



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE COMUNICAÇÃO E EXPRESSÃO
PROGRAMA DE ESPECIALIZAÇÃO LINGUAGENS
E EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

DÉBORA CORRÊA

LITERATURAS AFRICANAS E AFRO-BRASILEIRAS: O USO DA
INTERNET PARA A DESCONSTRUÇÃO DE SILENCIAMENTOS
HISTÓRICOS E PEDAGÓGICOS

FLORIANÓPOLIS

2019

DÉBORA CORRÊA

LITERATURAS AFRICANAS E AFRO-BRASILEIRAS: O USO DA INTERNET PARA A
DESCONSTRUÇÃO DE SILENCIAMENTOS HISTÓRICOS E PEDAGÓGICOS

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à banca do curso de Especialização em Linguagens e Educação a Distância, Centro de Comunicação e Expressão, Universidade Federal de Santa Catarina – Polo de Blumenau.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Cristine Gorski Severo

Coorientadora: Prof^a. Dr^a. Sara Farias da Silva

Tutora: M^a. Marina Siqueira Drey.

FLORIANÓPOLIS
2019

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Côrrea, Débora

LITERATURAS AFRICANAS E AFRO-BRASILEIRAS: O USO DA INTERNET PARA A DESCONSTRUÇÃO DE SILENCIAMENTOS HISTÓRICOS E PEDAGÓGICOS / Débora Côrrea; orientador, Cristine Gorski Severo, coorientador, Sara Farias da Silva, 2019.

141 p.

Monografia (especialização) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão, Curso de LINGUAGENS E EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA, Florianópolis, 2019.

Inclui referências.

1.Linguagens e Educação a Distância. 3. Literaturas africanas. 4. Literaturas afro-brasileiras. 5. Raça. 6.Internet. I. Gorski Severo, Cristine. II. Farias da Silva, Sara. III. Universidade Federal de Santa Catarina. LINGUAGENS E EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA. IV. Título.

Débora Corrêa

Literaturas africanas e afro-brasileiras: o uso da internet para a desconstrução de silenciamentos históricos e pedagógicos

O presente trabalho em nível de Especialização foi avaliado e aprovado por banca examinadora composta pelos seguintes membros

Izabel Cristina da Rosa Gomes dos Santos, Ma.

Universidade Federal de Santa Catarina

Nathalia Müller Camozzato, Ma.

Universidade Federal de Santa Catarina

Certificamos que esta é a **versão original e final** do trabalho de conclusão que foi julgado adequado para obtenção do título de Especialista em Linguagens e Educação a Distância.

Prof. Dr. Celdon Fritzen

Coordenador do Curso

Prof.a Cristine Görski Severo, Dra.

Orientadora

Prof.a Sara Farias da Silva, Dra.

Coorientadora

Florianópolis, 01 de agosto de 2019.

Dedico à minha filha Sofia, cujo sorriso permitiu a conclusão desse projeto

RESUMO

Este trabalho de pesquisa tem por objetivo apresentar escritoras e obras de literaturas africanas e afro-brasileiras, quebrando o silenciamento histórico, atendendo a Lei 10.639. Visa também realizar um levantamento de projetos sobre esse tipo de ensino nas escolas da região de Joinville/SC e discutir o papel da internet na democratização do acesso a conhecimentos não canônicos da educação brasileira. A pesquisa será realizada com levantamento de dados bibliográficos, digitais e entrevistas com professores da área de Letras da rede estadual de ensino.

Palavras-chave: Literaturas africanas. Literaturas afro-brasileiras. Gênero. Raça. Internet.

ABSTRACT

This research paper aims to present writers and works of African and Afro-Brazilian literature, breaking the historical silencing, complying with Law 10.639. It also aims to carry out a project survey of this type of teaching in schools in the region of Joinville / SC, and discuss the role of the Internet in the democratization of access to non-canonical knowledge of Brazilian education. The research will be conducted with bibliographic data collection, digital and interviews with teachers of the area of Letters of the state school system.

Keywords: African literature. Afro-Brazilian literature. Genre. Race. Internet.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Site União dos Escritores Angolanos, aba Bio Quem	44
Figura 2 – Site União dos Escritores Angolanos, aba Bio Quem	44
Figura 3 – Site Lusofonia, aba Literaturas Africanas de Língua Portuguesa	45
Figura 4 – Site Lusofonia, aba Literatura Angolana	45
Figura 5 – Site Embaixada de Angola, biografia de Paula Tavares	46
Figura 6 – Site Embaixada de Angola, capa	47
Figura 7 – Site Templo Cultural Delfos	47
Figura 8 – Site Liteafro	48

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	15
Gráfico 2	16
Gráfico 3	17
Gráfico 4	17
Gráfico 5	18
Gráfico 6	19
Gráfico 7	20
Gráfico 8	20
Gráfico 9	22
Gráfico 10	22
Gráfico 11	23
Gráfico 12	23
Gráfico 13	24
Gráfico 14	24
Gráfico 15	25
Gráfico 16	25
Gráfico 17	26
Gráfico 18	26
Gráfico 19	27
Gráfico 20	27
Gráfico 21	28
Gráfico 22	28
Gráfico 23	29
Gráfico 24	29
Gráfico 25	30
Gráfico 26	30
Gráfico 27	31
Gráfico 28	31
Gráfico 29	32
Gráfico 30	32
Gráfico 31	33
Gráfico 32	34
Gráfico 33	34

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Perfil das escolas pesquisadas	14
Tabela 2 – Tabela do perfil dos gestores	15
Tabela 3 – Tabela do perfil dos professores	21

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
MEC	Ministério da Educação
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	9
2 ENSINO DE LITERATURAS AFRICANAS E AFRO-BRASILEIRAS NAS ESCOLAS	12
2.1 SOBRE O OLHAR DOS GESTORES	15
2.2 SOBRE O OLHAR DOCENTE	21
3 DOS LIMITES DO LIVRO DIDÁTICO	36
4 A IMPORTÂNCIA DA INTERNET PARA A PESQUISA E A PRÁTICA DOCENTE	42
CONSIDERAÇÕES FINAIS	51
REFERÊNCIAS	52
APÊNDICES	55
ANEXOS	73

1 INTRODUÇÃO

Após dezesseis anos de ter sido promulgada a Lei nº 10.639/2003¹, 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 –, ainda encontramos barreiras para o ensino das literaturas africanas e afro-brasileiras. O texto apresentado na lei citada diz que “os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-brasileiras serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileira”. Após a obrigatoriedade da lei, e passados mais de uma década da sua promulgação, o cenário que se apresenta é de resistência por parte de professores² em trabalhar tais conteúdos. Muitos profissionais sentem dificuldade em abordar os temas relacionados à história e à literatura africana, alegam a falta de uma formação adequada a respeito de como introduzir esses conteúdos e apontam também a falta de capacitação e material didático específico.

A pós-graduação em Linguagens e Educação a Distância fomentou uma série de reflexões a respeito das múltiplas formas de linguagens, apontando alternativas de ampliação da comunicação dos mais variados textos sob a forma da oralidade ou escrita. A formação abriu leques de possibilidades para outras formas de representação e constituição dos sujeitos, que através de diferentes modos de produção dos sentidos, ampliam suas formas de expressão e apreensão do mundo, o que permite uma sensibilização para os desafios e as riquezas das tecnologias que amparam as linguagens, e as transformam e as ressignificam no decorrer da história da humanidade.

A partir das reflexões do curso e das inquietações fomentadas na prática de sala de aula, escolhi trabalhar com as Literaturas Africanas e Afro-brasileiras, artefatos culturais que contemplam oralidade e escrita, que necessitam de ampla pesquisa envolvendo outras linguagens, como a música, imagens e a dança, para que estudantes e docentes possam apropriar-se das riquezas presentes nesses construtos artísticos e sociais. Partindo das dificuldades de muitos docentes em conhecerem obras e autores africanos e afro-brasileiros,

¹ Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm. Acesso em: 27 jul. 2019.

² Registro minha opção, neste texto, em utilizar o termo professor, mesmo sabendo que na educação dividem espaços professoras e professores, e que a convivência de ambos nos espaços educativos percorre os desafios de ser homem ou mulher na educação.

encontrei na internet a ferramenta para formação e planejamento dos docentes. Falar de uma literatura do “além-mar”, em que raríssimas publicações bibliográficas chegam ao Brasil, é falar de uma Educação a Distância, uma formação que passa pela busca de materiais e recursos que a rede de internet proporciona. Uma Educação que opera a Distância, mas que permite aos professores e estudantes se aproximarem de autores e obras que são pouco abordados por não estarem inseridos num cânone universal. É uma Educação a Distância, mas não distante, que possibilita uma forma de acesso ao conhecimento aqui e agora, na palma da mão ou na tela de um computador. Desse modo, considero que objeto de análise Literaturas Africanas e Afro-brasileiras é um vasto caminho de pesquisa por contemplar tanto as formas variadas de linguagens, como a tecnologia tida como principal aliada na sua preservação, propagação e acesso.

A presente pesquisa visa apresentar as deficiências do ensino de Literaturas Africanas nas escolas públicas da região de Joinville/SC, bem como apresentar algumas escritoras mulheres dos países de Angola, Moçambique, Cabo Verde, Guiné Bissau e São Tomé e Príncipe. Busca-se, assim, quebrar o silenciamento histórico da produção escrita desses países, bem como o silenciamento das vozes femininas do continente africano. Com isso, será feita uma apresentação das abordagens e temas latentes em suas obras, enfatizando a interface gênero e raça. Buscaremos então, reconhecer a importância da internet para o acesso às informações a respeito de elaborado pelas autoras e suas obras que são pouco reconhecidas e publicadas pela indústria bibliográfica brasileira.

Nosso objetivo é apresentar e valorizar escritoras africanas de língua portuguesa, verificando a pouca divulgação de suas obras nos materiais didáticos brasileiros e demonstrando a importância da internet como ferramenta enriquecedora no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes da rede estadual de Joinville/SC no que tange ao acesso a esses escritos literários.

Para atingir o objetivo foi necessário realizar um levantamento de projetos desenvolvidos sobre literaturas africanas e afro-brasileiras nas escolas da rede pública de Joinville/SC, bem como o acesso de professores e gestores a esse tema. Além disso, na segunda parte deste trabalho, apresento algumas análises de livros didáticos sobre a temática, sinalizando para o apagamento das elaborado pelas autoras de obras de literaturas africanas e afro-brasileiras. Por fim, indico a importância de reconhecermos o papel das diversas escritoras, bem como avalio a importância da internet para organização e sistematização de

dados sobre literaturas africanas, bem como para promover o acesso dos estudantes e docentes às produções literárias que são os objetos da presente pesquisa.

Sobre a metodologia adotada, saliento que o trabalho está ancorado em pesquisa de campo, pesquisas bibliográficas e digitais, bem como sobre o referencial teórico adequado às discussões suscitadas a partir do acervo pesquisado.

Inicialmente, apresentaremos, neste trabalho, uma pesquisa de campo com professores e gestores da rede pública estadual de Joinville, no qual demonstraremos por amostragem alguns dados de como tem ocorrido o ensino das literaturas africanas e afro-brasileiras nas escolas, bem como apresento um levantamento de materiais didáticos e paradidáticos acessados por esses professores para a construção de suas práticas pedagógicas. Registre-se que Joinville conta atualmente com 43 unidades de ensino da rede pública estadual, sendo que inicialmente foi realizado contato com 10 escolas da região, contudo, somente 6 delas aceitaram participar da pesquisa.

Na sequência, serão analisados conteúdos sobre Literaturas Africanas e Afro-brasileiras em 3 coleções diferentes de livros didáticos que foram ofertados pelo MEC para os anos letivos de 2018, 2019 e 2020. Além disso, apresentar-se-á um levantamento de materiais didáticos e paradidáticos que as escolas pesquisadas possuem em seus acervos/bibliotecas. Esse levantamento está exposto no anexo.

Também apresento uma explanação sobre a pesquisa acerca das elaborado pelas autoras dos países africanos de Angola, Cabo Verde, Moçambique, Guiné Bissau, São Tomé e Príncipe e elaborado pelas autoras afro-brasileiras. Nesta etapa, serão indicadas como fontes de pesquisa alguns sites que dispõem de informações acerca de escritoras africanas e suas obras.

2 ENSINO DE LITERATURAS AFRICANAS E AFRO-BRASILEIRAS NAS ESCOLAS

Neste capítulo, disserto sucintamente sobre a perspectiva dos documentos oficiais sobre a importância de uma formação crítica e responsável de docentes, além de apresentar os resultados empíricos da pesquisa realizada junto às escolas.

A docência implica assumir o papel de mediador do processo de ensino e aprendizagem dos estudantes. Significa reconhecer sua responsabilidade ética, profissional e social no processo de construção do pensamento crítico de sujeitos.

Documentos norteadores da prática pedagógica como PCN – Proposta Curricular Nacional, BNCC – Base Nacional Comum Curricular e Proposta Curricular de Santa Catarina apontam a necessidade de uma mediação que viabilize a formação crítica, autônoma e social dos estudantes.

Os PCNs apontam em seus documentos que:

Para isso faz-se necessária uma proposta educacional que tenha em vista a qualidade da formação a ser oferecida a todos os estudantes. O ensino de qualidade que a sociedade demanda atualmente expressa-se aqui como a possibilidade de o sistema educacional vir a propor uma prática educativa adequada às necessidades sociais, políticas, econômicas e culturais da realidade brasileira, que considere os interesses e as motivações dos alunos e garanta as aprendizagens essenciais para a formação de cidadãos autônomos, críticos e participativos, capazes de atuar com competência, dignidade e responsabilidade na sociedade em que vivem. (BRASIL, 1997, p. 27).

Além dos PCNs, a Proposta Comum Curricular de Santa Catarina salienta o caráter essencial do professor para construção de um ambiente pedagógico que permita a formação de sujeitos críticos e participativos em seus contextos sociais.

A Formação Integral tem assumido papel cada vez mais central no debate sobre os pressupostos e finalidades da Educação Básica no Brasil. Como concepção de formação e como projeto educacional, ela forma parte da histórica luta pela emancipação humana. Quanto mais integral a formação dos sujeitos, maiores são as possibilidades de criação e transformação da sociedade.

[...]

Desta forma, quando tomamos a educação integral desde uma perspectiva histórico-cultural, torna-se evidente a busca por uma formação que considere a emancipação, a autonomia e a liberdade como pressupostos para uma cidadania ativa e crítica, que possibilite o desenvolvimento humano pleno e a

apropriação crítica do conhecimento e da cultura (SANTA CATARINA, 2014, p. 25-26).

Em consonância com as propostas apresentadas pelos documentos anteriores, o recente documento aprovado em 2018, a denominada BNCC, traz importantes competências gerais que vão ao encontro dos materiais já citados.

Uma primeira competência geral da BNCC aponta: “Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva” (BRASIL, 2018, p. 3).

Uma outra competência importante destaca: “Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural” (BRASIL, 2018).

Por fim, uma outra competência infere ser necessário:

Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta (BRASIL, 2018).

Nos documentos aqui analisados fica evidente a responsabilidade social do professor na promoção de uma mediação pautada na diversidade de conhecimentos, na aproximação dos estudantes com artefatos culturais reconhecidos, bem como aqueles pouco abordados, mas que promovam uma formação plural e integral do sujeito. Trata-se de um sujeito que é local, mas está inserido na aldeia global e precisa entender as relações de poder e os caminhos históricos da representação das identidades e dos espaços sociais para que se reconheçam enquanto sujeitos ativos dessa sociedade da qual faz parte.

Essa responsabilidade que está na gênese do fazer docente, apresentada nos documentos acima mencionados, exige do profissional de Letras uma tarefa cotidiana ancorada num objetivo que foi contemplado no Módulo I – Intimidades, do curso de Pós Graduação Especialização em Linguagens e Educação a Distância: “O objetivo dessa unidade é proporcionar um encontro entre a leitura, as vidas e as grafias narradas; é entender a vida no sentido de corpo, pelas imagens, pelas narrativas de si, pela ficção, pela poesia, pela memória

e pela subjetividade.” Com esse enunciado, a professora Tânia Regina Oliveira Ramos conseguiu traduzir de forma clara e poética a essência do que considero ser também o papel do professor. Neste módulo I, trabalhamos com as questões da oralidade, da multiplicidade de linguagem, do encontro entre ficção e realidade, questões norteadoras do trabalho e da pesquisa sobre Literaturas Africanas e Afro-Brasileiras.

A presente pesquisa, não só pautada no papel docente no processo de ensino e aprendizagem, justifica-se como proposta de luta política em meio ao tempo sombrio que estamos vivenciando. Presenciamos um país onde o seu representante político máximo ameaça diretamente a prática docente, um Estado onde a Justiça corrobora para que uma deputada persiga os professores com uma tática de patrulhamento do fazer pedagógico – com duras ameaças em redes sociais e aliciando jovens a denunciarem seus docentes sem ao menos conhecerem o que seus mestres estão falando, ou o que na prática estão alimentando com suas possíveis denúncias. Este trabalho é também um grito de protesto, uma forma de resistência às tantas pressões e ameaças que estamos sofrendo e ainda vamos sofrer. Um grito pelo reconhecimento de uma cultura propositadamente silenciada, um grito enquanto não nos calaram totalmente. É uma busca pelo direito de poder falar sobre uma história de colonização do saber, sobre racismo, opressão, sobre experiências de mulheres afetadas pela violência do machismo e pela misoginia. Em tempos de repressão, é um ato de coragem.

Para compreender melhor o papel, o espaço ou a visibilidade dada às Literaturas Africanas e Afro-brasileiras nas escolas da rede pública da região de Joinville/SC, realizei visitas a algumas escolas da região e uma pesquisa com aplicação de questionários sobre o tema. Foram visitadas 10 escolas, mas somente 6 delas aceitaram realizar a pesquisa. Apresentarei agora os dados obtidos por meio de tabelas, gráficos e suas respectivas análises.

Tabela 1 – Perfil das escolas pesquisadas

Escola	Município	Turmas Ens. Fund. Iniciais	Turmas Ens. Fund. Finais	Turmas Ens. Médio	Total de alunos
EEB Prof. Gertrudes Benta Costa	Joinville/SC	10	10	17	956
EEB Prof. Rudolfo Meyer	Joinville/SC	4	8	13	751
EEB Prof. Alicia B Ferreira	Joinville/SC	11	9	7	734
EEB Dom Pio De Freitas	Joinville/SC	10	8	10	725
EEB Tito Lívio Venâncio Rosa	Araquari/S C	2	10	6	523

EEB João Colin	Joinville/SC	0	3	16	466
----------------	--------------	---	---	----	-----

Fonte: elaborado pela autora (2019).

As escolas apresentadas na tabela são da região sul do município de Joinville/SC, exceto uma delas que é do município de Araquari/SC, localizado ao sul do município de Joinville e pertence a mesma gerência de educação da rede estadual de ensino.

2.1 SOBRE O OLHAR DOS GESTORES

A primeira ação de pesquisa de campo realizada consistiu na conversa e aplicação de questionário aos gestores ou responsáveis pela parte pedagógica das escolas. Segue abaixo uma tabela com alguns dados dos entrevistados quanto ao gênero, faixa etária e tempo em que trabalha na escola.

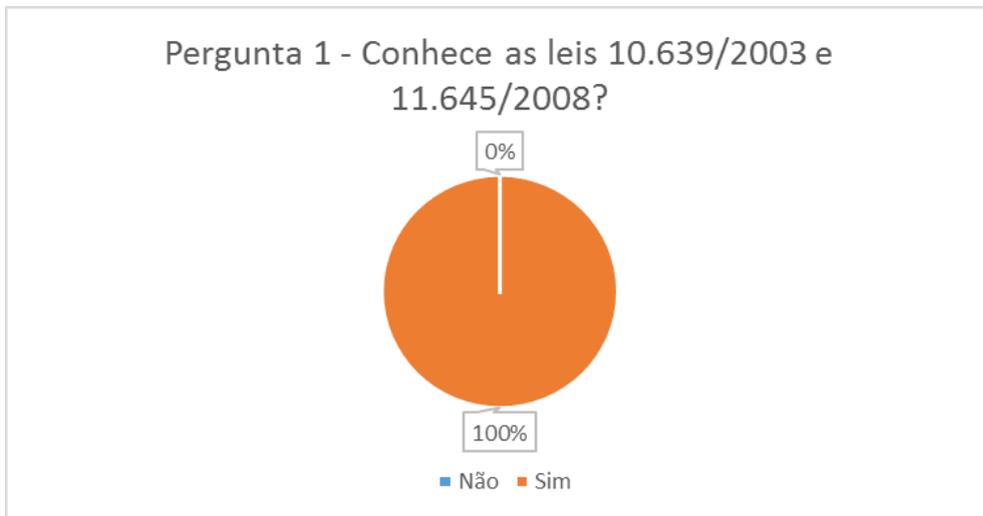
Tabela 2 – Tabela do perfil dos gestores

Gestor	Gênero	Idade	Tempo que trabalha na escola (anos)
Gestor A	Feminino	48	14
Gestor B	Feminino	50	30
Gestor C	Feminino	xxxxxxx	15
Gestor D	Feminino	40	10
Gestor E	Feminino	51	12
Gestor F	Feminino	50	11

Fonte: elaborado pela autora (2019).

Foram aplicadas 9 perguntas referentes ao tema. As perguntas aparecem no título do gráfico apresentado abaixo:

Gráfico 1

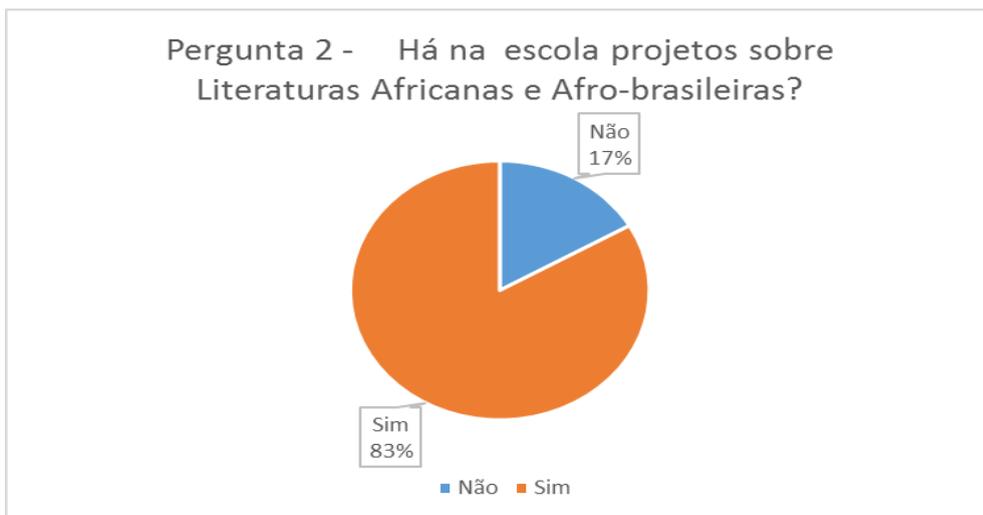


Fonte: elaborado pela autora (2019).

Neste gráfico podemos perceber que todas as pessoas entrevistadas tinham conhecimento das Leis que tratam do ensino de Literaturas, História e Culturas Africanas.

Diante do conhecimento das leis que orientam para a responsabilidade do trabalho pedagógico com tais temas, investigou-se por meio da segunda pergunta se haveria na escola projetos sobre as Literaturas Africanas.

Gráfico 2

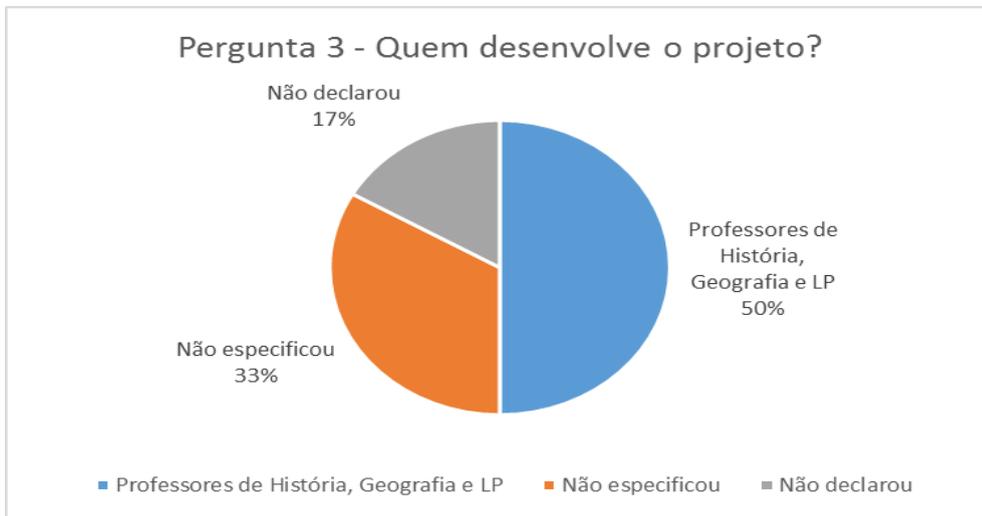


Fonte: elaborado pela autora (2019).

Observou-se, então, que 5 escolas declararam ter projetos sobre os temas e 1 delas não. A seguir, com a terceira pergunta, obtivemos os dados referente aos responsáveis por esses projetos nas respectivas escolas. Apenas a escola que não apresenta projetos não

declarou qualquer informação; 2 delas disseram que são os professores os responsáveis pelos projetos, sem especificar de quais disciplinas; e 3 delas apontaram os professores de História, Geografia e Língua Portuguesa como os responsáveis. Isso nos faz refletir como os trabalhos que envolvem africanidades e os negros ficam ainda limitados a algumas áreas do conhecimento. Como professora e militante de classe, uma ativista da educação, verifico nas vivências das escolas por onde passei e onde estou o quanto a ciência ainda se apresenta branca, heteronormativa e misógina. Como se não existisse cientistas negros, como: o matemático Alfred Oscar Coffin, o zoólogo Ernest Everett Just, o químico St. Elmo Brady, primeiro negro a conquistar o Ph.D. em Química; além de Alice Ball, criadora do método Ball, um tratamento químico que contribuiu para a cura da Lepra (GALILEU, 2018).

Gráfico 3



Fonte: elaborado pela autora (2019).

Além das informações sobre os professores que trabalham com os projetos, partimos para uma investigação sobre os recursos necessários para o desenvolvimento dos trabalhos. A quarta pergunta foi sobre os materiais bibliográficos disponíveis na escola.

Gráfico 4



Fonte: elaborado pela autora (2019).

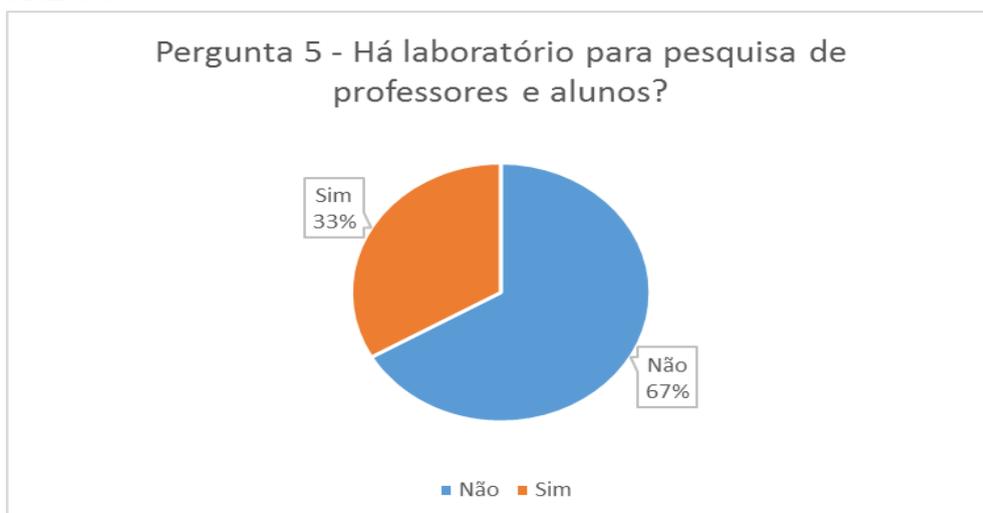
Neste sentido, foi unânime a resposta de que há livros sobre os temas para pesquisa e trabalho, porém, apenas três escolas me mostraram o acervo disponível, o qual apresentarei um levantamento no Anexo do trabalho. As demais escolas indicaram que a biblioteca ou estava inativa, ou desorganizada, ou o profissional readaptado estava ausente no momento e não teria como mostrar os recursos. Aqui vale uma parada para reflexão: atualmente, na rede

pública estadual, não há um sistema organizado de gestão das bibliotecas, isso, quando elas existem de fato. Não há um servidor específico da área de biblioteconomia para administrar o espaço, sendo que muitas vezes o espaço fica sem nenhum responsável, a chave da sala fica nas direções e secretarias e os professores acabam fazendo uso da biblioteca apenas em suas aulas, zelando pelo espaço nesses momentos.

É comum encontrarmos também professores readaptados, que pelas mais variadas questões de saúde estão afastados da sala de aula, quando não se tornam auxiliares administrativos para ações diversas na escola ou são delegados para a função de “cuidar” da biblioteca. No entanto, mesmo com muita boa vontade, na maioria dos casos, há um problema que surge, pois esses profissionais, pela sua condição de saúde, precisam se afastar em muitos momentos, e então a biblioteca volta a ser um lugar sem qualquer forma de gestão.

Outro problema encontrado nas bibliotecas das escolas públicas da rede estadual é a falta de um software adequado para catalogação do acervo e controle dos empréstimos. Com isso, muitos materiais se perdem, pois não há um controle rigoroso nas entradas e saídas de materiais. Isso é preocupante, pois, há alguns anos foram enviadas para as escolas kits com a coleção *A África está em nós: história e cultura afro-brasileira* (BENJAMIN et al., 2010). Tais materiais foram desaparecendo de muitas bibliotecas da rede estadual. Inclusive, nas escolas visitadas e que permitiram analisar o acervo, percebeu-se que não há o número exato de livros para cada um dos 5 volumes, ou seja, as coleções fechadas aos poucos foram dispersadas, restando pouquíssimos exemplares de cada volume. A seguir abordo a pergunta referente à existência de laboratórios para a pesquisa.

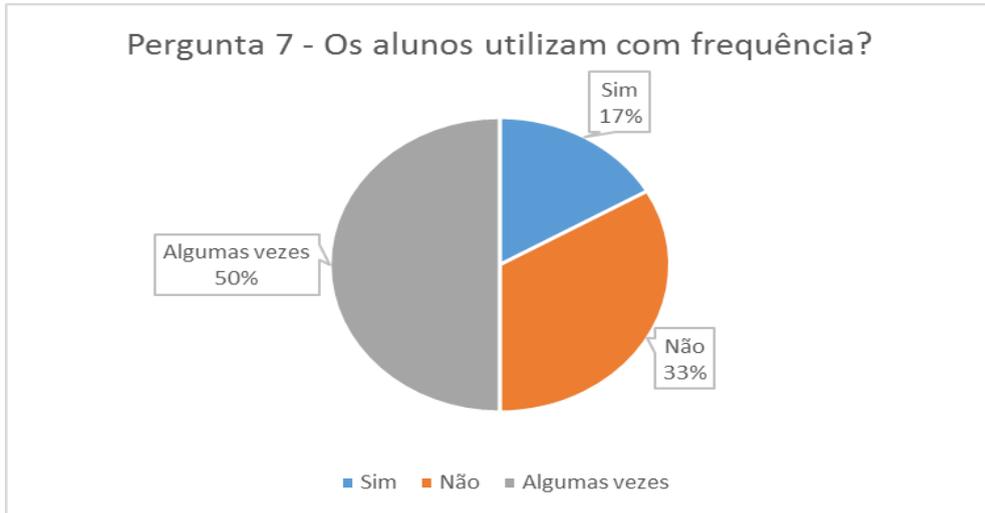
Gráfico 5



Fonte: elaborado pela autora (2019).

Além dos recursos bibliográficos, investigou-se se há laboratórios de informática para pesquisa na internet e quais os equipamentos estariam disponíveis. Conforme o gráfico acima, das 6 escolas pesquisadas, em 2 delas as gestoras afirmaram que há laboratório disponível para pesquisa, e em 4 as gestoras informaram não haver. Já a sexta pergunta abordou a quantidade de computadores disponíveis para pesquisa. Não produzimos um gráfico dessa questão devido às variações de respostas. As respostas oferecidas incluem: Três delas informaram ter 3 computadores, uma delas informou ter 8 e duas delas não declararam nada. O que chamou a atenção neste levantamento é o fato de apenas duas escolas informarem ter laboratório de informática, sendo que quatro delas informaram o número de computadores para pesquisa. Essa incoerência nas respostas repetiu-se na coleta de dados da sétima pergunta, na qual indagamos se os alunos/as utilizam os equipamentos com frequência. Uma afirmou sim, duas não, três afirmaram ocorrer algumas vezes. Isso gerou uma certa inquietação: se apenas duas escolas indicaram ter laboratório, onde ocorrem as pesquisas das três escolas que afirmaram que os alunos pesquisam, mesmo sem haver o laboratório? Será que as pesquisas ocorrem na secretaria da escola ou na sala dos professores? Ou será que houve um receio em responder que os alunos não conseguem de fato fazer pesquisas por falta de recurso? Infelizmente, não houve a possibilidade de confrontarmos os dados dos questionários com os entrevistados em um outro momento, então ficamos com essas reflexões e algumas inquietações, algo inerente a quem vive este universo da educação básica pública, onde nem sempre obtemos todas as respostas e esclarecimentos necessários. Abaixo, segue o gráfico com os dados expostos acima.

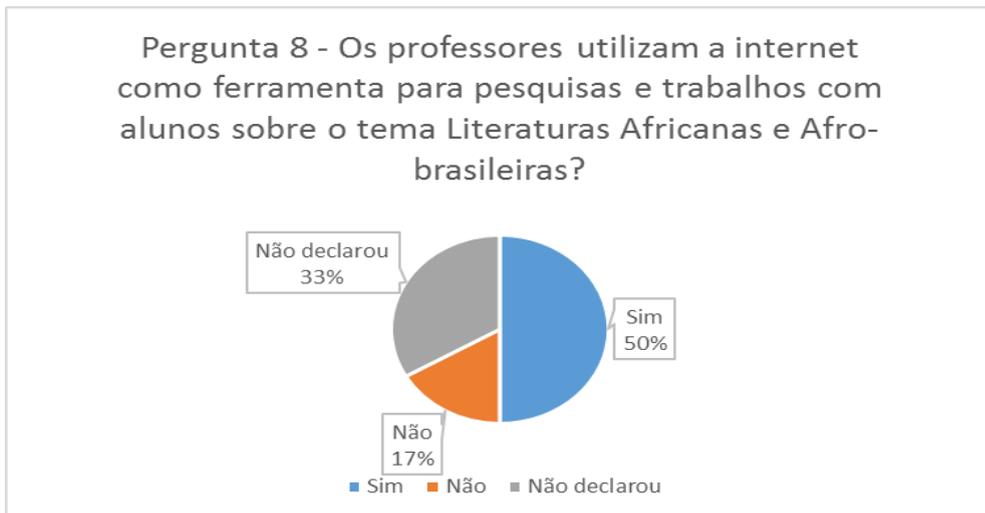
Gráfico 6



Fonte: elaborado pela autora (2019).

Outra pergunta realizada foi sobre o fato dos professores utilizarem a internet como recurso para pesquisa sobre o tema objeto deste trabalho.

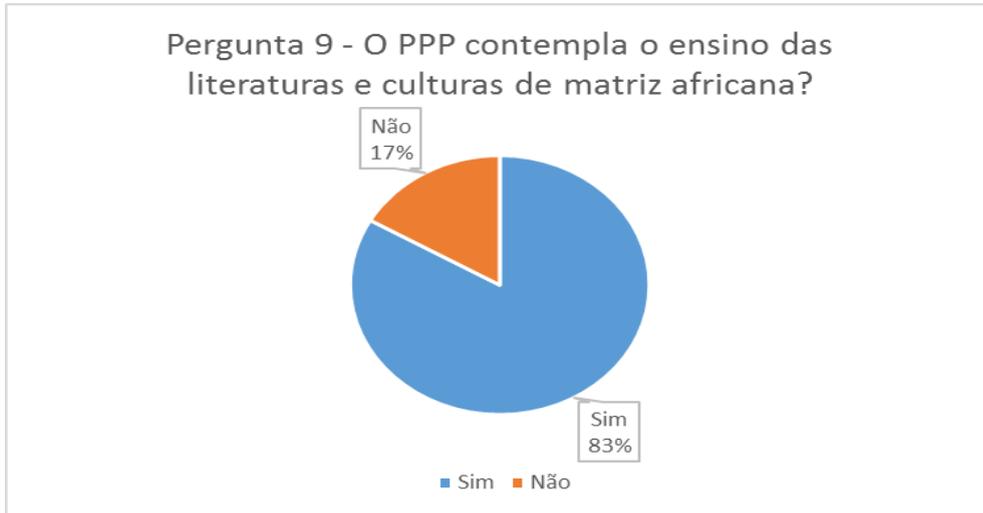
Gráfico 7



Fonte: elaborado pela autora (2019).

Conforme podemos visualizar acima, 3 escolas informaram que os professores utilizam a internet, 2 delas disseram que não e 1 não declarou nada. Por fim, a última pergunta feita aos gestores referente ao PPP (Projeto Político Pedagógico) das escolas.

Gráfico 8



Fonte: elaborado pela autora (2019).

Apenas uma diretora afirmou que o PPP da sua escola não contempla o ensino das literaturas e culturas de matriz africana, as demais informaram que esses temas fazem parte do projeto político pedagógico de suas escolas.

Em síntese, podemos concluir após a análise dos gráficos que os gestores apresentam conhecimento sobre a legislação que assegura o ensino de Literaturas, história e culturas africanas, inclusive a maioria contempla estes temas nos Projetos Políticos Pedagógicos das unidades escolares. Eles indicam que há alguns materiais didáticos e paradidáticos para trabalhar com africanidades, mas isso acaba sendo em muitos momentos a única fonte de pesquisa e trabalho dos professores. Importante observar que a pesquisa na internet é prejudicada ou não ocorre pela falta de laboratórios ou equipamentos suficientes para o trabalho dos professores e alunos.

2.2 SOBRE O OLHAR DOCENTE

A pesquisa também foi realizada com os professores das seis unidades escolares pesquisadas. Abaixo segue uma tabela com o perfil dos docentes quanto ao gênero, faixa etária e tempo de trabalho na educação.

Tabela 3 – Tabela do perfil dos professores

Professor	Gênero	Idade	Tempo que trabalha na escola (anos)

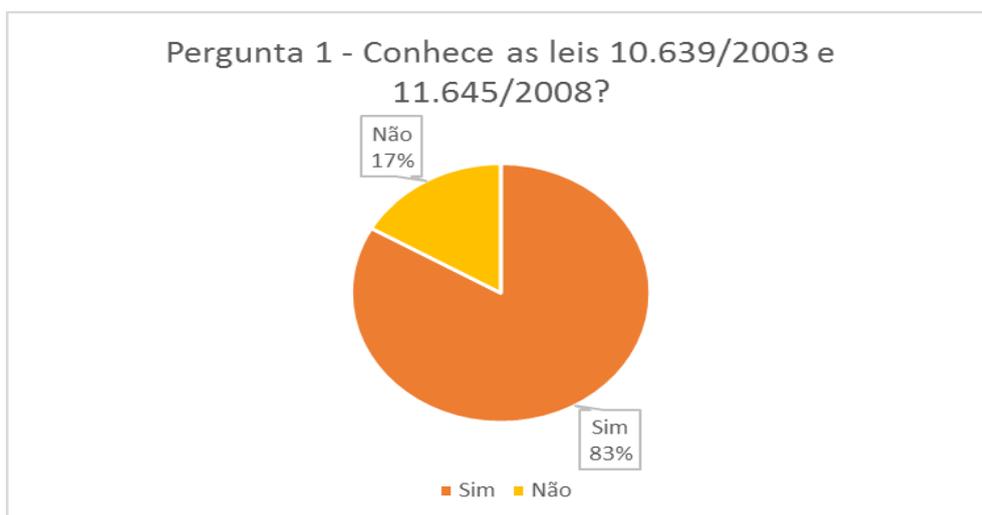
Professor A	Feminino	39	15
Professor B	Masculino	25	3
Professor C	Masculino	37	17
Professor D	Feminino	43	19
Professor E	Feminino	28	2
Professor F	Masculino	48	22

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

O mesmo instrumento de levantamento de dados foi aplicado a professores de Língua Portuguesa (LP) e a um professor de História, sendo que em uma das unidades escolares a professora de LP não quis responder e repassou a tarefa ao colega da outra disciplina. As perguntas realizadas aos professores são diferentes das perguntas feitas aos gestores, dadas as particularidades do trabalho docente e da possibilidade de obtenção de alguns dados mais específicos. Algumas poucas perguntas que se referem ao conhecimento da legislação, estrutura de materiais e recursos para o trabalho são similares às aplicadas aos responsáveis pedagógicos.

