que Ngunga compara esse costume?

5.) Uassamba incentiva Ngunga a partir. Que traços de sua personalidade se revelam nessa atitude?


 MAXIMA

6) Ao se despedir de Zarramba, Ngunga diz:

"-Fudei muito agora, sinto que já não sou o mesmo. Por isso mudarei também o nome. Não quero que as pessoas saibam quem eu fui."

Qual a razão de Ngunga ter dito isso? Explique com suas palavras.

7) Ao escolher um nome para Ngunga, Zarramba disse-o tão baixo que só ele pôde ouvir.

a) Por que Zarramba agiu assim?

b) Que nome você imagina que Zarramba deu a Ngunga? Explique.

8) A história termina sem que a leitora conheça o novo nome de Ngunga. Qual



D S T Q Q S S

Semana



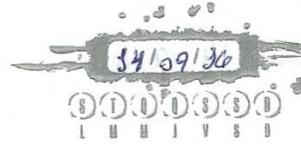
prático a intenção de o autor não revelar para o leitor o nome escolhido?

Resposta da 3ª questão: Ele estava despatado a conveniência. Porque ele deu vários motivos e exemplos de vida para ele. Ele tenta fazer que fugir com o "Amor da vida dele a Nassamba".



ALUNO 3

Nome: Yuri Andre



1.ª Questão: Português

1.ª) Copie a frase no caderno, completando-a com alternativa correta:
 Quem narra a história do romance *As Aventuras de Ngunga* é

- A) Uassamba.
 B) Ngunga.
 C) O narrador - personagem (1.ª pessoa).
 D) Um narrador observador (3.ª pessoa).

2.ª) Nas capitulas lidas, as diálogos entre os falares Ngunga e Uassamba ocorrem em dois momentos.

A) O que acontece durante o primeiro diálogo que deixa Ngunga atordoado, sentindo que o mundo caia em sua cabeça?

B) Como estava Ngunga durante o segundo diálogo entre ele e Uassamba? Transcreva do texto o trecho que confirma a sua resposta.

C) Qual o motivo de Ngunga ter se sentido assim durante o início do segundo diálogo com Uassamba?

3.ª) Entre um diálogo e outro com Uassamba, Ngunga conversa com Malingo, o comandante, Kulisa e fala de Malingo.

14/09/16
 (1) (1) (1) (1) (1) (1) (1) (1) (1) (1)

5A / 5B

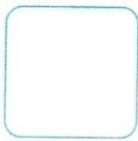
4º) No texto, a situação de Varramba é determinada por um costume de sua cultura que causa grande indignação em Ngunga.

a) Qual é esse costume?

b) Copie do texto a fala de Ngunga que mostra sua indignação contra esse costume?

c) Como que Ngunga compra esse costume?

5º) Varramba incentiva Ngunga a partir dos traços de sua personalidade si recusa a mesma atitude?



Allen Poliana S. da Silva
Português



- 1) Copie a frase no caderno, completando com a alternativa correta:
- Quem narra a história de sua vida e aventuras de ninguém é
- o narrador
 - o personagem
 - o narrador personagem (1º)
 - o narrador observador (3º)

2) Nos capítulos lidos, os diálogos entre o personagem e o narrador ocorrem em dois momentos.

a) O que acontece durante o primeiro diálogo que deixa ninguém satisfeito com o que ela conta em sua cabeça.

Foi porque ela falou que foi uma cavada, e com um velho

b) Como estaria ninguém durante o segundo diálogo entre ele e o narrador: transcreva do texto o trecho que confirma a sua resposta.

3. porque ele teria
que trabalhar para
sustentar sua
mulher, não iria nos
estudo, isso que é
suficiente para ele
sustentar de feijão.

Hellen Poliana S. da Silva.



Hellen Poliana S. do Carmo
português, 1.º B

15/09/86

41

a) O costume é porque ela
foi vendida por seus
pais para um velho,
para pagar suas contas.

b)

c)

5) Ela demonstrou uma
personalidade perseverante
por estar insistindo com
regência para fugir.

b) Por isso, pois ele não quer
a que ninguém se lembre
seu nome.

