

PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS



PROFLETRAS

UNIDADE CÁCERES



PROFLETRAS

UNEMAT
Universidade do Estado de Mato Grosso

PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS
Av. Santos Dumont – Bloco do Centro de Pesquisa e Pós-Graduação em Linguagem
Cidade Universitária – Bairro DNER – CEP 78.200-000 – Cáceres-MT
Tel (65) 3224-1307

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO E LINGUAGEM
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS - PROFLETRAS**

CÉLIA FERREIRA DE SOUSA

**SABERES E SABORES: DAS LEITURAS DE NARRATIVAS LITERÁRIAS AFRICANAS
À CONSTRUÇÃO DE LEITORES NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

**CÁCERES
2015**

CÉLIA FERREIRA DE SOUSA

**SABERES E SABORES: DAS LEITURAS DE NARRATIVAS LITERÁRIAS AFRICANAS
À CONSTRUÇÃO DE LEITORES NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

Dissertação de Mestrado Profissional apresentada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, da Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT, para a obtenção do título de Mestre em Letras, sob a orientação da Prof^a. Dr^a. Vera Lúcia da Rocha Maquêa.

**CÁCERES
2015**

Sousa, Célia Ferreira de

Saberes e sabores: das leituras de narrativas literárias africanas à construção de leitores na Educação de Jovens e Adultos./Célia Ferreira de Sousa. Cáceres/MT: UNEMAT, 2015.

143f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado de Mato Grosso. Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS, 2015.

Orientadora: Vera Lúcia da Rocha Maquêa

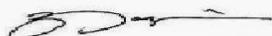
1. Leitura literária. 2. Literaturas africanas. 3. Educação de Jovens e Adultos.
I. Título.

CDU: 374.3/.7(817.2)

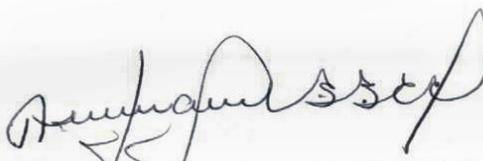
CÉLIA FERREIRA DE SOUSA

**SABERES E SABORES: DAS LEITURAS DE NARRATIVAS LITERÁRIAS
AFRICANAS À CONSTRUÇÃO DE LEITORES NA EDUCAÇÃO DE JOVENS
E ADULTOS**

BANCA EXAMINADORA



Dra. Vera Lúcia da Rocha Maquêa (UNEMAT)



Dr. Antonio Aparecido Mantovani (UNEMAT)



Dra. Marinêl Almeida (UFMT)

APROVADO EM 10/08/2015

AGRADEÇO

A Deus pela vida; por nunca me abandonar e por colocar pessoas inteligentes, maravilhosas e amigas no meu caminho.

Agradeço de modo especial à minha querida professora e orientadora Dra. Vera Lúcia da Rocha Maquêa, da Universidade Estadual de Mato Grosso, pela generosidade em me aceitar como sua orientanda, pois pude contar com sua competência, apoio e acolhimento em sua casa, ensinamentos como amiga, educadora e como pesquisadora.

A todos que contribuíram direta ou indiretamente para a realização desse sonho. Pois, um estudo acadêmico surge do sonho de mudança de transformação, pessoal e profissional.

Aos meus amados filhos e esposo: Allys Selzy, Thiago e Raimundo, pelo amor incondicional e pela compreensão à minha ausência nos momentos que precisaram da minha presença e eu não pude comparecer.

À coordenação do mestrado PROFLETRAS e a Universidade do Estado de Mato Grosso pela oportunidade de materialização deste sonho e pela seriedade que conduziu todo o processo.

Aos professores que ministraram disciplinas para a nossa I turma do PROFLETRAS: Maristela Sarian, Ana Di Renzo, José Leonildo (Lima), Leila Bisinotto, Vera Maquêa, Vera Regina, Silvia Regina, Ana Artiaga, Nilce Maria e Olga Castrillon. E ainda aos professores convidados: Eni Orlandi, Mariza Vieira, Emílio Pagotto, Luiz Francisco Dias e Edson Flávio, foram contribuições teóricas que nos possibilitaram esboçar novos caminhos, reflexões e decisões para a pesquisa.

Aos meus amigos, irmãos camaradas, Luiz Antonio (Tunico), Maria do Rosário, Edineth França, Edson Flávio, por me ajudar a perceber que meus limites poderiam se reverter em possibilidades e essas possibilidades em algo concreto. Muito obrigada pelos incentivos, escutas e leituras de meus escritos no decorrer dessa caminhada.

Aos meus amigos, Neures, Adailza; e Eliene Coelho, muito obrigada pelas escutas e leituras de minha escrita.

Agradeço, com muito carinho, aos meus familiares que juntos supriram a minha ausência no meu ambiente familiar e generosamente apoiaram, valorizaram e contribuíram

com este trabalho.

Aos colegas de mestrado que no decorrer da convivência nos tornamos eternamente amigos (as): uns mais, outros menos, Cleusinete, Eliane, Giselda, Cleiton, Claudio, Vânia, Emanuele, Gisele, Consoelo, Odair, Marlene, Kelsse, Eloete, Roseni, Azenilda, Deiziane e Janete, pelos momentos compartilhados, nesses dois anos, nas alegrias, nos choros, nos “lanchinhos” nos almoços, nos jantares e em especial nos estudos, momentos de troca de saberes.