A primeira pergunta versou sobre o conhecimento das leis 10.639/2003 e 11.645/2008, sendo que apenas um dos professores entrevistados respondeu não conhecê-las.

Gráfico 9

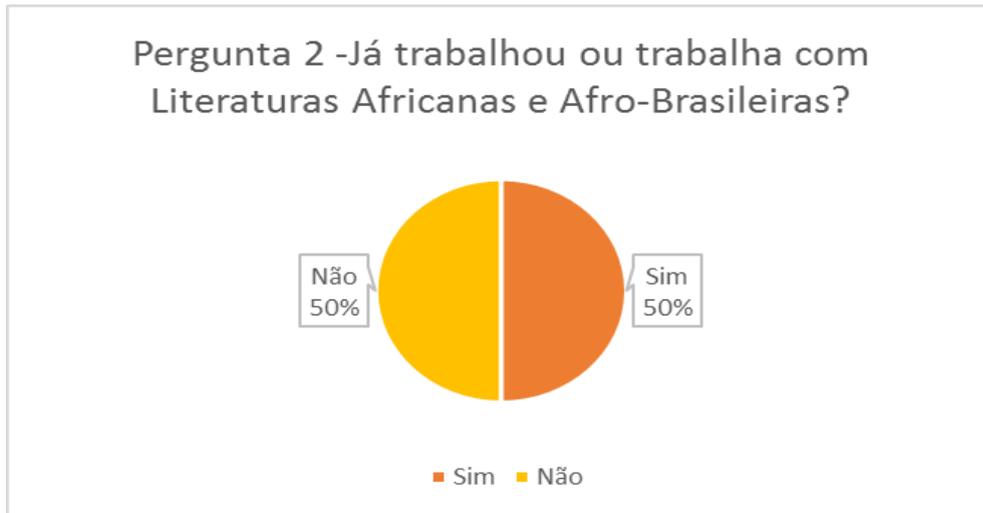


Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Ao serem questionados sobre se teriam trabalhado ou estariam trabalhando com

Literaturas Africanas ou Afro-Brasileiras, 3 responderam que sim e os outros 3 informaram que não trabalharam ou trabalham.

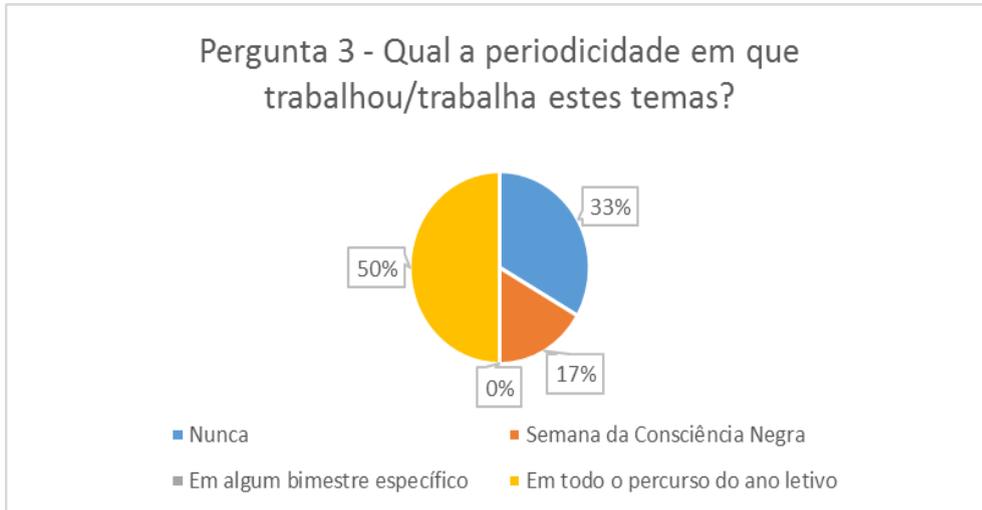
Gráfico 10



Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Para entender com qual frequência este ensino ocorre, 3 responderam que ocorre durante todo o ano letivo, não havendo a exclusividade do trabalho num único bimestre ou reduzido apenas a um trabalho na Semana da Consciência Negra. Dois indicaram que nunca trabalham, e um deles informou que seu trabalho com esses temas ocorre apenas na Semana da Consciência Negra. Esses dados apresentam uma certa variação, pois se apenas três deles trabalham, então teoricamente apenas três iriam indicar o período do ano mais adequado. Porém, ao conversar com um dos entrevistados para entender o motivo de ter indicado um período do ano sem nunca ter trabalhado com o tema, ele esclareceu que colocou o período, pois passará a trabalhar e considera importante focar o assunto durante todo o percurso formativo do ano letivo. Os dados são apresentados no gráfico abaixo.

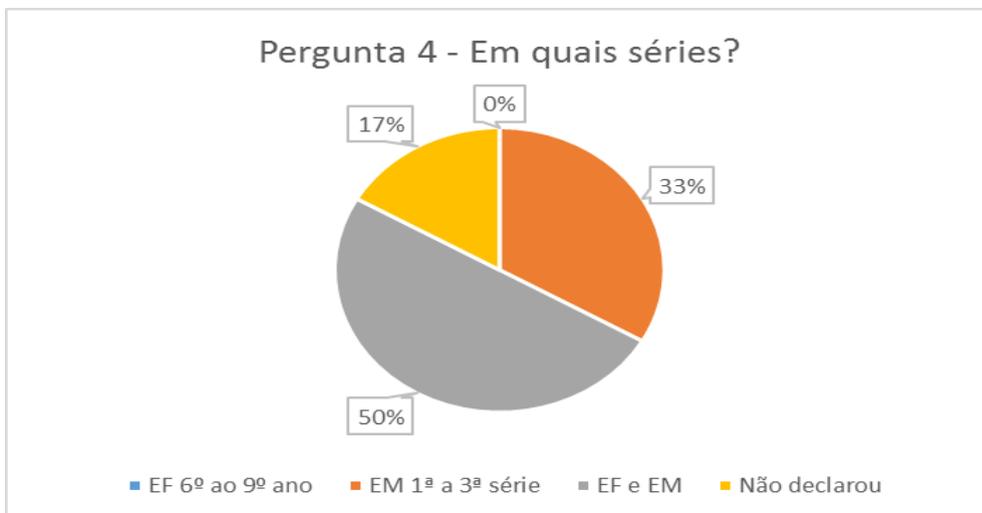
Gráfico 11



Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Para entender em quais etapas e séries do Ensino Básico os trabalhos acontecem, observou-se que apenas um não declarou, três indicaram trabalhar com os anos finais do Ensino Fundamental e as séries do Ensino Médio, dois afirmaram trabalhar com o Ensino Médio e nenhum declarou trabalhar apenas com os anos finais do Ensino Fundamental.

Gráfico 12



Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Quando pensamos em uma prática pedagógica precisamos avaliar também a formação dos docente e identificar a forma como estão preparados para lidar com certos temas. As perguntas 5 e 6 identificam se os professores já ouviram falar desses temas em sua graduação e se houve disciplina ou carga-horária destinada a eles. Constatamos que apenas

um dos entrevistados não havia ouvido falar dos temas em sua formação acadêmica, mas quanto às disciplinas ou cargas-horárias destinadas a essas propostas, identificou-se que apenas dois tiveram contato com alguma disciplina ou carga específica, os demais não.

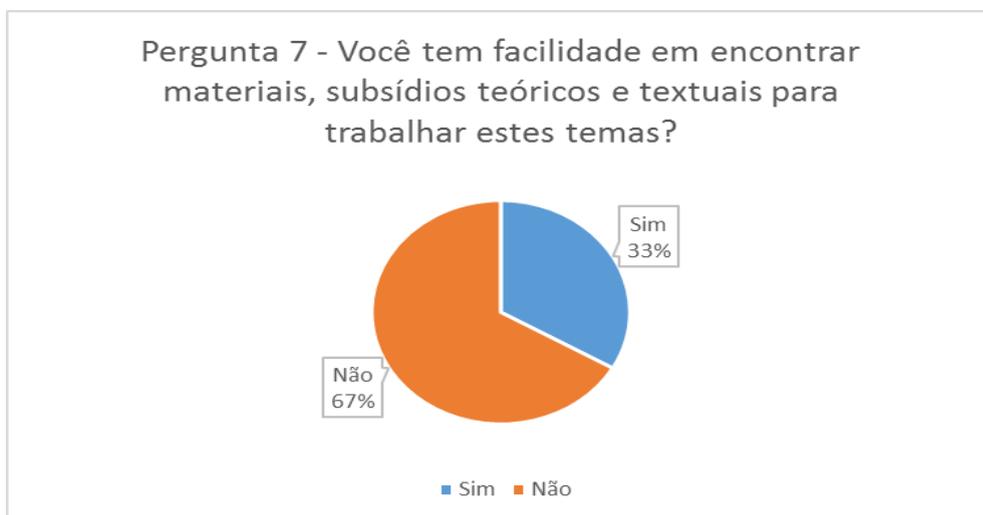
Gráfico 13



Fonte: Elaborado pela autora (2019).

A partir de uma formação deficitária em Literaturas Africanas e Afro-brasileiras, bem como em história e culturas africanas, buscamos entender como se dá o fazer pedagógico, como se organizam as pesquisas, e quais os subsídios que os professores dispõem para desenvolver e aplicar seus planejamentos.

Gráfico 14

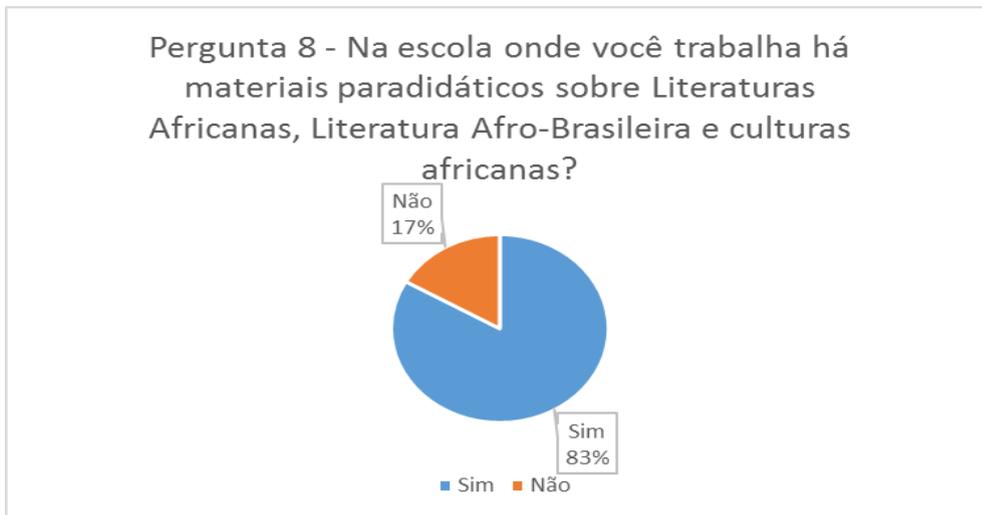


Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Quando questionados sobre a facilidade de encontrar materiais para trabalhar os

temas da pesquisa, dois responderam que sim, os demais disseram que não, confirmando uma hipótese inicial do projeto, de que possivelmente os professores deveriam ter poucos materiais e recursos disponíveis para trabalhar com Literaturas Africanas e Afro-brasileiras, bem como história e cultura africana.

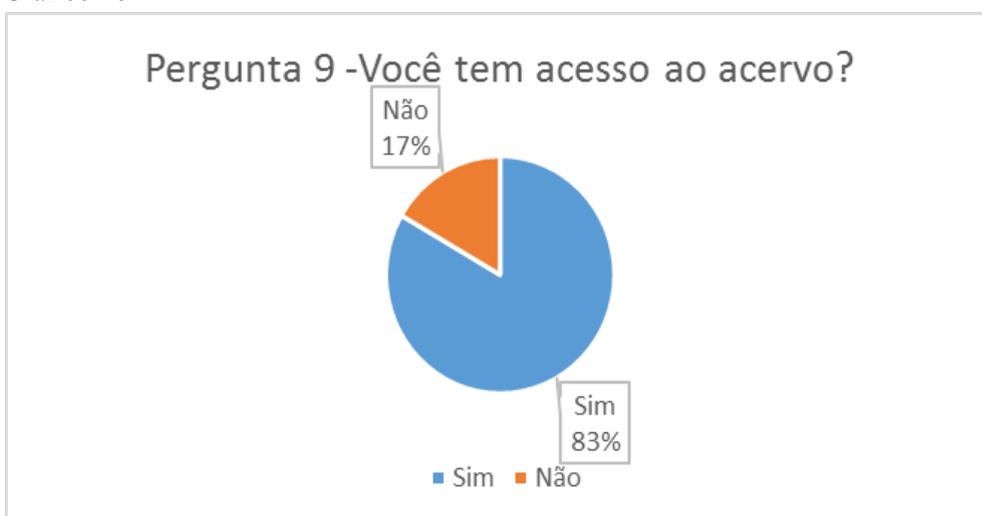
Gráfico 15



Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Mesmo com os poucos recursos encontrados, apenas um dos entrevistados disse que não há materiais paradidáticos sobre Literaturas Africanas, Literatura Afro-Brasileira e culturas africanas em sua escola, já todos os demais afirmaram que há materiais. Esses materiais foram elencados na presente pesquisa: suas capas aparecem nos anexos e suas referências aparecem na bibliografia deste trabalho.

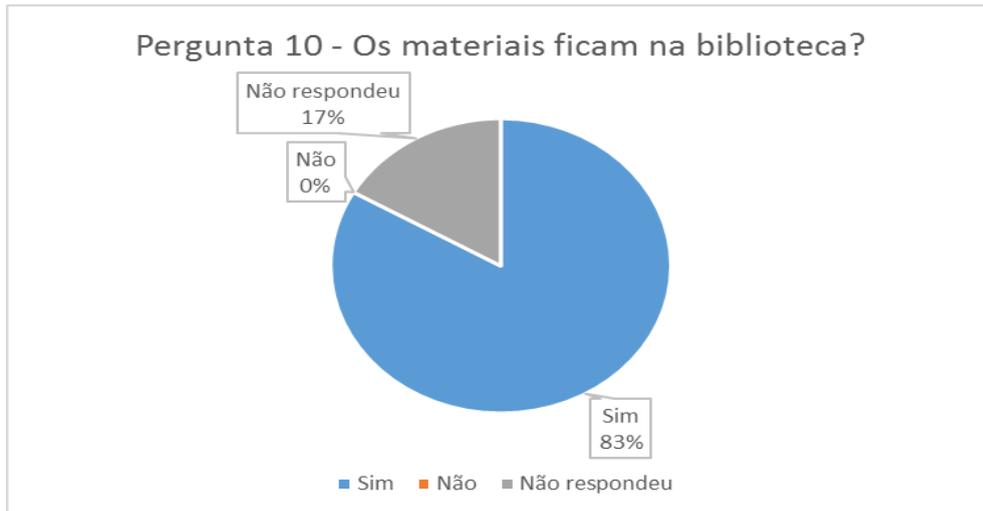
Gráfico 16



Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Sobre o acesso ao acervo dos materiais na escola, o gráfico acima ilustra que apenas um professor relatou não ter acesso ao acervo, os demais indicam que têm acesso aos materiais.

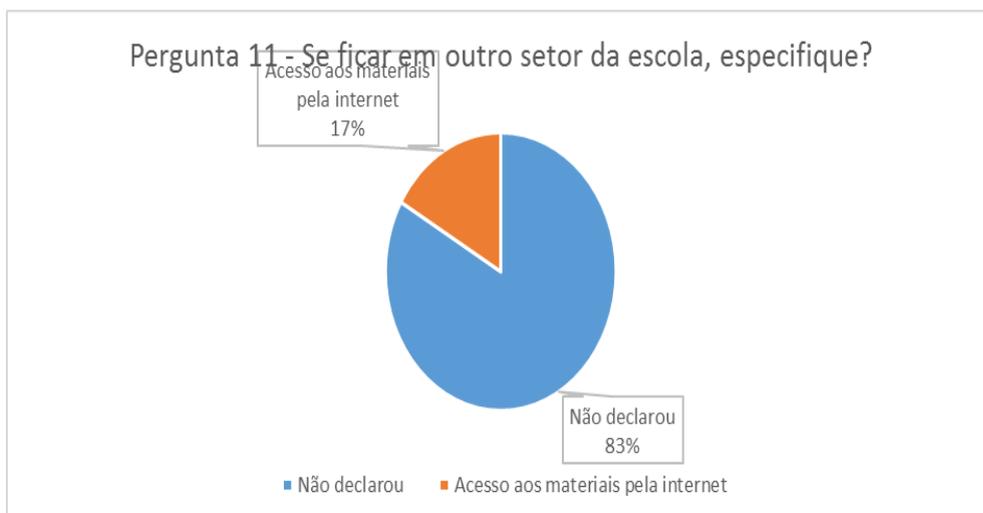
Gráfico 17



Fonte: Elaborado pela autora (2019).

O local do acervo identificado nas respostas foi a biblioteca, sendo que apenas um docente não declarou nada sobre a localização dos materiais. Foi feita também a pergunta se os materiais poderiam ficar guardados em outros espaços da escola, mas a maioria não respondeu nada, pois havia dito que o material ficava na biblioteca, e apenas um relatou ter acesso aos materiais pela internet, afinal ele não encontra os materiais físicos na escola.

Gráfico 18



Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Um outro recurso bastante utilizado pelos docentes na Educação Básica é o livro didático: quatro dos entrevistados responderam que utilizam o livro para trabalhar os temas referentes à contribuição africana, já dois deles disseram que não. Como anteriormente, três entrevistados declararam que não trabalham com Literaturas Africanas e Afro-Brasileiras, sendo que agora quatro declararam que usam o livro didático para esses temas; chamamos a atenção para o fato de que um dos entrevistados colocou esta opção, pois pretendia iniciar os trabalhos.

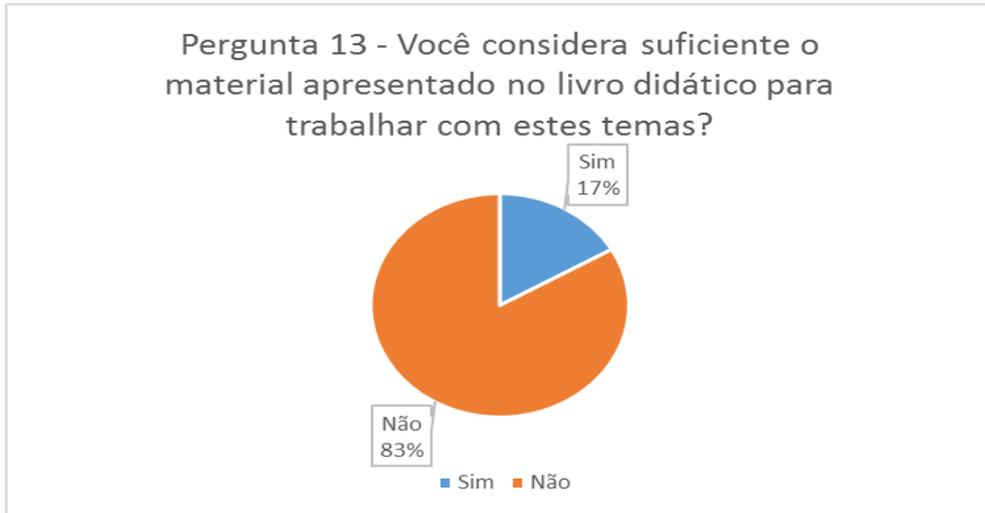
Gráfico 19



Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Quando questionados se o livro didático era o recurso suficiente para trabalhar com africanidades, os professores em sua maioria disseram que não, apenas um disse que seria suficiente, conforme aponta o gráfico abaixo.

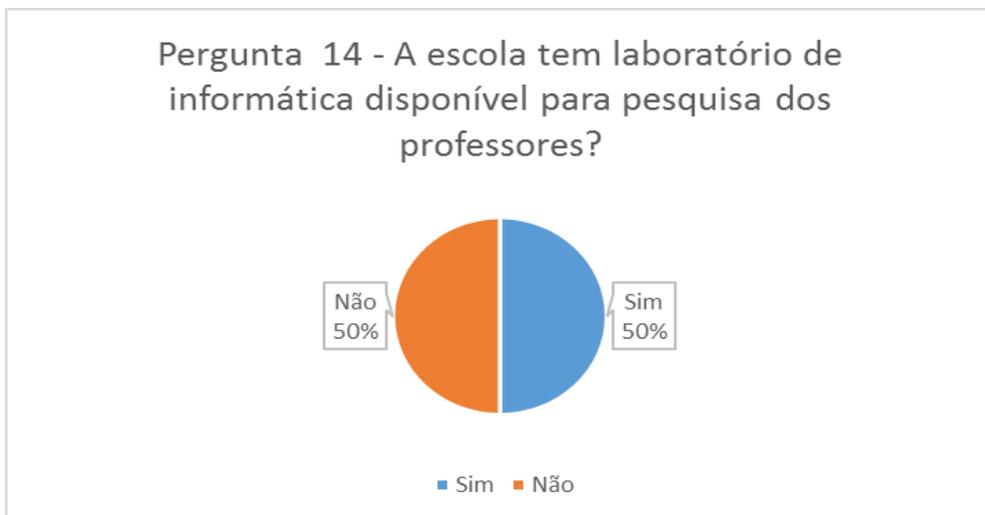
Gráfico 20



Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Amparar a prática pedagógica apenas no livro didático e nos poucos recursos paradidáticos disponíveis no acervo das escolas é um amplo desafio, que por vezes é reforçado pela busca em sites, blogs e páginas da internet. Diante disso, buscamos pesquisar qual a estrutura de laboratório e recursos disponível para a pesquisa em espaço digital.

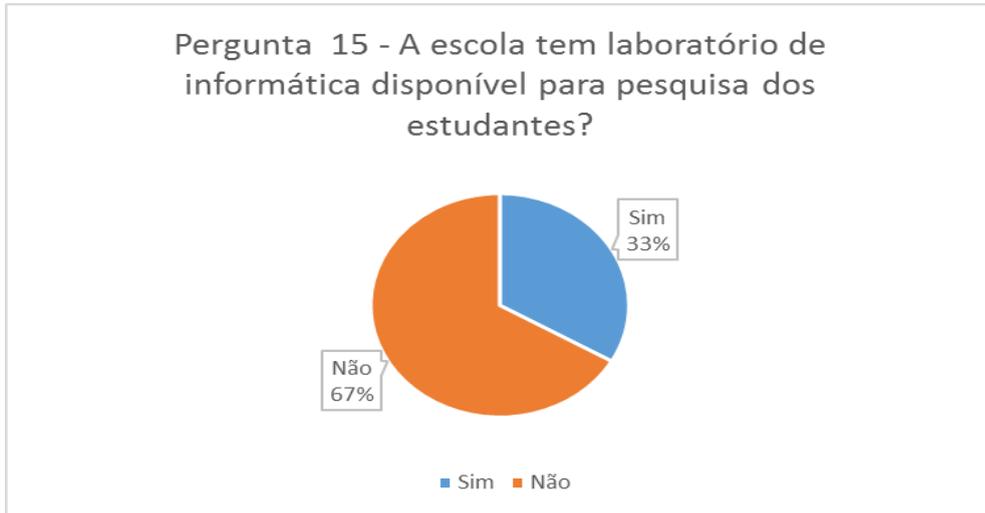
Gráfico 21



Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Dos seis entrevistados, três informaram que há laboratório para que os professores pesquisem, e três informaram que não há. A mesma pergunta foi feita em relação aos alunos, conforme segue abaixo.

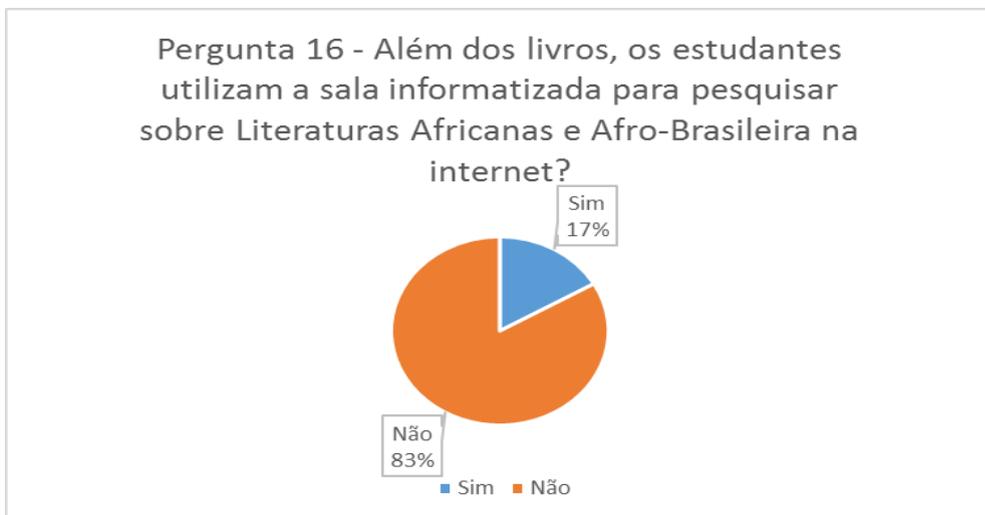
Gráfico 22



Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Note-se que a dificuldade de laboratório disponível para os alunos é ainda um pouco maior: em duas escolas os alunos têm acesso aos computadores e internet, e em quatro delas não, conforme gráfico anterior. A seguir, indagamos sobre a pesquisa do tema da africanidade pelos estudantes.

Gráfico 23

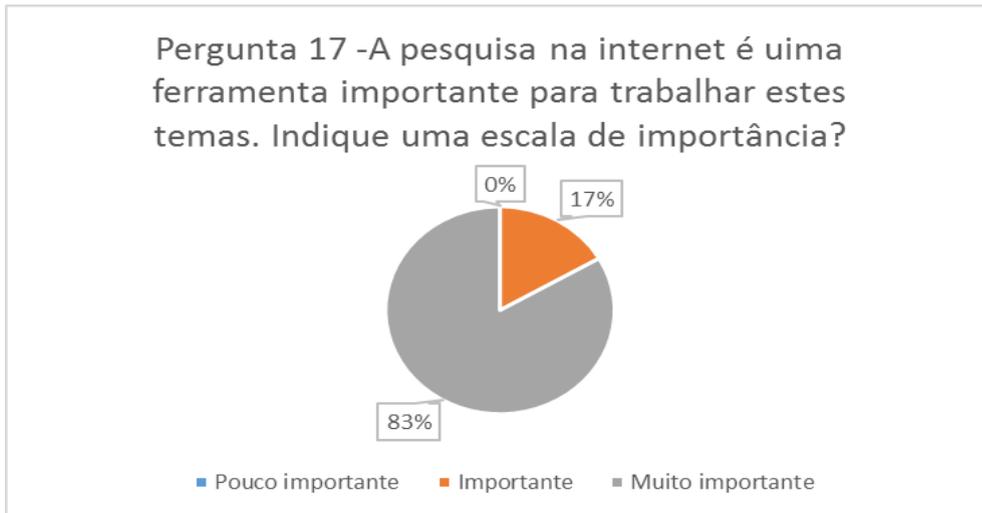


Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Especialmente, sobre Literaturas Africanas e Afro-Brasileiras, quando perguntamos aos professores se os alunos pesquisam sobre esses temas na internet, um deles disse que sim, os demais informaram que não, o que nos aponta para uma prática pedagógica centrada nos materiais e recursos que os professores trazem para seus alunos, sendo que cabe ao professor

selecionar e apresentar, e aos alunos receberem o material filtrado pelo docente. Sobre a importância do uso da internet para a pesquisa dos temas, segue abaixo.

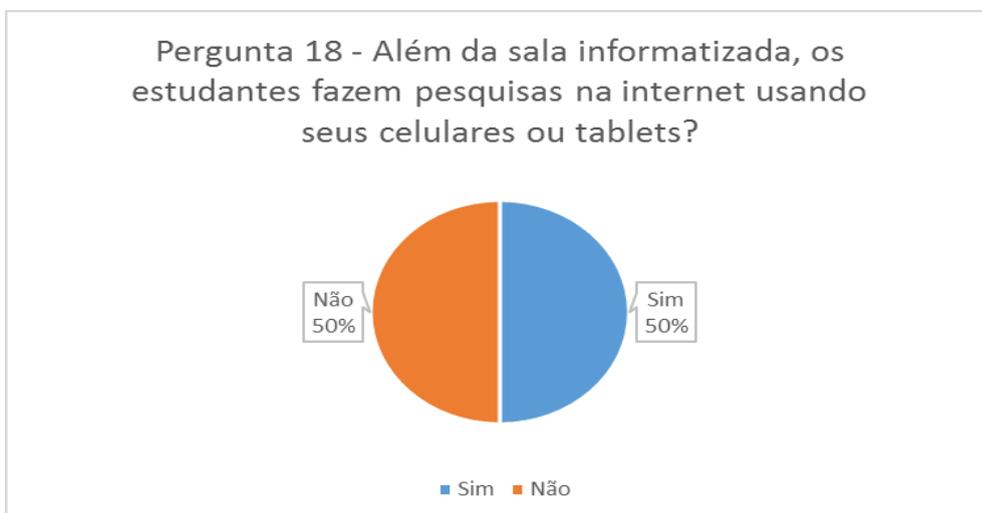
Gráfico 24



Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Mesmo diante da resposta à pergunta anterior de que os alunos não acessam a internet para a realização de tais pesquisas, os professores afirmaram que consideram importante ou muito importante a pesquisa na internet como ferramenta para se trabalhar esses temas. A seguir, expandimos a pergunta sobre o uso de tecnologia para incluir outras modalidades tecnológicas.

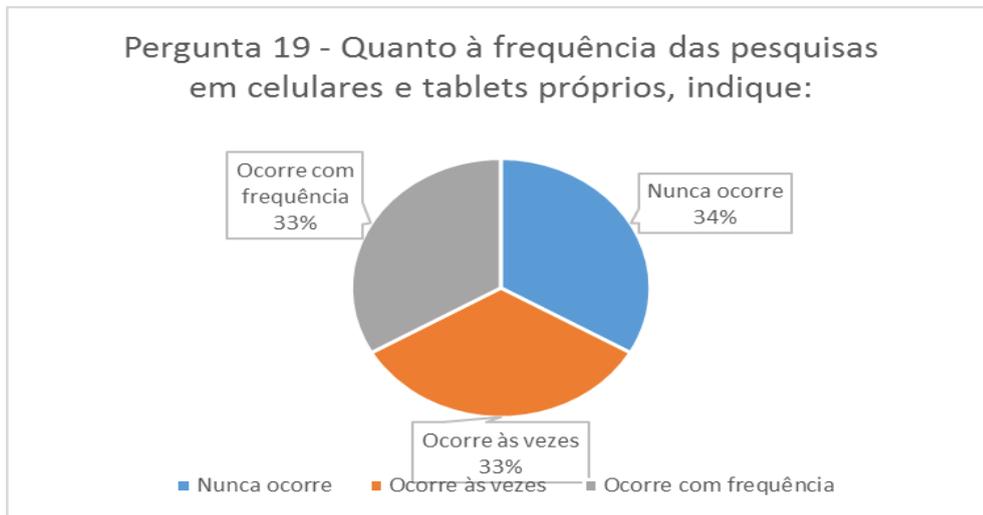
Gráfico 25



Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Diante da precariedade dos recursos físicos de laboratórios de informática, percebemos que os alunos fazem pesquisas em seus celulares ou tablets, sendo que três dos professores afirmaram que os estudantes utilizam seus recursos, e outros três disseram que não.

Gráfico 26

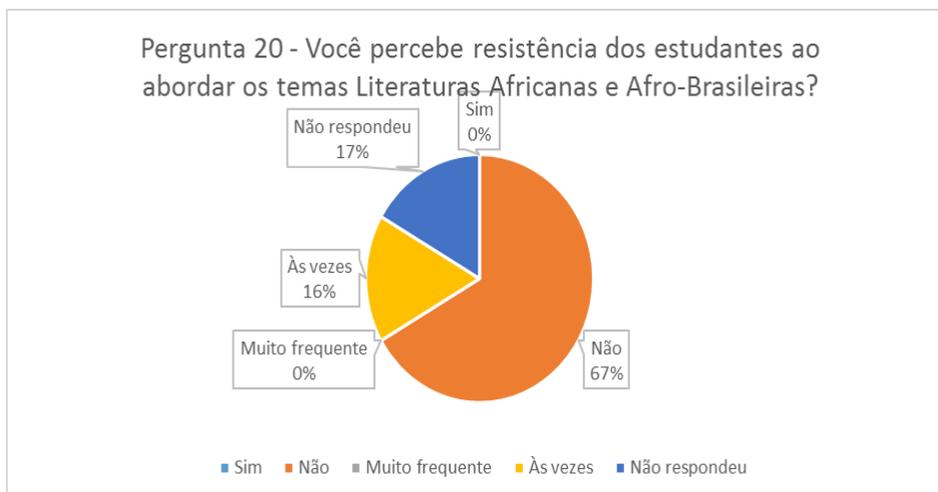


Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Também investigamos a frequência com que as pesquisas ocorrem, e percebemos que não é tão frequente: dois entrevistados disseram que ocorre com frequência, dois disseram que nunca ocorre e dois afirmaram que ocorre às vezes.

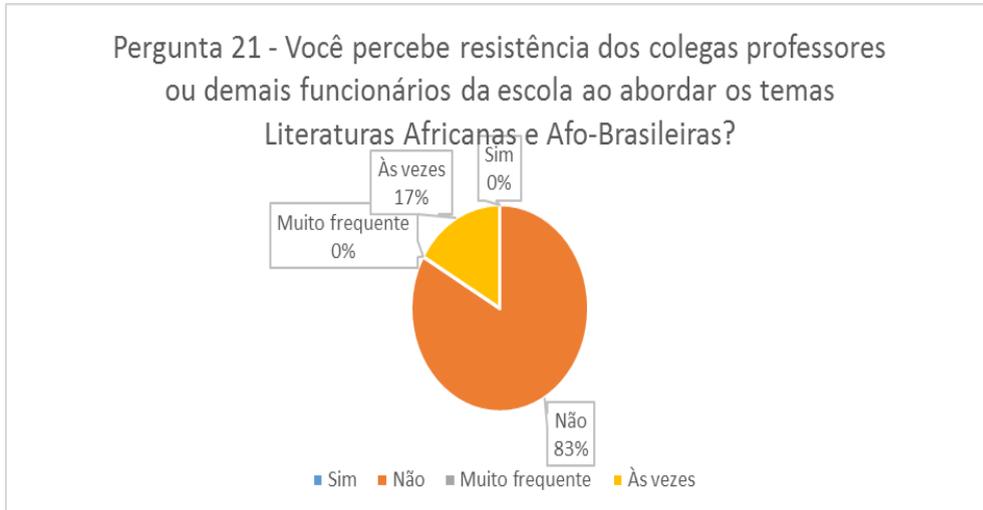
Os dois gráficos a seguir abordam a possível resistência dos estudantes, professores ou funcionários em relação ao tema.

Gráfico 27



Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Gráfico 28

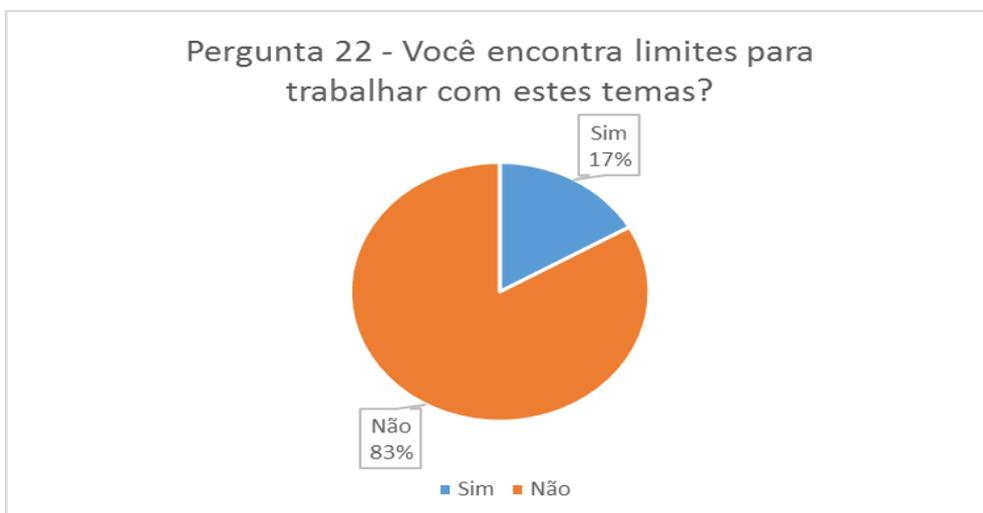


Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Após avaliar as questões estruturais, buscamos identificar os aspectos humanos no processo de planejamento e trabalho com Literaturas Africanas e Afro-Brasileiras, perguntamos se os professores encontram resistência dos colegas ou demais funcionários da escola ao abordar estes temas. A maioria disse não enfrentar resistência, apenas uma afirmou encontrar resistência às vezes.

Além da resistência ao tema, indagamos sobre possíveis limites ao abordar o assunto, o que se verifica nos dois próximos gráficos.

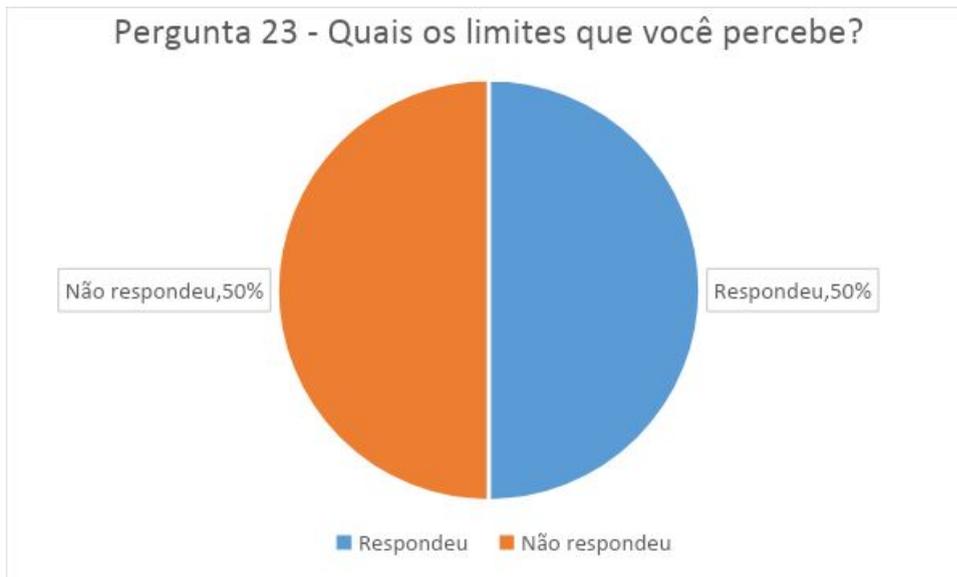
Gráfico 29



Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Sobre os possíveis limites enfrentados para trabalhar com os temas, cinco deles informaram não haver limites e apenas um afirmou haver limites. Há, contudo, que se reavaliar as respostas dadas, considerando que esses professores enfrentam limitações estruturais, pouco acesso a materiais e capacitação para o trabalho, fatores que são limitantes para a prática docente. Contudo, os professores não associaram essas fragilidades com os limites para trabalhar com estes temas.