7)

a) Porque ela não queria
que as outras pessoas
se lembrasse do nome.

ALUNO 5

Sammy
 14 / 9 / 2016 Lima
 S T O Q S S D



pingue portuguesa

1. copie a frase no caderno completando-o com a alternativa correta quem narra a história do Romance

a) Massamba

b) Ngungu

~~c) o narrador-personagem (1ª pessoa)~~

d) um narrador observador (3ª pessoa)

2. Nos capítulos lidos, os diálogos entre os jovens Ngungu e Massamba ocorrem em dois momentos

a) o que acontece durante o primeiro diálogo que deixa Ngungu atordoado, sentido que o mundo caía em sua cabeça?

R:

b) como estava Ngungu durante o segundo diálogo entre ele e Massamba? Transcreva do texto o trecho que confirma a sua resposta.

c) Qual motivo de Ngungu ter se sentido assim durante o início do segundo diálogo com Massamba?

3. Entre um diálogo e outro com Massamba, Ngungu conversou com Mavingo e com a tante. Relato de Mavingo



4º no texto, a situação de massamba é determinado por um costume de sua cultura que causa grande indignação

a) qual é esse costume

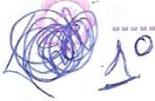
b) copie o texto e fale de ngunga que mostra sua indignação contra esse costume.

c) com o que ngunga compara esse costume.

5º massamba incetiva ngunga a partir que traços de sua personalidade se revelam nessa atitude.

ALUNO 6

JHATIELLY do S. Ferreira Gonçalves



D S T Q S S

8º ANO 14/09/16

Língua Portuguesa

Atividade:

1º) Copie a frase no caderno, completando-a com a alternativa correta:

Quem narra a história do romance *As aventuras de Ngunga* é

a) Uassamba

b) Ngunga

c) O narrador - personagem (1ª Pessoa)

d) Um narrador observador (3ª Pessoa)

2º) Nos capítulos 1 e 2, os diálogos entre os jovens Ngunga e Uassamba ocorrem em dois momentos.

a) O que acontece durante o primeiro diálogo que deixa Ngunga atordoado, sentindo que o mundo caiu em sua cabeça?

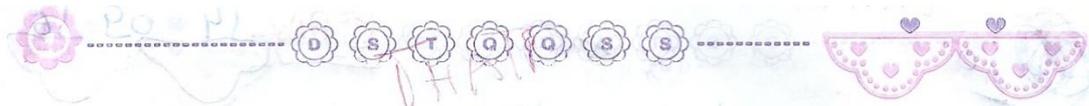
R=

R=

R=

b) Como estava Ngunga durante o segundo diálogo entre ele e Uassamba? Transcreva do texto o trecho que confirme a sua resposta.

c) Qual o motivo de Ngunga ter se sentido assim durante o início do segundo diálogo com Uassamba?



3ª A

3) Entre um diálogo e outro com Ussamba, Ngunge
começa com Moringa e comandante. Releia a fala de
Moringa:

"- Que Ngunge se fosse o União, talvez te
falasse melhor mas diga o mesmo que eu na vida.
Nem sempre se pode fazer aquilo que se deseja.
Devemos saber sempre aquilo de que somos capazes.
E quando vemos que não conseguimos uma coisa
que está acima das nossas forças, devemos desistir. Não
é vergonha retirar-se estamos nós contra vinte mil
inimigos. Tu és muito novo. Deves lutar para melhorar
a vida de todos. Para isso, tens de estudar. Com
Ussamba, não se pode fazer. Serás homem quando
tens de trabalhar para lhe dar de comer. Nem luta
nem estudo, nada há Ussamba. Até quando?"

Copie no caderno o argumento de Moringa que,
na sua opinião, foi decisivo para convencer
Ngunge a desistir de fazer o que desejava. **Fugiu**
com Ussamba. Explique a sua escolha.