À gestão e aos profissionais do CEJA Creuslhi de Souza Ramos pelo apoio à realização desta pesquisa, em especial aos professores Luiz Antonio, Edimê, Alessandra Carneiro e aos estudantes jovens e adultos envolvidos na pesquisa que me permitiram conhecê-los mais de perto através do cotidiano escolar.

Aos professores doutores: Antonio Aparecido Mantovani e Marinei Almeida pelas valiosas contribuições na qualificação e defesa do meu trabalho.

Muito obrigada!

EM MAIO¹

Já não há mais razão para chamar as lembranças
e mostrá-las ao povo em maio.

Em maio sopram ventos desatados
por mãos de mando, turvam o sentido
do que sonhamos.

Em maio uma tal senhora
Liberdade se alvoroça,
e desce às praças das bocas entreabertas
e começa:

“Outrora, nas senzalas, os senhores...”

Mas a Liberdade que desce à praça
nos meados de maio,
pedindo rumores,

É uma senhora esquelética, seca, desvalida
e nada sabe de nossa vida.

A Liberdade que sei é uma menina sem jeito,
vem montada no ombro dos moleques
e se esconde
no peito, em fogo, dos que jamais irão
à praça.

Na praça estão os fracos, os velhos, os decadentes
e seu grito: “Ó bendita Liberdade!”
E ela sorri e se orgulha, de verdade,
do muito que tem feito!

Reflitamos!

¹ Oswaldo de Camargo, publicado em Cadernos Negros Melhores Poemas, pág.112.

RESUMO

Este trabalho apresenta o resultado final de uma pesquisa e intervenção realizada com os alunos do Ensino Fundamental do CEJA - Centro de Educação de Jovens e Adultos, Creuslhi de Souza Ramos em Confresa Mato Grosso e debruça-se sobre a leitura de uma coletânea de contos literários de escritores africanos de língua portuguesa especificamente de Angola e Moçambique. As análises foram amparadas teoricamente pelas discussões trazidas por Zilberman (2003), Lajolo (2001, 2004), Cândido (1995), Hernandez (2008), Macêdo (2008), Serrano (2010), Munanga (2009) Chaves, (2009), Memmi (1977) entre outros. Teve como objetivo estimular a leitura literária e contribuir com a formação leitora dos estudantes, igualmente refletir sobre as temáticas abordadas nos contos e sobre a consolidação da Lei 10.639/03. Como produto de toda a ação, obteve-se um almanaque constando a sequência do percurso trilhado e a coletânea de histórias em quadrinhos criadas pelos alunos com o auxílio de um programa das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), chamado HagáQuê. Contudo, houve avanços significativos no processo de letramento literário dos estudantes e fortalecimento do gosto pela leitura literária.

Palavras-chave: Leitura Literária. Literaturas africanas. Educação de Jovens e Adultos.

RESUMEN

Este trabajo presenta el resultado final de una búsqueda e intervención realizada con alumnos del Enseño Fundamental del CEJA - Centro de Educación de Jóvenes y Adultos, Creuslhi de Souza Ramos en Confresa Mato Grosso y debruzase sobre la lectura de una colección de cuentos literarios de escritores africanos de lengua portuguesa específicamente de Angola y Mozambique. Las análisis fueron sostenidas teóricamente en las ideas traídas por Zilberman (2003), Lajolo (2001, 2004), Cândido (1995), Hernandez (2008), Macêdo (2008), Serrano (2010), Munanga (2009) Chaves, (2009), Memmi (1977) entre otros. Tuve como objetivo estimular la lectura literaria y contribuir con la formación lectora de los estudiantes, también hacer reflexión sobre las temáticas abordadas en los cuentos y sobre la consolidación de la Ley 10.639/03. Como resultado final, obtuvimos un almanaque que contiene la secuencia del camino trillado juntamente a colección de historias en cuadrinos creadas por los alumnos teniendo ayuda de un programa que pertenece a las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC), llamado HagáQuê. Aún, hubo avances al nivel de aprendizaje literario de los estudiantes y fortalecimiento del gusto por la lectura literaria.

Palabras-clave: Lectura Literaria. Literaturas africanas. Educación de Jóvenes y Adultos.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CEE – Conselho Estadual de Educação

CEJA – Centro de Educação de Jovens e Adultos

CHFP – Carga Horária Formação do Professor

CNE – Conselho Nacional de Educação

DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais

EJA – Educação de Jovens e Adultos

FPDEJA – Fórum Permanente de Debates da Educação de Jovens e Adultos

FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação

FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério

GEA – Ginásio Estadual do Araguaia

HQ – Histórias em Quadrinhos

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

INAJÁ – Projeto de Formação de professores de Magistério no Araguaia

LDB – Lei de Diretrizes Bases

MEC – Ministério da Educação e Cultura

NEPRE – Núcleo de Estudos e pesquisas sobre Relações e Educação

OC – Orientação Curricular do estado de Mato Grosso

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PCNEM – Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio

PPP – Projeto Político Pedagógico

ROP – Regra de Organização Pedagógica

SEDUC – Secretaria Estadual de Educação

TIC – Tecnologia de Informação e Comunicação

UFMT – Universidade Federal de Mato Grosso

UNDIME – União dos Dirigentes Municipais de Educação

UNEMAT – Universidade Estadual de Mato Grosso

UNESCO – Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura

SUMÁRIO

CONSIDERAÇÕES INICIAIS	11
CAPÍTULO I.....	18
O ESPAÇO E OS SUJEITOS DE FORMAÇÃO: CENTRO DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS CREUSLHI DE SOUZA RAMOS.....	18
1.1 – Leitura: teoria e prática, breves considerações.....	26
CAPÍTULO II.....	35
AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E O ENSINO DAS LITERATURAS AFRICANAS ...	35
2.1 - Literaturas Africanas e o Currículo escolar.....	35
2.2 – O Ensino de Leituras Literárias Africanas no Contexto Escolar	53
CAPÍTULO III	59
LEITURA E INTERPRETAÇÃO DE CONTOS AFRICANOS: UMA RELEITURA EM HISTÓRIA EM QUADRINHOS	59
3.1. Leitura Literária Teoria e Prática.....	59
3.2 – Estratégias de Leitura	72
3.2.1– Leitura pela Professora	73
3.2.2 - Leitura Individual e em Grupos	76
3.2.3 - Leitura Compartilhada	82
3.2 - Momento Cinema.....	87
3.4 - As TIC na EJA: Auxiliando Produções de Histórias em Quadrinhos	89
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS	94
5. REFERÊNCIAS	99
6. ANEXOS	104
Anexo A (Almanaque)	
Anexo B (Contos trabalhados)	
Anexo C (Filme e Vídeos trabalhados – em CD)	

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Aceitar que numa sociedade podemos ter gente que nunca vai ter a menor oportunidade de acesso a uma leitura literária é uma forma perversa de compactuarmos com a exclusão. Não combina com quem pretende ser democrático.

Ana Maria Machado²

Esta dissertação apresenta o resultado final de uma intervenção e pesquisa realizada com os alunos do Ensino Fundamental do CEJA³ - Centro de Educação de Jovens e Adultos, Creuslhi de Souza Ramos em Confresa Mato Grosso. Buscando atender a necessidade de conceber a leitura como algo dinâmico e envolvente, selecionou-se o material didático-pedagógico a partir do qual foi possível levar a execução e segue registrada a experiência. Vale salientar que esse material resulta do desenvolvimento do projeto intitulado - Saberes e Sabores: das leituras de narrativas literárias africanas à construção de leitores na Educação de Jovens e Adultos, elaborado e executado sob a orientação da Prof^a. Dr^a. Vera Lúcia da Rocha Maquêa.

Assim buscamos apresentar desde o percurso trilhado para a elaboração e seleção do material didático-pedagógico quanto da execução em sala de aula e resultados alcançados. Ressaltamos que inicialmente não foi fácil definir o que pesquisar, qual caminho seguir, sobretudo, porque deveríamos tomar a nossa própria sala de aula como um laboratório de estudos, de análises e de práticas.

A priori pensamos em analisar e trabalhar o significado da palavra “Liberdade”, através dos relatos dos estudantes, tendo-a como impulsionadora x proibitiva do acesso desses jovens e adultos às salas de aulas. Porque era comum no dia a dia escolar ouvir as alunas dizerem frases: *“Coisa boa é ter liberdade para estudar!”* *“Meu filho passou no vestibular e foi pra faculdade e agora estou livre para vir estudar!”* *“Meu marido arrumou serviço aqui na cidade, agora estou livre pra estudar.”* Entre outros exemplos pertencentes ao mesmo

² MACHADO, Ana Maria. Texturas: sobre leitura e escritos. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

³ Centro de Educação de Jovens e Adultos Creuslhi de Souza Ramos criado sob decreto nº 2172/09 – D.O de 02/10/09 e o decreto de nº 2893/2010 D.O 06/10, ofertando somente, a modalidade EJA (Educação de Jovens e Adultos). Os Centros de Educação de Jovens e Adultos-CEJAS no estado de Mato Grosso foram criados em 2008, Decreto nº 1.123 de 28/01/2008. O CEJA antes era Escola Municipal Creuslhi de Souza Ramos. A partir de 2009, passou pelo processo de estadualização de Mato Grosso e em 2010 foi caracterizado como CEJA.

campo semântico.

Sabemos que em seu sentido literal não significa dizer que as educandas da EJA estão privadas de liberdade, mas sim externando as condições de aprisionamento a determinadas situações de dificuldades encontradas ao longo da vida que as impediam de frequentar a escola. E quando ultrapassadas tais dificuldades, sentiam-se livres, libertas dos problemas que as aprisionavam e que de certa forma as impediam de realizarem seus sonhos em prol dos sonhos dos filhos. É comum nessa modalidade de ensino ouvir depoimentos, narrativas de vida dos estudantes é como se sentissem aliviados, leves, felizes quando narram, socializam seus problemas e ou sucessos; é como se a escola, os colegas fossem uma espécie de “ombro-amigo”.