Gráfico 30



Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Embora apenas um entrevistado tenha dito encontrar limites, na pergunta seguinte, onde deveriam descrever os limites encontrados, apenas três não responderam, os outros três responderam. As respostas foram:

“Como exposto anteriormente, nunca trabalhei este tipo de tema dentro da sala de aula. No entanto, acredito que o contraponto encontrado seria a falta de material que contribua nas informações para este tipo de trabalho em sala de aula. Pois pouco se fala no assunto.” (Entrevistado A, 2019)

“A princípio nenhuma limitação.” (Entrevistado B)

“Falta de capacitação aos professores, material escasso, escola sem laboratório de informática.” (Entrevistado C, 2019)

Sobre a importância de se trabalhar Literaturas Africanas e Afro-Brasileiras em sala de aula, tem-se o seguinte:

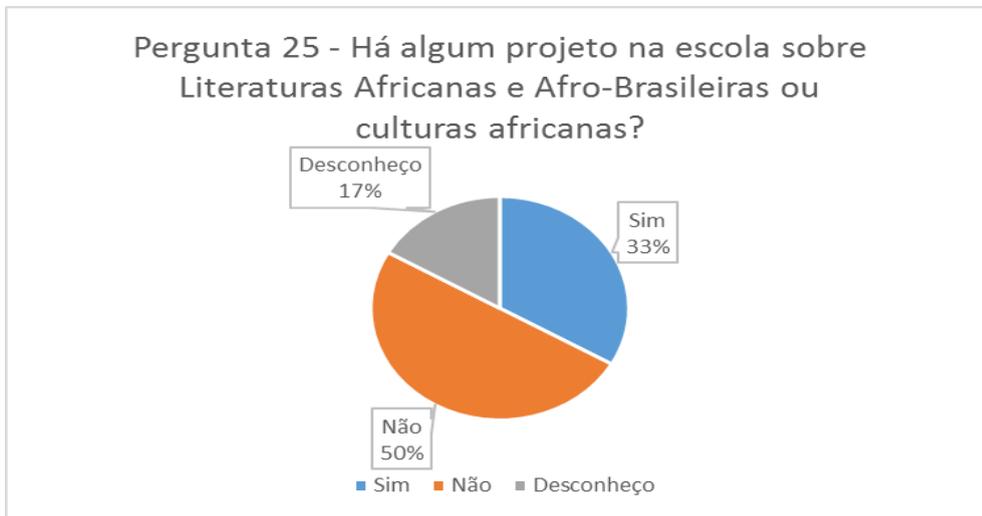
Gráfico 31



Fonte: Elaborado pela autora (2019).

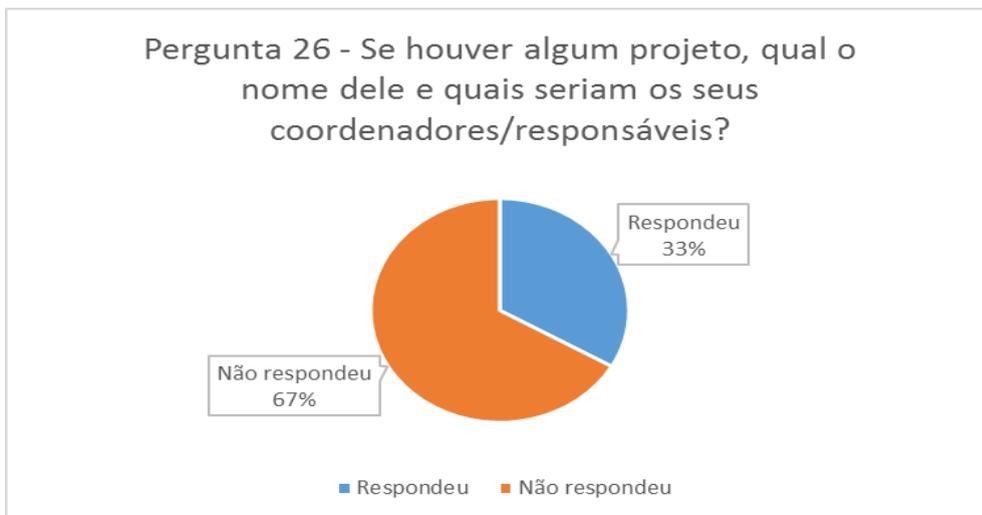
Todos afirmaram ser importante trabalhar a temática em sala de aula. Na sequência, nas perguntas sobre a existência de algum projeto sobre os temas na escola, um disse que desconhece, dois disseram que há projetos e três disseram que não há projetos em suas escolas.

Gráfico 32



Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Gráfico 33



Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Ao final, os professores responderam os nomes e responsáveis por projetos nas escolas. Listamos dois projetos apresentados pelos entrevistados: um projeto ligado à Semana da Consciência Negra, cujos responsáveis são professores e coordenação; e um outro projeto, intitulado “Eu sou um deles”, que envolve toda a equipe escolar e cuja coordenadora é a professora de História. Quando questionados sobre os projetos, como funcionam, percebeu-se que os professores e gestores não apresentavam muito conhecimento acerca dos trabalhos. Apenas houve um relato do professor e do gestor que o projeto “Eu sou um deles”, é desenvolvido pela professora de História, envolve todos os alunos do Ensino Médio e Ensino Fundamental Série Finais, as atividades consistem em palestras, exibição de filmes, debates e

produção de textos e cartazes. Não obtivemos informações de alunos, pois as escolas ficam um pouco resistentes em responder questões que envolvem legislação, práticas pedagógicas. Mesmo eu tendo uma indicação da minha gestora da rede de ensino, apresentando o meu projeto, ainda assim, foi inviabilizado o contato dos alunos. Muitas escolas consideram que dá muito trabalho enviar autorização aos pais para que seus filhos participem de um projeto que envolve a escola, mas não faz parte das demandas escolares, é algo externo, vindo da universidade. Portanto, o *corpus* de análise limitou-se aos gestores e professores das respectivas unidades escolares.

Com todos esses levantamentos percebemos que há um desejo e uma boa vontade em fazer valer o ensino de Literaturas Africanas, Afro-brasileiras, bem como história e cultura africana. Contudo, verificamos que há muitos desafios, que passam desde questões estruturais e recursos, até a formação e capacitação docente.

3 DOS LIMITES DO LIVRO DIDÁTICO

Pensar o ensino de Literaturas Africanas e Afro-brasileiras requer pensar, antes de mais nada, o ensino de literatura na Educação Básica. Embora, já no Ensino Fundamental, os alunos tenham contato com a literatura infanto-juvenil em suas aulas de leitura, sabe-se que o ensino sistematizado da literatura ocorre de fato quando os estudantes ingressam no Ensino Médio.

Os conteúdos literários, em grande maioria, chegam até o estudante pelo livro didático, por meio de fragmentos espalhados em unidades de ensino que abordam períodos literários ou escolas literárias. Com isso, enfrentamos alguns desafios, por exemplo: qual o espaço dado para Literaturas Africanas nesse conjunto de estudos tão enraizado e ancorado num cânone literário?

Muito do que se vê no ensino da Literatura se resume a leituras e exercícios do livro didático e, por vezes, adota-se também a prática de seminários sobre autores consagrados e escolas literárias. Isso, contudo, não é suficiente para uma formação mais universal de um sujeito leitor e apreciador da arte literária. A história da literatura, por vezes, tende a reproduzir os mesmos aspectos e os mesmo nomes já tão conhecidos e consagrados pelos críticos literários, especialmente o cânone branco e masculino. Esse movimento, em muitas ocasiões, torna a literatura hermética, defasada e distante do universo dos adolescentes e jovens estudantes.

Além da valorização dos aspectos históricos, percebe-se uma tendência em atender uma demanda de livros cobrados nos vestibulares, ou de autores mais contemplados no Enem. Com isso, apresentam-se muitas vezes questões de múltipla escolha, deixando de lado a leitura, reflexão e compreensão de textos integrais. Sobre a problemática de se reduzir o ensino de literatura a classificações prévias, Cereja (2005, p.89) afirma:

Ensinar literatura brasileira e literatura portuguesa, com base na descrição de seus estilos de época, de suas gerações, autores e obras mais importantes tornou-se um expediente tão comum nas escolas, que para muitos professores é praticamente impossível imaginar uma prática de ensino diferente dessa.

Se, por um lado, um ensino centrado no livro didático é pouco produtivo e atrativo, por outro lado, descartá-lo totalmente é arriscado e pouco racional, uma vez que é muitas

vezes o único recurso que o professor dispõe com facilidade nas escolas. Pelo que percebemos no levantamento feito nas escolas, o livro didático tem sido, em muitas ocasiões, a “tábua da salvação” e única fonte de contato dos estudantes com as Literaturas Africanas e Afro-Brasileiras. Tendo em vista a escassez de recursos, e percebendo o uso dos livros didáticos para o ensino de literaturas, realizei um sucinto levantamento de três coleções didáticas utilizadas nas escolas investigadas, que seguem listadas no anexo. Foram considerados três livros (suas imagens encontram-se no Anexo E) diferentes de terceiro ano do Ensino Médio para fins desta pesquisa e pequena análise.

O primeiro livro selecionado foi o “Se liga na língua”, de Wilton Ormundo. Conforme os excertos apresentados no Anexo F, as Literaturas Africanas são contempladas em dois momentos apenas: No capítulo 5, em *A prosa da segunda fase do Modernismo: retrato crítico do real*, o texto de Ondjaki “Nós choramos pelo Cão Tinhoso” faz a abertura do capítulo que vai abordar romances regionalistas brasileiros, dialogando com Graciliano Ramos, Rachel de Queiroz e outros escritores consagrados da famosa Geração de 30. Sobre o texto, segue um questionário com 7 perguntas referentes a aspectos estruturais do gênero conto. Pouco se fala, contudo, sobre o autor ou a literatura angolana; e no box *Biblioteca Cultura* o autor apresenta, apenas, a indicação de links com entrevista e dados biográficos sobre o escritor angolano. O texto de Ondjaki parece servir mais a um propósito regionalista brasileiro do que a abordar a temática africana ou afro-brasileira.

Já no capítulo 8 da mesma obra, as Literaturas Africanas voltam a ocupar um pequeno lugar sob o escopo de *Literatura em Língua Portuguesa: um pouco de Moçambique, Cabo Verde, Portugal e Brasil*. Nesta unidade excluem-se as produções de Guiné-Bissau, bem como as de São Tomé e Príncipe; além disso, são feitos recortes e os poucos escritores abordados são Luís Bernardo Honwana (Moçambique) e Baltazar Lopes da Silva (Cabo Verde). Sobre Honwana, apresenta-se uma breve biografia, junto com o conto *As mãos dos pretos*. Um apontamento interessante feito nessa seção faz referência a Honwana como o autor do conto *Nós matamos o Cão Tinhoso*, que estabelece intertextualidade com o conto de Ondjaki apresentado no início do livro. Ao final, após a leitura do conto, a atividade proposta aos alunos, apesar de artística, parece um pouco simplista, pois se resume a uma ilustração sobre o conto para ser exposta no pátio. Considero que a riqueza do texto não é explorada em algum debate ou trabalho mais específico de reflexão e análise. Já o texto *A seca*, de Baltazar Lopes da Silva, no mesmo livro, é precedido de um box com informações sobre a história de

colonização de Cabo Verde; a seguir, depois do texto, a proposta também é focada em ilustração, para formar uma espécie de história em quadrinhos, em que mais uma vez o debate ou a análise não prevalece. Por fim, destaca-se que o conceito de Literatura Afro-brasileira sequer aparece nesta obra.

O segundo livro analisado foi “Português contemporâneo: diálogo, reflexão e uso”, de William Cereja. Nele encontramos o texto *Nós Choramos pelo Cão Tinhoso*, também de Ondjaki. A proposta aqui foi de usá-lo para exemplificar o gênero conto, não se destacando aqui o aspecto literário. Nesse capítulo enfoca-se, também, a historiografia literária, com atenção a Augusto dos Anjos e Lima Barreto, sem estabelecer qualquer relação com o conto do angolano. Apesar de servir para o trabalho com o gênero textual conto, note-se, neste livro, um trabalho um pouco mais amplo de apresentação da biografia de Ondjaki, seguindo de um amplo exercício de análise do seu conto, por meio de perguntas que também incluíam trechos do conto de Luís Bernardo Honwana. Mesmo sem o intuito de apresentar as Literaturas Africanas, o autor acabou trazendo mais informações sobre o tema que a coleção anteriormente analisada.

A seguir, no capítulo 3, verifica-se um trabalho dedicado especialmente às Literaturas Africanas e Afro-Brasileiras, que foram renomeadas como “literatura negro-brasileira”. O capítulo intitulado *Literaturas africanas de língua portuguesa e literatura negro-brasileira* apresenta, inicialmente, dois poemas africanos, um de Viriato da Cruz, poeta angolano, outro de José Craveirinha, poeta moçambicano. Na sequência, apresentam-se os poemas de Adão Ventura e Márcio Barbosa, representantes da literatura negro-brasileira. Os textos poéticos são analisados a partir de exercícios para resolução dos alunos, com suporte do docente. Apesar do destaque dado às Literaturas Africanas e Afro-Brasileiras no título e na análise, poucos autores foram abordados; além disso, não foram contemplados todos os países da CPLP (Convenção dos Países de Língua Portuguesa).

O terceiro e último livro analisado foi “Língua Portuguesa: linguagem e interação”, do Faraco. Nele, há uma abordagem das literaturas africanas apenas no capítulo 8. Nesse espaço destacam-se as literaturas contemporâneas, sendo que as literaturas africanas são abordadas como marca de uma literatura engajada. Essas literaturas são representadas com textos e os respectivos escritores: Vasco Cabral (Guiné Bissau), José Craveirinha (Moçambique), Agostinho Neto (Angola), Luandino Vieira (Angola), Pepetela (Angola), Valter Hugo Mãe (Angola), Mia Couto (Moçambique), Carlos Semedo (Guiné Bissau) e Alda

Espírito Santo (São Tomé e Príncipe). Embora tenha dado visibilidade a um número bem maior de escritores e textos e de ter abordado diversos países da CPLP, considero que ainda ficou de fora a representatividade de Cabo Verde.

Por fim, o que chama a atenção ao fazermos uma análise dessas coleções é o silenciamento das produções das mulheres escritoras. A única mulher contemplada nos livros é Alda Espírito Santo, que aparece literalmente por último e apenas no terceiro livro. Embora já bastante significativa, a produção literária das mulheres africanas de língua portuguesa é ainda pouco conhecida, mesmo na África. Sobre esse problema há um interessante trabalho de conclusão de curso intitulado “As vozes literárias das mulheres africanas e afrodescendentes: uma análise do livro didático de Língua Portuguesa”, da pós-graduanda Gislene Alves da Silva Costa, apresentado ao Curso de Especialização em História e Cultura Africana e Afro-Brasileira, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, sob orientação da Prof^a. Dr^a. Ana Santana Souza.³

Resta-nos a internet como ferramenta para ultrapassar a distância física e ideológica que nos afasta das produções das grandes escritoras que temos no continente africano, especialmente daquelas que escrevem em português e têm em comum uma história de exploração da colônia portuguesa autoritária e misógina.

³Disponível

em:

<https://monografias.ufrn.br/jspui/bitstream/123456789/2302/1/As%20Vozes%20Liter%C3%A1rias%20Femininas%20Africanas%20e%20Afrodescendentes.pdf>. Acesso em 19 jul. 2019.

4 A IMPORTÂNCIA DA INTERNET PARA A PESQUISA E A PRÁTICA DOCENTE

A unidade Repositórios Digitais, componente curricular do curso de Pós-Graduação em Linguagens e Educação a Distância da UFSC, curso na modalidade EAD, abriu uma série de possibilidades para a relação entre ensino-aprendizagem e tecnologia. Por exemplo, o artigo “Estado atual das bibliotecas digitais no Brasil”, dos autores Murilo Bastos Cunha e Cavan McCarthy – publicado no livro *Bibliotecas digitais: saberes e práticas*, organizado por Carlos H. Marcondes; Helio Kuramoto; Lidia B. Toutain e Luis Sayao, em 2005, pela editora EDUFBA – chama a atenção para a transformação na forma de se enxergar o mundo com o advento da internet, e para o modo como o impacto dessa transformação na comunicação das pessoas implicou processos de formação humana. O artigo apresenta que a primeira revolução da comunicação se deu quando o homem desenvolveu a linguagem, podendo transmitir seu conhecimento, suas experiências e de compartilhar ideias por meio de uma comunicação organizada. Depois, com o advento da escrita, surgiu o marco divisor entre a pré-história e a história, em que pela língua foi possível sistematizar os conhecimentos de forma a deixar para as gerações futuras esses registros.

Muito tempo depois, a tecnologia foi um importante elemento para que essa comunicação se expandisse, a exemplo do rádio, telefone, televisão, e de diferentes meios pelos quais a comunicação pôde se massificar, expandir, ampliar. Por fim, com o advento da internet, essa comunicação passou pela grande revolução, como a possibilidade de a comunicação chegar em diferentes locais do planeta no exato momento da sua emissão. Vivemos uma época em que é possível interação mesmo a distância; é possível a multi-interação com milhares de pessoas em diferentes locais no globo em uma mesma conversa via *chat*, compartilhando as mesmas imagens, vídeos, áudios, músicas e textos.

Com o advento da internet foi possível desenvolver a organização e sistematização de conteúdos digitais de forma *online* e, assim, desenvolveram-se as bibliotecas digitais. Tais bibliotecas, sites e portais podem, por exemplo, ser acessados para as pesquisas dos autores africanos e afro-brasileiros que não têm muita visibilidade no mercado editorial, sendo, muitas vezes, inacessíveis a professores e estudantes. A internet, porém, vem romper essa barreira do conhecimento.

Nesse sentido, a internet produz o que o professor Josias Ricardo Hack defende como democratização do conhecimento. Mas, para as muitas vantagens elencadas pelos estudiosos das tecnologias, há também desafios a serem pensados. Nem tudo é fácil no campo do uso das tecnologias e da internet. Pensando nisso, podemos perceber que

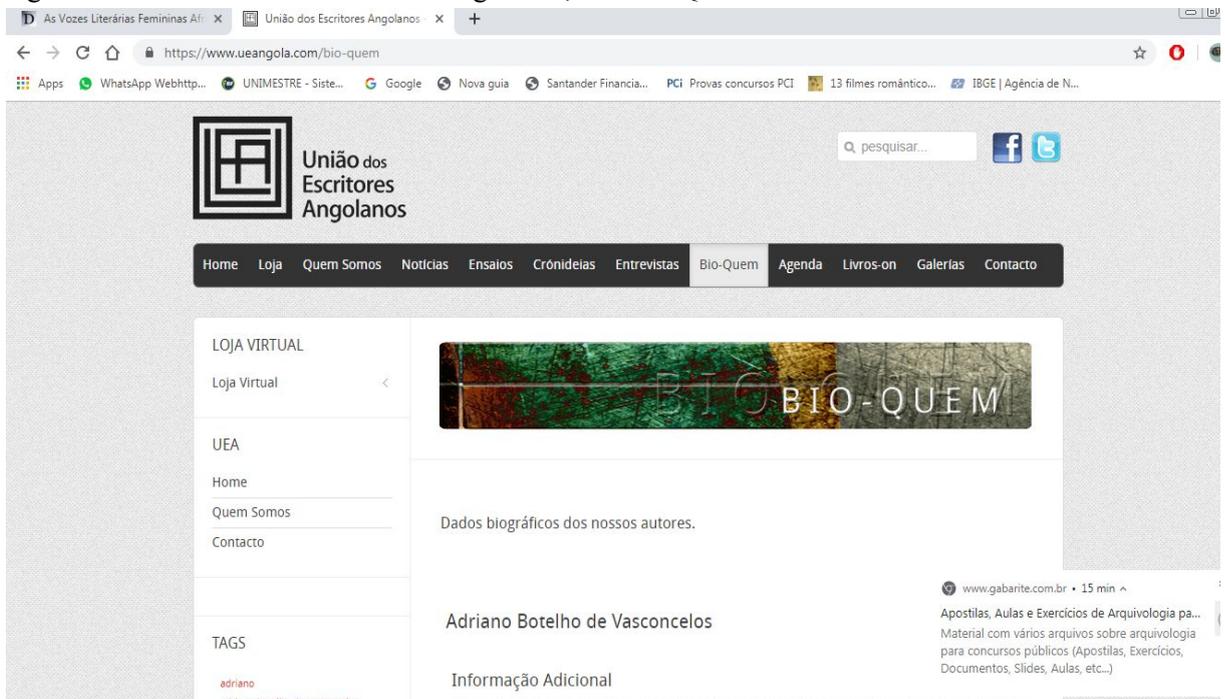
Para se adaptar à comunicação midiaticizada do conhecimento, o docente precisa reconhecer o papel da tecnologia como um recurso de aprendizagem e entender-se cada vez mais como um orientador e cooperador do estudante na construção do conhecimento pela mediação multimidiática. Assim, as tecnologias podem assumir muitas das funções do docente e liberá-lo para novos modos de assistência aos alunos, bem como pode incrementar o processo comunicacional. No entanto, os professores precisam de ajuda para entender e colocar em prática essas novas posturas. Para realizar as transformações esperadas é preciso que o professor saiba lidar criticamente com as TIC e utilize-as pedagogicamente. É necessário, igualmente, trabalhar com o conhecimento adquirido e com a busca de novas informações ao se capacitar continuamente para acompanhar as mudanças estruturais dos saberes. O docente também deve assumir a postura de questionamento e criticidade diante das informações, bem como precisa exercer o papel de orientação e cooperação com os discentes, ensinando-os a aprender e aprender ensinando. (HACK; NEGRI, 2010, p.91-92)

O presente trabalho dialoga também com o *módulo III – Repositórios Digitais*, no qual se abordou as bibliotecas digitais, sites, páginas e diferentes espaços no meio digital conectado à rede de internet. Na medida em que o acesso a obras elaboradas pelas autoras e obras de literaturas africanas é limitado, pois não são muito valorizadas pela indústria bibliográfica brasileira, os repositórios digitais, portais, sites e bibliotecas virtuais tornam-se espaço privilegiado para a democratização do acesso a tais escritoras e seus textos.

Por exemplo, no site da **União dos Escritores Angolanos**⁴ há vários livros digitais e antologias cuja composição feminina é de grande representação. Destaco algumas elaboradas pelas autoras encontradas nas Antologias: Ana Branco; Ana Santana; Anny Pereira; Alda Lara; Alice Palmira; Carla Queiroz; Cecília Ndanhakukua; Deolinda Rodrigues; Isabel Ferreira; Leila dos Anjos; Lília da Fonseca; Maria Alexandre Dáskalos; Maria Celestina Fernandes; Maria Amélia Dalomba; Maria Eugénia Neto; Maria Fernanda Baião e Paula Tavares. Abaixo seguem imagens do site que ilustram a variedade de autores e conteúdos sobre o tema abordado.

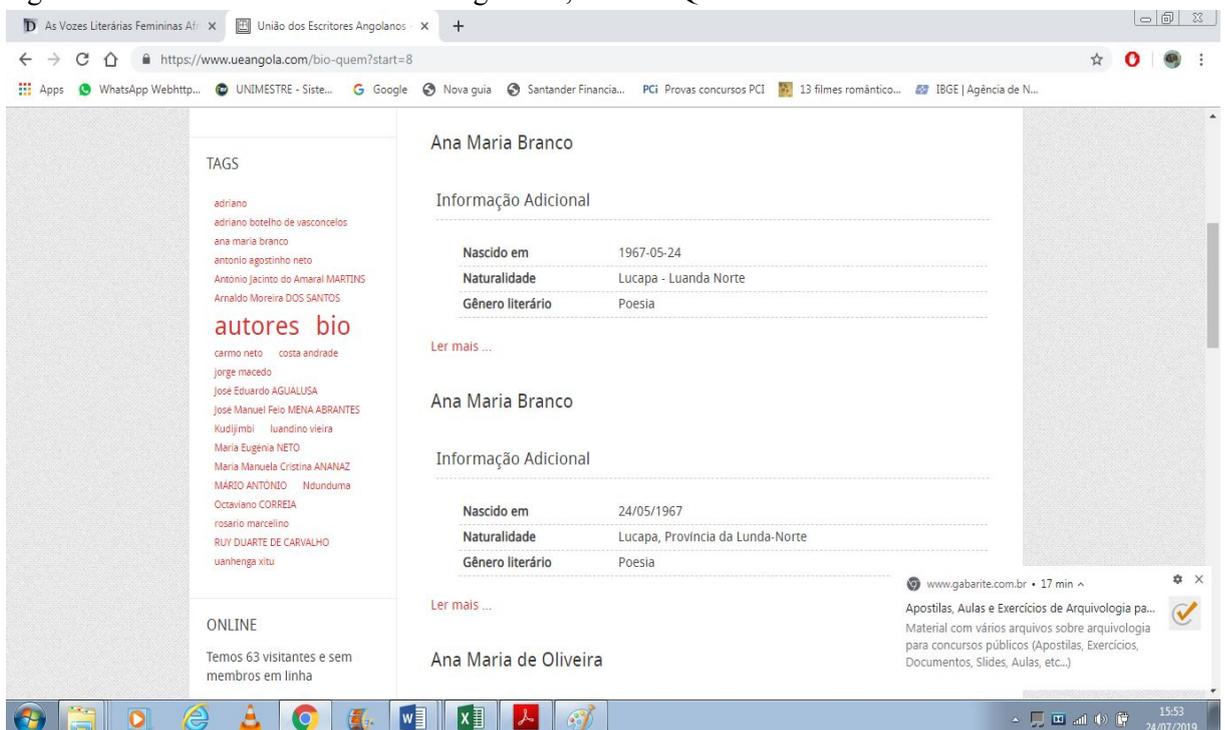
⁴ Fonte: <http://www.ueangola.com/>. Acesso em 19 jul. 2019.

Figura 1 – Site União dos Escritores Angolanos, aba Bio Quem



Fonte: Site União dos Escritores Angolanos (2019).

Figura 2 – Site União dos Escritores Angolanos, aba Bio Quem



Fonte: Site União dos Escritores Angolanos (2019).

No site **Lusofonia**⁵ também se encontram muitas informações sobre elaborado pela autoras africanas, biografia e alguns textos, conforme exemplificado abaixo:

Figura 3 – Site Lusofonia, aba Literaturas Africanas de Língua Portuguesa



Fonte: Site Lusofonia (2019).

Figura 4 – Site Lusofonia, aba Literatura Angolana



⁵ Disponível em: <http://lusofonia.x10.mx/LA.htm>. Acesso em 19 jul. 2019.

Fonte: Site Lusofonia (2019).

Outra fonte de pesquisa igualmente interessante é o site **Embaixada de Angola em Portugal**⁶, no qual há dados biográficos de: Amélia Dalomba, Maria Celestina Fernandes e Paula Tavares. O site **Templo Cultural Delfos**⁷ traz biografias e trechos de obras.

Figura 5 – Site Embaixada de Angola, biografia de Paula Tavares



Fonte: Site Embaixada de Angola (2019).

⁶ Disponível em: <http://www.embaixadadeangola.org/cultura/literatura/autores.html>. Acesso em 19 jul. 2019.

⁷ Disponível em: <http://www.elfikurten.com.br/>. Acesso em 19 jul. 2019.

Figura 6 – Site Embaixada de Angola, capa

DICIONÁRIO DE AUTORES ANGOLANOS

Agostinho Neto (1922 - 1979)

Nasceu em Kaxicane, região de Icolo e Bengo, em 17 de Setembro de 1922. Fez os estudos liceais em Luanda. Formou-se em Medicina em Portugal. Colaborou em diversas publicações periódicas em Angola, Portugal e Brasil. Foi por diversas vezes preso pela política portuguesa.

Depois da sua evasão de Portugal em 1962, junta-se a Mário Pinto de Andrade e Viriato da Cruz que dirigiam já o MPLA, passando a ser desde essa data o Presidente. Foi o primeiro Presidente da República de Angola cuja independência proclamou em 11 de 1975. Foi galardoado com o Prémio Lotus e Prémio Nacional de Literatura.

Morreu em 10 de Dezembro de 1979. Publicou *Náusea* (1952) *Quatro Poemas de Agostinho Neto* (1957), *Poemas* (1961), *Com Olhos Secos* edição bilingue português / italiano (1963), *Sagrada Esperança* (1974), *A Renúncia Impossível* (edição póstuma 1982), *Poesia* (edição póstuma, 1998).

Aires Almeida dos Santos(1922-1991)

Nasceu em 1922 no Chinguar, província do Bié. Passou a infância em Benguela e a adolescência no Huambo. Em Benguela fez os estudos primários e no Liceu do Lubango concluiu o 7º ano.

Exerceu jornalismo em Luanda, tem colaboração literária dispersa nos vários jornais publicados em Angola, como *Jornal de Benguela*, *Jornal de Angola* e *A Província de Angola*. Morreu em 1991, na cidade de Benguela. Publicou: *Meu Amor da Rua Onze* (1987).

Alexandre Dáskalos (1922-1991)

Nasceu no Huambo em 1924. Fez a instrução primária e secundária no Huambo, antiga Nova Lisboa.

Fonte: Site Embaixada de Angola (2019).

Figura 7 – Site Templo Cultural Delfos

ESCRITORES AFRICANOS

"O Brasil não conhece a África, mas a África sabe bem do Brasil... Axé Brasil, África."
- Gonzaguinha, em "Tanacara".

ESCRITORES AFRICANOS DE LÍNGUA PORTUGUESA NESTE SITE

- Alda Espírito Santo (São Tomé e Príncipe)
- Amélia Dalomba (Angola)
- Amílcar Cabral (Guiné-Bissau)
- Ana Paula Tavares (Angola)
- António Agostinho Neto (Angola)
- António Mendes Cardoso (Angola)
- Conceição Lima (São Tomé e Príncipe)
- Dina Salústio - (Cabo - Vrde)
- Eduardo Pitta (Moçambique)
- Fernando Costa Andrade (Angola)
- Fernando Leite Couto (Moçambique)
- João Bernardo de Miranda (Angola)
- João Maimona (Angola)
- José Craveirinha (Moçambique)
- José Eduardo Agualusa (Angola)
- José Luandino Vieira (Angola)
- Lopito Feijóo - J.A.S. Lopito Feijóo K. (Angola)
- Maria Manuela Margarido (São Tomé e Príncipe)
- Mia Couto - biobibliografia | • Mia Couto - fortuna critica | • Mia Couto - poemas (Moçambique)
- Noémia de Sousa (Moçambique)

"CONHECE-TE A TI MESMO E CONHECERÁS OS DEUSES E O UNIVERSO."

Sibila de Delphos, de Michelangelo

CADASTRE SEU EMAIL E RECEBA NOSSAS ATUALIZAÇÕES

Email address...

EDITORAS

- Elfi Kürten F
- Unknown
- Unknown

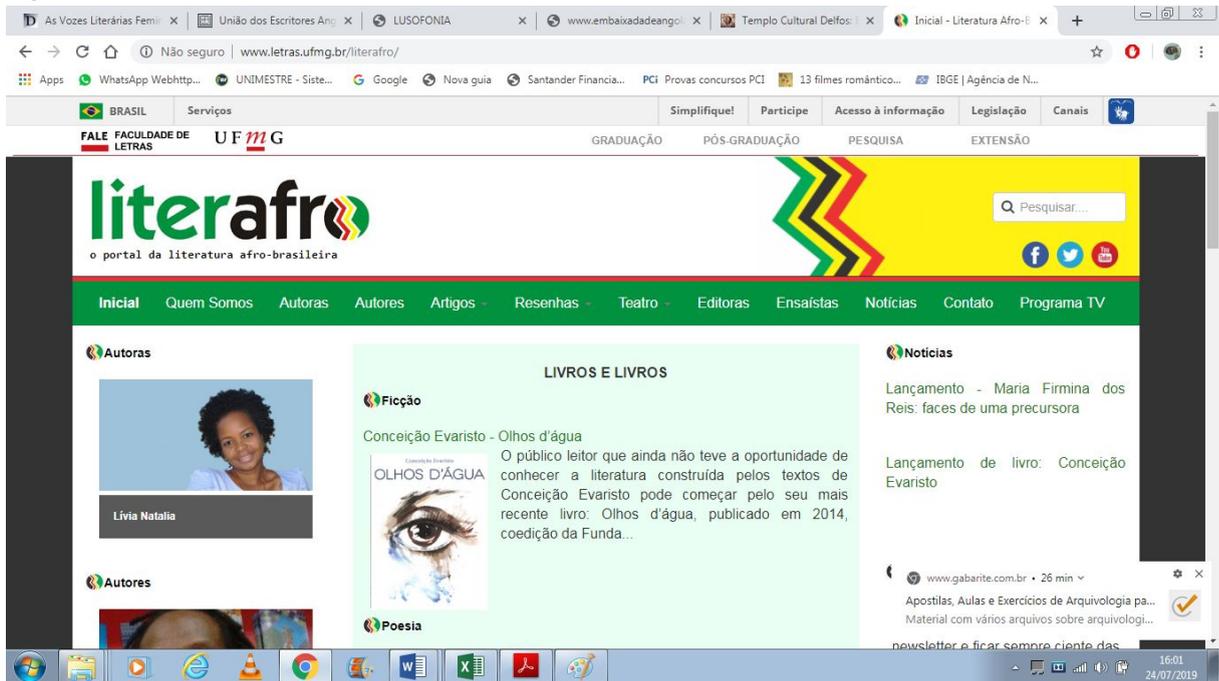
Fonte: Site Templo Cultural Delfos (2019).

Outro site de pesquisa sobre literatura afro-brasileira no portal **Literafro**⁸ da UFMG,

⁸ Disponível em: <http://www.letras.ufmg.br/literafro/>. Acesso em 19 jul. 2019.

como rico material sobre autores afro-brasileiros.

Figura 8 – Site Liteafro



Fonte: Site Liteafro (2019).

Também mencionamos outro espaço de grande importância no levantamento teórico e de informações acerca de elaborado pela autoras e obras: site da **Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações**⁹, no qual encontramos teses e dissertações, estudos sobre elaborado pela autoras dos países citados.

Cabe também mencionar, para preparação e planejamento das aulas, o levantamento de estudos críticos nas publicações dos principais núcleos de pesquisa sobre literaturas africanas: NEPA (UFF), USP, UFBA, Universidade de Lisboa, Universidade de Coimbra, Universidade de Aveiro (Fundação Portugal-África). Importante destacar os sites e publicações eletrônicas de/sobre literaturas africanas de língua portuguesa: Africa21, União dos Escritores Angolanos, NEPA(UFF), Casa das Áfricas, sites de escritores, além de outros sites, como Website Literatura Africana Lusófona Pós-colonial, site da CPLP (Comunidade dos Países de Língua Portuguesa), site do Instituto Camões e site da Associação dos Escritores Moçambicanos. Ao abordar as Literaturas Africanas e Afro-Brasileiras não

⁹ Disponível em: <http://bdtb.ibict.br/>. Acesso em 19 jul. 2019.

podemos esquecer o importante papel das escritoras mulheres para construção e consolidação dessas formas de expressão e arte.

Importa reafirmar que, a partir dessa pesquisa, observam-se os desdobramentos da história colonial portuguesa, com suas marcas ainda presentes. Ao tratar de escritoras, podemos dizer, ainda, da violência duplicada que essas mulheres trazem à tona, como mencionado por Margarida Calafate Ribeiro (2008, p. 98):

[...] denúncia de uma dupla colonialidade: uma colonialidade política, ainda que não mais exercida aos moldes europeus; e uma colonialidade social e familiar, que coloca as mulheres na margem, convertendo as histórias das mulheres em histórias duplamente silenciadas. Silenciadas pela condição de subalternidade no seio da diferença imposta pela colonialidade e silenciadas pela condição da subalternidade vivida no seio da diferença sexual.

A essa dupla colonialidade as mulheres reagem através do trabalho estético; por meio da escrita relatam e delatam a violência causada pela mesma matriz de poder, a máquina colonial portuguesa, e cujos desdobramentos ainda se situam na experiência social dos países africanos. Um paralelo pode ser feito com as obras das elaborado pela autoras afro-brasileiras que trazem à cena muitos problemas sociais enfrentados pelas mulheres frente a uma sociedade machista e desigual.

Desse modo, a ‘escrita feminina’ consistiria na construção de representações *antipatriarcais* e *contra-hegemônicas*. Desfaz-se, assim, a lógica do poder paterno, centrado na figura do pai, do homem, do macho, do tirano. Pensar numa perspectiva daquela dada pela tradição história implica em quebrar lógicas e paradigmas estabelecidos, consistindo numa posição subversiva, quiçá marginal.

Outro ponto importante da discussão apresentada neste trabalho é a questão da identidade. Conceito relativizado, que não pode ser tomado como uma categoria fixa, estanque. Para Stuart Hall (2005) a concepção de sujeito unificado está ultrapassada, havendo uma desestabilização dos conceitos identidade e sujeito. Se o sujeito do Iluminismo era centrado, individualista, na modernidade ele entra em crise: não se pensa mais em identidade, mas em identidades, uma compreensão mais plural. Igualmente, não podemos mais pensar uma literatura exclusivamente masculina, branca e misógina.

Importa destacar, ainda, que essas mulheres reinventadas nos textos ficcionais pesquisados na internet não são relegadas ao papel de vítimas ou, ainda, de subalternas, mas aparecem como mulheres protagonistas, fortes, sobreviventes, agentes sociais que não

abandonaram a história de seus antepassados. São mulheres que ressignificam suas experiências no cotidiano de mulheres, amantes, mães e esposas. Sobre tais experiências, Florentina Souza Silva (2006, p. 339) afirma:

Algumas escritoras contemporâneas, africanas ou brasileiras, tem se voltado para o questionamento do próprio sentido e lugar do 'feminino': seus ritos e mitos. E nesse questionamento, o corpo assume papel significativo, se não principal. Trazendo inscritos em si signos, histórias, verdades e sutilezas das experiências da vida, com sua exuberância, vitalidade ou rugas, o corpo revela os caminhos trilhados, as mudanças vivenciadas, as escarificações dos tempos e do coração. Em razão das circunstâncias da ordem da cultura e natureza, a mulher vivencia significativas especificidades de mudanças no seu corpo.

Percebe-se, na literatura de autoria feminina, as marcas do poder que atravessam as relações de gênero no período colonial e pós-colonial. Talvez possamos observar até mesmo uma síntese de reflexões acerca dos estudos feministas e pós-coloniais. A marca dessa autoria funciona como um mecanismo político de oposição ao silenciamento, uma postura da não aceitação de que se fale em nome delas. Se, no ocidente, as mulheres conquistaram um espaço próprio na produção literária, com autonomia para darem voz as suas experiências, em África esse movimento não foi diferente.

A relação entre tradição e modernidade aparece de maneira recorrente nos textos digitais e também nos textos dos livros didáticos. Nesse sentido, vale considerar a desconstrução de uma dicotomia, ou polaridade entre tradição e modernidade proposta por Appiah (2003). Segundo esse filósofo, tradição e modernidade se mesclam na vida cultural moçambicana. Há uma invocação da ancestralidade que não configura uma mera credence, mas compõe as formas de conceber o mundo desses sujeitos que lidam com a *ciência moderna* e outros conhecimentos tradicionais ou *não tradicionais*.

Appiah (2003) tece uma crítica à ideia de clareza, exatidão da ciência moderna contra o obscurantismo das religiões. Ele salienta que a ciência não é exata e clara, traz em si suas contradições e obscurantismo, haja vista que temos conflitos teóricos, então não podemos nos pautar numa dicotomia baseada naquilo que é verdade e aquilo que não é verdade, pois essa certeza da verdade é posta em xeque no que se refere à ciência moderna também. Sabedoria ocidental e sabedoria oriental dialogam, se cruzam, são marcas presentes no cotidiano dos cidadãos africanos. Compartilhar esses saberes plurais e abrir o repertório dos estudantes é um dos papéis do professor ao trabalhar com a diversidade da produção de

elaborado pelas autoras africanas e afro-brasileiras. Esse cruzamento de saberes foi ampliado com a internet e suas ferramentas de busca.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Enveredar pelos caminhos das Literaturas Africanas e Afro-Brasileiras no campo fantásticamente complexo da Educação foi talvez a mais insana jornada até aqui. Muito aquém de um texto altamente gabaritado do ponto de vista das intelectualidades acadêmicas, o texto aqui é tecido, é quebra-cabeça, é partilha. Um texto, quase manifesto, um relato de experiência marcado pelas experiências dos demais companheiros e companheiras de jornada. Não chamo este texto que se encerra de conclusão, em primeiro lugar porque talvez falte a objetividade discursiva que exige um texto dessa natureza; ademais, este trabalho abriu milhares de inquietações e possibilidades de construções pedagógicas. Portanto, não concluímos nada, ao contrário, abrimos aqui muitas portas e janelas para o ensino de Literaturas de forma mais plural e democrático.

Há, contudo, algumas constatações e reflexões que se apresentam a partir deste trabalho. Observou-se que a prática pedagógica ainda é carente de formação e recursos. Os materiais encontrados em nossas escolas e bibliotecas estão muito aquém da demanda necessária para um bom planejamento e uma prática adequada do ensino de Literaturas Africanas e Afro-Brasileiras, bem como história e culturas africanas. Percebe-se que implementação de leis podem ser muito eficazes desde que haja fiscalização e incentivo para sua aplicação.