THATIFELH

D S T Q Q S S Trate (6)

4º) No texto a situação de Nassamba é determinada por um costume de sua cultura que causa grande indignação em Ngunga?

a) Qual é esse costume?

b) Copie do texto a fala de Ngunga que mostra sua indignação contra esse costume?

c) Como e que Ngunga compara esse costume?

5º) Nassamba incentiva Ngunga a partir. Que traços de sua personalidade se revelem nessa atitude?

6º) Ao se despedir de ~~Thata~~^{Nassamba}, Ngunga diz:

"- Mudei muito agora, sinto que já não sou o mesmo. Por isso mudarei também o nome. Não quero que os outros riçam que eu fui."

Qual a razão de Ngunga ter dito isso? Explique com suas palavras.



7.º Ao escolher um nome para Ngunga, Nassamba disse o teu pai que só ele pôde ouvir.
 a) Por que Nassamba agiu assim?

b) Que nome você imagina que Nassamba deu a Ngunga? Explique.

8.º A história termina com que o leitor conhece o nome de Ngunga. Qual a provável intenção de o autor não revelar para o leitor o nome escolhido?

ALUNO 7

* Thalysen

Portugues

34 ▶ 08 ▶ 56

3. Copie o frase no caderno, completando-o com o alternativa correta:
 quem narra o historico de romance as aventuras de Ngungo é.

- a) Vassambo
- b) Ngungo
- c) o narrador - personagem (3ª pessoa)
- d) um narrador observador (3ª pessoa)

2. Nos capitulos lidos, os dialogos entre os fures Ngungo e Vassambo
 ocorrem em dois momentos.

a) o que acontece durante o primeiro dialogo que dizo Ngungo atordado, sentindo
 que o mundo caio em sus cabeça?

que o Vassambo que o manda dila um muito humilha
 que o manda de Vassambo a sua filha

b) como estava Ngungo durante o segundo dialogo entre ele e Vassambo? Trans-
 creva do texto o trecho que confirme a sua resposta?

em o momento de ... que sua filha

c) qual o motivo de Ngungo ter se sentido assim durante o inicio do seguinte
 dialogo com Vassambo?

em o manda dila a filha e o Vassambo que o
 tratingo de Ngungo

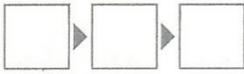
3. Entre um dialogo e outro com Vassambo, Ngungo conversa com Maringo
 o Comandante. Relis o fala de Maringo.

que o manda de ... que ...

4. No texto, o situacao de Vassambo é determinado por um costume de sua
 cultura que cause grande indignacao em Ngungo.

a) qual é esse costume?

o costume de Ngungo é eles pensam que fazem bem
 de não poder fazer isso



b) Copie do texto o folo de Ngungo que mostra sua indignação contra esse costume.

eu não repudio minha vontade de gritar, de insultar

c) Com o que Ngungo compara esse costume.

tu si nunca deixas para ti casacas sou o mesmo para ti, ngungo

5. Vassambo incentiva Ngungo a partir. que traços de sua personalidade se revelam nessa atitude.

para i em barra e não volta

6. ao se despedir de Vassambo, Ngungo diz:

eu poder saber se tu si um dia queres poder assurar

7. ao escolher um nome para Ngungo disse - o tão baixo que só ele pode ou vir:

a) por que Vassambo agiu assim?

glorificou pensando exatamente o baixo e o alto de

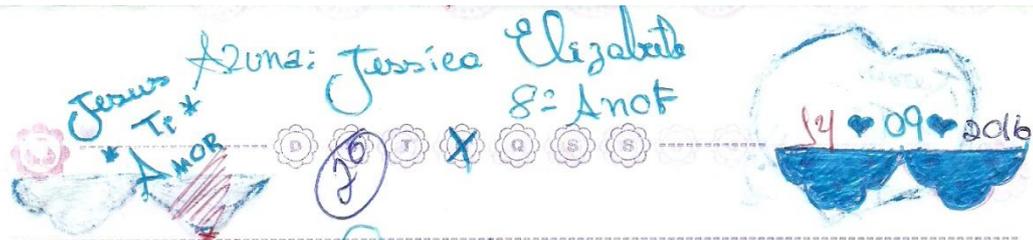
b) que nome usou imagine que Vassambo deu o Ngungo?