Contudo, percebemos que qualquer trabalho ou pesquisa que fossemos realizar, nos possibilitaria discutir e refletir sobre essa temática. Nesse sentido, e, frente ao grande laboratório de pesquisa que é uma sala de aula e diante da problemática de leitura e escrita, que visivelmente atravessa não só o CEJA de Confresa, mas a educação de modo geral, e, considerando a condição de professora da área de linguagens, não poderia deixar de contribuir com o aprimoramento do aprendizado voltado a questão da leitura.

Vale ressaltar que a preocupação com o ensino me ocupa desde o tempo em que ser professora, era prática diária nas brincadeiras de infância. Passados anos esse mundo foi ganhando visibilidade por meio das atuações e formações como e para professora, tornando concreto o antes apenas idealizado. Ao longo do tempo fui aprendendo a aprender e também a desaprender hábitos e procedimentos até então importantes e que aos olhos do exercício de ser docente na atualidade não fazem mais sentidos.

O fascínio pelo mundo educacional persistia anos após anos, e, embora inicialmente tenha transitado por outras áreas de conhecimento, foi nas e pelas linguagens que apeguei-me totalmente, especificamente aos estudos linguísticos, tomando como objeto de estudo o texto enquanto gênero discursivo e concretização da linguagem. Nesse caso vale lembrar as palavras de Orlandi (1996), ao afirmar que “o texto é uma peça da linguagem, uma peça que representa uma unidade significativa e precisa ter textualidade. É um objeto com começo, meio e fim, mas se o considerarmos discurso, reinstala-se imediatamente na sua incompletude. É heterogêneo e afetado pelas condições de produção”.

E por falar em condições de produção, nesta etapa formativa, o mestrado, minhas condições ou talvez pudesse chamar de ajustes acadêmicos, os estudos me levaram a trilhar outros caminhos, que foi das leituras literárias de narrativas africanas. O que para mim, tanto

o aprendizado quanto o ensino passaram a ser desafios ilimitados, pois, tomamos a escola como um espaço primordial para circulação de informações, construção de conhecimentos e pertencimento, de encorajamento e fortalecimento frente ao enfrentamento da problemática racial, da intolerância à diversidade humana, que cada vez mais inunda a sociedade civil, cujo reflexo atinge fortemente as salas de aulas.

Importante destacar que o primeiro desdobramento voltado aos estudos literários ocorreu no ano de 2013, quando iniciei um curso de Aperfeiçoamento sobre *As Relações Raciais e Educação na Sociedade Brasileira*, oferecido pela UFMT - Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Relações Raciais e Educação (NEPRE). O curso foi envolvente e o encantamento pelo Ensino das Literaturas e as Relações Raciais intensificou, dados os textos e filmes lidos e assistidos para a realização do trabalho final do Curso.

Nesse Curso de 2013, desenvolvi um trabalho de leitura e escrita com o Ensino Médio, cujo maior objetivo foi dialogar, refletir e sensibilizá-los quanto a necessidade de se respeitar à diversidade existente no meio acadêmico contribuindo para diminuir as atitudes preconceituosas ocorrentes na Educação de Jovens e Adultos e também para a formação leitora dos alunos.

No seminário final do Curso foram inúmeros os trabalhos apresentados, dispondo de várias metodologias e possibilidades de abordar a temática tanto das literaturas africanas quanto das relações raciais no âmbito escolar. Plantando em nós cursistas o fascínio, o sentimento e o dever de incluí-la no currículo escolar, nos planos de ensino, mesmo que no sentido menos teórico possível, iniciando e intensificando o debate partindo de uma música, um poema, um conto ou um filme.

Admitido o interesse pelo campo citado, dada à oportunidade como acadêmica do mestrado PROFLETRAS, da elaboração e execução de um projeto de intervenção e pesquisa, optamos pela Leitura literária, visando continuar e aprofundar o conhecimento sobre as relações étnico-raciais e as literaturas africanas pelo viés dos estudos literários de língua portuguesa e também contribuir com a formação leitora dos estudantes da Educação de Jovens e Adultos do CEJA Creuslhi de Souza Ramos.

Contudo, em nossa dissertação, focamos nos estudos das Literaturas Africanas, com ênfase à Lei 10.639/03⁴, por acreditar que permite ao estudante compreender e aprender a

⁴ **LEI nº 10.639 de 9 de janeiro de 2003.** Altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394 de 20 de setembro de 1996. Diário oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 9 de janeiro de 2003.

respeitar a diversidade e também a reconhecer e valorizar a contribuição do negro na formação cultural brasileira, pois, quase sempre, o que circula, sobretudo, no espaço escolar, são histórias estereotipadas e de desvalorização.

Embora saibamos que abordar essa temática no contexto escolar às vezes gera polemizações entre os sujeitos envolvidos, justamente pela multiplicidade de ideias existentes, o intuito da desenvoltura de um trabalho nesse sentido é a defesa de que é papel da escola enquanto promotora do conhecimento, compreender e proporcionar aos estudantes o saber que o negro escravizado ou não, contribuiu com a formação da cultura brasileira, da política, da produção literária entre outras artes.