Não podemos mais ficar restritos ao livro didático e esperar que as respostas e recursos caiam do céu. É necessária uma postura ativa e corajosa de nossos docentes para enfrentar todos os desafios que incidem sobre a nossa prática. Precisamos nos abrir para as tecnologias, elas são importantes aliadas no processo de pesquisa e produção científica. Precisamos acreditar no poder da transformação das futuras gerações, plantando no presente uma Educação transformadora, cidadã, ética e humana. Em dias sombrios como os que estamos vivendo, encarar estes temas é cada vez mais urgente e ousado.

REFERÊNCIAS

- APPIAH, A. K. *Na Casa de meu pai*. Belo Horizonte: UFMG, 2003.
- BENJAMIN, Roberto *et al.* *A África está em nós: história e cultura afro-brasileira*. João Pessoa: Grafset, vol. 5, 2010.
- BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 20 jun. 2019.
- BRASIL, MEC. *Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental*. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- BRASIL. Secretaria de Educação do Ensino Médio. *Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio*. Brasília: MEC/SEF, 2000.
- CEREJA, William R.; VIANNA, Carolina A. D.; CODENHOTO, Christiane D. *Português contemporâneo: diálogo, reflexão e uso*. São Paulo: Saraiva, 2016.
- COSTA, G. A. S. *As vozes literárias das mulheres africanas e afrodescendentes: uma análise do livro didático de Língua Portuguesa*. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Curso de Especialização em História e Cultura Africana e Afro-Brasileira. Disponível em: <https://monografias.ufrn.br/jspui/bitstream/123456789/2302/1/As%20Vozes%20Liter%C3%A1rias%20Femininas%20Africanas%20e%20Afrodescendentes.pdf>. Acesso em 19 jun. 2019.
- CUNHA, Murilo Bastos; CAVAN, McCarthy. *Estado atual das bibliotecas digitais no Brasil. Bibliotecas digitais: saberes e práticas*. Salvador: EDUFBA, 2005.
- FARACO, Carlos E.; MOURA, Francisco M.; MARUXO JR., José H. *Língua portuguesa: linguagem e interação*. Vol. 3, São Paulo: Ática, 2014.
- GALILEU. 23 cientistas negros que você precisa conhecer. Disponível em: <https://revistagalileu.globo.com/Ciencia/noticia/2018/12/23-cientistas-negros-que-voce-precisa-conhecer.html>. Acesso em: 12 jul. 2019.
- HACK, Josias Ricardo; NEGRI, Fernanda. *Escola e tecnologia: a capacitação docente como referencial para a mudança. Ciência e Cognição*, Rio de Janeiro, v. 15, p.1-11, 20 abr. 2010. Quadrimestral. Disponível em: file:///C:/Users/Usu%C3%A1rio/Desktop/REC%20EAD/Projeto/Internet_Paulo%20Sergio%20Garcia/Josias.pdf. Acesso em: 31 jan. 2019.
- HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 10. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.
- ORMUNDO, Wilton; SINISCALCHI, Cristiane. *Se liga na língua: 3*. Editora Moderna, 2016.

RIBEIRO, Margarida Calafate. Outros poderes, outros conhecimentos – Ana Paula Tavares responde a Luís de Camões. *Gragoatá: Brasil e África: trajetórias, rostos e destinos*, Niterói, v. 01, n. 24, p.89-100, 2008. Semestral, p. 98-99.

SANTA CATARINA. *Proposta Curricular de Santa Catarina*. Secretaria de Educação, 2014. Disponível em:
<http://www.uniedu.sed.sc.gov.br/index.php/graduacao/proesde/cursos-de-extensao/midioteca/proposta-curricular-de-santa-catarina>. Acesso em 19 jun. 2019.

SILVA, Florentina Souza. Vozes femininas do Atlântico negro. In: CHAVES, Rita; MACEDO, Tania (orgs). *Marcas da diferença*. São Paulo: Alameda Casa Editorial, 2006.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Questionário aplicado ao gestor pedagógico da Escola A

QUESTIONÁRIO DE PESQUISA

PESQUISA SOBRE LITERATURAS AFRICANAS E AFRO-BRASILEIRAS

Pesquisadora: Débora Corrêa

Data do preenchimento do questionário: 28/05/2019

Sexo: () Masculino () Feminino

Idade: 48

Profissão: Professora e assistente Técnico Pedagógico

Cargo que ocupa na escola? Assistente Técnico Pedagógico

Trabalha na escola há quanto tempo? 14 anos 7 meses

1. Conhece as Leis 10.639/2003 e 11.645/2008? () Sim () Não

2. Há na escola projetos sobre Literaturas Africanas e Afro-Brasileiras? () Sim () Não

3. Quem desenvolve o projeto?

—
—
—

4. A escola tem materiais paradidáticos sobre Literaturas Africanas e Afro-Brasileiras?

() Sim () Não

5. Há laboratório de informática para pesquisa de professores e alunos? () Sim () Não

6. Quantos computadores estão disponíveis para pesquisa? —

7. Os alunos utilizam com frequência? () Sim () Não () Algumas vezes

8. Os professores utilizam a internet como ferramenta para pesquisas e trabalhos com alunos sobre o tema Literaturas Africanas e Afro-Brasileiras? Não

9. O PPP contempla o ensino das literaturas e culturas de matriz africana?

() Sim () Não () Não sei.

APÊNDICE B – Questionário aplicado ao gestor pedagógico da Escola B

QUESTIONÁRIO DE PESQUISA

PESQUISA SOBRE LITERATURAS AFRICANAS E AFRO-BRASILEIRAS

Pesquisadora: Débora Corrêa

Data do preenchimento do questionário: 04/06/2019

Sexo: () Masculino () Feminino Idade: 50

Profissão: Assessora pedagógica / supervisora escolar

Cargo que ocupa na escola? Assessora pedagógica

Trabalha na escola há quanto tempo? 3 anos (30 anos)

1. Conhece as Leis 10.639/2003 e 11.645/2008? () Sim () Não

2. Há na escola projetos sobre Literaturas Africanas e Afro-Brasileiras? () Sim () Não

3. Quem desenvolve o projeto?

Os professores e equipe técnica pedagógica

4. A escola tem materiais paradidáticos sobre Literaturas Africanas e Afro-Brasileiras?

() Sim () Não

5. Há laboratório de informática para pesquisa de professores e alunos? () Sim () Não

6. Quantos computadores estão disponíveis para pesquisa? três

7. Os alunos utilizam com frequência? () Sim () Não () Algumas vezes

8. Os professores utilizam a internet como ferramenta para pesquisas e trabalhos com alunos sobre o tema Literaturas Africanas e Afro-Brasileiras?

9. O PPP contempla o ensino das literaturas e culturas de matriz africana?

() Sim () Não () Não sei.

APÊNDICE C – Questionário aplicado ao gestor pedagógico da Escola C

QUESTIONÁRIO DE PESQUISA

PESQUISA SOBRE LITERATURAS AFRICANAS E AFRO-BRASILEIRAS

Pesquisadora: Débora Corrêa

Data do preenchimento do questionário: ____/____/____

Sexo: () Masculino () Feminino

Idade: _____

Profissão: Professora

Cargo que ocupa na escola? Gestora

Trabalha na escola há quanto tempo? 15

1. Conhece as Leis 10.639/2003 e 11.645/2008? () Sim () Não

2. Há na escola projetos sobre Literaturas Africanas e Afro-Brasileiras? () Sim () Não

3. Quem desenvolve o projeto?

Professores de História, Geografia, Português e Artes
Iniciais

4. A escola tem materiais paradidáticos sobre Literaturas Africanas e Afro-Brasileiras?

() Sim () Não

5. Há laboratório de informática para pesquisa de professores e alunos? () Sim () Não

6. Quantos computadores estão disponíveis para pesquisa? _____

7. Os alunos utilizam com frequência? () Sim () Não () Algumas vezes

8. Os professores utilizam a internet como ferramenta para pesquisas e trabalhos com alunos sobre o tema Literaturas Africanas e Afro-Brasileiras?

9. O PPP contempla o ensino das literaturas e culturas de matriz africana?

() Sim () Não () Não sei.

APÊNDICE D – Questionário aplicado ao gestor pedagógico da Escola D

QUESTIONÁRIO DE PESQUISA

PESQUISA SOBRE LITERATURAS AFRICANAS E AFRO-BRASILEIRAS

Pesquisadora: Débora Corrêa

Data do preenchimento do questionário: 31 / 05 / 2019

Sexo: () Masculino (X) Feminino

Idade: 40 anos

Profissão: Assistente Técnico Pedagógico (Pedagoga)

Cargo que ocupa na escola? Assistente Técnico Pedagógico

Trabalha na escola há quanto tempo? 10 anos

1. Conhece as Leis 10.639/2003 e 11.645/2008? (X) Sim () Não

2. Há na escola projetos sobre Literaturas Africanas e Afro-Brasileiras? (X) Sim () Não

3. Quem desenvolve o projeto?

Professora de História com apoio da equipe pedagógica e demais professores.

4. A escola tem materiais paradidáticos sobre Literaturas Africanas e Afro-Brasileiras?

(X) Sim () Não

5. Há laboratório de informática para pesquisa de professores e alunos? () Sim (X) Não

6. Quantos computadores estão disponíveis para pesquisa? 3 computadores somente p/ os professores.

7. Os alunos utilizam com frequência? () Sim (X) Não () Algumas vezes

8. Os professores utilizam a internet como ferramenta para pesquisas e trabalhos com alunos sobre o tema Literaturas Africanas e Afro-Brasileiras? Sim

9. O PPP contempla o ensino das literaturas e culturas de matriz africana?

(X) Sim () Não () Não sei.

APÊNDICE E – Questionário aplicado ao gestor pedagógico da Escola E

QUESTIONÁRIO DE PESQUISA

PESQUISA SOBRE LITERATURAS AFRICANAS E AFRO-BRASILEIRAS

Pesquisadora: Débora Corrêa

Data do preenchimento do questionário: 31/05/19

Sexo: () Masculino () Feminino

Idade: 51 anos

Profissão: Professora

Cargo que ocupa na escola? Gestora Escolar

Trabalha na escola há quanto tempo? 12

1. Conhece as Leis 10.639/2003 e 11.645/2008? () Sim () Não

2. Há na escola projetos sobre Literaturas Africanas e Afro-Brasileiras? () Sim () Não

3. Quem desenvolve o projeto?

As Professoras de Língua Portuguesa e Literatura e Professora de História

4. A escola tem materiais paradidáticos sobre Literaturas Africanas e Afro-Brasileiras?

() Sim () Não

5. Há laboratório de informática para pesquisa de professores e alunos? () Sim () Não

6. Quantos computadores estão disponíveis para pesquisa? 8 computadores

7. Os alunos utilizam com frequência? () Sim () Não () Algumas vezes

8. Os professores utilizam a internet como ferramenta para pesquisas e trabalhos com alunos sobre o tema Literaturas Africanas e Afro-Brasileiras? Sim

9. O PPP contempla o ensino das literaturas e culturas de matriz africana?

() Sim () Não () Não sei.

APÊNDICE F – Questionário aplicado ao gestor pedagógico da Escola F

QUESTIONÁRIO DE PESQUISA

PESQUISA SOBRE LITERATURAS AFRICANAS E AFRO-BRASILEIRAS

Pesquisadora: Débora Corrêa

Data do preenchimento do questionário: 23/05/2019

Sexo: () Masculino () Feminino

Idade: 50

Profissão: Cursadora - ATP

Cargo que ocupa na escola? Cursadora

Trabalha na escola há quanto tempo? 11

1. Conhece as Leis 10.369/2003 e 11.645/2008? () Sim () Não

2. Há na escola projetos sobre Literaturas Africanas e Afro-Brasileiras? () Sim () Não

3. Quem desenvolve o projeto?

Professora Daniela Cristina Borba e Professora
Adriane Antonieto Hess Corroa

4. A escola tem materiais paradidáticos sobre Literaturas Africanas e Afro-Brasileiras?

() Sim () Não

5. Há laboratório de informática para pesquisa de professores e alunos? () Sim () Não

6. Quantos computadores estão disponíveis para pesquisa? 03

7. Os alunos utilizam com frequência? () Sim () Não () Algumas vezes

8. Os professores utilizam a internet como ferramenta para pesquisas e trabalhos com alunos sobre o tema Literaturas Africanas e Afro-Brasileiras? Sim

9. O PPP contempla o ensino das literaturas e culturas de matriz africana?

() Sim () Não () Não sei.

APÊNDICE G – Questionário aplicado ao docente da Escola A

QUESTIONÁRIO DE PESQUISA

PESQUISA SOBRE LITERATURAS AFRICANAS E AFRO-BRASILEIRAS

Pesquisadora: Débora Corrêa

Data do preenchimento do questionário: 28 / 05 / 2019.

Sexo: () Masculino () Feminino

Idade: 39

Profissão: Professora

Professor ACT () Professor Efetivo ()

Leciona há quanto tempo? 15 anos

1. Conhece as Leis 10.639/2003 e 11.645/2008? () Sim () Não

2. Já trabalhou ou trabalha com Literaturas Africanas e Afro-Brasileira? () Sim () Não

3. Qual a periodicidade em que trabalhou/trabalha estes temas?

() nunca

() Semana da Consciência Negra

() Em algum bimestre específico

() Em todo o percurso do ano, vai intercalando com outros autores e estudo da cronologia das estéticas literárias.

4. Em quais séries?

() 6º ao 9º ano EF () 1ª a 3ª série EM

5. Em sua formação acadêmica já ouvia falar sobre Literaturas Africanas e Afro-brasileiras?

() Sim () Não () Não recordo

6. Havia em seu curso alguma disciplina ou carga-horária destina a estes temas? () Sim () Não

7. Você tem facilidade em encontrar materiais, subsídios teóricos e textuais para trabalhar estes temas?

() Sim () Não

8. Na escola onde você trabalha há materiais paradidáticos sobre Literaturas Africanas, Literatura Afro-Brasileira e culturas africanas? () Sim () Não

9. Você tem acesso ao acervo? () Sim () Não

10. Os materiais ficam na biblioteca? () Sim () Não

11. Se ficar em outro setor da escola, especifique: _____

12. Você utiliza o livro didático para trabalhar estes temas? () Sim () Não

13. Você considera suficiente o material apresentado no livro didático para trabalhar com estes temas?

() Sim () Não

14. A escola tem laboratório de informática disponível para pesquisa dos professores? () Sim () Não

15. A escola tem laboratório de informática disponível para pesquisa dos estudantes? () Sim (X) Não

16. Além dos livros, os estudantes utilizam a sala informatizada para pesquisar sobre Literaturas Africanas e Afro-Brasileira na internet? () Sim (X) Não

17. A pesquisa na internet é uma ferramenta importante para trabalhar estes temas. Indique uma escala de importância.

() pouco importante () importante (X) muito importante

18. Além da sala informatizada, os estudantes fazem pesquisas na internet usando seus celulares ou tablets?

() Sim (X) Não

19. Quanto a frequência das pesquisas em celulares e tablets próprios, indique:

(X) nunca ocorre () ocorre às vezes () ocorre com frequência

20. Você percebe resistência dos estudantes ao abordar os temas Literaturas Africanas e Afro-Brasileiras?

() Sim (X) Não () muito frequente () às vezes

21. Você percebe resistência dos colegas professores ou demais funcionários da escola ao abordar os temas Literaturas Africanas e Afro-Brasileiras?

() Sim (X) Não () muito frequente () às vezes

22. Você encontra limites para trabalhar com estes temas? () Sim (X) Não

23. Quais os limites que você percebe?

24. Você considera importante trabalhar com Literaturas Africanas e Afro-Brasileiras? (X) Sim () Não

25. Há algum projeto na escola sobre Literaturas Africanas e Afro-Brasileira ou culturas africanas?

(X) Sim () Não

26. Se houver algum projeto, qual o nome dele e quais seriam os seus coordenadores/responsáveis?

Projeto ligado a semana da Consciência Negra
 Responsáveis: professores e coordenação

APÊNDICE H – Questionário aplicado ao docente da Escola B

QUESTIONÁRIO DE PESQUISA

PESQUISA SOBRE LITERATURAS AFRICANAS E AFRO-BRASILEIRAS

Pesquisadora: Débora Corrêa

Data do preenchimento do questionário: 04/06/19

Sexo: Masculino () Feminino

Idade: 25

Profissão: PROFESSOR ACT DE HISTÓRIA

Professor ACT Professor Efetivo ()

Leciona há quanto tempo? 3 ANOS

1. Conhece as Leis 10.639/2003 e 11.645/2008? Sim () Não
2. Já trabalhou ou trabalha com Literaturas Africanas e Afro-Brasileira? () Sim Não
3. Qual a periodicidade em que trabalhou/trabalha estes temas?
 - nunca
 - () Semana da Consciência Negra
 - () Em algum bimestre específico
 - () Em todo o percurso do ano, vai intercalando com outros autores e estudo da cronologia das estéticas literárias.
4. Em quais séries?
 - () 6º ao 9º ano EF () 1ª a 3ª série EM
5. Em sua formação acadêmica já ouvia falar sobre Literaturas Africanas e Afro-brasileiras?
 - Sim () Não () Não recordo
6. Havia em seu curso alguma disciplina ou carga-horária destina a estes temas? Sim () Não
7. Você tem facilidade em encontrar materiais, subsídios teóricos e textuais para trabalhar estes temas?
 - () Sim Não
8. Na escola onde você trabalha há materiais paradidáticos sobre Literaturas Africanas, Literatura Afro-Brasileira e culturas africanas? Sim () Não
9. Você tem acesso ao acervo? Sim () Não
10. Os materiais ficam na biblioteca? Sim () Não
11. Se ficar em outro setor da escola, especifique: _____
12. Você utiliza o livro didático para trabalhar estes temas? Sim () Não
13. Você considera suficiente o material apresentado no livro didático para trabalhar com estes temas?
 - () Sim Não
14. A escola tem laboratório de informática disponível para pesquisa dos professores? () Sim Não

15. A escola tem laboratório de informática disponível para pesquisa dos estudantes? () Sim (X) Não
16. Além dos livros, os estudantes utilizam a sala informatizada para pesquisar sobre Literaturas Africanas e Afro-Brasileira na internet? () Sim (X) Não
17. A pesquisa na internet é uma ferramenta importante para trabalhar estes temas. Indique uma escala de importância.
- () pouco importante () importante (X) muito importante
18. Além da sala informatiza, os estudantes fazem pesquisas na internet usando seus celulares ou tablets?
- () Sim (X) Não
19. Quanto a frequência das pesquisas em celulares e tablets próprios, indique:
- (X) nunca ocorre () ocorre às vezes () ocorre com frequência
20. Você percebe resistência dos estudantes ao abordar os temas Literaturas Africanas e Afro-Brasileiras?
- () Sim (X) Não () muito frequente () às vezes
21. Você percebe resistência dos colegas professores ou demais funcionários da escola ao abordar os temas Literaturas Africanas e Afro-Brasileiras?
- () Sim (X) Não () muito frequente () às vezes
22. Você encontra limites para trabalhar com estes temas? () Sim (X) Não
23. Quais os limites que você percebe?
- A PRINCÍPIO NENHUMA LIMITAÇÃO.
- _____
- _____
- _____
- _____
24. Você considera importante trabalhar com Literaturas Africanas e Afro-Brasileiras? (X) Sim () Não
25. Há algum projeto na escola sobre Literaturas Africanas e Afro-Brasileira ou culturas africanas?
- () Sim (X) Não
26. Se houver algum projeto, qual o nome dele e quais seriam os seus coordenadores/responsáveis?
- _____
- _____
- _____
- _____

APÊNDICE I – Questionário aplicado ao docente da Escola C

QUESTIONÁRIO DE PESQUISA

PESQUISA SOBRE LITERATURAS AFRICANAS E AFRO-BRASILEIRAS

Pesquisadora: Débora Corrêa

Data do preenchimento do questionário: 30/05/2017

Sexo: () Masculino () Feminino

Idade: 37

Profissão: Professor

Professor ACT () Professor Efetivo ()

Leciona há quanto tempo? 17 anos

1. Conhece as Leis 10.639/2003 e 11.645/2008? () Sim () Não

2. Já trabalhou ou trabalha com Literaturas Africanas e Afro-Brasileira? () Sim () Não

3. Qual a periodicidade em que trabalhou/trabalha estes temas?

() nunca

() Semana da Consciência Negra

() Em algum bimestre específico

() Em todo o percurso do ano, vai intercalando com outros autores e estudo da cronologia das estéticas literárias.

4. Em quais séries?

() 6º ao 9º ano EF () 1ª a 3ª série EM

5. Em sua formação acadêmica já ouvia falar sobre Literaturas Africanas e Afro-brasileiras?

() Sim () Não () Não recordo

6. Havia em seu curso alguma disciplina ou carga-horária destinada a estes temas? () Sim () Não

7. Você tem facilidade em encontrar materiais, subsídios teóricos e textuais para trabalhar estes temas?

() Sim () Não

8. Na escola onde você trabalha há materiais paradidáticos sobre Literaturas Africanas, Literatura Afro-Brasileira e culturas africanas? () Sim () Não

9. Você tem acesso ao acervo? () Sim () Não

10. Os materiais ficam na biblioteca? () Sim () Não

11. Se ficar em outro setor da escola, especifique: _____

12. Você utiliza o livro didático para trabalhar estes temas? () Sim () Não

13. Você considera suficiente o material apresentado no livro didático para trabalhar com estes temas?

() Sim () Não

14. A escola tem laboratório de informática disponível para pesquisa dos professores? () Sim () Não

15. A escola tem laboratório de informática disponível para pesquisa dos estudantes? Sim () Não

16. Além dos livros, os estudantes utilizam a sala informatizada para pesquisar sobre Literaturas Africanas e Afro-Brasileira na internet? Sim () Não

17. A pesquisa na internet é uma ferramenta importante para trabalhar estes temas. Indique uma escala de importância.

() pouco importante importante () muito importante

18. Além da sala informatizada, os estudantes fazem pesquisas na internet usando seus celulares ou tablets?

Sim () Não

19. Quanto a frequência das pesquisas em celulares e tablets próprios, indique:

() nunca ocorre () ocorre às vezes ocorre com frequência

20. Você percebe resistência dos estudantes ao abordar os temas Literaturas Africanas e Afro-Brasileiras?

() Sim () Não () muito frequente () às vezes

21. Você percebe resistência dos colegas professores ou demais funcionários da escola ao abordar os temas Literaturas Africanas e Afro-Brasileiras?

() Sim Não () muito frequente () às vezes

22. Você encontra limites para trabalhar com estes temas? () Sim Não

23. Quais os limites que você percebe?

24. Você considera importante trabalhar com Literaturas Africanas e Afro-Brasileiras? Sim () Não

25. Há algum projeto na escola sobre Literaturas Africanas e Afro-Brasileira ou culturas africanas?

() Sim Não

26. Se houver algum projeto, qual o nome dele e quais seriam os seus coordenadores/responsáveis?

APÊNDICE J – Questionário aplicado ao docente da Escola D

QUESTIONÁRIO DE PESQUISA

PESQUISA SOBRE LITERATURAS AFRICANAS E AFRO-BRASILEIRAS

Pesquisadora: Débora Corrêa

Data do preenchimento do questionário: 5/06/2019

Sexo: () Masculino () Feminino

Idade: 43 anos

Profissão: Professora

Professor ACT () Professor Efetivo ()

Leciona há quanto tempo? 19 anos

1. Conhece as Leis 10.639/2003 e 11.645/2008? () Sim () Não

2. Já trabalhou ou trabalha com Literaturas Africanas e Afro-Brasileira? () Sim () Não

3. Qual a periodicidade em que trabalhou/trabalha estes temas?

() nunca

() Semana da Consciência Negra

() Em algum bimestre específico

() Em todo o percurso do ano, vai intercalando com outros autores e estudo da cronologia das estéticas literárias.

4. Em quais séries?

() 6º ao 9º ano EF () 1ª a 3ª série EM

5. Em sua formação acadêmica já ouvia falar sobre Literaturas Africanas e Afro-brasileiras?

() Sim () Não () Não recordo

6. Havia em seu curso alguma disciplina ou carga-horária destinada a estes temas? () Sim () Não

7. Você tem facilidade em encontrar materiais, subsídios teóricos e textuais para trabalhar estes temas?

() Sim () Não

8. Na escola onde você trabalha há materiais paradidáticos sobre Literaturas Africanas, Literatura Afro-Brasileira e culturas africanas? () Sim () Não

9. Você tem acesso ao acervo? () Sim () Não

10. Os materiais ficam na biblioteca? () Sim () Não

11. Se ficar em outro setor da escola, especifique: _____

12. Você utiliza o livro didático para trabalhar estes temas? () Sim () Não

13. Você considera suficiente o material apresentado no livro didático para trabalhar com estes temas?

() Sim () Não

14. A escola tem laboratório de informática disponível para pesquisa dos professores? () Sim () Não

15. A escola tem laboratório de informática disponível para pesquisa dos estudantes? () Sim (X) Não
16. Além dos livros, os estudantes utilizam a sala informatizada para pesquisar sobre Literaturas Africanas e Afro-Brasileira na internet? () Sim (X) Não
17. A pesquisa na internet é uma ferramenta importante para trabalhar estes temas. Indique uma escala de importância.
- () pouco importante () importante (X) muito importante
18. Além da sala informatiza, os estudantes fazem pesquisas na internet usando seus celulares ou tablets?
- (X) Sim () Não
19. Quanto a frequência das pesquisas em celulares e tablets próprios, indique:
- () nunca ocorre (X) ocorre às vezes () ocorre com frequência
20. Você percebe resistência dos estudantes ao abordar os temas Literaturas Africanas e Afro-Brasileiras?
- () Sim () Não () muito frequente (X) às vezes
21. Você percebe resistência dos colegas professores ou demais funcionários da escola ao abordar os temas Literaturas Africanas e Afro-Brasileiras?
- () Sim () Não () muito frequente (X) às vezes
22. Você encontra limites para trabalhar com estes temas? (X) Sim () Não
23. Quais os limites que você percebe?

Falta de capacitação aos professores, material escasso, escola sem laboratório de informática.

24. Você considera importante trabalhar com Literaturas Africanas e Afro-Brasileiras? (X) Sim () Não
25. Há algum projeto na escola sobre Literaturas Africanas e Afro-Brasileira ou culturas africanas?
- (X) Sim () Não

26. Se houver algum projeto, qual o nome dele e quais seriam os seus coordenadores/responsáveis?

"Eu sou um deles", envolve toda a equipe escolar, mas a coordenadora que pensou o projeto é a professora de História Vanessa Borba.

APÊNDICE K – Questionário aplicado ao docente da Escola E

QUESTIONÁRIO DE PESQUISA

PESQUISA SOBRE LITERATURAS AFRICANAS E AFRO-BRASILEIRAS

Pesquisadora: Débora Corrêa

Data do preenchimento do questionário: 28/05/19

Sexo: () Masculino () Feminino

Idade: 28 anos

Profissão: Professora

Professor ACT () Professor Efetivo ()

Leciona há quanto tempo? 2 anos

1. Conhece as Leis 10.639/2003 e 11.645/2008? () Sim () Não

2. Já trabalhou ou trabalha com Literaturas Africanas e Afro-Brasileira? () Sim () Não

3. Qual a periodicidade em que trabalhou/trabalha estes temas?

() nunca

() Semana da Consciência Negra

() Em algum bimestre específico

() Em todo o percurso do ano, vai intercalando com outros autores e estudo da cronologia das estéticas literárias.

4. Em quais séries?

Para uma proposta posterior seria:

() 6º ao 9º ano EF

() 1ª a 3ª série EM

5. Em sua formação acadêmica já ouvia falar sobre Literaturas Africanas e Afro-brasileiras?

() Sim () Não () Não recordo

6. Havia em seu curso alguma disciplina ou carga-horária destina a estes temas? () Sim () Não

7. Você tem facilidade em encontrar materiais, subsídios teóricos e textuais para trabalhar estes temas?

() Sim () Não

8. Na escola onde você trabalha há materiais paradidáticos sobre Literaturas Africanas, Literatura Afro-Brasileira e culturas africanas? () Sim () Não

9. Você tem acesso ao acervo? () Sim () Não

10. Os materiais ficam na biblioteca? () Sim () Não

11. Se ficar em outro setor da escola, especifique: Acesso ao material pela internet.

12. Você utiliza o livro didático para trabalhar estes temas? () Sim () Não

13. Você considera suficiente o material apresentado no livro didático para trabalhar com estes temas?

() Sim () Não

14. A escola tem laboratório de informática disponível para pesquisa dos professores? () Sim () Não

15. A escola tem laboratório de informática disponível para pesquisa dos estudantes? () Sim (X) Não
16. Além dos livros, os estudantes utilizam a sala informatizada para pesquisar sobre Literaturas Africanas e Afro-Brasileira na internet? () Sim (X) Não
17. A pesquisa na internet é uma ferramenta importante para trabalhar estes temas. Indique uma escala de importância.
- () pouco importante () importante (X) muito importante
18. Além da sala informatiza, os estudantes fazem pesquisas na internet usando seus celulares ou tablets?
- (X) Sim () Não
19. Quanto a frequência das pesquisas em celulares e tablets próprios, indique:
- () nunca ocorre () ocorre às vezes (X) ocorre com frequência
20. Você percebe resistência dos estudantes ao abordar os temas Literaturas Africanas e Afro-Brasileiras?
- () Sim (X) Não () muito frequente () às vezes
21. Você percebe resistência dos colegas professores ou demais funcionários da escola ao abordar os temas Literaturas Africanas e Afro-Brasileiras?
- () Sim (X) Não () muito frequente () às vezes
22. Você encontra limites para trabalhar com estes temas? () Sim (X) Não .
23. Quais os limites que você percebe?

Como exposto anteriormente, nunca trabalhei este tipo de tema dentro da sala de aula. No entanto acredito que os contrapontos encontrados seria a falta de material que contribua com informações para este tipo de trabalho em sala de aula. Pois pouco se fala no assunto.

24. Você considera importante trabalhar com Literaturas Africanas e Afro-Brasileiras? (X) Sim () Não

25. Há algum projeto na escola sobre Literaturas Africanas e Afro-Brasileira ou culturas africanas?

() Sim () Não . Desconheço .

26. Se houver algum projeto, qual o nome dele e quais seriam os seus coordenadores/responsáveis?

APÊNDICE L – Questionário aplicado ao docente da Escola F

QUESTIONÁRIO DE PESQUISA

PESQUISA SOBRE LITERATURAS AFRICANAS E AFRO-BRASILEIRAS

Pesquisadora: Débora Corrêa

Data do preenchimento do questionário: 23 / 05 / 19

Sexo: () Masculino () Feminino

Idade: 48 anos

Profissão: Professor

Professor ACT () Professor Efetivo ()

Leciona há quanto tempo? 22 anos

1. Conhece as Leis 10.369/2003 e 11.645/2008? () Sim () Não

2. Já trabalhou ou trabalha com Literaturas Africanas e Afro-Brasileira? () Sim () Não

3. Qual a periodicidade em que trabalhou/trabalha estes temas?

() nunca

() Semana da Consciência Negra

() Em algum bimestre específico

() Em todo o percurso do ano, vai intercalando com outros autores e estudo da cronologia das estéticas literárias.

4. Em quais séries?

() 6º ao 9º ano EF () 1ª a 3ª série EM

5. Em sua formação acadêmica já ouvia falar sobre Literaturas Africanas e Afro-brasileiras?

() Sim () Não () Não recordo

6. Havia em seu curso alguma disciplina ou carga-horária destina a estes temas? () Sim () Não

7. Você tem facilidade em encontrar materiais, subsídios teóricos e textuais para trabalhar estes temas?

() Sim () Não

8. Na escola onde você trabalha há materiais paradidáticos sobre Literaturas Africanas, Literatura Afro-Brasileira e culturas africanas? () Sim () Não

9. Você tem acesso ao acervo? () Sim () Não

10. Os materiais ficam na biblioteca? () Sim () Não

11. Se ficar em outro setor da escola, especifique: _____

12. Você utiliza o livro didático para trabalhar estes temas? () Sim () Não

13. Você considera suficiente o material apresentado no livro didático para trabalhar com estes temas?

() Sim () Não

14. A escola tem laboratório de informática disponível para pesquisa dos professores? () Sim () Não

15. A escola tem laboratório de informática disponível para pesquisa dos estudantes? Sim Não
16. Além dos livros, os estudantes utilizam a sala informatizada para pesquisar sobre Literaturas Africanas e Afro-Brasileira na internet? Sim Não
17. A pesquisa na internet é uma ferramenta importante para trabalhar estes temas. Indique uma escala de importância.
- pouco importante importante muito importante
18. Além da sala informatizada, os estudantes fazem pesquisas na internet usando seus celulares ou tablets?
- Sim Não
19. Quanto a frequência das pesquisas em celulares e tablets próprios, indique:
- nunca ocorre ocorre às vezes ocorre com frequência
20. Você percebe resistência dos estudantes ao abordar os temas Literaturas Africanas e Afro-Brasileiras?
- Sim Não muito frequente às vezes
21. Você percebe resistência dos colegas professores ou demais funcionários da escola ao abordar os temas Literaturas Africanas e Afro-Brasileiras?
- Sim Não muito frequente às vezes
22. Você encontra limites para trabalhar com estes temas? Sim Não
23. Quais os limites que você percebe?

24. Você considera importante trabalhar com Literaturas Africanas e Afro-Brasileiras? Sim Não
25. Há algum projeto na escola sobre Literaturas Africanas e Afro-Brasileira ou culturas africanas?
- Sim Não
26. Se houver algum projeto, qual o nome dele e quais seriam os seus coordenadores/responsáveis?

ANEXOS

ANEXO A - Indicativos de Leituras

ALMEIDA, Sandra Regina Goulart. Mercado no corpo: as mulheres, a experiência colonial e os novos espaços na contemporaneidade. In: TORNQUIST, Carmen Susana; LAGO, Mara Coelho de Souza; COELHO, Clair Castilhos; LISBOA, Teresa Kleba (orgs). *Leituras de Resistência – Corpo, Violência e Poder*. Vol I. Florianópolis: Editora Mulheres, 2009.

_____. Mulheres tão diferentes que éramos: a escritora contemporânea e as narrativas cosmopolitas da aldeia global. In: DALCASTAGNÈ, Regina; LEAL, Virgínia Maria Vasconcelos (orgs). *Deslocamentos de Gênero na Narrativa Brasileira Contemporânea*. São Paulo: Editora Horizonte, 2010.

BEAUVOIR, Simone. *O Segundo sexo*. Tradução de Sérgio Milliet. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.

BOURDIEU, Pierre. *A dominação masculina*. Tradução de Maria Helena Kühner. 6ª Edição. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2009.

CARNEIRO, Sueli. Mulheres negras, violência e pobreza. In: BRASIL. *Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres*. Programa de prevenção, assistência e combate à violência contra a mulher – plano nacional: diálogos sobre violência doméstica e de gênero; construindo políticas públicas. Brasília: Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres, 2003. p. 11-19.

CHABAL, Patrick. *Vozes Moçambicanas. Literatura e Nacionalidade*, Lisboa: Vega, 1994.

CHIZIANE, Paulina. *O Sétimo Juramento*. 2ª Edição. Lisboa: Editora Caminho, 2000.

COSTA, Claudia de Lima. O sujeito no feminismo: revisitando (novamente) os debates. In: DALCASTAGNÈ, Regina; LEAL, Virgínia Maria Vasconcelos (orgs). *Deslocamentos de Gênero na Narrativa Brasileira Contemporânea*. São Paulo: Editora Horizonte, 2010.

CUNHA, M. B.; C. McCarthy. Estado atual das bibliotecas digitais no Brasil. In: Carlos H. Marcondes; Helio Kuramoto; Lidia Brandão Toutain; Luis Sayão. (Org.). *Bibliotecas digitais: saberes e práticas*. 2. ed. Brasília: IBICT, 2006, p. 25-54.

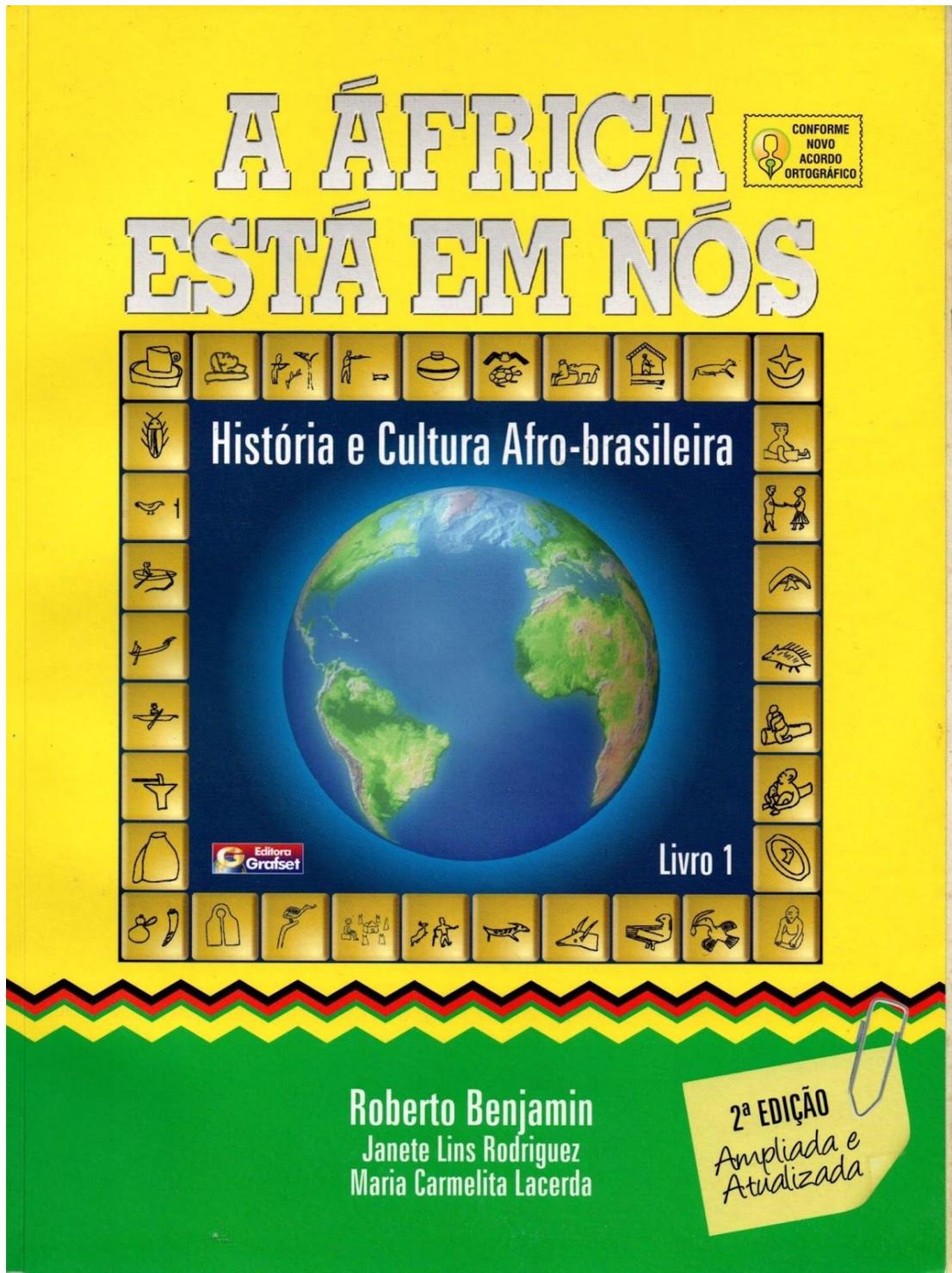
DALCASTAGNÈ, Regina. Representações restritas: A Mulher no Romance Brasileiro Contemporâneo. In: DALCASTAGNÈ, Regina; LEAL, Virgínia Maria Vasconcelos (orgs). *Deslocamentos de Gênero na Narrativa Brasileira Contemporânea*. São Paulo: Editora Horizonte, 2010.

GÓIS, Edma Cristina de. O peso da memória: a representação do corpo gordo em Cíntia Mascovich. In: DALCASTAGNÈ, Regina; LEAL, Virgínia Maria Vasconcelos (orgs). *Deslocamentos de Gênero na Narrativa Brasileira Contemporânea*. São Paulo: Editora Horizonte, 2010.