Use o nome

8.

R: pro nome e ussario

ALUNO 8



Portuguesa

Atividade

1 - Copie a frase no Caderno, completando-a com a alternativa correta; quem narra a História do romance *As Aventuras e Paixões de*

- a) Nassamba
- b) Ngunga
- c) O narrador - personagem (1ª pessoa)
- x) Um narrador Observador (3ª pessoa)

2 - Nas Capítulos lidos, as diálogos entre os personagens Ngunga e Nassamba ocorreram em dois momentos.

a) O que aconteceu durante o primeiro diálogo que ~~deixa~~ deixa Ngunga atordoado, sentindo que o mundo ~~está~~ está de cabeça para baixo em sua cabeça? Ngunga fica sabendo que Nassamba é casado, com Ehipoga, um velho

b) Como estava Ngunga durante o Segundo diálogo entre ele e Nassamba? Transcreva do texto o trecho que confirma a sua resposta. Estava controlando o almo Ngunga já, não esqueita. Estava calmo quando chegou o momento de fazer o que era necessário.

c) Qual o motivo de Ngunga ter se sentido assim durante o início do Segundo diálogo com Nassamba? Espera-se que foi um fato de fato já ter tomado uma decisão.

D O S T A S

14 09 2016

3 - Entre em diálogo e aulte com Uassamba, Ngungo e o exército com Uoringo, o comandante. Relata a fala de Uoringo;

"Uringo, Ngungo. Se fosse o Uringo, Uringo te falasse melhor mas deixo o mesmo que eu. Na vida, não sempre se pode fazer aquilo que deseja. Deixamos saber sempre aquilo que não nos dá de que somos capazes. E, quando que não conseguimos como Uringo que está acima das nossas forças, deixamos desistir. Não é vergonha retirar os estomacos só contra vinte inimigos. Tu és muito novo, Uringo lutar para melhorar a vida de todos, para isso, tens de estudar, com Uassamba, não a poderias fazer. Serias namem capaz de trabalhar para lhe dar de comer. Não lutar nem estudar, nada. Só Uassamba. Até quando? Uringo no lado do Uringo de Uoringo que, na sua opinião, foi decisivo para convencer Ngungo a desistir de fazer o que desejava, fugir com Uassamba. Explicou sua escolha.

4 - no texto, a situação de Uassamba é determinada por um costume de sua cultura que causa grande indignação em Ngungo. Qual é esse costume?

MAXIMA

ALUNO 9

DOM SEG TER QUA QUI SEX SÁB

16 09 16

Português

Atividade

1º) ~~1º)~~
1º) É a 1ª

2º) a) Nzinga temia e não sabia o que fazer.

b) Estava dominando o mundo: Uaxambu estava quebrado do apoio, batendo palma, e Nzinga dominava o mundo.

c) Porque ele pensava que uaxambu iria fugir.

3º) "Tua é muito novo. Quis lutar para melhorar a vida de todos. Para isso, tens de estudar". ~~Com uaxambu~~ não o pe-
deu logo, não homem, casado, não de trabalhar para ele dar de com-
o não luta um estudo, nada. So uaxambu.

4º) Ele de costume que o pai da noça da tito, vendem a filha a um
homem que paga a um albariento a família.

5º) "Tinha vontade de gritar de insulto e chupar o pai de uaxambu
mas que os velhos defendiam e costume de uaxambu, mas que não tinha
força de os defender."

6º) Ele comparava a costume como algo cruel.

7º) Ela demonstra traço de maturidade.