Considerando a realidade que para vários alunos da EJA, o único acesso que tem a livros, textos, leituras são apenas as 4 horas que ficam na escola, torna-se papel desta, mostrar o percurso trilhado nas lutas, nas organizações e nos movimentos ocorridos pelo fim da escravidão neste e em outros países. Não importa se abordados pelos estudos de Língua Portuguesa e Literaturas ou pelos estudos de história, pois, com a Lei 10.639/03, torna-se obrigatória a inclusão nos currículos das escolas brasileiras: “O estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, nas áreas social, econômica e política”, ficando a cargo tanto da disciplina de Língua Portuguesa, História e Artes.

Trabalhar leitura na escola não é uma tarefa fácil, seja leitura literária ou não literária. Quanto ao trabalho com leitura literária na escola, embora muito se tenha feito a respeito, há ainda muitas fragilidades a serem superadas, fragilidades estas que, estão vinculadas à formação dos professores, à ineficiência de exemplares bibliográficos na escola pública, e até mesmo à capacidade de definir ou de selecionar o quê e como se trabalhar com os estudantes no campo dos estudos literários.

Sabe-se da necessidade geral de trabalhar a leitura nas mais variadas esferas, sobretudo, na esfera educacional. Entretanto, essa é uma das práticas que não tem ocorrido com sucessos na grande maioria das escolas públicas e para que haja um incentivo ou o efetivo trabalho com a leitura no contexto escolar, além dos quesitos externos, o papel do professor é fundamental para contribuir ou não com a inserção do sujeito estudante no mundo letrado.

Na perspectiva de contribuir com o letramento literário dos estudantes foi desenvolvido o projeto - *Saberes e sabores: das leituras de narrativas literárias africanas à construção de leitores na Educação de Jovens e Adultos*, com alunos do 2º ano do II

Segmento do Ensino Fundamental da Educação de Jovens e Adultos do CEJA Creuslhi de Souza Ramos de Confresa Mato Grosso.

Para as atividades de leituras foi selecionada uma coletânea de contos literários de escritores africanos de língua portuguesa especificamente de Angola e Moçambique, visando o aprimoramento leitor, à expansão do conhecimento tanto do contexto histórico quanto da pluralidade étnica e cultural desses países. Os contos pertencem aos livros: *Os da minha rua* do escritor angolano Ondjaki⁵; *Contos africanos dos países de língua portuguesa*⁶; *Vozes Anoitecidas*⁷ do escritor Mia Couto e ainda o conto *A Menina Vitória*⁸ do escritor angolano Arnaldo Santos, os quais serão melhores explicitados no capítulo III.

De modo geral, foram contos que possibilitaram abordar a questão do preconceito racial e o racismo no contexto escolar bem como o debate, a análise e a reflexão sobre as mudanças ocorridas nos referidos países durante a colonização portuguesa, as lutas pela independência, o sofrimento causado pela guerra civil e seus problemas para a população desses países.

Não que o objetivo de ler literatura fosse apenas esse, o da abordagem e reflexões sobre as condições e problemas sociais, mas, sim compreender que por meio dos estudos literários isso também é possível. Além do mais, desenvolver essa habilidade é sair do seu estágio de leitor iniciante, é ler criticamente e descobrir os subentendidos, os pontos de articulações entre um texto e outro que sempre surgem como desafios a esse leitor.

Além dos contos, foram utilizados outros subsídios: vídeos retirados da internet baseados em histórias oriundas desses países e também vídeos que abordavam a biografia dos autores dos textos escolhidos para a leitura; ilustrações de livros africanos; imagens fotográficas dos escritores dos contos; o filme *Homem de Honra*; tudo isso objetivando aos estudantes irem familiarizando com o contexto da intervenção e ainda perceberem a diferença no sotaque da língua, mesmo tendo como língua oficial a portuguesa, há uma grande diferença.

Dentre os vídeos trabalhados consta o vídeo: *A menina que odiava livros*, que serve como motivação à inserção dos estudantes ao mundo da leitura. O vídeo conta ludicamente a história de uma menina que mesmo diante o incentivo dos pais, odiava os livros. De repente, meio que em forma de magia a menina se despertou e começou a ler os livros de historinhas

⁵ ONDJAKI. *Os da minha rua*. Rio de Janeiro: Língua Geral, 2007 (Ponta de Lança).

⁶ Chaves, Rita. (Org.). BRAGANÇA, Albertino et al. *Contos africanos dos países de língua portuguesa*. 1ª ed. São Paulo: Ática, 2009 (Para gostar de ler).

⁷ COUTO, Mia. *Vozes Anoitecidas* (2.ª edição) Editorial Caminho, SA, Lisboa- 1987.

⁸ Reproduzido de SANTOS, Arnaldo. Kinaxixe e outras prosas. São Paulo, ática, 1981. p. 32-37

infantis.

O filme *Homem de Honra*, conta a história de Carl, uma personagem negra que enfrentou grandes barreiras em busca da realização de seu sonho, ser chefe na marinha. Uma pessoa de caráter e princípios éticos, onde o humano, o respeito e o companheirismo estavam acima de tudo e que durante as batalhas, cuidava de si e de seus colegas de trabalho.