- MOMPLÉ, Lília. A mulher escritora e o cânone. In: MÃO-DE-FERRO, Ana Maria (org). *A mulher escritora em África e na América Latina*. Évora: Editorial Num, 1999.
- RAINHO, Patrícia e SILVA, Solange. “A escrita no feminino e a escrita feminista em Balada de amor ao vento e Niketche, uma história de poligamia”. In: MATA, Inocência e PADILHA, Laura (org.) *A mulher em África. Vozes de uma margem sempre presente*. Lisboa: Colibri, 2007.
- SAID, Edward W. *Cultura e imperialismo*. Tradução de Denise Bottmann. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.
- SCHMIDT, Simone Pereira. Niketche, uma dança para muitos corpos. In: MINELLA, Luizinete Simões; FUNCK, Suzana Bornéo (orgs). *Saberes e fazeres de gênero: entre o local e o global*. Florianópolis: Editora da UFSC, 2006.
- _____. De volta para casa ou o caminho sem volta em Marilene Felinto e Conceição Evaristo. In: DALCASTAGNÉ, Regina; LEAL, Virgínia Maria Vasconcelos (orgs). *Deslocamentos de Gênero na Narrativa Brasileira Contemporânea*. São Paulo: Editora Horizonte, 2010.
- SCHNEIDER, Liane. Quem fala como mulher na literatura de mulheres? In: CAVALCANTI, Ildinei; LIMA, Ana Cecília; SCHNEIDER, Liane (orgs). *Da mulher às mulheres: Dialogando sobre literatura, gênero e identidades*. Maceió: EDUFAL, 2006.
- SHOHAT, Ella. Estudos de área, estudos de gênero e as cartografias do conhecimento. In: COSTA, Cláudia de Lima; SCHMIDT, Simone Pereira (orgs). *Poéticas e políticas feministas*. Florianópolis: Editora Mulheres, 2004.
- TEIXEIRA, Ana Luísa Valente Marques. “Não sou mesmo uma feminista” A Política do corpo em O Alegre Canto da Perdiz, de Paulina Chiziane. *Mulemba*. Rio de Janeiro – UFRJ, n.02, jun. 2010. Disponível em: http://setorlitafrica.lettras.ufrj.br/mulemba/artigo.php?art=artigo_2_7.php. Acesso em: 15 maio. 2019.
- TOLEDO, Cecília. *Mulheres: o gênero nos une a classe nos divide*. São Paulo: Sundermann, 2008.

ANEXO B

Coleção A África em sala de aula – 5 volumes e livro do professor



A ÃFRICA ESTÃ EM NÃS

CONFORME
NOVO
ACORDO
ORTOGRAFICO

História e Cultura Afro-brasileira

Editora Grafset

Livro 2

Roberto Benjamin
Janete Lins Rodriguez
Maria Carmelita Lacerda

2ª EDIÇÃO
Ampliada e
Atualizada

A ÀFRICA ESTÁ EM NÓS

CONFORME
NOVO
ACORDO
ORTOGRAFICO

História e Cultura Afro-brasileira

Editora Grafset

Livro 3

Roberto Benjamin

2ª EDIÇÃO
Ampliada e
Atualizada

A ÀFRICA ESTÁ EM NÓS

CONFORME
NOVO
ACORDO
ORTOGRÁFICO

História e Cultura Afro-brasileira

Editora Grafset

Livro 4

Roberto Benjamin

2ª EDIÇÃO
Ampliada e
Atualizada

A ÀFRICA ESTÁ EM NÓS

CONFORME
NOVO
ACORDO
ORTOGRAFICO

História e Cultura Afro-brasileira

Editora Grafset

Livro 5

Africanidades Catarinenses

Coordenação
Jeruse Maria Romão

2ª EDIÇÃO
Ampliada e
Atualizada

A ÀFRICA ESTÁ EM NÓS

CONFORME
NOVO
ACORDO
ORTOGRAFICO

História e Cultura Afro-brasileira

Editora Grafset

Livros 1-2-3-4-5

Manual do Professor

Roberto Benjamin

Janete Lins Rodriguez • Maria Carmelita Lacerda
Jeruse Maria Romão



ANEXO C

Coleção Civilização Brasileira Cultura Afro



ALEXANDRE ARAUJO BISPO JULIANA RIBEIRO DA SILVA BEVILACQUA RENATA APARECIDA FELINTO DOS SANTOS

COLEÇÃO CIVILIZAÇÃO BRASILEIRA



CULTURA

LIVRO DO EDUCADOR

Afro

ENSINO FUNDAMENTAL II





ALEXANDRE ARAUJO BISPO JULIANA RIBEIRO DA SILVA BEVILACQUA RENATA APARECIDA FELINTO DOS SANTOS

COLEÇÃO CIVILIZAÇÃO BRASILEIRA



CULTURA

LIVRO DO ALUNO

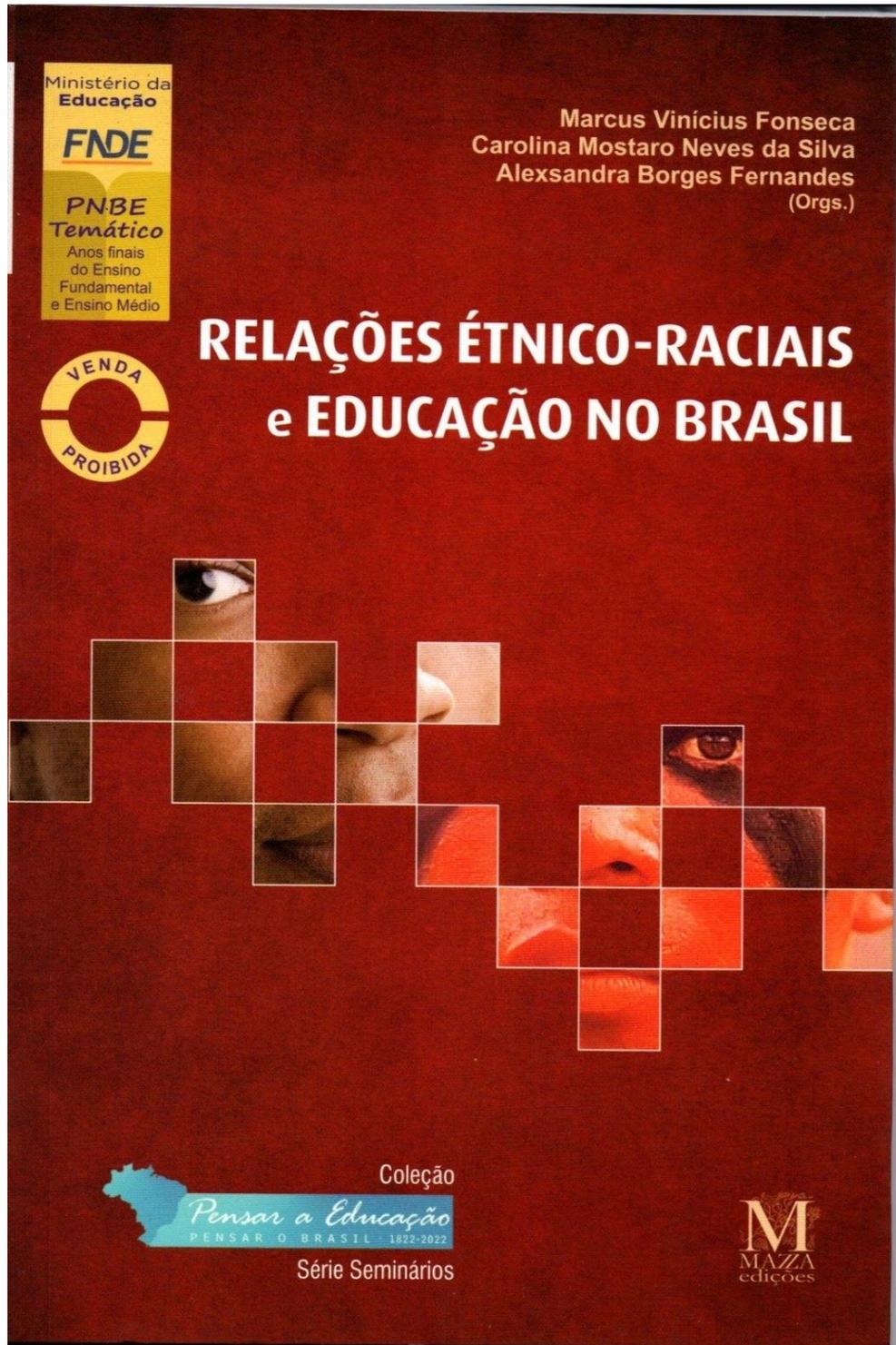
Afro

ENSINO FUNDAMENTAL II



ANEXO D

Livros paradidáticos do acervo das escolas



Formação ^{colecção} Docente

ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL REGULAR
ARTE

Organizadora *Renata Felinto*

CULTURAS AFRICANAS E AFRO-BRASILEIRAS EM SALA DE AULA

SABERES PARA OS PROFESSORES
FAZERES PARA OS ALUNOS



Ministério da
Educação

FNDE

PNBE *do*
PROFESSOR
2013

FINO TRAÇO
FT
EDITORA





Heloisa Pires Lima • Willivane Ferreira de Melo • Águida Maria Araújo de Vasconcelos

O FIO D'ÁGUA DO QUILOMBO

Uma narrativa do Zambeze no Amazonas?

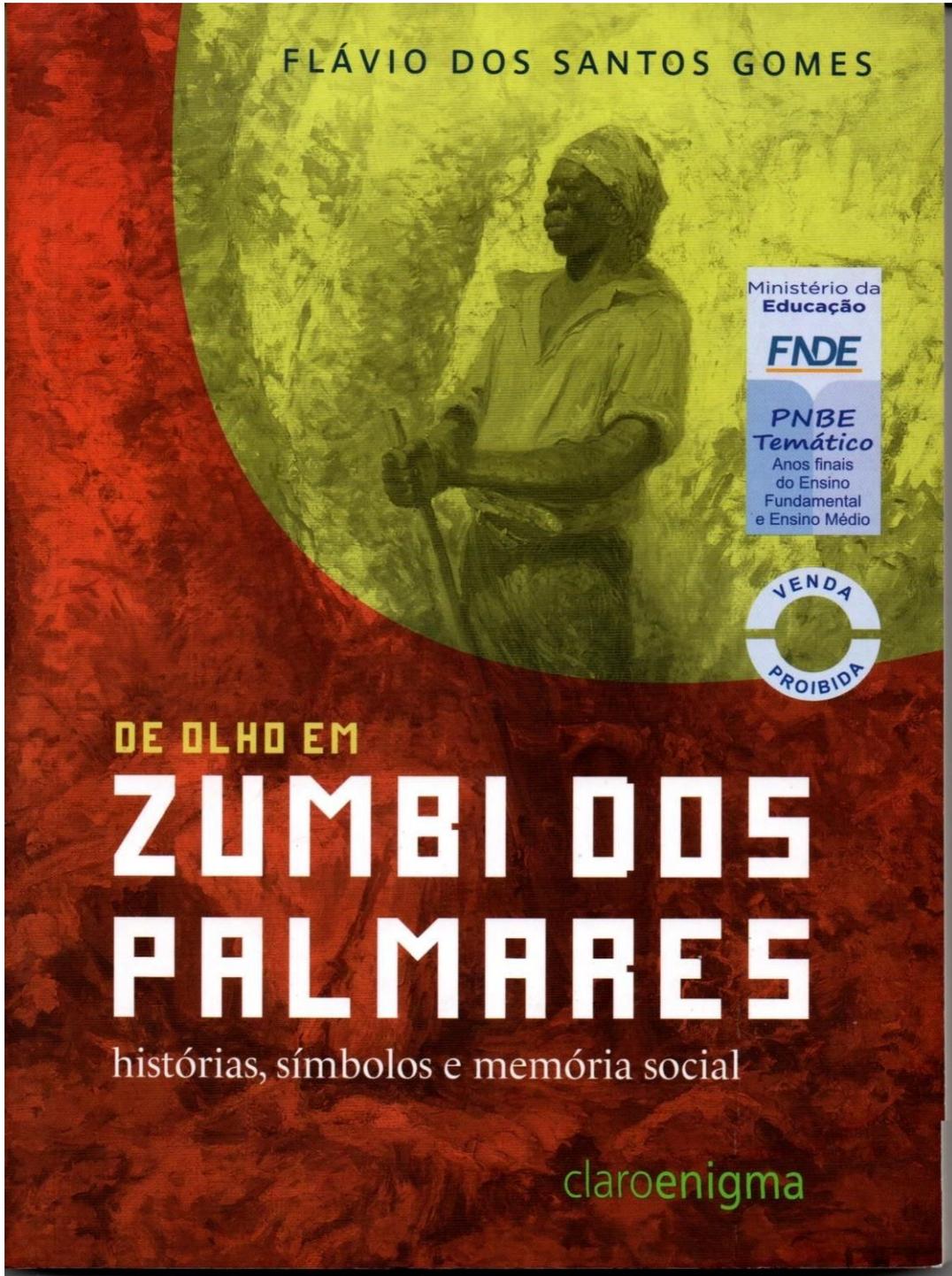
Ministério da
Educação

FNDE

PNBE
Temático
Anos finais
do Ensino
Fundamental
e Ensino Médio

VENDA
PROIBIDA

|PRUMO



ORGANIZAÇÃO

Carolina Vianna **Dantas** • Hebe **Mattos** • Martha **Abreu**

O NEGRO NO BRASIL

Trajatórias e lutas em dez aulas de história



Ministério da
Educação

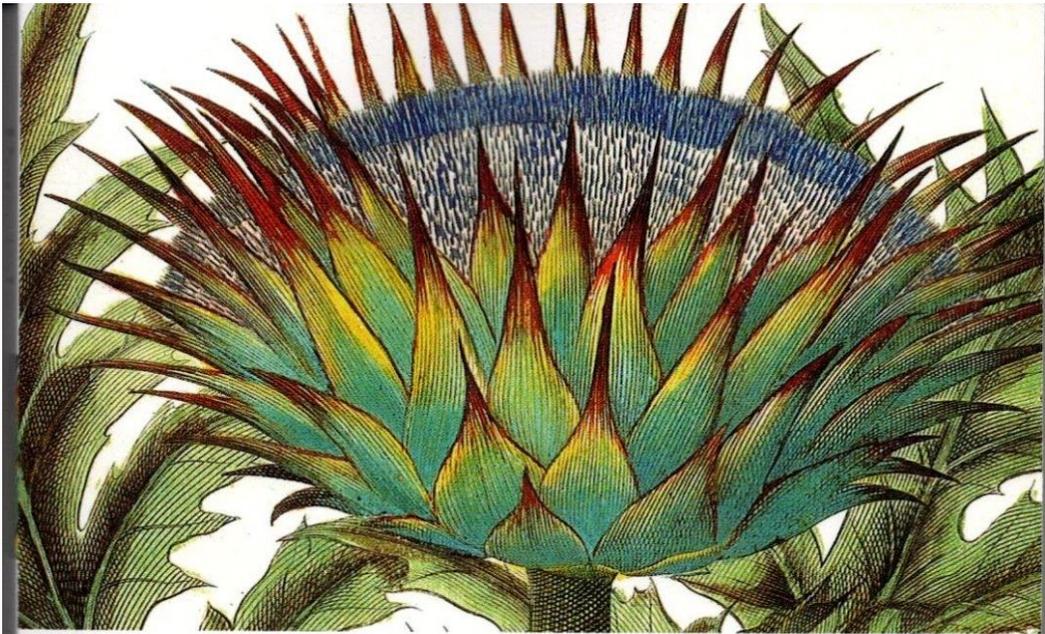
FNDE

PNBE
Temático

Anos finais
do Ensino
Fundamental
e Ensino Médio



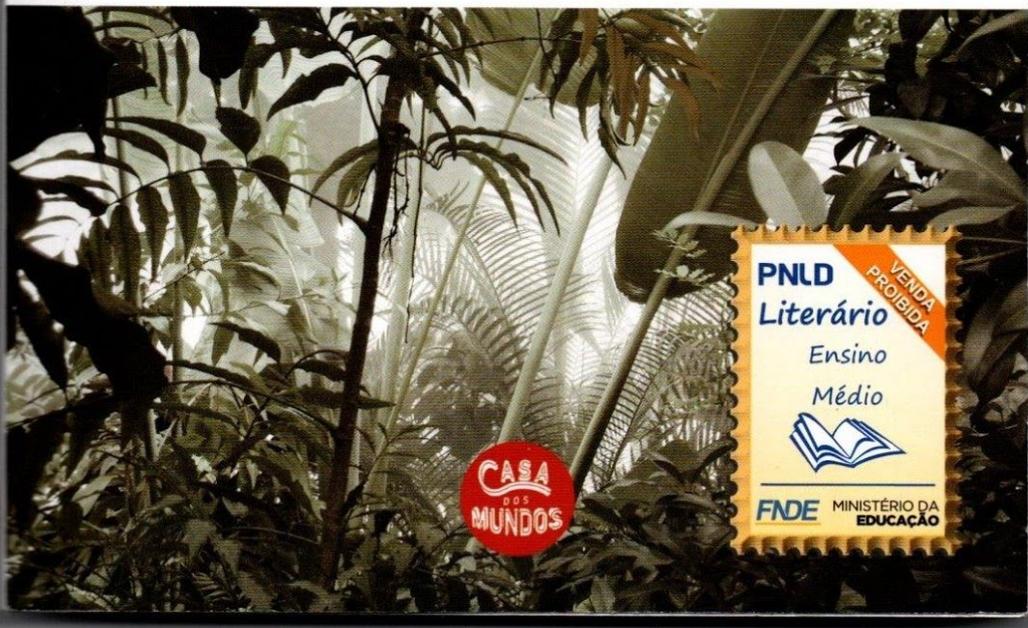
OBJETIVA



PEPETELA

MAYOMBE

romance



PNLD
Literário

VENDA
PROIBIDA

Ensino
Médio



FNDE MINISTÉRIO DA
EDUCAÇÃO

RONA
EDITORA

QUIT LOM BOLAS

E QUTLOMBOS

HISTÓRIAS DO POVO BRASILEIRO

MATEUS HENRIQUE DE FARIA PEREIRA
GISELLA DE AMORIM SERRANO
AMÉLIA PEREIRA BATISTA PORTO

Ministério da
Educação

FNDE

PNBE
Temático

Anos finais
do Ensino
Fundamental
e Ensino Médio



KABENGELE MUNANGA

Origens africanas do Brasil contemporâneo



HISTÓRIAS, LÍNGUAS, CULTURAS E CIVILIZAÇÕES

Ministério da
Educação

FNDE

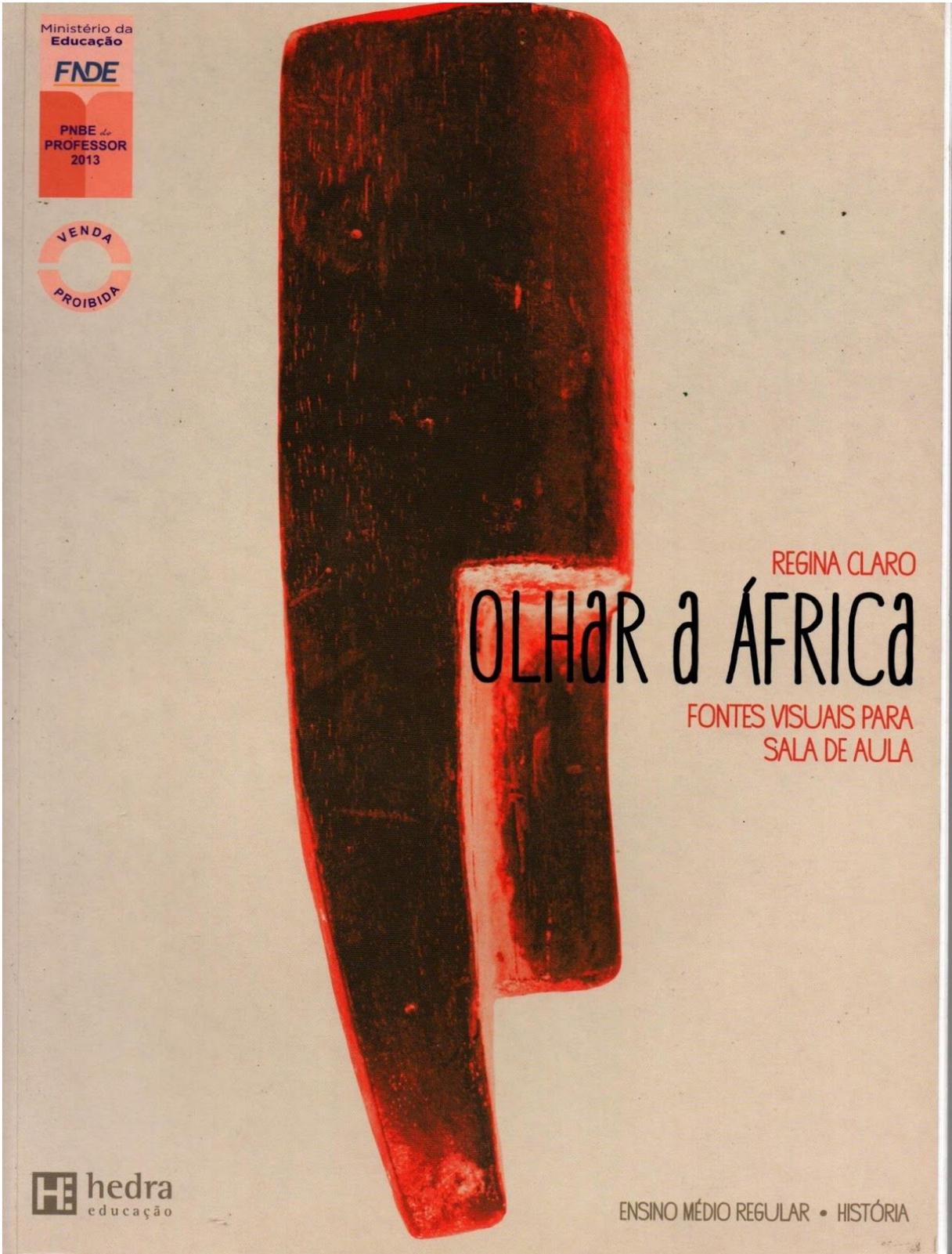
PNBE
Temático
Anos finais
do Ensino
Fundamental
e Ensino Médio



NEI LOPES | **HISTÓRIA E CULTURA**
AFRICANA
E AFRO-BRASILEIRA



Barsa Planeta



Ministério da
Educação

FNE

PNBE *do*
PROFESSOR
2013

VENDA
PROIBIDA

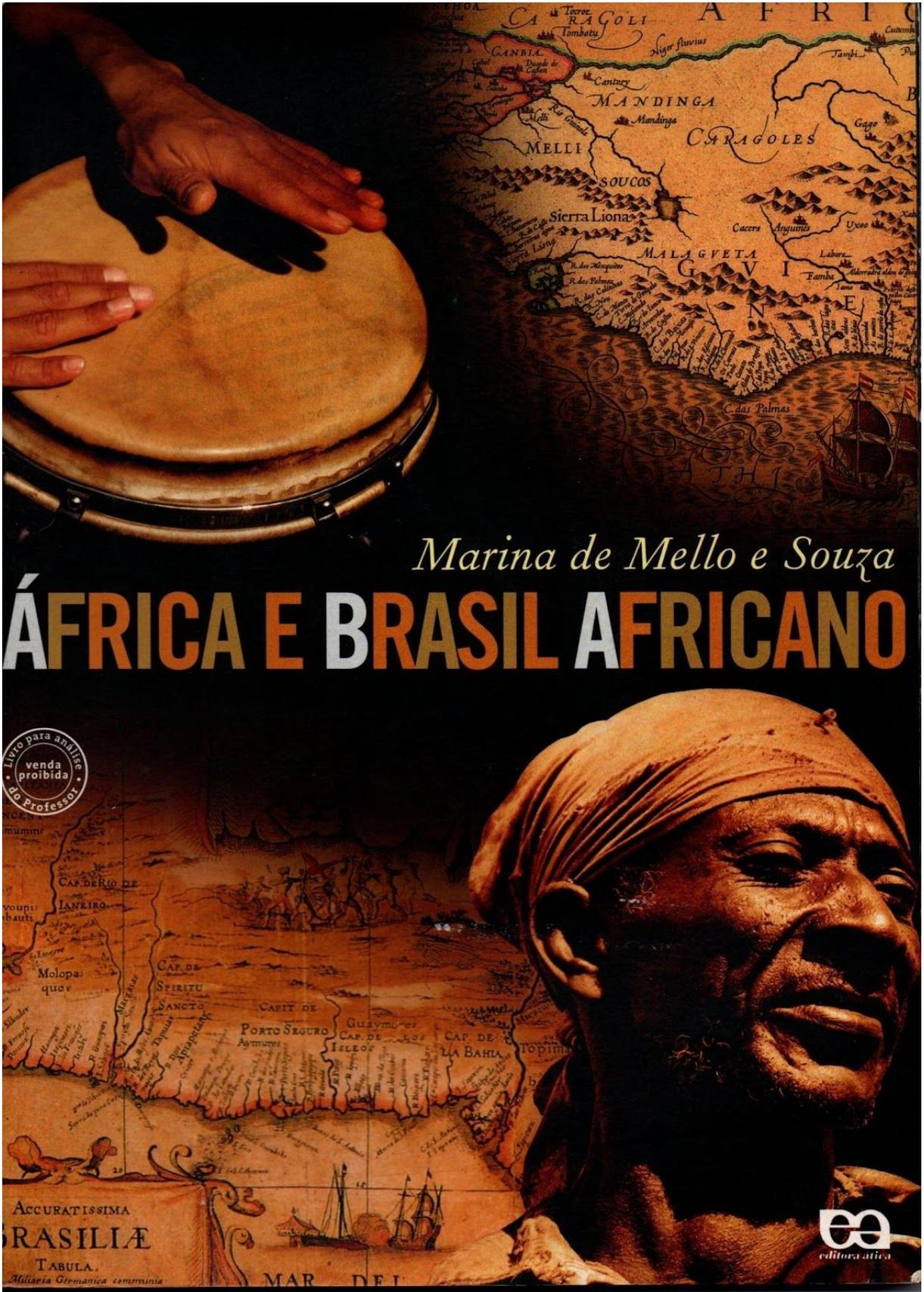
REGINA CLARO

OLHAR a ÁFRICA

FONTES VISUAIS PARA
SALA DE AULA

hedra
educação

ENSINO MÉDIO REGULAR • HISTÓRIA



Marina de Mello e Souza

ÁFRICA E BRASIL AFRICANO

LIVRO PARA ANÁLISE
VENDA PROIBIDA
DO PROFESSOR

ACCURATISSIMA
BRASILIAE
TABULA
Miliaia Germanica continuit

editora atica

ANEXOS E

Capa do livro didático Se liga na língua



Capa do livro didático Português contemporâneo: diálogo, reflexão e uso



Capa do livro didático Língua Portuguesa Linguagem e Interação



ANEXO F

Excerto do livro didático *Se liga na língua*

CAPÍTULO
5

A PROSA DA SEGUNDA FASE DO MODERNISMO: RETRATO CRÍTICO DO REAL

• PERCURSO DO CAPÍTULO •

- ▶ O regionalismo ou neorrealismo
- ▶ Graciliano Ramos
- ▶ Jorge Amado
- ▶ Rachel de Queiroz
- ▶ Erico Verissimo



▲ Quando leu uma matéria sobre a seca no Ceará na revista *Realidade*, em 1972, Celso Oliveira resolveu dedicar-se à fotografia e ao registro — geralmente em preto e branco — da realidade da gente simples do Nordeste. Dar luz a seres achatados por condições desumanas de vida foi a meta de muitos autores do chamado Romance de 30. Foto de 1993.

70

PRA COMEÇAR

Você lerá a seguir um conto escrito pelo angolano Ondjaki. A história contada pelo narrador está relacionada a outro conto, chamado "Nós matámos o Cão Tinhoso", escrito pelo moçambicano Luís Bernardo Honwana e publicado num livro homônimo de 1964, bastante lido nas escolas de Luanda, capital de Angola.

• Leitura •

Nós chorámos pelo Cão Tinhoso

Para a Isaura. Para o Luís B. Honwana.

Foi no tempo da oitava classe, na aula de português.

Eu já tinha lido esse texto dois anos antes mas daquela vez a estória me parecia mais bem contada com detalhes que atrapalhavam uma pessoa só de ler ainda em leitura silenciosa — como a camarada professora de português tinha mandado. Era um texto muito conhecido em Luanda: "Nós matámos o Cão Tinhoso".

Eu lembrava-me de tudo: do Ginho, da pressão de ar, da Isaura e das feridas penduradas do Cão Tinhoso. Nunca me esqueci disso: um cão com feridas penduradas. Os olhos do cão. Os olhos da Isaura. E agora de repente me aparecia tudo ali de novo. Fiquei atrapalhado.

A camarada professora selecionou uns tantos para a leitura integral do texto. Assim queria dizer que íamos ler o texto todo de rajada. Para não demorar muito, ela escolheu os que liam melhor. Nós, os da minha turma da oitava, éramos cinquenta e dois. Eu era o número cinquenta e um. Embora noutras turmas tentassem arranjar **alcunhas** para os colegas, aquela era a minha primeira turma onde ninguém tinha escapado de ser alcunhado. E alguns eram nomes de **estiga** violenta.

Muitos eram nomes de animais: havia o Serpente, o Cabrito, o Pacaça, a Barata-da-Sibéria, a Joana Voa-Voa, a Gazela, e o Jacó, que era eu. Deve ser porque eu mesmo falava muito nessa altura. Havia o É-tê, o Agostinho-Neto, a Scubidú e mesmo alguns professores também não escapavam da nossa lista. Por acaso a camarada professora de português era bem **porreira** e nunca chegámos a lhe alcunhar.

Os outros começaram a ler a parte deles. No início, o texto ainda está naquela parte que na prova perguntam qual é e uma pessoa diz que é só introdução. Os nomes dos personagens, a situação assim no geral, e a **maka** do cão. Mas depois o texto ficava duro: tinham dado ordem num grupo de **miúdos** para **bondar** o Cão Tinhoso. Os miúdos tinham ficado contentes com essa ordem assim muito adulta, só uma menina chamada Isaura afinal queria dar proteção ao cão. O cão se chamava Cão Tinhoso e tinha feridas penduradas, eu sei que já falei isto, mas eu gosto muito do Cão Tinhoso.

Na sexta classe eu também tinha gostado **bué** dele e eu sabia que aquele texto era duro de ler. Mas nunca pensei que umas lágrimas pudessem ficar tão pesadas dentro duma pessoa. Se calhar é porque uma pessoa na oitava classe já cresceu um bocadinho mais, a voz já está mais grossa, já ficamos toda hora a olhar as **cuecas** das meninas "entaladas na gaveta", queremos beijos na boca mais demorados e na **dança de slow** ficamos todos agarrados até os pais e os primos das moças virem perguntar se estamos com frio mesmo assim em Luanda a fazer tanto calor. Se calhar é isso, eu estava mais crescido na maneira de ler o texto, porque comecei a pensar que aquele grupo que lhes mandaram matar o Cão Tinhoso com tiros de pressão de ar, era como o grupo que tinha sido escolhido para ler o texto.

Alcunhas: apelidos.

Estiga: frase espirituosa e zombeteira.

Porreira: bonita.

Maka: briga, discussão.

Miúdos: pequenos; crianças.

Bondar: matar.

Bué: gíria que significa "bastante".

Cuecas: calcinhas.

Dança de slow: dança lenta e com o casal bem junto.

Os olhos do Ginho. Os olhos da Isaura. A mira da pressão de ar nos olhos do Cão Tinhoso com as feridas dele penduradas. Os olhos do Olavo. Os olhos da camarada professora nos meus olhos. Os meus olhos nos olhos da Isaura nos olhos do Cão Tinhoso. Houve um silêncio como se tivessem disparado bué de tiros dentro da sala de las. Fechei o livro.
Olhei as nuvens.
Na oitava classe, era proibido chorar à frente dos outros rapazes.

ONDJAKI. Nós chorámos pelo Cão Tinhoso. In: CHAVES, Rita (Org.). *Contos africanos dos países de língua portuguesa*. São Paulo: Ática, 2009. p. 98-103. (Para Gostar de Ler; 44).

PENSANDO SOBRE O TEXTO

- 1 O conto que você leu apresenta marcas (linguísticas e culturais) específicas de Luanda, espaço da narrativa. Quais você consegue identificar?
- 2 A leitura do conto nos permite identificar três tempos relacionados à vida do narrador-personagem.
 - a) Quais são eles?
 - b) É possível caracterizar todos esses tempos? Explique.
- 3 Como você deve ter notado pela leitura do conto, a história narrada por Jacó está diretamente relacionada ao conto "Nós matámos o Cão Tinhoso". Mesmo não tendo lido o texto de Honwana, é possível inferir elementos importantes dessa narrativa. Reconstrua — a partir dos dados que o narrador nos fornece — o conto "Nós matámos o Cão Tinhoso".
- 4 O primeiro contato do narrador com o conto de Honwana foi na sexta classe. O que mudou dentro dele dois anos depois, tempo da releitura proposta pela professora?
- 5 Ao longo da leitura do conto, a turma de Jacó começa a se transformar. Explique essa afirmativa.
- 6 Que personagem tenta quebrar o novo clima que se instaura na classe de Jacó? Por que ele faz isso?
- 7 Dois planos caminham juntos na narrativa de Ondjaki: um relativo ao conto "Nós matámos o Cão Tinhoso" e outro referente a "Nós chorámos pelo Cão Tinhoso". Explique de que maneira esses planos se misturam.

BIBLIOTECA CULTURAL

Leia/veja entrevista com Ondjaki em: <http://www.rodaviva.fapesp.br/materia/238/entrevistados/ondjaki_2007.htm>.

Saiba mais sobre o escritor Ondjaki e leia trechos de suas obras em: <<http://www.kazukuta.com/ondjaki/ondjaki.html>>.

Fala aí

Releia a seguinte passagem:

"[...] se essa professora nos manda ler este texto outra vez, a Isaura vai chorar bué, o Cão Tinhoso vai sofrer mais outra vez e vão rebolar no chão a rir do Ginho que tem medo de disparar por causa dos olhos do Cão Tinhoso".

Na sua opinião, o que o trecho sugere sobre o poder da literatura? Que obras de sua biblioteca cultural o fariam reviver emoções como as citadas pelo narrador?

Os olhos do Ginho. Os olhos da Isaura. A mira da pressão de ar nos olhos do Cão Tinhoso com as feridas dele penduradas. Os olhos do Olavo. Os olhos da camarada professora nos meus olhos. Os meus olhos nos olhos da Isaura nos olhos do Cão Tinhoso.

Houve um silêncio como se tivessem disparado bué de tiros dentro da sala de aulas. Fechei o livro.

Olhei as nuvens.

Na oitava classe, era proibido chorar à frente dos outros rapazes.

ONDJAKI. Nós chorámos pelo Cão Tinhoso. In: CHAVES, Rita (Org.).
Contos africanos dos países de língua portuguesa.
São Paulo: Ática, 2009. p. 98-103. (Para Gostar de Ler; 44).

PENSANDO SOBRE O TEXTO

- 1 O conto que você leu apresenta marcas (linguísticas e culturais) específicas de Luanda, espaço da narrativa. Quais você consegue identificar?
- 2 A leitura do conto nos permite identificar três tempos relacionados à vida do narrador-personagem.
 - a) Quais são eles?
 - b) É possível caracterizar todos esses tempos? Explique.
- 3 Como você deve ter notado pela leitura do conto, a história narrada por Jacó está diretamente relacionada ao conto "Nós matámos o Cão Tinhoso". Mesmo não tendo lido o texto de Honwana, é possível inferir elementos importantes dessa narrativa. Reconstrua — a partir dos dados que o narrador nos fornece — o conto "Nós matámos o Cão Tinhoso".
- 4 O primeiro contato do narrador com o conto de Honwana foi na sexta classe. O que mudou dentro dele dois anos depois, tempo da releitura proposta pela professora?
- 5 Ao longo da leitura do conto, a turma de Jacó começa a se transformar. Explique essa afirmativa.
- 6 Que personagem tenta quebrar o novo clima que se instaura na classe de Jacó? Por que ele faz isso?
- 7 Dois planos caminham juntos na narrativa de Ondjaki: um relativo ao conto "Nós matámos o Cão Tinhoso" e outro referente a "Nós chorámos pelo Cão Tinhoso". Explique de que maneira esses planos se misturam.

BIBLIOTECA CULTURAL

Leia/veja entrevista com Ondjaki em: <http://www.rodaviva.fapesp.br/materia/238/entrevistados/ondjaki_2007.htm>.

Saiba mais sobre o escritor Ondjaki e leia trechos de suas obras em: <<http://www.kazukuta.com/ondjaki/ondjaki.html>>.

FALA AÍ

Releia a seguinte passagem:

"[...] se essa professora nos manda ler este texto outra vez, a Isaura vai chorar bué, o Cão Tinhoso vai sofrer mais outra vez e vão rebolar no chão a rir do Ginho que tem medo de disparar por causa dos olhos do Cão Tinhoso".

Na sua opinião, o que o trecho sugere sobre o poder da literatura? Que obras de sua biblioteca cultural o fariam reviver emoções como as citadas pelo narrador?

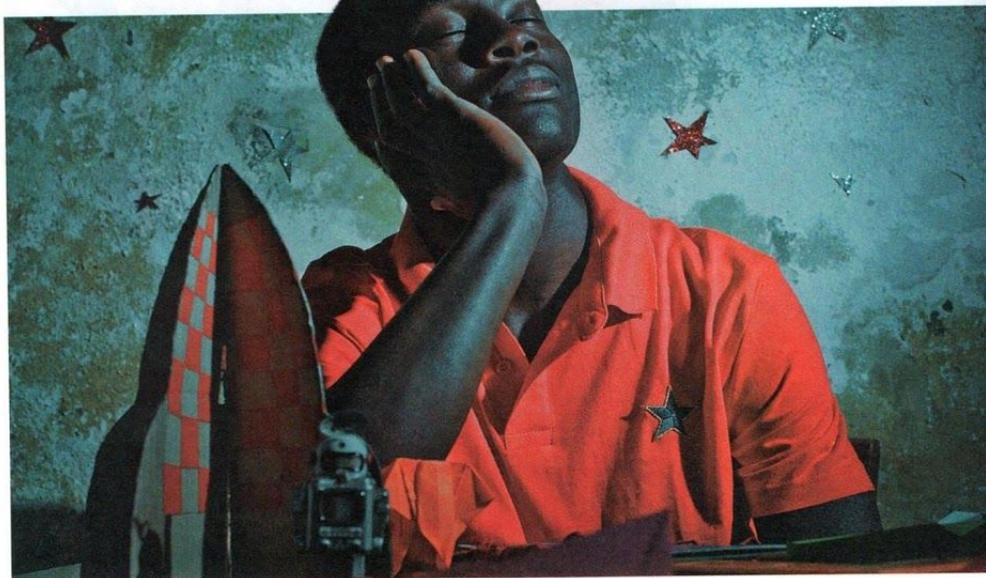
CAPÍTULO

8

LITERATURA EM LÍNGUA PORTUGUESA: UM POUCO DE MOÇAMBIQUE, CABO VERDE, PORTUGAL E BRASIL

• PERCURSO DO CAPÍTULO •

- ▶ Luís Bernardo Honwana (Moçambique)
- ▶ Baltazar Lopes da Silva (Cabo Verde)
- ▶ José Saramago (Portugal)
- ▶ Adélia Prado (Brasil)
- ▶ Milton Hatoum (Brasil)
- ▶ Antonio Cicero (Brasil)
- ▶ Marcelino Freire (Brasil)



CRISTINA DE MIDDEL

▲ Com humor, na série *The Afronauts* (2012), a fotógrafa espanhola Cristina de Middel transforma em "realidade" o sonho de um professor secundário de criar um projeto espacial na Zâmbia recém-independente, em 1964. Da mesma maneira que a fotógrafa, os poetas e prosadores africanos expressam em seus versos e em sua ficção os desejos, sonhos e frustrações de um povo plural.

PENSANDO SOBRE O TEXTO

- 1 Em "66", o eu lírico, que é um músico, confessa seu dilema artístico.
 - a) Que dilema é esse, explicitado de maneira direta nas duas primeiras estrofes?
 - b) Na terceira estrofe, que solução, ainda que provisória, o eu lírico encontra para resolver seu dilema?
- 2 A canção "66" apresenta forte oralidade.
 - a) Que elementos típicos do discurso oral estão presentes nela?
 - b) Com que intenção o compositor teria utilizado esse registro?
- 3 Explique a oposição que o eu lírico estabelece, na quarta e na quinta estrofes, entre "uma métrica abstrata e invisível" e um jeito "quadrado" de fazer música. Use seus conhecimentos sobre os movimentos literários estudados até aqui para responder.
- 4 O eu lírico afirma que se "fizer muita loucura vão dizer" que ele está "maluco" e que, por isso, "nunca vai ser muito popular".
 - a) O que ele percebe sobre a produção de música?
 - b) Você concorda com essa ideia? Explique seu ponto de vista.
- 5 Na última estrofe, de maneira bem-humorada, o eu lírico promove uma crítica e, ao mesmo tempo, encontra uma solução para seu dilema.
 - a) O que ele critica nas músicas que as pessoas ouvem comumente?
 - b) Qual é a solução encontrada para o dilema do eu lírico? E que elemento produz o humor?