8º) Ela não quis mais que ninguém saubesse quem de era.

9º) Porque ela queria que ninguém saubesse.

b) Malaba.

Pa que esse nome de Malaba.

DOM SEG TER QUA QUI SEX SÁB

8º) Para desenhar o livro inteiro, e desenhar lá imagina o seguinte nome do personagem.

Nome: João Silva.

Nome: Eduardo Souza

ALUNO 10

16/09/16 (89)

6º Questão

Ele não queria mais que ninguém soubesse quem ele era.

7º Questão

a) Por que ela queria que ninguém soubesse

b) Ulamba.

8º Questão

Para deixar o leitor curioso, e deixa-lo imaginar o momento nome do personagem.

Alunas: Gemme Queiroz, Anabel SANTOM

ALUNO 11

34 B / 5B

data 16 ° 09 ° 16

⑤ ① ④ ④ ✖ ⑤ ①

Português

Elisaben Freitas

1) Questão:

1) Um marido obstruído (3ª Pessoa)

2) Questão:

a) Ngunga descobriu que Uassamba tem um marido.

b) Ngunga já não estava inquieto. Estava calmo, como quando chegava o momento de fazer o que via necessário fazer.

c) Porque Ngunga pensou que Uassamba ia fugir com ele.

3) Questão:

"Tu és moço. Deves lutar para melhorar a vida de todos. Para isso tens de estudar, com Uassamba, mãe e pedras fazer. Serás homem casado, tiras de trabalhar para lhes dar de comer. Não luta num estudo, Nada. Se Uassamba."

Porque ele viu toda essa dificuldade de estudar, achou melhor inspirar a estudar.

4) Questão:

a) Os pais vendem as filhas a um homem.

b) Tinha vontade de gritar, de insultar o chipeya, os pais de Uassamba, os velhos que defendiam os costumes ruins, os moços que não tinham coragem de os destruir.

c) Ele compara esse costume com algo ruim.

5) Questão:

Ela demonstra traços de Maturidade.

6) Questão:

Porque ele viu que o que ele queria fazer não era mentalidade de adulto. Ele refletiu e viu o que era mais importante. Ele queria que os pais se lembrasse o que ele faria dali pra frente mas de que ele

S T Q Q S S U

quisia fazer.

7) Questão:

- a) Porque ela não quis que ninguém se tornasse como ela.
- b) Ela mesma. Quis esse nome pra si começar uma nova história da sua vida.

8) Questão:

Deixar os literos imaginarem o restante da história. Deixar também uma expectativa.

ALUNO 12

Bahama prima. 8º F

As capitulas que vai dar mais as emoções de de um amor entre pessoas e o grande desafio, que precisam enfrentar, de tomar decisões que pode transformar a vida de elas.

1º) Copie a frase no caderno, complete todos a com a alternativa correta:

Quem narra a história do romance as aventuras de Nunguá?

a) a narradora

b) Nunguá

c) a narrador - personagem (1º pessoa)

d) um narrador observador (3º pessoa)

2º) nas capitulas dido, os diálogos entre os personagens Nunguá e o narrador ocorrem em dois momentos.

o 1º que ocorre durante o primeiro dia

que que Nunguá atende, sentando que o mundo caiu em sua cabeça!

o 2º) como ela vai Nunguá de repente quando ela o que entre ela e o narrador? E usamos um de texto o trecho que confirmamos a sua resposta.



c) Qual a matéria de maquiagem que se usava de assium dupont e unicas da segunda década com varsoada?

4) Na teoria, a ritualização de nascer e de morrer é feita por um costume da sua cultura que causa grande influência em maquiagem.

a) Qual é esse costume?

b) Copie da foto a foto de maquiagem que mostra uma influência no corpo esse costume?

c) Com o que maquiagem a partir dos corpos de sua personalidade e rebela em minha atitude?

~~20~~





D S T Q Q S

26/09/2016



5) Popo de leite a fala de Ngunga que mata sua indignação com esse costume.

e) Como que Ngunga lampara esse costume?