Contudo, a dissertação que ora se apresenta está organizada em três capítulos além da Introdução e das Considerações Finais.

Até aqui, procuramos configurar um panorama geral do trabalho explicitando resumidamente desde a intenção pela escolha do campo de estudo, às partes que o compõem e à breve contextualização das narrativas e autores escolhidos para serem trabalhadas na proposta de leitura literária.

No primeiro Capítulo permitimos ao leitor situar-se em relação à instituição de ensino, ao ambiente escolar, o funcionamento e a proposta pedagógica da escola onde atuamos como docente na realização desta intervenção e pesquisa. E também às informações sintetizadas sobre a cidade, bairro, clientela, número de alunos atendidos, número de professores e anos ofertados pela escola, o funcionamento e proposta pedagógica, bem como a turma e ano em que ministramos as aulas durante a intervenção e pesquisa.

No segundo Capítulo, recorremos às leis e programas e trazemos o ensino das relações étnico-raciais, das literaturas africanas, enquanto percurso histórico e práticas escolares incluindo a problemática observada em sala de aula, desde a preocupação docente, dificuldades com conteúdos e metodologias até a obtenção do resultado final. Mostramos ainda algumas reflexões sobre o currículo, bem como sobre o Projeto Político Pedagógico da instituição pesquisada.

No terceiro Capítulo, para nós, o mais instigante e emocionante explicitamos descritivamente o desenvolvimento das atividades em ordem cronológica incluindo desde a execução, às dificuldades encontradas no percurso e também os resultados obtidos. O consideramos mais denso por trazer todas as atividades de intervenção, os dados coletados e os aspectos de análise.

Nas considerações finais, apresentamos uma síntese avaliativa de todo o processo, explicitando desde a importância da relação teoria-prática para a elaboração e execução dessa pesquisa e intervenção em leitura literária; passando pela apreciação do trabalho realizado; o nível de interesse dos sujeitos envolvidos, aproveitamento e aprendizagem dos alunos; as perspectivas que se abrem a partir da realização da pesquisa e o impacto da pesquisa no

trabalho docente.

Finalmente, esta dissertação segue acompanhada além de um almanaque com produções de Histórias em Quadrinho escritas pelos alunos, um volume de anexos, constituído por formulários, textos, fotografias, bem como, todo o material resultante da investigação e utilizado no desenvolvimento da proposta e obtido como resultado. Já o material sonoro e imagético segue gravado em CD.

Diante da perspectiva de que a leitura é fundamental no desenvolvimento do ser humano e que a escola possui um papel importante na promoção do hábito de ler, a experiência aqui retratada voltou-se para a questão que envolve o ensino e aprendizagem de leituras.

Contudo, temos essa questão como algo instigante e indispensável em todas as fases da vida escolar. Deste modo, formar-se, por meio da leitura crítica e engajada, indivíduos que questionem a realidade em que vivem, buscando igualmente transformar a realidade escolar num ambiente mais justo, além de ter sido ponto de reflexão em nosso trabalho, tem despontado como um desafio por parte de professores na atualidade.

CAPÍTULO I

O ESPAÇO E OS SUJEITOS DE FORMAÇÃO: CENTRO DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS CREUSLHI DE SOUZA RAMOS

Existe no silêncio, uma tão profunda sabedoria que às vezes ele se transforma na mais perfeita resposta.

Fernando Pessoa

A intervenção e pesquisa foram desenvolvidas no segundo semestre de 2014, com uma turma de Ensino Fundamental em uma turma de alunos do 2º ano do II Segmento do período matutino no CEJA - Centro de Educação de Jovens e Adultos - Creuslhi de Souza Ramos situado na Avenida Centro Oeste no Setor Vila Nova em Confresa – MT.

Para a realização desta intervenção contemplou atividades conjuntas entre as disciplinas de Língua Portuguesa e História e buscou realizar atividades de leitura de textos literários angolanos e moçambicanos com o intuito de estimular a leitura de literaturas africanas, para perceber e conhecer as semelhanças históricas culturais e compreender o modo como os acontecimentos históricos aparecem representados na literatura por meio dos contos dos escritores *Mia Couto, Arnaldo Santos, Ondjaki e Honwana*, e assim, compreender que o continente africano é imenso tanto em dimensão, quanto em etnias e culturas.

O CEJA conta com 69 funcionários entre professores e técnicos e oferece atendimento nos períodos matutino, vespertino e noturno. Consta-se de um prédio composto por 14 salas de aula, 01 cozinha, uma sala de biblioteca pedagógica, uma sala de secretaria, uma sala dos professores, 02 conjuntos de banheiros, masculinos e femininos.

O mobiliário está em um estado de conservação relativamente bom, atendendo até o momento as necessidades básicas do CEJA. Quanto aos equipamentos que auxiliam na prática do professor, bem como equipamentos físicos, apresenta algumas necessidades, como: armários, arquivos, equipamentos para biblioteca, livros literários e didáticos específicos da modalidade que oferece, dicionários em português, espanhol e inglês, microfones sem fios, computadores, microscópio entre outros.