Fala aí

O Terno é uma banda de jovens como você. Você também vive o dilema do eu lírico de "66"? Que marca tem sua geração neste complexo mundo hipermoderno?

Na canção da banda O Terno são feitas referências a tecnologias que marcaram os mundos moderno e pós-moderno — respectivamente, o rádio e a televisão (com as telenovelas) — e também a um invento que é, praticamente, símbolo do nosso tempo, a internet. Você pertence a uma geração que se comunica de uma forma muito particular e que se acostumou a conviver com a rapidez e o instantâneo. Hoje em dia, sabe-se em segundos o que ocorre em qualquer parte do planeta e, mais importante do que simplesmente ter conhecimento, pode-se opinar, organizar movimentos, criar comunidades virtuais, denunciar abusos, etc. Esse é um privilégio impensável há cinco ou seis décadas.

NO SEU TEMPO...

A modernidade foi construída com base na ideia de futuro, na crença nas ideologias (entre elas, o sonho de uma sociedade sem classes) e na ruptura com o mundo das tradições. Entretanto, as guerras, os genocídios e um certo desencanto com o "progresso" tecnológico (motivado sobretudo pela construção das bombas nucleares) contribuíram, de certa forma, para a transição da modernidade ao que se convencionou chamar, de **pós-modernidade**, período caracterizado pelo acelerado desenvolvimento da tecnologia e da mídia de massa, pelo surgimento do mundo bipolar e pelo crescimento da globalização. Na pós-modernidade, a rapidez e o acesso massificado à informação fizeram, praticamente, cair o conceito de "novidade" (tão presente nas vanguardas artísticas que consolidaram a modernidade nas artes).

Adotando outra perspectiva, filósofos como os franceses Sébastien Charles e Gilles Lipovetsky defendem que não houve, na verdade, o Pós-Modernismo. Para eles, o Modernismo não teve fim e, portanto, não teria sido sucedido por um "pós". A partir dos anos 1980, nessa linha de pensamento, teríamos adentrado uma espécie de radicalização do Modernismo, a **hipermodernidade**.

Na década de 1980, a queda do Muro de Berlim assinalou o fim da Guerra Fria, do comunismo na Europa e da divisão do mundo em dois blocos antagônicos. Nesse período complexo, o Brasil vivia um processo que o próprio governo militar definia como o de "abertura política". Mas o início da redemocratização do país só foi possível em 1985, com a eleição, pelo Congresso Nacional, do civil Tancredo Neves para a Presidência da República.

No entanto, Tancredo morreu antes de tomar posse e foi substituído por seu vice, José Sarney, em cujo governo sucessivos planos econômicos frustraram as tentativas de redução da dívida externa brasileira e dos altos índices de inflação.

Em 1989, a primeira eleição direta para a presidência da República desde 1960 levou Fernando Collor de Mello ao poder, mas seu governo foi marcado pela corrupção e por ações econômicas ineficazes, que culminaram em sua renúncia antes que se efetivasse o processo aberto de *impeachment*. Com isso, o vice Itamar Franco assumiu o cargo entre 1992 e 1994, período em que seria implantado um bem-sucedido plano econômico — o Plano Real. Tido como idealizador desse projeto, o então ministro da Fazenda, Fernando Henrique Cardoso, candidatou-se à presidência e venceu as eleições por dois mandatos consecutivos, período em que a economia brasileira se estabilizou.

De lá para cá, o Brasil transformou-se consideravelmente, tanto do ponto de vista econômico quanto do ponto de vista político. Após o governo de Fernando Henrique, iniciou-se a presidência de Luiz Inácio Lula da Silva, também por dois mandatos, seguido por Dilma Rouseff, primeira mulher eleita presidente da República.

Diante de tantas mudanças no âmbito da organização política e econômica ao longo de trinta anos, a sociedade brasileira vem se transformando com rapidez. Na convivência com os dilemas da trajetória da modernização e com as demandas globais relacionadas, por exemplo, à chamada "Sociedade da Informação", recolocam-se aos indivíduos a necessidade e a relevância do conhecimento.

Neste capítulo que encerra a parte de Literatura, você terá acesso a um conjunto de textos literários em língua portuguesa produzidos contemporaneamente em Moçambique, Cabo Verde, Portugal e Brasil. Leia-os com atenção e procure traçar um panorama da literatura feita em seu tempo. Atente também para as atividades propostas, pois elas são diferentes daquelas que você realizou até agora.

De maneira diferente do que tem sido proposto para o trabalho com os textos literários nesta obra, você será convidado, neste capítulo, a utilizar seus conhecimentos sobre gêneros textuais — adquiridos ao longo do Ensino Médio — e, principalmente, sua criatividade para escrever sua própria literatura.

Seu ponto de partida serão os textos literários criados pelos autores "profissionais" apresentados ao longo deste capítulo.

Leia os textos com cuidado, discuta-os com os colegas e o professor e entregue-se à tarefa de "organizar o caos" por meio da escrita, como diria o crítico Antonio Candido. Desse modo, você estará construindo sua própria seção "Textos em conversa", como as várias estudadas nesta obra, já que partirá de textos lidos para criar intertextos originais. Em outras atividades deste capítulo, você poderá, também, trabalhar com outras formas de arte, como tem feito na seção "Expressões".

Aprendemos, nesta obra didática, que um escritor escreve para um leitor. E com você não será diferente. Depois que seu texto estiver finalizado, reescrito e corrigido, presenteie um colega com sua produção.

Ritualize esse fim de ciclo, que é o encerramento do Ensino Médio, no 3º ano. Combine com os colegas um momento formal de entrega dos textos, manuscrita ou digite seu trabalho e coloque-o num envelope "diferente" (construído e pintado por você, por exemplo).

Se for um trabalho de artes plásticas, de vídeo, de teatro, etc., você poderá apresentá-lo para os alunos da escola, fotografá-lo, filmá-lo ou doá-lo para a biblioteca. Dessa forma, sua turma deixará uma marca na escola, garantindo seu lugar na história da instituição.

Divirta-se com essa tarefa e reflita sobre o que foi sua trajetória nesses últimos três anos.

Honwana: brancos e negros de mãos iguais

Moçambique

Quando o personagem central de *Os lusíadas*, Vasco da Gama, desembarcou em Moçambique em 1498, viu-se em meio a um dos impérios mais poderosos da África. Durante o século XVI, Portugal pôs a perder a riqueza do país africano e transformou-o num centro de comércio de escravos. Em 1962, iniciou-se um movimento para libertação de Moçambique por meio das ações da Frente para a Libertação de Moçambique (Frelimo). Em 1975, depois de muita luta, o país foi declarado independente. Contudo, os conflitos entre a Frelimo e a Renovação Nacional Moçambicana (Renamo) desencadearam uma sangrenta guerra civil no país. A paz só foi restaurada em 1992. Embora a língua oficial de Moçambique seja o português, o macua (que pertence ao grupo linguístico banto) é a língua mais falada pela população.

► Moçambique ocupa grande parte da costa oriental africana.

Fonte: IBGE. *Atlas geográfico escolar*. 5. ed. Rio de Janeiro: IBGE, 2009. p. 45.



O conto a seguir foi escrito por um dos autores mais importantes de Moçambique, Luís Bernardo Honwana (1942), que lutou pela independência de seu país e, por suas ações políticas, foi preso nos anos 1960. Na década de 1990, exercendo papel de ministro da Cultura, Honwana foi um dos signatários do Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa. Atente para a contundente crítica feita ao racismo no conto a seguir, em que uma criança pergunta aos adultos por que as palmas das mãos dos negros são brancas.

Indiretamente, Honwana faz parte de sua biblioteca cultural. É ele o autor de "Nós matámos o cão Tinhoso", texto de que partiu Ondjaki para escrever o conto que você já conhece.

• Leitura •

As mãos dos pretos

Já não sei a que propósito é que isto vinha, mas o Senhor Professor disse um dia que as palmas das mãos dos pretos são mais claras do que o resto do corpo porque ainda há poucos séculos os avós deles andavam com elas apoiadas ao chão, como os bichos do mato, sem as exporem ao sol, que lhes ia escurecendo o resto do corpo.

Lembrei-me disso quando o Senhor Padre, depois de dizer na catequese que nós não prestávamos mesmo para nada e que até os pretos eram melhores que nós, voltou a falar nisso de as mãos serem mais claras, dizendo que isso era assim porque eles andavam com elas às escondidas, andavam sempre de mãos postas, a rezar.

Eu achei um piadão tal a essa coisa de as mãos dos pretos serem mais claras que agora é ver-me não largar seja quem for enquanto não me disser por que é que eles têm as mãos assim tão claras. A Dona Dores, por exemplo, disse-me que Deus fez-lhes as mãos assim mais claras para não sujarem a comida que fazem para os seus patrões ou qualquer outra coisa que lhes mandem fazer e que não deve ficar senão limpa.

Aldrabice: trapaça; mentira.

Cozer: cozinhar.

Brasido: brasileiro.

Peta: mentira; fraude.

Virginia: estado norte-americano produtor de algodão.

Gretadas: rachadas.

Esmo: sem medida; sem razão.

Afividade Produção de desenho

Ao longo deste ano, você deve ter percebido que, para muitos dos textos que compõem esta coleção didática, foram produzidas ilustrações exclusivas. Agora será sua vez de ilustrar um texto. Discuta com seus colegas o conto de Honwana e analise cada um dos preconceitos presentes nas falas dos personagens quando estes explicam ao narrador as razões pelas quais as palmas das mãos dos negros seriam brancas. Atente especialmente para a seguinte fala da mãe do narrador:

“Pois olha: foi para mostrar que o que os homens fazem é apenas obra dos homens... Que o que os homens fazem, é feito por mãos iguais, mãos de pessoas que se tivessem juízo sabem que antes de serem qualquer outra coisa são homens.”

Depois disso, individualmente ou em duplas, você e seus colegas irão ilustrar o conto lido **numa folha à parte**, utilizando a técnica e o material que considerarem mais interessantes. Reflitam sobre o recorte interpretativo que adotarão para “transformar” o texto verbal em não verbal. Depois de prontos seus trabalhos, espalhem-nos pelo pátio e promovam na escola uma conscientização sobre o racismo.

→ Não rasure seu livro, pois será utilizado por outros alunos.

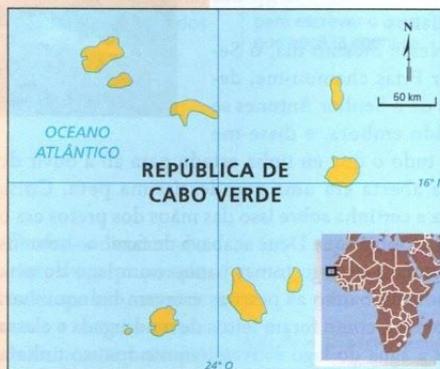
Baltazar Lopes da Silva: o drama da seca

Cabo Verde

O processo de colonização portuguesa iniciou-se em Cabo Verde (arquipélago com dez ilhas vulcânicas e cinco cobertas por vegetação tropical) em 1460. A localização da região despertou o interesse dos portugueses: Cabo Verde servia como porto de escala para os navios que passavam pela África com destino às Índias. Foi por muito tempo entreposto para navegantes e comerciantes de escravos. Em meados do século XX, começaram a surgir os primeiros movimentos para libertação do país, que teve sua independência proclamada — após décadas de violentas guerras — em 5 de julho de 1975.

► O arquipélago de Cabo Verde situa-se na costa ocidental da África.

Fonte: IBGE. Atlas geográfico escolar. 5. ed. Rio de Janeiro: IBGE, 2009. p. 45.



ANDERSON DE ANDRADE PIMENTEL

O escritor, linguista e filósofo Baltazar Lopes da Silva (1907-1989) é um dos nomes mais respeitados quando se fala em arte e literatura em Cabo Verde. É de sua autoria, entre outros, *Cântico da manhã futura* (1986). Como os brasileiros Rachel de Queiroz e Graciliano Ramos, o escritor cabo-verdiano aborda a seca e suas consequências. Leia os parágrafos iniciais do conto “A seca”, em que o narrador-personagem reflete sobre as consequências de um ambiente inóspito e hostil na população e sobre sua imobilidade diante da tragédia que se repete todos os anos.

Biblioteca Cultural

Assista a um vídeo com a premiada cantora cabo-verdiana Cesária Évora <<http://videos.sapo.cv/3JqMbkKZ1NmmBpkCn77A>>.

• Leitura •

A seca

Era seca, nua, devastadora como nas crises mais terríveis de que rezava a crônica da minha ilha. Desaparecidas todas as esperanças, enganadas as promessas de chuva. De todas as ribeiras a notícia que vinha era a mesma. Não se colheria um grão de milho, e dos feijoeiros nem falar, que a **lestada** de novembro **crestara** tudo.

No meu **degredo** do Morro Brás eu ia tomando o pulso à crise pela diminuição progressiva da frequência do posto. O meu **decurião**, Emílio, foi o primeiro a desertar. Vinha de muito longe, de um lugar perto da Jalunga. Os **condiscípulos** informaram-me de que a família de Emílio **batera**, fugindo à seca, **em direitura** da **Preguiça**. Soube tempos depois que ele não pôde aguentar a jornada e ficou numa moita de **purgueira** no Canal de Carambola. Lá fui com meus discípulos plantar uma cruz no lugar onde Emílio morreu.

Todas as manhãs era com a apreensão de chefe de patrulha de regresso do combate que eu fazia a chamada. E raro era o dia em que não faltava um de meus soldados.

- Manuel João!
- Não está...
- Cândido Almeida!
- Não veio...
- José Joaquim!
- Está muito mal, professor...

Constantemente passava pela minha porta gente que fugia dos povoados de Norte-a-Baixo, em direção à vila. Era um cortejo lamentável de homens, mulheres, crianças. Os animais domésticos faziam também parte do êxodo para outras regiões mais habitadas. Nelas, ao menos, havia a consolação de um olhar de cristão no meio do drama **lancinante**. Os meninos, com as barrigas inchadas sobre as pernas magras. E vinha tudo: o pote de barro, a cama de **finca-pé**, as esteiras. A vaquinha magra e as cabras do pé da porta não abandonavam os donos em tal provação. Os cachorros de língua de fora, farejando restos de osso para enganarem a fome. Muitas vezes, os animais miúdos eram transportados no **ceirão** dos burros ou em balaios à cabeça, das mulheres. Homens e bichos não conheciam distâncias naquela irmanação perante o destino comum. Como representante da autoridade administrativa, cargo que acumulava com as minhas funções de professor de posto de ensino, não tive comunicação nenhuma de desrespeito da propriedade do próximo. Era de uma rigidez de pedra a concepção de honra daqueles homens que batiam para a **Estância**, acossados pela fome. Ao longo dos caminhos, as canhotas ficavam pairando, à espera de momento oportuno para se abaterem sobre a carcaça dos animais que caíam, desistindo da viagem.

[...]

SILVA, Baltazar Lopes da. A seca. In: SANTILLI, Maria Aparecida (Org.). *Estórias africanas: história e antologia*. São Paulo: Ática, 1985. p. 124-128. (Fragmento).



▲ Trabalho do pintor sul-africano Faith47 para denunciar injustiças sociais na África do Sul. No topo do mural, lê-se a inscrição: "Todos serão iguais perante a lei". Cidade do Cabo, fevereiro de 2011.

Lestada: vento forte que sopra do leste.

Crestara: queimara.

Degredo: exílio.

Decurião: aluno mais adiantado.

Condiscípulos: colegas, companheiros.

Batera em direitura: rumara em direção.

Preguiça: aldeia situada na ilha de São Nicolau, em Cabo Verde.

Purgueira: tipo de arbusto tropical.

Lancinante: doloroso, torturante.

Finca-pé: haste de madeira robusta.

Ceirão: cesto de vime.

Estância: refere-se à Estância de Brás, também uma aldeia da ilha de São Nicolau.

Literatura na rede

A literatura do século XXI tem se adequado muito bem ao mundo *on-line*. Conecte-se ao universo virtual literário de nosso tempo.

- Acesse o site "A Hortaliça": <<http://www.hortifruti.org/>>.
- Divirta-se (e crie) com a literatura "remixada" dos *mashups* literários (inspirados no trabalho dos DJs, que misturam instrumentos e músicas em novas "faixas", os *mashups* misturam narrativas, gêneros e estilos): <<http://mixlit.wordpress.com/na-midia/>>; <<http://oglobo.globo.com/cultura/leia-trechos-dos-mashups-literarios-brasileiros-2952798>>.
- Leia a literatura de Daniel Galera em: <<http://ranchocarne.org/>>.
- Acesse o "Jardim Bizarro", *blog* de S. Nazarian: <<http://santiagonazarian.blogspot.com.br/>>.
- Consulte as revistas *Cult* e *Piauí*: <<http://revistacult.uol.com.br/home/>>; <<http://revistapiaui.estadao.com.br/edicao-80>>.

<<http://revistapiaui.estadao.com.br/edicao-80>>.

- Acesse todas as edições digitais da revista *Teresa*: <http://revistateresa.fflch.usp.br/sites/revistateresa.fflch.usp.br/files/u76/Teresa16_final.pdf>.
- Mergulhe nos textos disponíveis na Brasiliana USP: <<http://www.brasiliana.usp.br/>>.
- Conheça "O Literato de Nordestina": <<http://www.oliteratodenordestina.jex.com.br/noticias+literarias/ii+concurso+de+poesia+revista+literaria+-+edicao+2011>>.
- Leia poemas em: <<http://www.revistaliteraria.com.br/inscritos3ed.htm>>.
- Conheça a literatura dos jovens autores: Carol Bensimon: <<http://www.carolbensimon.com/>>; Carola Saavedra: <<http://carolasaavedra.wordpress.com/>>; Michel Laub: <<http://michellaub.wordpress.com/>>.

Marcelino Freire: literatura visceral

O escritor pernambucano Marcelino Freire (1967) é um agitador cultural: além de escrever, organiza baladas literárias, escreve em *blogs* e integra um coletivo na internet que lança autores. Em sua obra, o cuidado com as palavras e a valorização da sonoridade delas aproximam a prosa da poesia e do teatro. O olhar de Marcelino, em geral, é direcionado para os pobres, os marginalizados e as minorias. É autor de, entre outras obras, *Angu de sangue* (2000), *Era Odito* (2002), *Balé Ralé* (2003) e *Contos negreiros* (2005). É também um dos contistas em destaque nas antologias *Geração 90* (2001) e *Os transgressores* (2003).

O texto que você lerá a seguir integra a coletânea *Rasif: mar que arrebenta* (2008), composta de contos fortes, agressivos, mas, ao mesmo tempo, líricos, melancólicos e bem-humorados. "Amor é a mordida de um cachorro pitbull", lemos em uma das narrativas curtas do livro. No conto "PONTO.COM.PONTO", transcrito a seguir, acompanhamos o fluxo de consciência de um narrador perturbado com a possibilidade do encontro/desencontro com alguém que conheceu na internet.

• Leitura •

PONTO.COM.PONTO

Meu coração
Não sei por quê
Bate feliz quando te vê
E os meus olhos
ficam sorrindo

E pelas ruas
vão te seguindo
Mas mesmo assim
Foges de mim

Marcamos neste terceiro banco à esquerda, perto do chafariz. Neste sol ensolarado, onde, qual luz? Terceiro banco, contei um, dois, três. À esquerda, perto do chafariz. À tarde. Marcamos e ela disse que conhecia bem o caminho. Perto da sua casa, pertinho. Do chafariz, os pingos. Escuto o sol. O caminho que faz. Também a água e os passarinhos. Terceiro banco, à esquerda, contei.

Termo árabe que deu origem à palavra *recife*, "formação rochosa à flor da água ou submersa, geralmente próxima à costa, em áreas de pouca profundidade".

LEMBRA?

Fluxo de consciência: técnica narrativa em que o autor expressa de maneira fragmentada o que se passa na cabeça do personagem: turbilhões de ideias, pensamentos, impressões, sensações, desejos.

Produza seu debate reGrado

A discussão sobre a representação do negro, abordada no primeiro texto do capítulo, é fundamental para o povo brasileiro, caracterizado pela diversidade. Por isso, o tema do debate que você e seus colegas farão em sala de aula está relacionado com essa questão.

Uma lei de 2011 oficializou a data de 20 de novembro como o Dia da Consciência Negra. Para alguns, trata-se de um momento importante para a ampliação das reflexões sobre a discriminação do negro na sociedade brasileira. Para outros, trata-se de um equívoco, já que ações como essa instituiriam a diferença, reforçando o preconceito em lugar de eliminá-lo. Há ainda os que consideram a data um evento inútil, cujo sentido é desconsiderado pela maior parte das pessoas.

Qual é sua opinião? **O Dia da Consciência Negra deve ser mantido ou suspenso?**

Para estimular sua reflexão, leia os dois textos a seguir.

Texto 1

[...] Vi, há algumas semanas, uma postagem no *facebook* que questionava o seguinte: por que o negro pode dizer “tenho orgulho de ser negro” e ser elogiado por isso, mas, quando o branco diz “tenho orgulho de ser branco”, é-lhe imputado o título de racista?

O questionamento me pegou. [...] A primeira coisa que fiz foi parar diante do espelho e me perguntar: de quais coisas em mim eu tenho orgulho? Tenho orgulho de ser professor. De ter emagrecido muito a partir dos quatorze anos de idade. De ter publicado um livro. De ter lido e entendido certos autores. De ser disciplinado para estudar. Tudo isso me enche de genuíno brio, me deixa feliz e me aumenta a autoestima.

Não consegui, no entanto, sentir orgulho de ser branco, homem ou heterossexual. Por mais que eu tentasse encontrar razões, não fazia sentido algum nutrir um sentimento de satisfação, de elevação pessoal, de enaltecimento da dignidade por qualquer dessas razões. Não consigo sequer encontrar um paralelo para isso: apenas não sinto nada. Reconheço esses traços como parte de mim, como constituintes da minha essência e identidade, mas só.

[...]

Daí comecei a pensar sobre quem diz ter orgulho de ser negro, mulher, homossexual. Diferentemente dos meus traços dominantes, esses três me parecem, de fato, motivos para exaltação pessoal. Ser negro em uma sociedade em que os afrodescendentes estão indelevelmente marcados pelo fantasma histórico da escravidão, da desigualdade social e do racismo não é pouca coisa; ser mulher dentro da configuração do patriarcado, do machismo, da banalização da violência feminina, da desigualdade das remunerações e oportunidades é duro; ser homossexual em um país cheio de assassinatos decorrentes da homofobia, de pressão pela conformidade sexual, de repressão dos conservadores, escolas e meios de poder é uma luta cotidiana. É, sim, um orgulho para qualquer um desses enfrentar os conflitos cotidianos presentes na vida deles – que não estão na minha e eu sequer posso imaginar como são.

IMBROISI, Waldyr. *Orgulho de ser branco, homem, hétero?*. Disponível em: <<https://aporiaredacao.wordpress.com/2015/12/11/orgulho-de-ser-branco-homem-hetero/>>. Acesso em: 17 fev. 2016.



Veríssimo



ra, 2010. p. 79.

Texto 2

Angeli



ANGELI. Feriado: Dia da Consciência Negra. *Folha de S. Paulo*, 20 nov. 2006. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/dbch20112006.htm>>. Acesso em: 27 jan. 2016.

Para fazer um debate mais legal

Você pode ler alguns textos sobre o tema:

- *Em terra de chapinha, quem tem crespo é rainha?*, por Jarid Arraes. Disponível em: <<http://www.revistaforum.com.br/questaoodegenero/2014/03/11/em-terra-de-chapinha-quem-tem-crespo-e-rainha/>>. Acesso em: 27 jan. 2016.
- ONU: racismo no Brasil é "estrutural e institucionalizado". Disponível em: <<http://www.brasildefato.com.br/node/29822>>. Acesso em: 27 jan. 2016.
- *Para muita gente, basta saber que a outra pessoa é negra*, por Leonardo Sakamoto. Disponível em: <<http://blogdosakamoto.blogosfera.uol.com.br/2014/11/20/para-muita-gente-basta-saber-que-a-outra-pessoa-e-negra/>>. Acesso em: 27 jan. 2016.

Planejando o debate regrado

Primeira parte

1. Na etapa de planejamento, não levante apenas argumentos que sustentem o seu ponto de vista. Considere também os que podem ser usados para confrontá-lo. Um bom preparo implica estar ciente de tais argumentos e saber refutá-los. Recorra, portanto, a várias fontes de pesquisa: livros, jornais, sites da internet. Selecione tipos diferentes de argumentos: fatos para comprovação; citações de discurso; referências a obras artísticas; relações de causa e consequência; hipóteses; exemplos públicos de pessoas que viveram situações relacionadas ao tema; etc.

ANEXO G

Excerto do livro didático Português contemporâneo: diálogo, reflexão e uso

PRODUÇÃO DE TEXTO

O conto

PROJETO

O CONTEXTO DE PRODUÇÃO E RECEPÇÃO DOS TEXTOS

Quais textos você produzirá nesta unidade? Com que finalidade? Quem vai ler seus textos?

Nesta unidade, nosso projeto é a organização, pela classe, de *uma antologia de contos, minicontos e contos fantásticos multimodais*, com textos, imagens e músicas.

Com vistas à produção da antologia, estudaremos no decorrer dos capítulos diferentes tipos de contos.

FOCO NO TEXTO

Leia o conto que segue, do escritor angolano Ondjaki.

.....

Nós chorámos pelo Cão Tinhoso

Para Isaura. Para Luís B. Hondwana

Foi no tempo da oitava classe, na aula de português.

Eu já tinha lido esse texto dois anos antes mas daquela vez a estória me parecia mais bem contada com detalhes que atrapalhavam uma pessoa só de ler ainda em leitura silenciosa – como a camarada professora de português tinha mandado. Era um texto muito conhecido em Luanda: “Nós matámos o Cão Tinhoso”.

Eu lembrava-me de tudo: do Ginho, da pressão de ar, da Isaura e das feridas penduradas do Cão Tinhoso. Nunca me esqueci disso: um cão com feridas penduradas. Os olhos do cão. Os olhos da Isaura. E agora de repente me aparecia tudo ali de novo. Fiquei atrapalhado.

A camarada professora selecionou uns tantos para a leitura integral do texto. Assim queria dizer que íamos ler o texto todo de rajada. Para não demorar muito, ela escolheu os que liam melhor. Nós, os da minha turma da oitava, éramos cinquenta e dois. Eu era o número cinquenta e um. Embora noutras turmas tentassem arranjar alcunhas para os colegas, aquela era a minha primeira turma onde ninguém tinha escapado de ser alcunhado. E alguns eram nomes de estiga violenta.

Muitos eram nomes de animais: havia o Serpente, o Cabrito, o Pacaça, a Barata da Sibéria, a Joana Voa-Voa, a Gazela, e o Jacó, que era eu. Deve ser porque eu mesmo falava muito nessa altura. Havia o Ê-tê, o Agostinho-Neto, a Scubidu e

alcunha: apelido.
bué: muito.
bondar: matar.
cacimbo: umidade; inverno.
camarada: colega, companheiro de armas; forma de tratamento usada pelos membros do Partido Comunista.
calhar: acontecer, ocorrer por acaso.
cueca: calcinha.
estiga: frase espirituosa com a qual se debocha de alguém.
maka: discussão, debate, briga, confusão.
miúdo: criança.
porreira: bonita, excelente, prestativa.
slow: dança de ritmo lento na qual o casal fica aconchegado.
tinhoso: nojento, repugnante.



Nelson Provazi

mesmo alguns professores também não escapavam da nossa lista. Por acaso a camarada professora de português era bem porreira e nunca chegámos a lhe alcinhar.

Os outros começaram a ler a parte deles. No início, o texto ainda está naquela parte que na prova perguntam qual é e uma pessoa diz que é só introdução. Os nomes dos personagens, a situação assim no geral, e a maka do cão. Mas depois o texto ficava duro: tinham dado ordem num grupo de miúdos para bondar o Cão Tinhoso. Os miúdos tinham ficado contentes com essa ordem assim muito adulta, só uma menina chamada Isaura afinal queria dar proteção ao cão. O cão se chamava Cão Tinhoso e tinha feridas penduradas, eu sei que já falei isto, mas eu gosto muito do Cão Tinhoso.

Na sexta classe eu também tinha gostado bué dele e eu sabia que aquele texto era duro de ler. Mas nunca pensei que umas lágrimas pudessem ficar tão pesadas dentro duma pessoa. Se calhar é porque uma pessoa na oitava classe já cresceu um bocadinho mais, a voz já está mais grossa, já ficamos toda hora a olhar as cuecas das meninas “entaladas na gaveta”, queremos beijos na boca mais demorados e na dança de *slow* ficámos todos agarrados até os pais e os primos das moças virem perguntar se estamos com frio mesmo assim em Luanda a fazer tanto calor. Se calhar é isso, eu estava mais crescido na maneira de ler o texto, porque comecei a pensar que aquele grupo que lhes mandaram matar o Cão Tinhoso com tiros de pressão de ar, era como o grupo que tinha sido escolhido para ler o texto.

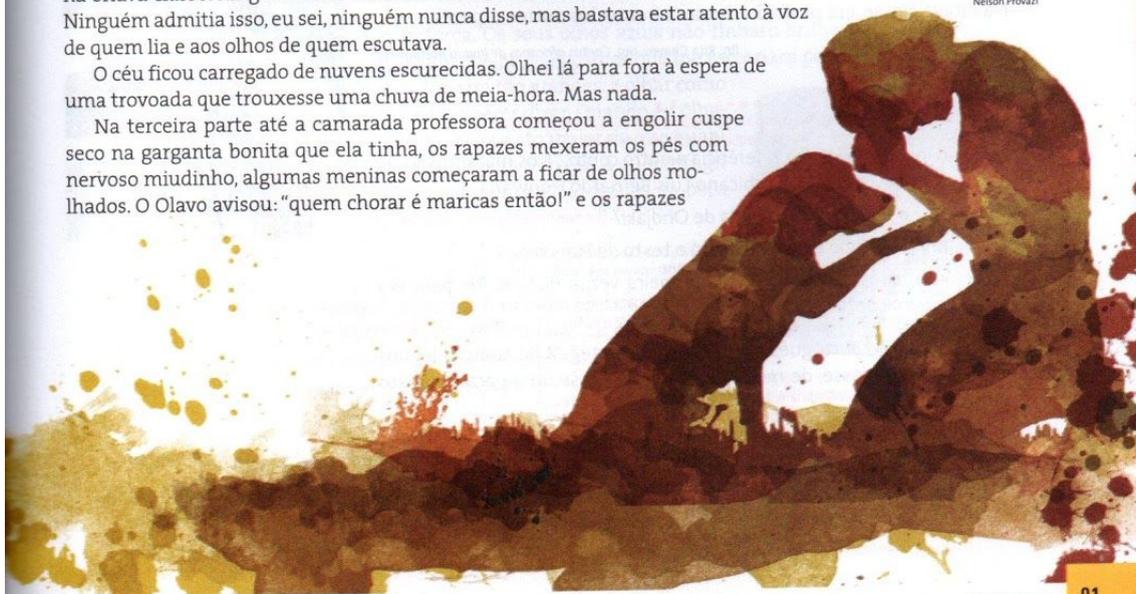
Não quero dar essa responsabilidade na camarada professora de português, mas foi isso que eu pensei na minha cabeça cheia de pensamentos tristes: se essa professora nos manda ler este texto outra vez, a Isaura vai chorar bué, o Cão Tinhoso vai sofrer mais outra vez e vão rebolar no chão a rir do Ginho que tem medo de disparar por causa dos olhos do Cão Tinhoso.

O meu pensamento afinal não estava muito longe do que foi acontecendo na minha sala de aulas, no tempo da oitava classe, turma dois, na escola Mutu Ya Kevela, no ano de mil novecentos e noventa: quando a Scubidu leu a segunda parte do texto, os que tinham começado a rir só para estigar os outros, começaram a sentir o peso do texto. As palavras já não eram lidas com rapidez de dizer quem era o mais rápido da turma a despachar um parágrafo. Não. Uma pessoa afinal e de repente tinha medo do próximo parágrafo, escolhia bem a voz de falar a voz dos personagens, olhava para a porta da sala como se alguém fosse disparar uma pressão de ar a qualquer momento. Era assim na oitava classe: ninguém lia o texto do Cão Tinhoso sem ter medo de chegar ao fim. Ninguém admitia isso, eu sei, ninguém nunca disse, mas bastava estar atento à voz de quem lia e aos olhos de quem escutava.

O céu ficou carregado de nuvens escuras. Olhei lá para fora à espera de uma trovoadas que trouxesse uma chuva de meia-hora. Mas nada.

Na terceira parte até a camarada professora começou a engolir cuspe seco na garganta bonita que ela tinha, os rapazes mexeram os pés com nervoso miudinho, algumas meninas começaram a ficar de olhos molhados. O Olavo avisou: “quem chorar é maricas então!” e os rapazes

Nelson Provasi



todos ficaram com essa responsabilidade de fazer uma cara como se nada daquilo estivesse a ser lido.

Um silêncio muito estranho invadiu a sala quando o Cabrito se sentou. A camarada professora não disse nada. Ficou a olhar para mim. Respirei fundo.

Levantei-me e toda a turma estava também com os olhos pendurados em mim. Uns tinham-se virado para trás para ver bem a minha cara, outros fungavam do nariz tipo constipação de cacimbo. A Aina e a Rafaela que eram muito branquinhas estavam com as bochechas todas vermelhas e os olhos também, o Olavo ameaçou-me devagar com o dedo dele a apontar para mim. Engoli também um cuspe seco porque eu já tinha aprendido há muito tempo a ler um parágrafo depressa antes de o ler em voz alta: era aquela parte do texto em que os miúdos já não têm pena do Cão Tinhoso e querem lhe matar a qualquer momento. Mas o Ginho não queria. A Isaura não queria.

A camarada professora levantou-se, veio devagar para perto de mim, ficou quietinha. Como se quisesse me dizer alguma coisa com o corpo dela ali tão perto. Aliás, ela já tinha dito, ao me escolher para ser o último a fechar o texto, e eu estava vaidoso dessa escolha, o último normalmente era o que lia já mesmo bem. Mas naquele dia, com aquele texto, ela não sabia que em vez de me estar a premiar, estava a me castigar nessa responsabilidade de falar do Cão Tinhoso sem chorar.

— Camarada professora — interrompi numa dificuldade de falar. — Não tocou para a saída?

Ela mandou-me continuar. Voltei ao texto. Um peso me atrapalhava a voz e eu nem podia só fazer uma pausa de olhar as nuvens porque tinha que estar atento ao texto e às lágrimas. Só depois o sino tocou.

Os olhos do Ginho. Os olhos da Isaura. A mira da pressão de ar nos olhos do Cão Tinhoso com as feridas dele penduradas. Os olhos do Olavo. Os olhos da camarada professora nos meus olhos. Os meus olhos nos olhos da Isaura nos olhos do Cão Tinhoso.

Houve um silêncio como se tivessem disparado búé de tiros dentro da sala de aulas. Fechei o livro.

Olhei as nuvens.

Na oitava classe, era proibido chorar à frente dos outros rapazes.

(In: Rita Chaves, org. *Contos africanos de língua portuguesa*. São Paulo: Ática, 2009. p. 98-103.)

Professor: Comente com os alunos que, no organograma educativo de Moçambique, implantado no país em 2004, a 8ª classe equivale ao 9º ano, no Brasil.

1. Logo no início, o texto faz referência a outro conto, "Nós matamos o Cão Tinhoso", do escritor moçambicano Luís Bernardo Honwana.

a. Quem é o narrador na história de Ondjaki? Um menino da 8ª classe, apelidado Jacó.

b. Há quanto tempo ele já tinha lido o texto de Honwana?

c. Levante hipóteses: Por que, na primeira vez, a história lhe parecia "mais bem contada"? Provavelmente por ser o primeiro contato com o texto e também por ainda ser criança e ter se impressionado muito com o sofrimento do animal e com a angústia de Ginho, o narrador.

2. A professora de português propôs a leitura integral do conto a alguns estudantes da classe, de modo que cada um lesse uma parte do texto em voz alta. Porque a história era muito emocionante e eles sentiam vontade de chorar, mas não queriam chorar em público.

a. Por que essa tarefa era muito difícil para eles?

b. Jacó, ao ser escolhido para ler a parte final do texto, sentiu-se premiado e punido ao mesmo tempo. Explique por quê.

Premiado porque geralmente quem lia a parte mais importante era o aluno que sabia ler melhor; punido porque teria de ler a parte mais triste da história – a da morte do cão – sem chorar.

Ondjaki

Ondjaki nasceu em Luanda, Angola, em 1977. Interessa-se pela interpretação teatral e pela pintura (duas exposições individuais, em Angola e no Brasil). Participou em antologias internacionais. Escreve para cinema e correalizou um documentário sobre a cidade de Luanda (*Oxalá cresçam Pitangas*, 2006). É membro da União dos Escritores Angolanos. É licenciado em Sociologia. Recebeu no ano 2000 uma menção honrosa no prêmio António Jacinto (Angola) pelo livro de poesia *Actu Sanguineu*. Em 2005 o seu livro de contos *E se amanhã o medo* obteve os prêmios Sagrada Esperança (Angola) e António Paulouro (Portugal).

(Disponível em: <http://www.nova.cultura.de/0708literatrip.php>. Acesso em: 24/12/2015.)



Oswaldo Reis/Exp. CBJDA. Press

Cão Tinhoso: metáfora de uma nação

"Nós matamos o Cão Tinhoso" é o nome de um conto do escritor moçambicano Luís Bernardo Honwana. O conto foi publicado no livro de mesmo nome, na época em que Moçambique era colônia portuguesa, durante a ditadura de Salazar, em Portugal.

Quando Honwana escreveu a obra, a única que publicou, encontrava-se na prisão, por causa de seus textos de contestação ao regime e da participação na Frente de Libertação de Moçambique (Frelimo). Depois que Moçambique alcançou a independência, Honwana ocupou o cargo de ministro da Cultura do país.

O conto "Nós matamos o Cão Tinhoso" conta a história de um cão já bastante idoso e debilitado que é morto a tiros de espingarda de pressão por um grupo de crianças, a mando do administrador e do veterinário do povoado. A única criança que gostava do cão e lhe dava comida e carinho era a menina Isaura. O narrador da história, Ginho, também gostava do animal, mas, pressionado pelos amigos, também decide matar o cão, porém na última hora se arrepende, sem conseguir alterar a situação.

Segundo alguns críticos, a história do cão tinhoso é uma metáfora do povo moçambicano antes da revolução, ou seja, o cão representa a condição do homem moçambicano sem consciência política, impotente, inferiorizado e subserviente.



zemo.mmo.co.mz

PRODUÇÃO DE TEXTO

2. a) Entre outras possibilidades: "Não quero dar essa responsabilidade na camarada professora de português, mas foi isso que eu pensei na minha cabeça cheia de pensamentos tristes", ou seja, comparando a situação dos alunos na sala com a situação vivida pelas personagens no conto de Honwana.

3. Para situar as emoções que a leitura do texto de Honwana provocava nos alunos durante a aula, Jacó menciona algumas partes do conto e, assim, de certa forma também se torna narrador de outra história. Desse modo, em vários momentos as duas narrativas se cruzam, criando um paralelo entre os fatos ocorridos no conto de Honwana e os fatos ocorridos no conto de Ondjaki.

a. Destaque um trecho do conto em que o narrador Jacó explicita esse paralelo entre as duas histórias. *Isaura: Não há correspondência direta entre ela e alguma personagem do conto de Ondjaki. O próprio Jacó é o que se aproxima mais de Isaura, dada sua sensibilidade com relação à história do cão.*

b. Considerando o paralelo, indique, em seu caderno, a possível relação entre as seguintes personagens do conto de Honwana e personagens do conto de Ondjaki.

- administrador e veterinário
- o cão
- Ginho

- Isaura
- as crianças

Adm. e veterinário: Seria a professora, que dá a ordem de leitura aos meninos; contudo, o próprio narrador rejeita essa hipótese, por gostar dela.