6) - Uassamba inventora de Uassamba. Ngunga diz a partir, que traças de sua personalidade se revelam nessa atitude?

6) - Ao se despedir de Uassamba, Ngunga a parte. Ngunga diz: " - Mudi muito agora, sinto que só não sou o mesmo por esse mudar. tosem o nome. Não quero que as pessoas saibam quem eu fui."

Qual a razão de Ngunga dizer isso? Explique com suas palavras.



16 de 09 de 2011



7) Ao escolher um nome para Ngungu, Nassamba disse o talé bairó que só ele pôde decidir. a) por que Nassamba agiu assim?

b) Que nome você imaginou que Nassamba deu a Ngungu? Explique.

8) A Histeria terminou sem que o leitor conhecesse o novo nome de Ngungu. Que a propósito, intencional de adivinhar não revelam para o leitor o nome escolhido?

3) Exposta: Ele estava disposto a convencer Ngungu. Por que é deu traria melhores...



APÊNDICE B – MAPAS PRODUZIDOS PELOS ALUNOS

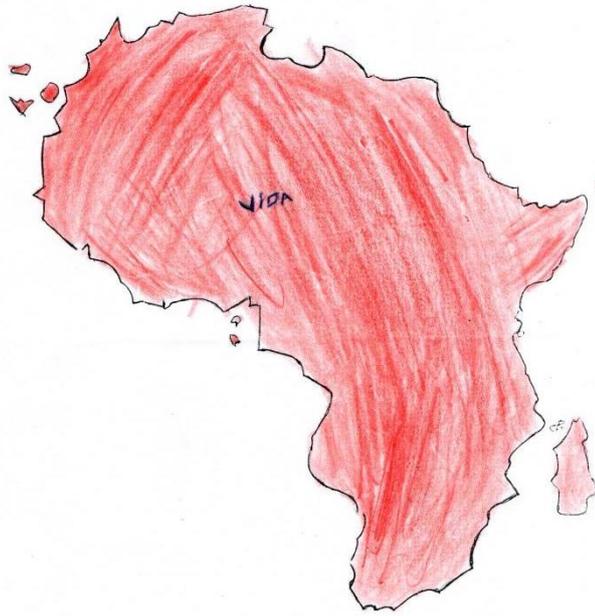


- Tribos
- Bandeira da África do sul
- florestas
- por do sol
- animais (como elefante e leão)
- desertos
- desigualdade
- pobreza
- escravidão



CAMILLE VITORIA DOS Santos Gomes
tarde





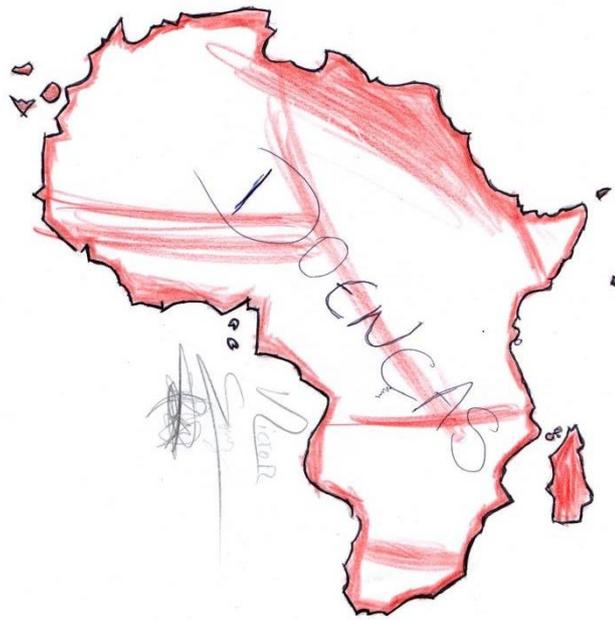
Marco Sandro



Eliziam Freitas 9º 19



comanda basol



DAVID MEIRELLES 9ºD