Os sujeitos que atuam no CEJA são professores graduados e graduandos em Licenciaturas e pós – graduados e graduandos em Especialização e Mestrado. Poucos são efetivos, a maioria são contratados temporariamente. A gestão conta com a direção e o

secretário escolar, Coordenação Pedagógica, Coordenação de Área e os Técnicos Administrativos Escolar, que prestam serviços de atendimento pedagógicos e administrativos. O corpo discente é formado por alunos do Ensino Fundamental e Médio. Os alunos são Jovens e Adultos que residem na área urbana e rural do município de Confresa MT. Grande parte dos alunos camponeses dependem do transporte coletivo para se locomover até o Centro educacional.

O CEJA conta também com espaços compartilhadas em efetivo funcionamento em prédios que ficam distante do CEJA-sede aproximadamente 3 quilômetros, sendo: um no Centro de Convivência de Melhor Idade com 04 turmas do 1º segmento e 01 turma do 2º segmento; outra, na escola Municipal Vida e Esperança com 06 turmas do Ensino Fundamental.

Confresa é uma cidade do estado de Mato Grosso, município considerado de médio porte, localizando-se na região Norte do Araguaia, nordeste do estado de Mato Grosso aproximadamente a 1.180 km da capital Cuiabá. Ocupa uma área territorial de aproximadamente 5.819,73 km² segundo dados do IBGE⁹ (2010) e seu primeiro nome foi Vila Tapiraguaia, uma fusão dos nomes Tapirapé e Araguaia, referenciando geograficamente aos rios Tapirapé e Araguaia formadores da bacia do Tocantins. Posteriormente denominou-se Confresa referenciando as colonizadoras da época.

Conforme dados do IBGE (2010), “atualmente Confresa abriga uma população de aproximadamente 25.127 mil habitantes advindos de várias regiões do país e tem como base econômica a agricultura familiar, com destaque para a produção agropecuária: gado de corte e de leite”. Na região de fato são cultivados vários legumes, frutas e verduras que são vendidas nos mercados locais e feiras que ocorrem na cidade todas as terças, quartas, quintas e domingos. Outra produção que tem ganhado destaque nos últimos anos é a piscicultura, que abastecem os supermercados e as feiras livres da cidade. Importante destacar que vários estudantes do CEJA comercializam seus produtos agrícolas nas feiras da cidade, tendo apenas esse mecanismo para sua subsistência.

A escolha do CEJA para o desenvolvimento desta Intervenção e pesquisa literária ocorreu devido ser professora efetiva lotada na disciplina língua portuguesa e também porque de acordo com exigências do mestrado profissional o professor/acadêmico precisava fazer de sua sala de aula um laboratório de observação, análise e estudo, refletindo e intervindo em sua própria ação cotidiana. Refletir e debater a ação docente não é algo novo no campo educacional. Mas, se faz necessário e contínuo, sobretudo, na modalidade de Jovens e Adultos, cujo histórico de educação apresenta períodos de incertezas e complexibilidades.

⁹Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.

Inclusive a implantação dos CEJAs em Mato Grosso teve como finalidade reconhecer as especificidades dos sujeitos da Educação de Jovens e Adultos – EJA e seus diferentes tempos e espaços formativos. Por isso, é uma instituição de ensino que atende exclusivamente essa modalidade, os jovens, adolescentes e Adultos.

Assim, Os CEJAs foram implantados em Mato Grosso a partir de 2008 e sua proposta pedagógica visa oferecer formas diferenciadas de atendimento que compreendam a educação formal e informal ao longo da vida. Conforme documento da Secretaria Estadual de Educação de Mato grosso, é objetivo dos CEJAs;

Constituir identidade própria para a modalidade Educação de Jovens e Adultos e oferecer formas diferenciadas de atendimento que compreenda a Educação Formal e Informal integrada ao mundo do trabalho ao longo da vida e a necessidade de reconhecer as especificidades dos sujeitos da Educação de Jovens e Adultos e dos diferentes tempos e espaços formativos. (Regra Negócio/2011¹⁰).

A EJA como modalidade da educação básica, definida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96, não pode ser pensada como oferta inferior, nem menos importante que outras modalidades de ensino, esta precisa ser pensada como uma modalidade educativa, com direitos e deveres a serem respeitados e cumpridos; como um modo próprio de conceber a educação básica, modo esse determinado pelas especificidades dos sujeitos envolvidos no processo educacional.

Nessa perspectiva a proposta pedagógica do CEJA de Confresa busca desenvolver ações educativas de modo a oferecer a educação básica de acordo com as especificidades dos sujeitos estudantes. A matriz curricular é organizada por área de conhecimento, constituindo-se em três grandes áreas tanto para o ensino fundamental, quanto para o médio: *Linguagens, Códigos e Suas Tecnologias*, composta pelas disciplinas de Língua Portuguesa, Artes, Educação Física e Língua Espanhola; *Ciências Humanas, Sociais e Suas Tecnologias*, composta pelas disciplinas de História, Geografia; e *Ciências da Natureza, Matemática e Suas Tecnologias*, composta pelas disciplinas de Ciências e Matemática.