O cão: Os estudantes da sala de Jacó, que sofrem tentando segurar o choro e querendo parar a leitura, sem poder fazer isso. Pode ser também o próprio conto, considerando-se que ele emociona os estudantes, assim como a morte do cão emocionou os meninos.

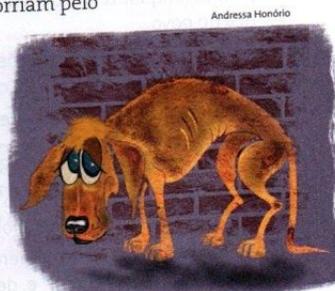
4. A seguir, leia um trecho do conto de Honwana, releia um trecho do conto de Ondjaki

– ambos da parte final de cada história – e compare-os. *As crianças: De certa forma, são os estudantes da sala de Jacó; isso, porém, em um patamar de consciência mais elevado (como será visto na questão 5).*

"O Cão Tinhoso olhava-me com força. Os seus olhos azuis não tinham brilho nenhum, mas eram enormes e estavam cheios de lágrimas que lhe escorriam pelo focinho. Metiam medo aqueles olhos, assim tão grandes, a olhar como uma pessoa a pedir qualquer coisa sem querer dizer. Quando eu olhava agora para dentro deles, sentia um peso muito maior do que quando tinha a corda a tremer de tão esticada, com os ossos a querer fugir da minha mão e com os latidos que saíam a chiar, afogados na boca fechada."

(Disponível em: http://www.prof2000.pt/users/leiria/cao_tinhoso.htm. Acesso em: 20/1/2016.)

"Os olhos do Ginho. Os olhos de Isaura. A mira da pressão de ar nos olhos do Cão Tinhoso com as feridas dele penduradas. Os olhos do Olavo. Os olhos da camarada professora nos meus olhos. Os meus olhos nos olhos da Isaura nos olhos do Cão Tinhoso".



Andressa Honório

4. a) O conto de Ondjaki cita tanto personagens da história contada por Jacó quanto personagens da história contada por Ginho. Assim, realidade e ficção se misturam com o objetivo de mostrar que as personagens do conto de Ondjaki reviviam as emoções vividas pelas personagens do conto de Honwana.

a. Explique de que modo as duas narrativas se cruzam nesses trechos.

b. Na frase "Os meus olhos nos olhos da Isaura nos olhos do Cão Tinhoso", além do cruzamento semântico, há também um cruzamento sintático. Identifique-o e explique como ele ocorre. *Ele ocorre na última frase, na qual um termo, com a função de sujeito, foi suprimido. Se esse termo fosse explicitado, a frase ficaria mais ou menos assim: Os meus olhos nos olhos da Isaura e [os olhos dela] nos olhos do Cão Tinhoso.*

A origem do conto

O conto é um gênero que nasceu de tradição oral e há milênios faz parte da cultura de povos de todo o mundo. Contado nas noites de luar ou em volta das fogueiras, o conto primitivamente tratava de histórias de bichos ou de antigos mitos.

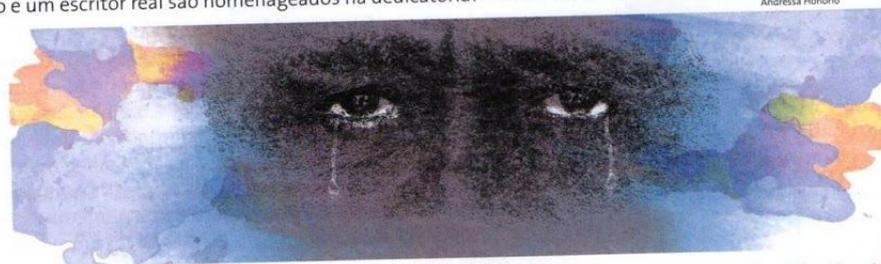
Os primeiros contos de que se tem registro são os de *As mil e uma noites*, obra que data do início do século IX. Neles, o rei Xariar, desiludido com as mulheres em razão de ter sido traído por sua esposa, decide desposar a cada noite uma virgem e matá-la na manhã seguinte para, assim, não ser traído novamente. Xerazade, quando escolhida, evita a morte contando ao rei narrativas fascinantes, cada uma das quais dando em outra. Com isso, o rei, querendo conhecer o fim da história, sempre espera mais uma noite antes de mandar matá-la. Depois de mil e uma noites, apaixonado por Sherazade, ele finalmente desiste de seu propósito.

Com o passar dos séculos, o conto foi se afastando da tradição oral e se tornou um gênero literário requintado, cultivado por grandes escritores no mundo inteiro.



Sugestão de resposta: Isaura, por ser a única personagem mais humanizada e solidária da história, traços que provavelmente Ondjaki aprecia; e Honwana por ser o criador do texto a partir do qual o de Ondjaki foi criado, como numa espécie de agradecimento e reconhecimento.

5. No início do conto, há a seguinte dedicatória: "Para a Isaura. Para o Luís B. Honwana". Como você sabe, Isaura é personagem do conto "Nós matamos o Cão Tinhoso" e Luís B. Honwana é o autor do conto. Levante hipóteses: Por que uma personagem de ficção e um escritor real são homenageados na dedicatória?



6. Angola e Moçambique são duas ex-colônias portuguesas que se libertaram de Portugal em 1975. Os dois países têm, portanto, muitos pontos em comum quanto à história, à cultura e à língua, que afloram no trabalho intertextual de Ondjaki. Alguns críticos consideram que o conto "Nós matamos o Cão Tinhoso" é metáfora de um povo humilhado pelo colonialismo, pelas perseguições políticas, pela censura e pelas prisões, enquanto a crueldade dos meninos representaria a falta de consciência política do povo.
- a. Tomando essas informações como referência, interprete: O que representa, no texto de Ondjaki, a leitura do conto em voz alta feita pelos adolescentes?
- b. O que o choro dos adolescentes, que toma conta da classe de Jacó, representa?
7. O texto foi escrito em português angolano. Nele, é possível encontrar palavras que são usadas exclusivamente em Angola ou em Angola e Portugal. Identifique algumas dessas palavras, que ilustram a variedade moçambicana ou lusitana de nossa língua.
bué, bondar, estiga, miúdo, porreira, slow, cacimbo
8. O texto lido é um conto, gênero que pertence à esfera literária. Leia o boxe "O conto e sua estrutura tradicional" e, depois, responda:
- a. Que parágrafos do conto correspondem à introdução?
- b. Qual é o conflito do conto? *O desafio de ler o conto em voz alta sem chorar.*
- c. O que ocorre no desenvolvimento da ação?
- d. Qual é o clímax da narrativa?
- e. Que parágrafos correspondem ao desfecho?

Os dois últimos parágrafos.

8. d) O momento em que Jacó, o narrador, fica responsável por ler o trecho em que há o clímax do outro conto, ou seja, a parte em que as crianças matam o cão. Ele se situa no trecho que vai do parágrafo iniciado por "Ela mandou-me continuar" até a frase "Fechei o livro".

6. a) Considerando que o texto de Honwana foi escrito na prisão, durante a ditadura salazarista, e que ele reflete o clima de censura e o sentimento de opressão vividos na época, a leitura em voz alta desse texto, anos depois, em outro país africano, representa a libertação dos povos moçambicano e africano. A leitura em voz alta significa a liberdade de poder falar alto, sem medo da censura ou da repressão alcançada por grande parte dos povos africanos.

b) Professor: Sugerimos abrir a discussão com a classe, pois pode haver mais de uma interpretação.

Sugestão: Os adolescentes do conto de Ondjaki não são mais as crianças ingênuas e maldosas do conto de Honwana. É como se, depois da revolução, tivesse havido um crescimento não só físico das crianças, agora adolescentes, mas também um crescimento emocional e intelectual quanto à sensibilidade, à solidariedade e à consciência política.

O conto e sua estrutura tradicional

A estrutura narrativa tradicional do conto, ainda hoje muito usada, compõe-se das seguintes partes: introdução ou apresentação, em que são situadas as personagens, no tempo e no espaço, em uma condição de equilíbrio inicial; complicação ou desenvolvimento, em que é exposto e desenvolvido o conflito (o problema ou o motivo das ações); clímax, o momento em que o conflito é resolvido ou não; desfecho ou conclusão, em que é mostrado o que aconteceu depois do conflito e se volta à situação de equilíbrio inicial.



PRODUÇÃO DE TEXTO

9. Nos contos, a narração pode ser feita em 1ª pessoa ou em 3ª pessoa, como nos demais gêneros narrativos ficcionais.

O ponto de vista adotado é o de 1ª pessoa.

- Qual é o ponto de vista narrativo adotado no conto "Nós choramos pelo Cão Tinhoso"?
- O narrador, no momento em que narra, é adolescente ou adulto? Justifique com elementos do texto. Não há elementos que possam comprovar seguramente, mas provavelmente é adulto, especialmente por causa da expressão "Foi no tempo", que remete a um passado distante.
- O olhar ou a perspectiva do narrador é de um adolescente ou de um adulto? Justifique sua resposta.

10. No conto, o tempo e o espaço podem ser mais amplos do que na crônica (em que geralmente os fatos ocorrem durante alguns minutos e em espaço restrito). Além disso, normalmente as personagens do conto costumam ter mais profundidade psicológica do que na crônica.

- O tempo e o espaço no conto "Nós choramos pelo Cão Tinhoso" são amplos ou reduzidos? Justifique sua resposta com elementos do texto.
- Há aprofundamento psicológico das personagens? Se sim, justifique sua resposta.

10. a) O tempo e o espaço são reduzidos, pois a ação ocorre no espaço de uma sala de aula e no tempo de uma aula.
Professor: Reforce que tempo e espaço muito reduzidos não são a regra.

9. c) A perspectiva é de um adolescente, Jacó. Isso porque o narrador procura se situar no momento em que ocorreu o evento e retratar o modo como ele e os colegas se sentiram então, anos atrás. Por exemplo, quando se refere ao "nervoso miudinho dos rapazes, os "olhos molhados" das meninas ou o trecho "ninguém lia o texto do Cão Tinhoso sem ter medo de chegar ao fim. Ninguém admitia isso, eu sei, ninguém nunca disse, mas bastava estar atento à voz de quem lia e aos olhos de quem escutava".

HORA DE ESCREVER

Como você sabe, no final da unidade será organizada uma antologia de contos, minicontos e contos fantásticos multimodais.

Seguem duas propostas de produção de contos, a serem desenvolvidas conforme a orientação do professor. O(s) conto(s) que você criará poderá(ão) ser escolhido(s) para integrar a antologia. Professor: Os alunos poderão desenvolver uma ou duas das propostas ou até as três, dependendo do número de aulas previstas em seu planejamento para o estudo do gênero.

- Recontando.** Reconte o conto "Nós matamos o Cão Tinhoso", de Luís B. Honwana, a partir de uma destas sugestões:
 - Utilizando as informações sobre o conto apresentadas neste capítulo, acrescente outras personagens e outros fatos aos da história.
 - Leia o conto integral, disponível na Internet, e, depois, conte a história. Não copie partes do texto e conte a história toda, mas de forma resumida, em um texto que tenha de 30 a 40 linhas.

10. b) Sim; as ações ocorrem mais no plano interior das personagens do que no espaço externo. O narrador é a personagem com maior profundidade psicológica no conto, já que ele vivia o desafio de ter de fazer a melhor leitura, ler a parte mais importante do texto e, ao mesmo tempo, se esforçar para não chorar. Comprovam esse fato suas repetidas tentativas de fuga do texto, olhando as nuvens, e a pergunta que dirige à professora, sugerindo interrupção da leitura, ao perguntar se já não era hora da saída.

- 2. Explorando pontos de vista.** Dependendo da ótica pela qual uma história é contada, ela pode passar a ser outra. Escolha uma destas sugestões:
- Conte o conto “Nós matamos o Cão Tinhoso” pela perspectiva do cão.
 - Conte o conto “Nós choramos pelo Cão Tinhoso” pela perspectiva da professora.
- 3. Passando a bola.** O texto a seguir é a introdução de um conto do escritor moçambicano Mia Couto. Leia-o e dê continuidade à narrativa, apresentando um conflito, desenvolvendo-o, levando as ações ao clímax e criando um desfecho. Crie fatos e personagens.

O dia em que explodiu Mabata-bata

De repente, o boi explodiu. Rebentou sem um múúú. No capim em volta choveram pedaços e fatias, grãos e folhas de boi. A carne eram já borboletas vermelhas. Os ossos eram moedas espalhadas. Os chifres ficaram num qualquer ramo, balouçando a imitar a vida, no invisível do vento.

O espanto não cabia em Azarias, o pequeno pastor. Ainda há um instante ele admirava o grande boi malhado, chamado de Mabata-bata. O bicho pastava mais vagaroso que a preguiça. Era o maior da manada, régulo da chifraria, e estava destinado como prenda de lobolo do tio Raul, dono da criação. Azarias trabalhava para ele desde que ficara órfão. Despegava antes da luz para que os bois comessem o cacimbo das primeiras horas.

Olhou a desgraça: o boi poeirado, eco de silêncio, sombra de nada.

“*Deve ser foi um relâmpago*”, pensou.

Mas relâmpago não podia. O céu estava liso, azul sem mancha. De onde saíra o raio? Ou foi a terra que relampejou? [...]

— *Não apareças sem um boi, Azarias. Só digo: é melhor nem apareceres.*

A ameaça do tio soprava-lhe os ouvidos. Aquela angústia comia-lhe o ar todo. Que podia fazer? Os pensamentos corriam-lhe como sombra mas não encontravam saída. Havia uma só solução: era fugir, tentar os caminhos onde não sabia mais nada.

[...]

(In: Rita Chave, org. *Contos africanos dos países de língua portuguesa*, cit., p. 14-5.)

Mia Couto

Mia Couto é um dos mais importantes escritores africanos da atualidade. É autor de mais de trinta obras, em que se incluem romances, contos e poesia. Ganhou em 2013 o Prêmio Camões, o mais importante entre os prêmios literários conferidos em nossa língua. Seu romance *Terra sonâmbula* é considerado um dos dez melhores livros de literatura africana do século XX.



UIF ANDRESEN/Aurimages/AFP

3

Literaturas africanas de língua portuguesa e literatura negro-brasileira

Análise linguística: polissemia e ambiguidade

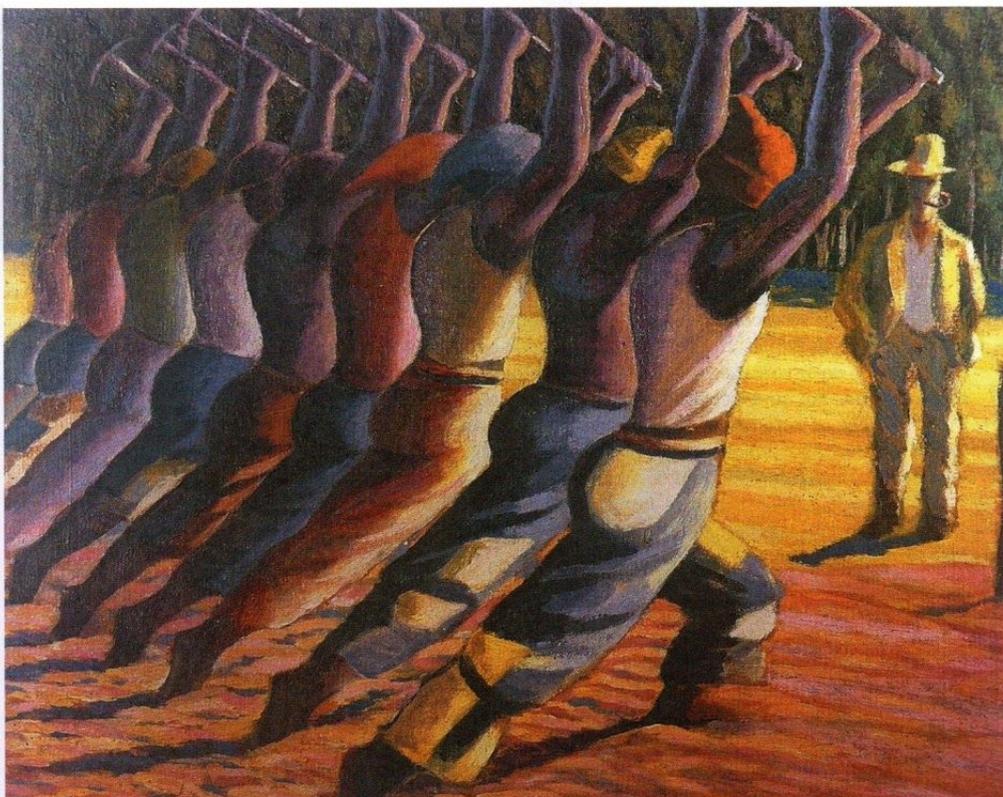
Entrevista de emprego

LITERATURA

Literaturas africanas de língua portuguesa e literatura negro-brasileira

Literaturas africanas de língua portuguesa

Professor: Tendo em vista o grande número de autores africanos de língua portuguesa e escritores negro-brasileiros, optamos por trabalhar, neste capítulo, apenas com poemas, a fim de contemplar um número maior de escritores e explorar textos integrais. Lembre aos alunos que, no capítulo 2 da unidade 1, foi trabalhado o conto "Nós choramos pelo cão tinto", do escritor angolano Ondjaki.



A canção do pico (1947), de Gerard Sekoto.

Depois de quase 500 anos de dominação política, cultural e linguística de Portugal nas colônias africanas – Angola, Moçambique, Cabo Verde, Guiné-Bissau e São Tomé e Príncipe –, o aparecimento das literaturas de língua portuguesa naquele continente se deu, *grosso modo*, a partir da década de 1940.

Evidentemente, antes disso, houve manifestações literárias populares e orais nas línguas nativas dessas colônias – produção a que alguns especialistas chamam de *oratura*, em contraposição à palavra *literatura* –, mas há poucos registros dessa produção oral.

Ao escreverem literatura em língua portuguesa, os escritores naturalmente se dividiam entre dois mundos: de um lado, usavam a língua oficial, implantada pelos portugueses e historicamente associada aos modelos da literatura da metrópole; de outro lado, tratavam da realidade local e incluíam em suas obras descrições da vida e dos costumes das populações das colônias.

Muitos desses escritores fizeram seus estudos na Europa e, ao regressarem à África, cheios de ideias liberais, atuavam na imprensa como jornalistas e assumiam uma postura contrária ao colonialismo português.

A Revolução dos Cravos (1974), em Portugal, pôs fim à ditadura salazarista naquele país e, como decorrência, eclodiram várias guerras nas colônias africanas, as quais levaram ao fim o colonialismo português. A literatura, nesse momento, tornou-se claramente engajada, já que muitos dos escritores chegaram a participar diretamente da guerra de libertação.

O escritor português Manuel Ferreira, ao estudar a produção literária das colônias durante o período colonial, identifica quatro fases na evolução das literaturas africanas de língua portuguesa:

- fase em que o escritor manifesta alienação cultural e falta de compromisso com sua terra e sua gente;
- fase em que o escritor revela um sentimento nacional e interesse pela realidade circundante; também aqui se manifesta o tema da negritude ou da dor de ser negro;
- fase de resistência, em que o escritor toma consciência de sua condição de colonizado e empreende um discurso de revolta contra o colonizador;
- fase histórica da independência nacional, momento de afirmação do escritor africano, no qual se exalta a liberdade e o orgulho africano e se abordam temas como a África, o povo negro, sua cultura, sua história e suas tradições.

Como se nota na evolução dessas fases, gradativamente se instala uma questão essencial para os escritores africanos: a da *identidade nacional*. Aos poucos, os escritores vão deixando de se considerar parte da literatura portuguesa para se assumirem como escritores africanos ou, especificamente, angolanos, moçambicanos, etc.

Em *Angola*, os autores de maior destaque são: Castro Soromenho, Antônio Jacinto, Viriato da Crua, Agostinho Neto, José Luandino Vieira, Ruy Duarte de Carvalho, Manuel Rui, Pepetela, José Luís Mendonça, José Eduardo Agualusa, Ondjaki e Adriano Mixinge.

Em *Moçambique*, destacam-se José Craveirinha, Mia Couto, Noémia de Sousa, Rui Guerra, Rui Knopfli, Luís Bernardo Honwana, Rui Nogar, João Dias, Ungulani Ba Ka Khosa, João Paulo Borges Coelho e Paulina Chiziane.

Em *Cabo Verde*, destacam-se Manuel Lopes, Jorge Barbosa, Corsino Fortes, Orlanda Amarílis, Germano Almeida, Osvaldo Osório, Vera Duarte e Amílcar Cabral.

Em *São Tomé e Príncipe*, destacam-se Francisco da Costa Alegre, Francisco José Tenreiro, Alda do Espírito Santo e Conceição Lima.

Em *Guiné-Bissau*, quase não há fontes literárias escritas. O escritor Abdulai Silva, com seus romances *Eterna paixão* (1994), *A última tragédia* (1995) e *Mistida* (1997), é considerado o fundador da ficção guineense. Também se destaca o romancista Filinto de Barros.

Além das literaturas africanas de língua portuguesa, em nossa língua ainda há produção literária na Ásia, como em Macau (na China), Goa (na Índia) e em Timor Leste (sudeste asiático), reflexo das navegações e da colonização portuguesa.



© Thomas Meyer / Corbis / Fotoarena

Neste grafite de 2014, fotografado numa das ruas de Lisboa, o capitão Fernando José Salgueiro Maia, um dos ícones da Revolução dos Cravos, em Portugal.

FOCO NO TEXTO

Você vai ler, a seguir, dois textos: o primeiro é um poema de Viriato da Cruz, poeta angolano. O segundo é de José Craveirinha, poeta moçambicano.

Texto 1

Namoro

Mandei-lhe uma carta em papel perfumado
e com a letra bonita eu disse ela tinha
um sorrir luminoso tão quente e gaiato
como o sol de Novembro brincando de artista nas acácias floridas
espalhando diamantes na fimbria do mar
e dando calor ao sumo das mangas.
Sua pele macia — era sumaúma...
Sua pele macia, da cor do jambo, cheirando a rosas
tão rijo e tão doce — como o maboque...
Seu seios laranjas-laranjas do Loge
seus dentes... — marfim...
Mandei-lhe uma carta
e ela disse que não.

Mandei-lhe um cartão
que o Maninho tipografou:
“Por ti sofre o meu coração”
Num canto — Sim, noutro canto — Não
E ela o canto do Não dobrou.

Mandei-lhe um recado pela Zefa do Sete
pedindo rogando de joelhos no chão
pela Senhora do Cabo, pela Santa Ifigênia,
me desse a ventura do seu namoro...
E ela disse que não.

Levei à avó Chica, quimbanda de fama
a areia da marca que o seu pé deixou
para que fizesse um feitiço forte e seguro
que nela nascesse um amor como o meu...
E o feitiço falhou.

[...]

Andei barbado, sujo e descalço,
como um mona-ngamba
Procuraram por mim
“ — Não viu... (ai, não viu...?) Não viu Benjamim?”
E perdido me deram no morro da Samba.

Para me distrair
levaram-me ao baile do sô Januário



fimbria: beira, franja.
maboque: fruta semelhante à laranja, mas de casca dura.
malta: turma.
mona-ngamba: carregador.
quimbanda: curandeira.
sumaúma: paina; fibra oriunda dos frutos da paineira.

mas ela lá estava num canto a rir
contando o meu caso às moças mais lindas do
[Bairro Operário]

Tocaram uma rumba — dancei com ela
e num passo maluco voamos na sala
qual uma estrela riscando o céu!
E a malta gritou: “Aí, Benjamim!”
Olhei-a nos olhos — sorrii para mim
pedi-lhe um beijo — e ela disse que sim.

(Viriato da Cruz. In: Rogério Andrade Barbosa. *No ritmo dos tantãs*. Brasília: Thesaurus, 1991. p. 95-6.)

Texto 2

Quero ser tambor

Tambor está velho de gritar
 Ó velho Deus dos homens
 deixa-me ser tambor
 corpo e alma só tambor
 só tambor gritando na noite quente dos trópicos.

Nem flor nascida no mato do desespero
 Nem rio correndo para o mar do desespero
 Nem zagaia temperada no lume vivo do desespero
 Nem mesmo poesia forjada na dor rubra do desespero.

Nem nada!

Só tambor velho de gritar na lua cheia da minha terra
 Só tambor de pele curtida ao sol da minha terra
 Só tambor cavado nos troncos duros da minha terra.

Eu
 Só tambor rebentando o silêncio amargo da Mafalala
 Só tambor velho de sentar no batuque da minha terra
 Só tambor perdido na escuridão da noite perdida.

Ó velho Deus dos homens
 eu quero ser tambor
 e nem rio
 e nem flor
 e nem zagaia por enquanto
 e nem mesmo poesia.
 Só tambor ecoando como a canção da força e da vida
 Só tambor noite e dia
 dia e noite só tambor
 até à consumação da grande festa do batuque!
 Ó velho Deus dos homens
 deixa-me ser tambor
 só tambor!

(Craveirinha. In: Rogério Andrade Barbosa. *No ritmo dos tantãs*, cit., p. 131-2.)

- No poema "Namoro", o eu lírico, identificado no texto como Benjamim, se apaixona por uma moça e tenta se aproximar dela.
 - Até a quarta estrofe, de que meios ele se vale para tocar o coração da moça? *Ele manda uma carta, depois um cartão, depois um recado e depois faz um feitiço com uma curandeira.*
 - Desses meios, quais são escritos? *A carta e o cartão.*
 - De que tipo são os outros meios? *O recado é oral, e o feitiço é religioso.*
- Compare o tamanho e o conteúdo das quatro primeiras estrofes do poema "Namoro". *A primeira estrofe é maior porque ela reproduz todos os elogios que ele fez a ela. Além disso, a carta normalmente é um gênero de tamanho maior do que o cartão.*
 - Qual delas é maior? O que justifica o tamanho dessa estrofe?
 - A mulher amada se sensibiliza com elogios, chantagens ou fervor religioso?
Não.



Mafalala: bairro da periferia de Maputo, capital de Moçambique.
zagaia: lança.

Viriato da Cruz

Viriato Francisco Clemente da Cruz (1928-1973) nasceu em Angola e morreu em Pequim, na China.

Foi participante do movimento cultural "Vamos descobrir Angola" e um dos principais incentivadores da poesia angolana entre as décadas de 1940 e 1960.

Na década de 1950, atuou clandestinamente no Partido Comunista contra a política colonialista. Em 1960, foi um dos fundadores do Movimento Popular de Libertação de Angola (MPLA).

Entre outras obras, publicou *Poemas* (1961).

3. Desprezado, Benjamin fica “barbudo, sujo e descalço”, se isola e se marginaliza.

a. O que muda a sorte de Benjamin e lhe permite conquistar o coração da mulher amada? *O baile, onde a encontra e dança com ela.*

b. Qual é o “argumento” que finalmente a convence?

O “argumento” é a proximidade entre eles e sua qualidade de bailarino, pois dança muito bem a rumba.

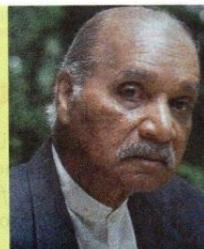
6. b) A expressão *do desespero* refere-se à situação de opressão política e cultural na qual viviam os moçambicanos.

c) Uma dimensão coletiva, pois se identifica com toda a colônia, conforme os versos “Só tambor de pele curtida ao sol da minha terra / Só tambor cavado nos troncos duros da minha terra”. O tambor e sua música representam a voz do povo moçambicano.

José Craveirinha

Craveirinha (1922-2003) nasceu na Mafalala, bairro periférico de Maputo, capital de Moçambique. Mestiço – filho de um português e de uma africana –, teve acesso à educação formal, lusitana. Falava duas línguas, o português e o ronga (dialeto africano). Foi escritor e jornalista e se engajou nas lutas pela libertação do colonialismo português, participando da Frelimo (Frente de Libertação de Moçambique), motivo pelo qual esteve preso entre 1965 e 1969. Também foi um dos escritores que lutaram pelo resgate da identidade cultural dos moçambicanos.

Considerado por muitos críticos como o maior poeta moçambicano, Craveirinha foi o primeiro escritor africano a ganhar o Prêmio Camões, em 1991. Entre suas obras, estão *Xibugo* (1964), *Karingana ua Karingana* (1974) e *Maria* (1988).



Conceição Rosa da Silva

4. O poema apresenta uma forte musicalidade, determinada pelas rimas e, principalmente, pelo ritmo. Que relação tem a musicalidade do poema com o seu conteúdo?

A musicalidade do texto reforça o seu conteúdo, em que a música também tem um papel de destaque.

5. O poema “Quero ser tambor”, de Craveirinha, integra a obra *Karingana ua Karingana*, publicada em 1974, quando Moçambique ainda era uma colônia portuguesa. No poema, o eu lírico opõe o que quer ser ao que não quer ser.

a. O que ele quer ser? *Quer ser um tambor.*

b. O que ele não quer ser?

Ele não quer ser flor nascida no mato nem rio correndo para o mar nem zagaia nem poesia.

6. Moçambique conquistou sua independência política em 1975. Antes disso, Portugal considerava Moçambique como parte de seu território, e a língua e a cultura portuguesas eram impostas como meio de dominação política.

Leia o boxe “Tambores” e, considerando a situação de produção do poema, responda:

a. O que representa o tambor para a cultura africana e moçambicana, em particular? *Representa a identidade moçambicana ou a própria colônia, Moçambique.*

b. As coisas que o eu lírico não quer ser – flor, rio, zagaia, poesia – são todas provenientes *do desespero*. Levante hipóteses: Nesse contexto, a que se refere a expressão *do desespero*?

c. O desejo de ser um tambor revela, por parte do eu lírico, uma dimensão pessoal ou coletiva? Justifique com elementos do texto.

7. Releia estes versos do poema:

- “Só tambor rebentando o silêncio amargo da Mafalala”
- “e nem zagaia por enquanto”
- “Só tambor ecoando como a canção da força e da vida”
- “até a consumação da grande festa do batuque!”

Tambores

O tambor é um dos mais antigos instrumentos musicais da humanidade e historicamente está associado a lutas, combates rituais de iniciação e cerimônias religiosas.

Na cultura africana, tem um papel expressivo, sendo frequentemente utilizado nas apresentações musicais e nas cerimônias religiosas.



Thinkstock/Getty Images

A Mafalala, a marrabenta e a identidade cultural moçambicana

Os escritores José Craveirinha e Noémia de Souza nasceram na Mafalala. Segundo Mia Couto, um dos principais nomes da literatura moçambicana atual, a Mafalala da infância e adolescência desses autores “os ajudou a entender que havia uma pátria amordaçada, que pedia a indignação e a luta emancipadora”.

Craveirinha incentivou músicos de Maputo a prestigiarem a *marrabenta* – gênero de música e de dança até então desprezado pelo governo português – como meio de resistir culturalmente à dominação portuguesa.



Apresentação de marrabenta na Mafalala.

Flora Pereira da Silva / Afreaka

- a. Como se pode compreender “o silêncio amargo da Mafalala”? A censura, o medo, a tristeza.
- b. Por que o eu lírico afirma “nem zagaia por enquanto”? Naquele momento – um ano antes da revolução –, ele ainda não pensava em lutar com armas para conquistar a liberdade do país.
- c. Levante hipóteses: O que representam a “canção da força e da vida” e a “festa do batuque”? A “canção da força e da vida” representa o tempo novo e a nova vida que hão de vir com a Independência ou com a revolução. A “festa do batuque” é a própria festa da liberdade.
8. Considerando o contexto político de produção do poema e o papel do poeta nesse contexto, conclua: O próprio poema pode ser considerado uma espécie de tambor “rebatendo o silêncio” na colônia moçambicana? Por quê?
Sim, pois é um poema que valoriza e estimula a identidade moçambicana, e não portuguesa; logo, assume um caráter político, colocando-se contra o colonialismo português.



A literatura negro-brasileira

Há, na cultura brasileira, um grupo significativo de escritores negros e mestiços que produzem uma literatura identificada com suas raízes históricas e culturais, normalmente chamada de *afro-brasileira* ou *afrodescendente*. Essas raízes evidentemente remetem à sua origem africana e ao processo histórico de escravização e discriminação que os negros sofreram e sofrem no Brasil.

Essa denominação, entretanto, é questionada por alguns negros por várias razões. Primeiramente porque nem todo país africano é negro. Em segundo lugar, porque, mesmo nos países africanos de língua portuguesa, há escritores brancos – como é o caso de Mia Couto, Luandino, Antônio Jacinto, Pepetela, Nadine Gordimer, entre outros – que não têm como prioridade, em seu projeto literário, a luta contra o preconceito racial.

É por essa razão que alguns militantes da causa negra preferem o uso da expressão *literatura negro-brasileira* para identificar a produção que tem na negritude um de seus pilares centrais. Cuti, escritor brasileiro, por exemplo, explica a diferença:

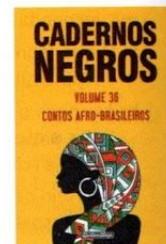
[...] a palavra “negro” nos remete à reivindicação diante da existência do racismo, ao passo que a expressão “afro-brasileiro” lança-nos, em sua semântica, ao continente africano, com suas mais de 54 nações, dentre as quais nem todas são de maioria de pele escura, nem tampouco estão ligadas à ascendência negro-brasileira. Remete-nos, porém, ao continente pela via das manifestações culturais. Como literatura é cultura, então a palavra estaria mais apropriada a servir como selo.

(Cuti. *Literatura negro-brasileira*. São Paulo: Selo Negro, 2010. p. 40.)

A literatura negro-brasileira – isto é, a literatura que reflete um posicionamento de um sujeito etnicamente negro – teve suas primeiras manifestações na obra de Luiz Gama (1830-1882), Cruz e Sousa (1861-1898) e Lima Barreto (1881-1922), que atuaram de forma isolada.

No século XX, surgem várias associações negras que se interessam pela produção literária, formando um grupo de produtores e leitores de literatura negro-brasileira. Entre os escritores que surgiram desses grupos estão Abdias Nascimento, Solano Trindade, Eduardo de Oliveira, Carlos de Assumpção, Oswaldo de Camargo e Oliveira Silveira.

Em 1978, foram fundados os *Cadernos negros*, que até hoje servem como meio de agregação e de divulgação da produção literária negro-brasileira. Em 1980, foi fundado o grupo Quilombhoje, formado pelos escritores Cuti, Oswaldo de Camargo, Paulo Colina e Abelardo Rodrigues com o objetivo de promover eventos culturais de literatura negro-brasileira. Além do grupo Quilombhoje, que continua muito ativo, tem destaque o grupo GENS (Grupo de escritores negros de Salvador) e o Negrícia – Poesia e Arte de Crioulo, na cidade do Rio de Janeiro.



Conheça os escritores e as ações do grupo Quilombhoje, acessando o site <http://www.quilombhoje.com.br>.

FOCO NO TEXTO

Você vai ler, a seguir, dois poemas dos autores negro-brasileiros Adão Ventura e Márcio Barbosa.

Texto 1

Para um negro

In: *Axé: antologia contemporânea*

para um negro
a cor da pele
é uma sombra
muitas vezes mais forte
que um soco.

para um negro
a cor da pele
é uma faca
que atinge
muito mais em cheio
o coração.

(Adão Ventura. In: Zilá Bernd (org.). *Antologia de poesia afro-brasileira – 150 anos de consciência negra no Brasil*. Belo Horizonte: Mazza, 2011. p. 202.)

Texto 2

Nossa gente

nossa gente também veio
pra ser feliz e ter sorte

nossa gente é quente
é bela e forte

mas às vezes essa gente
passa, inconsciente

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

nossa gente inconsciente
sofrendo, fica fraca

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

nem vê que pode vencer
pois tem energia nos braços

e pode ter liberdade
alegria e espaço

superando a pobreza
socializando a riqueza

inventando unidade
solidariedade, abraços

nosso povo é lindo
nosso povo é afro

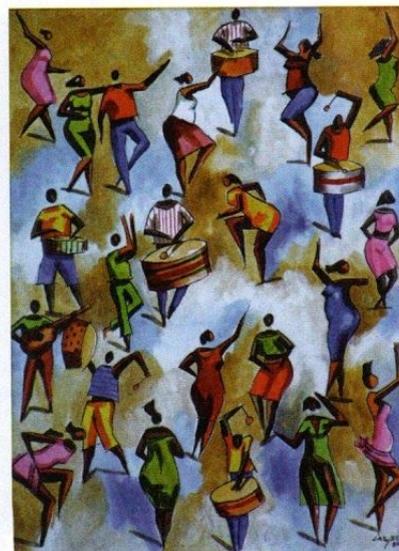
e perfeito vai destruindo
ódios e preconceitos

“esse povo negro
que se diz moreno”

com suas cores, com seu jeito
é um povo pleno

nossa gente é ventania
é ousadia, é mar cheio

nossa gente também veio
pra ser feliz e ter sorte



Carybé Figueras, 1986/ Coleção particular

(Márcio Barbosa. In: Luiz Carlos Santos, Maria Galas, Ulisses Tavares (org.). *O negro em versos*. São Paulo: Moderna, 2005. p. 98-9.)

1. b) As metáforas representam o modo como o negro sente a discriminação de que é vítima: como um golpe, um soco ou uma facada no coração. Sente, ainda, o peso da história de maus-tratos no período da escravidão.

1. No poema "Para um negro", o eu lírico sugere o que representa a cor da pele para um negro por meio de duas metáforas.

a. Quais são as metáforas? É uma "sombra mais forte que um soco" e "uma faca que atinge muito mais em cheio o coração".

b. Interprete as metáforas e responda: O que a cor da pele representa para um negro?

c. Essas metáforas sugerem o ponto de vista de alguém. Quem é o agente de ações como desferir o soco ou a facada?

Todos os que discriminam em razão da cor da pele negra e o peso de sua história.

2. O título do poema é ambíguo. Comente os sentidos que ele apresenta.

O título, "Para um negro", sugere ao mesmo tempo uma dedicatória (poema dedicado a todos os negros que sofrem preconceito) e também o ponto de vista de um negro, ou seja, o modo como ele sente o preconceito.

3. O poema "Nossa gente" descreve os negros brasileiros.

a. O eu lírico se inclui entre o grupo designado pela expressão *Nossa gente*? Por quê? Sim, pois o emprego do pronome possessivo "nossa", em 1ª pessoa, inclui o enunciador.

b. Segundo o poema, quais são as qualidades do povo negro do Brasil? Justifique sua resposta com palavras e expressões do texto.

É um povo belo e forte ("é bela e forte"), lindo, afro, valente e ousado ("nossa gente é ventania / é ousadia").

c. Explique o sentido da palavra *inconsciente* nestes versos:

.....

Os versos dão a entender que o próprio povo negro às vezes não tem consciência de sua negritude, não se gosta, não se valoriza e, assim, enfraquece.

4. Ambos os poemas abordam o tema "ser negro" no Brasil. O texto 1, porém, enfoca a perspectiva histórica, psicológica e emocional do negro que sofre preconceito; já o texto 2, ao mesmo tempo que valoriza a negritude brasileira, destacando a beleza e o caráter dos negros, lamenta que alguns não tenham consciência de seus valores e de seus direitos, e por isso se anulam e sofrem, acomodando-se ao preconceito.

"mas às vezes essa gente passa, inconsciente

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

nossa gente inconsciente sofrendo, fica fraca"

.....

4. Compare o poema de Adão Ventura e o de Márcio Barbosa. Que semelhanças e diferenças apresentam quanto ao tratamento do tema?

ARQUIVO

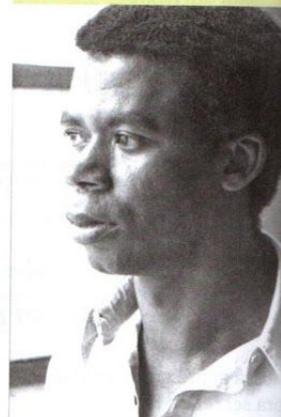
- As literaturas africanas de língua portuguesa, em sua maioria, começam a ter registros escritos a partir da década de 1940 e estiveram, durante muito tempo, atreladas aos modelos da literatura portuguesa.
- Aos poucos, essa produção deixa a postura indiferente em relação à condição do negro colonizado e passa a incorporar elementos da paisagem e da vida africana. Revela, então, a consciência de ser colonizado e empreende um discurso de contestação e revolta contra o colonizador.
- A Revolução dos Cravos (1974), em Portugal, acelera o processo de independência das colônias. Durante as guerras de libertação, surge uma literatura engajada e social. Após a independência, os textos se voltam para a exaltação da liberdade, do povo e da cultura africana.
- No Brasil, surge no século XIX uma produção literária de escritores negros que se estende até os nossos dias. Nessa produção, há os que defendem uma identidade negro-brasileira, isto é, voltada para a valorização da negritude e para o combate ao preconceito.

Adão Ventura

Adão Ventura (1946-2004) nasceu em Santo Antônio do Itambé, Minas Gerais.

Formou-se em Direito, foi professor de literatura contemporânea na Universidade do Novo México, nos EUA, diretor da Fundação Palmares durante muitos anos.

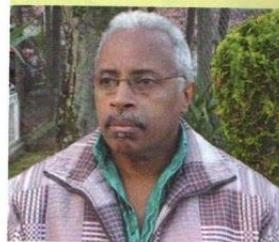
Publicou vários livros de poesia, entre eles *Abrir-se um abutre ou mesmo depois de deduzir dele o azul* (1970), *As musculaturas do Arco do Triunfo* (1976) e *A cor da pele* (1980).



Arquivo pessoal/184

Márcio Barbosa

Márcio Barbosa nasceu em São Paulo em 1959. Formado em Filosofia pela USP, atua no movimento negro desde 1976 e atualmente é um dos diretores do Quilombohoje e um dos responsáveis pelos *Cadernos negros*. Profissionalmente, atua no meio editorial.



Arquivo pessoal

ENTRE TEXTOS

Mesmo estando a uma distância de milhares de quilômetros, escritores do Brasil e da África muitas vezes estabelecem um diálogo entre si, já que vivem ou viveram experiências semelhantes.

A seguir, você vai ler dois poemas: o primeiro é do poeta angolano Agostinho Neto (1922-1979). O segundo é de Cuti, pseudônimo de Luís Silva (1951), poeta da atualidade e militante da causa negra.

Texto 1

Velho negro

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

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

Perdeu a pátria
e a noção de ser

Reduzido a farrapo
macaquearam seus gestos e a sua alma
diferente

Velho farrapo
Negro
perdido no tempo
e dividido no espaço!

Ao passar de tanga
com o espírito bem escondido
no silêncio das frases côncavas
murmuram eles:
pobre negro!

E os poetas dizem que são seus irmãos.

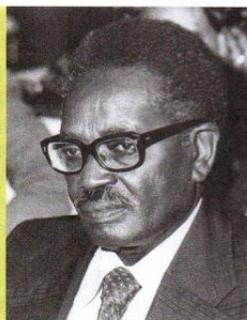
(Agostinho Neto. Disponível: <http://www.escritas.org/pt/t/13234/velho-negro>. Acesso em: 20/3/2016.)

Agostinho Neto

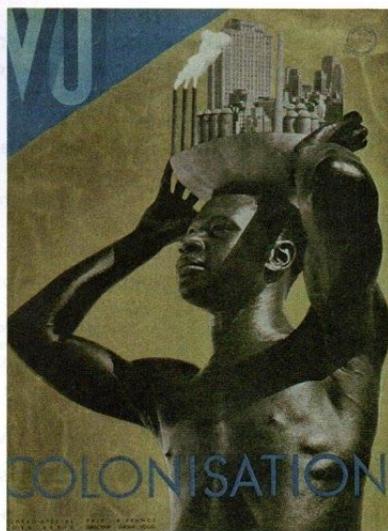
Antônio Agostinho Neto (1922-1979) foi um médico angolano, formado nas Universidades de Coimbra e de Lisboa.

Foi presidente do Movimento de Libertação de Angola e, em 1975, tornou-se o primeiro presidente do país. Em 1975-1976, recebeu o Prêmio Lenine da Paz.

Entre suas obras de poesia e de política estão *Poemas* (1961), *Sagrada esperança* (1974) e *A renúncia impossível* (1982).



Mohamed Amin & Duncan Willert/2007/Contrasto / Africa Twenty Four Media/AF



The Bridgeman Art Library/Keystone/Bibliothèque Nationale, Paris, França

esbulhado: privado de alguma coisa a que tinha direito; roubado.

galera: antiga embarcação longa e de baixo bordo, movida a vela ou a remos.

vergastado: açoitado.

Texto 2

Sou negro

In: *Poemas da carapinha*, 1978.

Sou negro
 Negro sou sem mas ou reticências
 Negro e pronto!
 Negro pronto contra o preconceito branco
 O relacionamento manco
 Negro no ódio com que retranco
 Negro no meu riso branco
 Negro no meu pranto
 Negro e pronto!
 Beijo
 Pixaim
 Abas largas meu nariz
 Tudo isso sim
 — Negro e pronto! —
 Batuca em mim
 Meu rosto
 Belo novo contra o velho belo imposto
 E não me prego em ser preto
 Negro pronto
 Contra tudo o que costuma me pintar de sujo
 Ou que tenta me pintar de branco
 Sim
 Negro dentro e fora
 Ritmo-sangue sem regra feita
 Grito-negro-força
 Contra grades contra forcas
 Negro pronto
 Negro e pronto
 Negro soul!

Cuti

Luiz Silva (1951), mais conhecido poeticamente como Cuti, nasceu em Ourinhos e estudou Letras na Universidade de São Paulo. Fez mestrado e doutorado em Letras na Unicamp-SP.

É dramaturgo, ensaísta, ficcionista, poeta e tem uma forte atuação junto à comunidade afro-brasileira.

Foi um dos fundadores do grupo Quilombhoje Literatura e um dos organizadores da série *Cadernos Negros*.

(Cuti. In: Zila Bernd (org.). *Antologia de poesia afro-brasileira – 150 anos de consciência negra no Brasil*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2011, p. 145.)

a) *Negro velho* refere-se a um homem negro com idade avançada; já a expressão *velho negro*, além desse sentido, pode ter também o sentido de ser o "antigo negro", o negro histórico, que continua sendo tratado da mesma forma há tantos anos.

1. No texto 1, o eu lírico se refere à figura de um "velho negro".
 - a. Qual é a diferença de sentido entre a expressão *negro velho* e *velho negro*?
 - b. Quem é o "velho negro" do poema? A expressão se refere a um único homem ou a mais de um? Justifique sua resposta. *O velho negro se refere a todos os negros que hoje estão fora da África.*
 - c. De que época e lugar é o "velho negro"? *Ele é tanto o negro do passado quanto o do presente, sem um lugar definido, conforme os versos "perdido no tempo / e dividido no espaço".*
 - d. Como o "velho negro" é tratado em todos os lugares onde vive ou viveu? *Historicamente, o "velho negro" vem sendo torturado, explorado, zombado.*
 - e. Qual é a identidade cultural desse "velho negro"? Justifique sua resposta com elementos do texto. *Ele perdeu sua identidade: já não tem sua pátria nem sua religião, perdeu a "noção de ser".*



2. Dê uma interpretação ao último verso do texto 1.
3. O texto 2 é introduzido pelos versos:

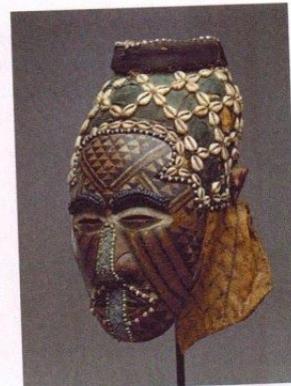
“Sou negro
Negro sou sem mas ou reticências
Negro e pronto!”



3. b) A frase reitera o assumir a identidade negra, ou seja, o eu lírico enfatiza que é negro exatamente como é, sem necessidade de acrescentar ou explicar nada.

- a. Levante hipóteses e explique: O que seria um “negro com mas ou reticências”?
- b. A expressão “Negro e pronto!” é empregada três vezes no poema. Que sentido ela assume no poema, levando em conta o ponto de exclamação e a repetição?
- c. No poema, que diferença de sentido há entre “Negro e pronto!” e “Negro pronto”?
4. O poema apresenta forte musicalidade, determinada pelo ritmo, por rimas (internas e externas) e pelas aliterações.
- a. Faça um levantamento das aliterações do poema.
- b. Identifique rimas internas e externas no texto.
- c. Que relação há entre os recursos sonoros do poema (aliterações, ritmo) e seu sentido mais geral?
5. Releia estes versos:

“Meu rosto
Belo novo contra o velho belo imposto
[...]
Negro pronto
Contra tudo o que costuma me pintar de sujo
Ou que tenta me pintar de branco”



The Bridgeman Art Library / Keystone Brasil

- a. Que novo conceito de belo o texto apresenta? Justifique sua resposta com elementos do texto.
- b. Interprete os dois últimos versos desse trecho.
6. Compare os dois textos e aponte aspectos comuns entre eles quanto à abordagem do tema.

ANEXO H

Excerto do livro didático *Língua Portuguesa Linguagem e Interação*

Mas a literatura em língua portuguesa não se restringe a autores brasileiros e portugueses. Sobretudo a partir do século XX, nos países africanos que também foram colonizados por Portugal, como Angola, Moçambique e Guiné-Bissau, tem-se desenvolvido uma produção literária muito rica e variada. Neste capítulo, apresentamos a você alguns dos autores de língua portuguesa de maior destaque dessas literaturas africanas.

Uma literatura engajada

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

Na literatura africana em língua portuguesa, predomina esse engajamento, que se centra nas lutas pela libertação dos territórios colonizados pelos portugueses.

Como se sabe, diversos países do continente africano foram ocupados pelos portugueses desde o século XV: Angola, Moçambique, Guiné-Bissau, ilhas de São Tomé e Príncipe, o arquipélago de Cabo Verde. O processo de libertação desses países só se concluiu em 1974.

Muitos escritores africanos do século XX participaram ativamente na luta pela libertação desses povos. Agostinho Neto, por exemplo, fundou o clandestino Movimento Anticolonialista (MAC). O Frelimo (Frente de Libertação de Moçambique) contou com a participação de vários escritores.

A seguir, propomos a leitura de dois poemas em que fica claro esse engajamento dos escritores nas lutas pela libertação do continente africano: um de Vasco Cabral (escritor de Guiné-Bissau, 1926-2005) e outro de José Craveirinha (natural de Moçambique, 1922-2003).

TEXTO 22

África! Ergue-te e caminha

Vasco Cabral

Mãe África!
Vexada
Pisada
Calcada até às lágrimas!
5 Confia e luta
E um dia a África será nossa!

[...]

CABRAL, Vasco. África! Ergue-te e caminha. Disponível em: <triplov.com/guinea_bissau/vasco_cabral/poemas/index.htm>. Acesso em: abr. 2016.



O escritor Vasco Cabral [s.d.].



Bandeira da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP). O grupo, formado pelos países lusófonos Angola, Brasil, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Guiné Equatorial, Moçambique, Portugal, São Tomé e Príncipe e Timor-Leste, visa firmar uma relação de amizade e cooperação entre os países-membros, baseando-se no princípio de que a língua portuguesa constitui um vínculo histórico e um patrimônio comum entre esses povos.

Insista no fato de a África ser um continente. Muitos alunos imaginam a África como um país.

1. ⓐ Espera-se que os alunos concluíam que no título o poeta conclama os africanos — o substantivo África é uma metonímia (o continente pelo conteúdo). No último verso, o substantivo África refere-se ao próprio continente, está empregado em sentido denotativo.

3. Ele pretendia conchamar o leitor, conseguir a adesão do leitor à sua proposta, erguer-se e caminhar, para que a África (continente) fosse dos africanos, não do colonizador.

1 Explique a diferença de sentido entre a primeira ocorrência do substantivo *África* (no título do poema) e a última ocorrência (no último verso).

2 Esse poema foi escrito em 1955. Quando o escreveu, em que leitor provavelmente o poeta pensou? *Provavelmente no leitor africano, seu compatriota.*

3 Por que Vasco Cabral utilizou o modo imperativo quatro vezes em um trecho tão curto do poema como esse?

TEXTO 23

Grito negro

José Craveirinha

Eu sou carvão!
E tu arrancas-me brutalmente do chão
e fazes-me tua mina, patrão.

Eu sou carvão!

5 E tu acendes-me, patrão,
para te servir eternamente como força motriz
mas eternamente não, patrão.

Eu sou carvão

e tenho que arder sim;

10 queimar tudo com a força da minha combustão.

ⓐ O poema reflete a aquisição da consciência do negro ("Eu sou carvão!") como força de trabalho barata para o colonizador (o branco). Sendo negro, é carvão; sendo carvão, se queimado, produz força de trabalho, mas se transforma em cinza. Porém, o fato de ser carvão (negro), motivo de sua submissão ao colonizador, também traz, latente, a possibilidade de destruir o sistema que o explora e, consequentemente, o patrão (ideia dos cinco últimos versos).

Eu sou carvão;
tenho que arder na exploração
arder até às cinzas da maldição
arder vivo como alcatrão, meu irmão,
até não ser mais a tua mina, patrão.
Eu sou carvão.
Tenho que arder
Queimar tudo com o fogo da minha combustão.
Sim!
Eu sou o teu carvão, patrão.

CRAVEIRINHA, José. Grito negro. Disponível em: <africopoetica.blogspot.com.br/2007/08/jos-craveirinha-negro.html>. Acesso em: abr. 2016.

Bruno Morandi/Robert Harding/Lainstock



Panorama da literatura africana

A literatura africana expressa-se em mais de um idioma. A que nos interessa é a literatura africana em língua portuguesa. Trata-se de uma visão de mundo concretizada por meio da mesma língua que se fala em Portugal e no Brasil e, por isso, tem forte relação com nosso patrimônio cultural.

Divulgada no Brasil de forma mais sistemática apenas nas duas últimas décadas, a literatura africana é uma fonte bastante consistente de conhecimento a respeito de algumas nações africanas, assim como de nossas raízes culturais e da notável interação das duas culturas: muitos autores brasileiros influenciaram autores africanos.

Neste breve estudo, consideraremos apenas a literatura escrita, mas não se deve esquecer a literatura oral que circula nas nações africanas, literatura rica em contos, fábulas, mitos, lendas, entre outros gêneros.

Numa cultura marcada pela força do oral como é a africana, os *griots* exercem papel fundamental na conservação da palavra, da narração, do mito. São os guardiões, intérpretes e cantores da história oral de muitos povos africanos, e costumam ser acompanhados por instrumentos musicais, como a *kora* ou o xilofone. Na foto, *griots* em Mali, 2004.

Do século XVI ao século XIX, mais de 90% da população dominada pelos portugueses não sabia ler nem escrever. Consequentemente, a produção literária constituía-se, como no Brasil do século XVI, da literatura de viagens. São obras de escritores portugueses, voltadas para o exotismo da África.

Uma literatura de caráter nacional despontou timidamente no início do século XX, no período dos movimentos da negritude. O romance *O segredo da morta*, de Antonio de Assis Júnior, que foi publicado como folhetim em um jornal angolano e depois em livro (1935), é um marco na história da literatura angolana de caráter nacional. Obra de mistério arquitetada com admirável técnica, incorpora um vasto repertório de provérbios, adivinhas e expressões populares de Angola. É o olhar nacional que se impõe ao do colonizador.

Mas foi na segunda metade do século XX que despontaram de fato os escritores de ascendência africana. A produção predominante é de poesia, e muitos dos nomes mais expressivos dessa poesia também faziam parte dos movimentos de libertação.

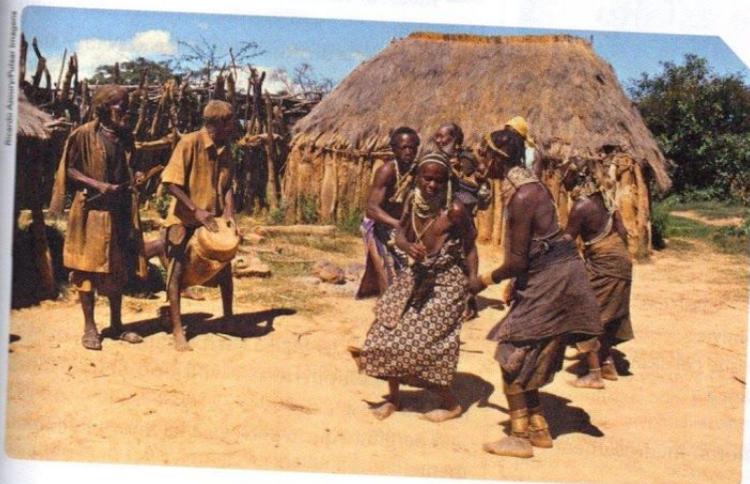
As lutas dos povos africanos pela libertação do domínio português só se acentuariam a partir de 1960, e a resolução dos conflitos se daria em 1974, quando Portugal, após a queda do regime salazarista, entregou os territórios colonizados aos legítimos donos.

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

Na fase que se seguiu à Independência (1974), tendências literárias diversas formaram a literatura africana de expressão portuguesa. Entretanto, o consumo dessa literatura na própria África é pequeno, pois boa parte da população do continente ainda é analfabeta.

A seguir, organizamos uma pequena antologia com textos de importantes escritores africanos de língua portuguesa. Leia-os e comente-os com os colegas e o professor.

Angola



Dança do povo Muila, em Angola, 1988. Há dezoito províncias em Angola, país africano que tem o português como língua oficial, embora diversas outras línguas sejam faladas em seu território.

Sugerimos que os textos sejam lidos e depois comentados oralmente, em diálogo com os alunos.

TEXTO 24

Voz do sangue

Agostinho Neto

Palpitam-me
os sons do batuque
e os ritmos melancólicos do *blue*

5 Ó negro esfarrapado
do Harlem
ó dançarino de Chicago
ó negro servidor do South

Ó negro da África
negros de todo o mundo

10 eu junto ao vosso canto
a minha pobre voz
os meus humildes ritmos.

Eu vos acompanho
pelas emaranhadas áfricas
15 do nosso Rumo.

Eu vos sinto
negros de todo o mundo
eu vivo a vossa história
meus irmãos.

Do livro *A renúncia impossível*. Disponível em: <www.agostinhoneto.org/index.php?option=com_content&view=article&id=550:explicacao&catid=65:renuncia-impossivel&Itemid=233>. Acesso em: abr. 2016.



Agostinho Neto (1922-1979) fez parte da geração de estudantes africanos que desempenhou papel fundamental no processo de independência de seu país na chamada Guerra Colonial Portuguesa ou Guerra do Ultramar.

Na obra *A cidade e a infância*, o autor Luandino Vieira revela sua própria conscientização política. Vamos ler um conto desse livro.

TEXTO 25

A fronteira de asfalto

Luandino Vieira

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

— Combinado?

— Combinado — disse ele.

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

— Neve cor de violeta — disse ele.

— Mas tu nunca viste neve...

10 — Pois não, mas creio que cai assim...

— É branca, muito branca...

— Como tu!

E um sorriso triste aflorou medrosamente aos lábios dele.

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

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

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

Ao chegarem à ponta do passeio ambos fizeram meia-volta e vieram pelo mesmo caminho. A menina tinha tranças loiras e laços vermelhos.

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

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

A pergunta que o perseguia há meses saiu finalmente.

— E tu achas que está tudo como então? Como quando brincávamos **à barra do lenço** ou **às escondidas**? Quando eu era o teu amigo Ricardo, um pretinho muito limpo e educado, no dizer de tua mãe? Achas...

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

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

— Ricardo!

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

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

— Desculpa — disse por fim.

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

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

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

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

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

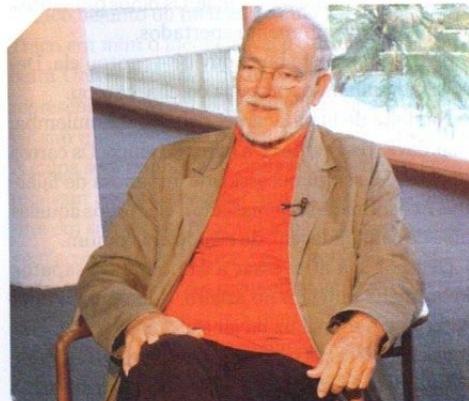
Marina fugiu para casa. Ele ficou com os olhos marejados, as mãos ferozmente fechadas e as flores violeta caindo-lhe na carapinha negra.

Depois, com passos decididos atravessou a rua, pisando com raiva a areia vermelha e sumiu-se no

emaranhado do seu mundo. Para trás ficava a ilusão.

Marina viu-o afastar-se. Amigos desde pequenos. Ele era o filho da lavadeira que distraía a menina Nina. Depois a escola. Ambos na mesma escola, na mesma classe. A grande amizade a nascer.

Fugiu para o quarto. Bateu com a porta. Em volta o aspecto luminoso, sorridente, o ar feliz, o calor suave das paredes cor-de-rosa. E lá estava sobre a mesa de estudo "... Marina e Ricardo — amigos para sempre". Os pedaços da fotografia voaram e estenderam-se pelo chão. Atirou-se para cima da cama e ficou de costas a olhar o tecto. Era ainda o mesmo **candeeiro**. Desenhos de Walt Disney. Os desenhos iam-se diluindo nos olhos marejados. E tudo se cobriu de névoa. Ricardo brincava com ela. Ela corria feliz, o vestido pelos joelhos, e os caracóis loiros brilhavam. Ricardo tinha uns olhos grandes. E subitamente ficou a pensar no mundo para lá da rua asfaltada. E reviu as casas de pau a pique onde viviam famílias numerosas. Num quarto como o dela dormiam os quatro irmãos de Ricardo... por quê? Por que é que ela não podia continuar a ser amiga dele, como fora em criança? Por que é que agora era diferente?



O escritor José Luandino Vieira (1935), em 2010. Nasceu em Portugal e se tornou cidadão angolano em razão de sua participação no movimento de libertação nacional e na formação da República Popular de Angola. Hoje em dia dedica-se unicamente à literatura.

à barra do lenço: tipo de jogo.

aduela: tábua encurvada.

às escondidas: brincadeira infantil.

candeeiro: luminária; abajur.

mulemba: tipo de árvore; gameleira.

piteira: tipo de árvore.

O romance *Mayombe*, de Pepetela, escrito em 1971 e editado pela primeira vez em 1980, traz a seguinte dedicatória: "Aos guerrilheiros do Mayombe, que ousaram desafiar os deuses abrindo um caminho na floresta obscura, vou contar a história de Ogun, o Prometeu africano".

O assunto do romance é o cotidiano da guerrilha na floresta de Mayombe, durante a luta armada pela libertação de Angola. Apresenta vários narradores, todos militantes do MPLA (Movimento Popular de Libertação de Angola).

A fala desses narradores em primeira pessoa se encaixa em uma narrativa em terceira pessoa. Por exemplo, no primeiro capítulo aparecem: Eu, *o Narrador*, sou Teoria; Eu, *o Narrador*, sou Milagre. Aparecerão ainda outros, como Eu, *o Narrador*, sou Mundo Novo; Eu, *o Narrador*, sou Chefe de Operações... Cada personagem desenvolve, pois, uma análise autônoma dos motivos pelos quais participam dessa luta pela independência.

Vamos ler um trecho do primeiro capítulo do romance.

TEXTO 26

A missão

Pepetela

O rio Lombe brilhava na vegetação densa. Vinte vezes o tinham atravessado. Teoria, o professor, tinha escorregado numa pedra e esfolara profundamente o joelho. O Comandante dissera a Teoria para voltar à Base, acompanhado de um guerrilheiro. O professor, fazendo uma careta, respondera:

— Somos dezasseis. Ficaremos catorze.

Matemática simples que resolvera a questão: era difícil conseguir-se um efectivo suficiente. De mau grado, o Comandante deu ordem de avançar. Vinha por vezes juntar-se a Teoria, que caminhava em penúltima posição, para saber como se sentia. O professor escondia o sofrimento. E sorria sem ânimo. À hora de acampar, alguns combatentes foram procurar lenha seca, enquanto o Comando se reunia. Pangu Akitina, o enfermeiro, aplicou um penso no ferimento do professor. O joelho estava muito inchado e só com grande esforço ele podia avançar.

Aos grupos de quatro, prepararam o jantar: arroz com *corned-beef*. Terminaram a refeição às seis da tarde, quando já o Sol desaparecera e a noite cobrira o Mayombe. As árvores enormes, das quais pendiam cipós grossos como cabos, dançavam em sombras com os movimentos das chamas. Só o fumo podia libertar-se do Mayombe e subir, por entre as folhas e as lianas, dispersando-se rapidamente no alto,

como água precipitada por cascata estreita que se espalha num lago.

Eu, O Narrador, Sou Teoria.

Nasci na Gabela, na terra do café. Da terra recebi a cor escura de café, vinda da mãe, misturada ao branco defunto do meu pai, comerciante português. Trago em mim o inconciliável e é este o meu motor. Num Universo de sim ou não, branco ou negro, eu represento o talvez. Talvez é não para quem quer ouvir sim e significa sim para quem espera ouvir não. A culpa será minha se os homens exigem a pureza e recusam as combinações? Sou eu que devo tornar-me em sim ou em não? Ou são os homens que devem aceitar o talvez? Face a este problema capital, as pessoas dividem-se aos meus olhos em dois grupos: os maniqueístas e os outros. É bom esclarecer que raros são os outros, o Mundo é geralmente maniqueísta.

O Comissário Político, alto e magro como Teoria, acercou-se dele.

— O Comando pensa que deves voltar ou esperar-nos aqui. Dentro de três dias estaremos de volta. Ficarás alguém contigo. Ou podes tentar regressar à Base aos poucos. Depende do teu estado.

O professor respondeu sem hesitar:

— Acho que é um erro. Posso ainda andar. Temos pouca gente, dois guerrilheiros a menos fazem uma diferença grande. O plano irá por água abaixo.

— É pouco, mas talvez chegue.

55 — Posso discutir com o Comando?

— Vou ver.

O Comissário voltou para junto do Comandante e do Chefe de Operações. Momentos depois, fazia sinal a Teoria. O professor levantou-se e uma dor aguda subiu-lhe pelo joelho até ao ventre. Sentiu que não poderia ir muito longe. A escuridão relativa escondia-lhe as feições e ninguém se apercebeu da careta. Procurou andar normalmente e aproximou-se dos três responsáveis.

65 O Comandante Sem Medo contemplou-o fixamente, enquanto o professor se sentava, gritando calado para esconder as dores insuportáveis. Estou **arrumado**, pensou.

— É inútil **armares** em forte — disse Sem Medo.

70 — Topa-se bem que estás à rasca, embora tentes esconder. Não vejo qual é o mal de reconheceres que não podes continuar. Serás um peso morto para nós.

Teoria esboçou um gesto de irritação.

75 — Eu é que sei como me sinto. Afir-
mo que posso continuar. Já fui tratado e amanhã melhor. É evidente que nada está partido, é só um esfolamento sem gravidade. Mesmo o perigo de infecção está afastado.

80 — Se amanhã encontramos o inimigo — disse o Comissário — e for necessário retirar rapidamente, tu não poderás correr.

— Querem que corra aqui para provar que poderei?

85 — Sou contra a tua participação — repetiu o Comissário. — Não vale a pena insistir.

O Chefe de Operações contemplava as sombras das árvores, deitado na lona. Ouvia a conversa dos outros, pensando na chuva que iria cair dentro de momentos e na casa quente de Dolisie, com a mulher a seu lado.

95 — É evidente que a razão objectiva está do lado do Comissário — disse o Comandante. — No entanto, eu compreendo o camarada Teoria... Por mim, se ele acha que pode continuar, não me oponho. Mas objectivamente o Comissário tem razão...

— E subjectivamente? — perguntou o Comissário.

100 — Subjectivamente... sabes? Há vezes em que um homem precisa de sofrer, precisa de saber que está a sofrer e precisa de ultrapassar o sofrimento. Para

quê, por quê? Às vezes, por nada. Outras vezes, por muita coisa que não sabe, não pode ou não quer explicar. Teoria sabe e pode explicar. Mas não quer, e acho que nisso ele tem razão.

— O problema é que se trata duma operação de guerra e não dum passeio. Num passeio, um tipo pode agir contra toda a razão, só porque lhe apetece ir pela esquerda em vez de ir pela direita. Na guerra não tem esse direito, arrisca a vida dos outros...

— Neste caso? Não, aqui só arrisca a sua, e mesmo isso... Sei que se for necessário **bater o xanguê**, Teoria parecerá um campeão. Não tem a perna partida, também não exageremos. O enfermeiro diz que a coisa não é grave, só dolorosa. Passará depressa. Por que não dar-lhe uma possibilidade?

— Mas possibilidade de quê? Isso é que não compreendo!

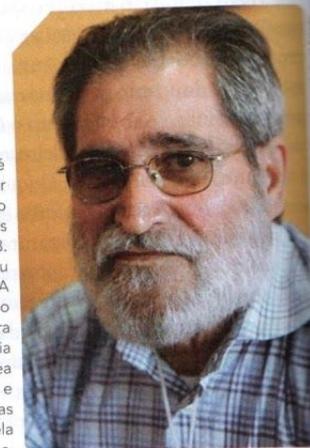
— Pois não! Possibilidade de... sei lá! Ele é que sabe. Mas com certeza não quererá dizer, e concordo com

ele. O camarada Teoria tinha duas hipóteses: ir ou não ir. Escolheu a primeira. Talvez mal, talvez sem muito reflectir, mas escolheu. E ele é homem para não voltar atrás na sua escolha. Se foi por teimosia ou não, isso só ele o sabe. O que sei é que os homens teimosos são-no geralmente

até ao fim, sobretudo quando há um risco. Se quer partir a cabeça, se escolheu partir a cabeça, devemos dar-lhe a liberdade de partir a cabeça.

PEPETELA. Mayombe. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992

armar: fingir.
arrumado: em
maus lençóis.
bater o xanguê:
fugir.



Pepetela, como é conhecido Artur Carlos Maurício Pestana dos Santos (1941), em 2008. Pepetela lutou ao lado do MPLA pela libertação do país. Sua obra trata da história contemporânea de Angola e dos problemas enfrentados pela sociedade angolana.

Valter Hugo Mãe é o nome artístico do escritor Valter Hugo Lemos, também angolano. De seu romance *A máquina de fazer espanhóis*, selecionamos um trecho para você ler.

Nesse livro, narra-se a história de um barbeiro de 84 anos que, depois de ficar viúvo, passa a viver num asilo. O trecho transcrito, do terceiro capítulo do romance, mostra o dia em que o protagonista conversa pela primeira vez com um dos moradores do asilo.



Carlos Cicconello/Photopress

O escritor e músico angolano Valter Hugo Mãe (1971), em 2011.

TEXTO 27

Chame a atenção dos alunos para o fato de o escritor, nesse livro, não utilizar inicial maiúscula depois de sinais de pontuação, como ponto-final, nem ao indicar nomes próprios.

um problema com o ser-se velho é o de julga-rem que ainda devemos aprender coisas, quando, na verdade, estamos a desaprendê-las, e faz todo o sentido que assim seja para que nos afundemos inconscientemente na iminência do desaparecimento. a inconsciência apaga as dores, claro, e apaga as alegrias, mas já não são muitas as alegrias e no resultado da conta é bem visto que a cabeça dos velhos se destitua da razão para que, tão de frente à morte, não entremos em pânico. a repreensão contínua passa por essa esperança imbecil de que amanhã estejamos mais espertos quando, pelas leis mais definidoras da vida, devemos só perder capacidades. a esperança que se deposita na criança tem de ser inversa à que se nos dirige. e quando eu fico bloqueado, tão irritado com isso sem dúvida, não é por estar imaturo e esperar vir a ser melhor, é por estar maduro de mais e ir como que apodrecendo, igual aos frutos. nós sabemos que erramos e sabemos que, na distração cada vez maior, na perda de reflexos e de agilidade mental, fazemos coisas sem saber e não as fazemos por estupidez. fazemos por descoordenação entre o que está certo e o que nos parece certo e até sabemos que isso de certo ou errado é muito relativo. é tudo mais forte do que nós.

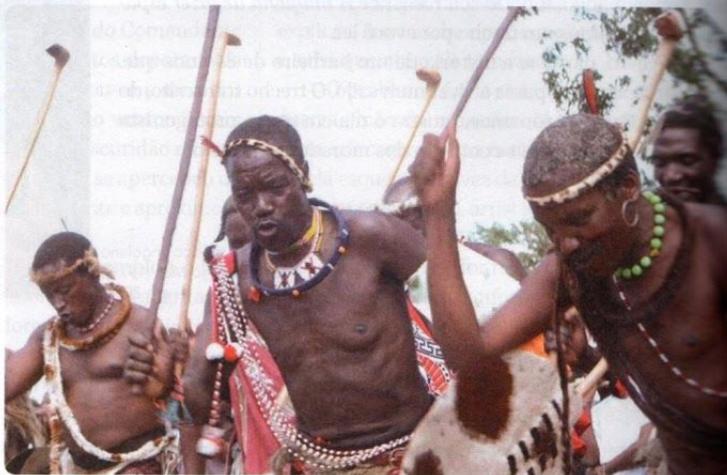
foi ao fim de seis dias que disse a primeira palavra no lar, quando o senhor pereira estava ao pé do varandim inclinado para o salão e espreitava à procura do américo. o senhor pereira inclinou-se absurdamente, galgando com o corpo a barreira e observando o extenso compartimento, preocupado

apenas com aquele objectivo tão definido, ao sair do meu quarto percebi-o avançado em perigo pelo espaço vazio, quase tombando por ali abaixo, um andar inteiro. apressei os passos até assomar ao seu pé e gritei, cuidado. com o susto da minha voz ele endireitou-se para saber quem chamava assim a atenção de quem. olhou-me e sorriu. achou que seis dias eram mais do que suficientes para que eu acabasse com o meu amuo. chegou perto e voltou a cumprimentar-me, como se novamente nos apresentássemos, e congratulou-se com o fim da minha birra. foi pouco tempo, senhor silva, disse-me ele, eu estive quase três meses de bico calado, mas foi porque os meus filhos se portaram mal como uns estupores e só quiseram pôr a mão no meu dinheiro, que ainda por cima não abundava. Pensei que estaria aqui a infernizar toda a gente até que me expulsassem, mas, quer ouvir, são profissionais e sabem que chegamos quase todos assim. eu não sorria ainda. estava demasiado zangado para fazê-lo, e só abria a boca porque me parecera que ele se matava por distração. não lho disse, e ele não se sentiu assustado. desceu comigo as escadas e encontrámos o américo no pátio das traseiras, a contar a alguns velhos histórias engraçadas sobre gente que ele inventava. sentámo-nos também. o senhor pereira disse, o nosso amigo já fala, é mais inteligente do que eu.

MÃE, Valter Hugo. *A máquina de fazer espanhóis*. São Paulo: Cosac Naify, 2011. p. 33-34.

Moçambique

Dança tradicional em Moçambique, 2004. Por habitar o sudeste do continente africano, parte do povo moçambicano já havia estabelecido contato com outros povos — árabes, persas, indianos e chineses — bem antes de os portugueses aportarem em suas terras. Essa convivência gerou uma língua própria, o suaíli, que acabou incorporando termos do inglês e do português.

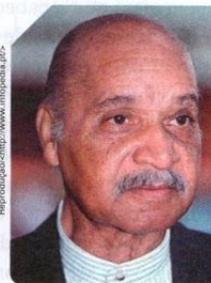


TEXTO 28

José Craveirinha

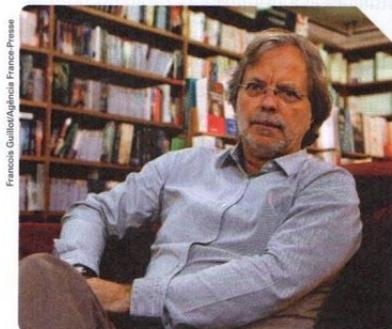
Sou analfabeto
A comida das livrarias
é indigerível para mim eu sei.
E sobre isso infelizmente só há duas opiniões
5 a tua opinião quando me bates.
A minha opinião quando apanho.

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



O escritor moçambicano José Craveirinha (s.c.).

CRAVEIRINHA, José. In: SANTILLI, Maria Aparecida. *Paralelas e tangentes: entre literaturas de língua portuguesa*. São Paulo: Edusp, 2003. p. 38.



Francis Guillot/Agência France-Press

Mia Couto, escritor moçambicano, é considerado um dos nomes mais importantes da nova geração de literaturas africanas de língua portuguesa. Vencedor de vários prêmios, tem a sua obra traduzida em várias línguas. Principais obras: *Estórias abensonhadas* (contos), *O fio das missangas* (contos), *Terra sonâmbula* (romance), *Um rio chamado tempo, uma casa chamada terra* (romance).

Leia, a seguir, um de seus contos.

Mia Couto (1955), em 2015. Esse escritor utiliza o vocabulário corrente em várias regiões do país para compor suas histórias.

Guiné-Bissau



Foto: G. Houtart/Contrasto/Lantern

🕒 Aproveite a leitura do conto de Mia Couto e trabalhe as divergências ortográficas do português do Brasil em relação ao português que se usa na África e na Europa. Comente a pretensão do Acordo Ortográfico: uniformizar a escrita das palavras. É fundamental que os alunos entendam que não se deseja (nem se conseguiria) uniformizar a língua portuguesa. O que se pretende é uniformizar a ortografia. Ainda comente a oposição estrangeiro x nacional, que também aparece na literatura brasileira. Durante a primeira fase do Modernismo, essa reação foi radical e já se referia não apenas à influência portuguesa, como no Romantismo, e sim a tudo o que fosse estrangeiro. Mostra ainda a questão da assimilação do poeta pelo universo cultural europeu e a consciência disso.

Dança ritual para conquista de esposas, em Guiné-Bissau, 1984. Situado na costa ocidental da África, Guiné-Bissau apresenta mais ou menos trinta etnias, cada qual com sua própria língua. O português é a língua oficial empregada nas instituições administrativas e no ensino.

TEXTO 30

Ansiedade

Carlos Semedo

- Visto fato
de corte moderno
gravata condizente
A camisa
- 5 De fibra sintética
assenta impecavelmente
- sou peça
sombria
d'uma Europa
- 10 patética
- Minha África distante...
- A saudade faz-me louco
Quer ser esborrachado
Pelas patas
- 15 D'um elefante

SEMEDO, Carlos. Ansiedade. In: AUGEL, Moema Parente. *O desafio do escombro: nação, identidades e pós-colonialismo na literatura da Guiné-Bissau*. Rio de Janeiro: Garamond, 2007. p. 185.

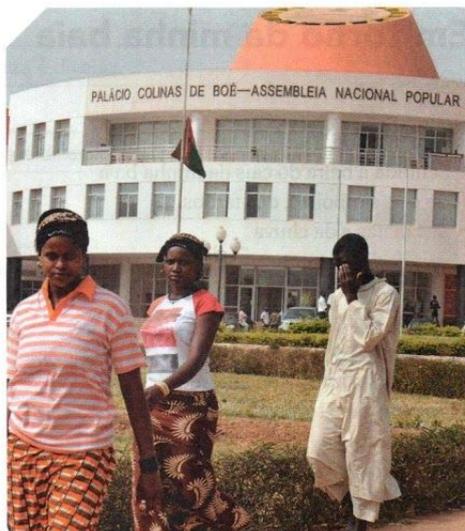


Foto: Sef/flickr/Agência France-Press/Getty Images

Pessoas perto do Palácio Colinas de Boé, edifício que abriga a Assembleia Nacional Popular (representante do poder Legislativo) em Bissau, 2009. Essa cidade é a capital de Guiné-Bissau, país de Carlos Semedo, o primeiro poeta guineense a ter uma obra individual de poemas publicada: *Poemas*, em 1963.

São Tomé e Príncipe



Vendedoras de bananas no mercado de São Tomé, em São Tomé e Príncipe. Situado ao sul do golfo da Guiné, esse arquipélago constitui-se de duas ilhas principais, que dão nome ao país, e duas outras menores. Embora o português seja atualmente a língua oficial, há ainda três diferentes línguas adotadas nessas ilhas: duas são faladas em São Tomé (forro ou santomense e angolar) e outra em Príncipe (lunguye).

TEXTO 31

Em torno da minha baía

Alda Espírito Santo

- Aqui, na areia,
 Sentada à beira do cais da minha baía
 do cais simbólico, dos fardos,
 das malas e da chuva
 5 caindo em torrente
 sobre o cais desmantelado,
 caindo em ruínas
 eu queria ver à volta de mim,
 nesta hora morna do entardecer
 10 no mormaço tropical
 desta terra de África
 à beira do cais a desfazer-se em ruínas,
 abrigados por um toldo movediço
 uma legião de cabecinhas pequenas,
 15 à roda de mim,
 num voo magistral em torno do mundo
 desenhando na areia
 a senda de todos os destinos

pintando na grande tela da vida
 uma história bela
 para os homens de todas as terras
 ciciando em coro, canções melodiosas
 numa toada universal
 num cortejo gigante de humana poesia
 na mais bela de todas as lições
 HUMANIDADE.

ESPIRITO SANTO, Alda. Em torno da minha baía. Disponível em: <www.escritas.org/pt/t/13327/em-torno-da-minha-baia>. Acesso em: abr. 2016.



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