O CEJA oferta o Ensino Fundamental I segmento (corresponde a 1ª a 4ª série), II segmento dividido em 1º e 2º anos (o 1º ano equivale a 5ª e 6ª séries; e o 2º equivale a 7ª e 8ª séries). O Ensino Médio também é dividido em 1º e 2º anos, reduzindo assim um ano de estudos, se comparado com o ensino médio de outras modalidades. Atende ainda a população

¹⁰Documento da SEDUC – Secretaria Estadual de Educação e Cultura de Mato Grosso que orienta a organização pedagógica, para a modalidade Educação de Jovens e Adultos, escolas de EJA urbanas.

de Confresa e a região do Araguaia com as avaliações do Exame Online. O exame online é uma avaliação oferecida aos jovens e adultos maiores de dezoito anos, quem detém conhecimentos autodidatas referentes ao Ensino Fundamental e/ou Ensino Médio e objetiva obter a documentação de escolaridade. A referida avaliação é realizada durante todo o ano letivo, a partir de inscrições agendadas.

A inscrição do exame online pode ser feita tanto por área de conhecimento, quanto por disciplinas optando por realizar as provas em um único dia ou em dias diferentes. O caso da escolha de provas por disciplina dar-se-á quando o aluno tiver realizado algum exame em anos anteriores e comprovar a eliminação de alguma disciplina e queira fazer aproveitamento das mesmas. Neste caso, inscreve-se apenas nas disciplinas que ainda falta concluir. Importante ressaltar que caso o aluno não consiga ser aprovado, só poderá se inscrever novamente no exame online após um período de seis meses. Fato que consideramos importante, porque obriga o aluno a voltar à escola para realizar seus estudos.

As avaliações que compõem o banco de provas do exame online são elaboradas por professores efetivos da rede estadual, onde são destinadas horas para efetivação desse trabalho. A princípio, esse banco de provas era constituído por professores de qualquer CEJA de Mato Grosso que manifestasse interesse em fazer parte do grupo de elaboradores das avaliações; atualmente, existe uma comissão específica em Cuiabá selecionada por edital para elaboração e alimentação do banco de avaliações do Exame Supletivo Online.

Além das atividades curriculares já ditas, o CEJA desenvolve ainda projetos por áreas de conhecimentos. Mantém como projetos permanentes o “LiterEja”, “Meio Ambiente”, “Horta escolar”, “Gincana solidária” e “Escravo nem pensar”. E neste ano de 2014 acrescentou o projeto “Sou Importante”. Os projetos têm a finalidade de contribuir de modo geral na formação dos estudantes para que sejam ativos nas tomadas de decisões cotidianas, na valorização e preservação ambiental, transformação da realidade em que vive com responsabilidade, dignidade e respeito.

Os CEJAs/MT estão regulamentados pela Resolução n.180/00-CEE/MT, cujo ano letivo é dividido em três (03) trimestres letivos. Cada trimestre computa no mínimo 67 dias letivos para o desenvolvimento de cada área de conhecimento e os 03 trimestres computarão o mínimo de 200 dias letivos anuais, conforme preconizado na legislação vigente.

Para ingresso no CEJA o estudante precisa ter no ato da matrícula 15 (quinze) anos completos para o Ensino Fundamental e 18 (dezoito) anos completos, para o Ensino Médio¹¹.

¹¹ Resolução CNE nº 03/2010.

As matrículas, exceto para unidocência, são realizadas trimestralmente e caso o aluno tenha disponibilidade de tempo, pode estudar os três turnos e assim concluir um ano letivo em três meses, mas, se houver disponibilidade apenas para um turno, este estudará uma área de conhecimento durante três meses. Ao final de cada trimestre fazem-se novas atribuições e novas matrículas; havendo assim, um rodízio de professores entre as áreas e turmas.

As aulas no CEJA Creuslhi de Souza Ramos estão organizadas em aula teórica, plantão e oficina cultural ou oficina pedagógica, isso para o Ensino Fundamental, para o Ensino Médio visto que a carga horária é menor elimina-se a oficina pedagógica e os plantões, embora o professor não seja impedido de realizar tais atividades.

O plantão acontece apenas para o Ensino Fundamental e é um momento de atendimento individualizado do professor com o aluno. Nestes momentos o professor trabalha a “defasagem” do estudante, seja com atividades de leituras ou exercícios de conteúdos já ministrados em salas, ou encaminhamentos de leituras de obras literárias ou outras. O planejamento das atividades de plantão também é realizado pelo coletivo de professores por áreas de conhecimento e sua execução é acompanhada pela coordenação de área.

A coordenação dos trabalhos nas oficinas é realizada pelos professores de diferentes formações acadêmicas, que compõem o quadro do CEJA. As oficinas são propostas por temáticas a partir de diagnósticos realizados com alunos e professores no início de cada trimestre letivo. E as oficinas pedagógicas se constituem enquanto espaço de formação, de estudo coletivo dos estudantes.

Dentre os objetivos das oficinas se destacam oportunizar aos alunos o acesso à conteúdo que não compõem os currículos das áreas de conhecimentos do CEJA, como por exemplo, o ensino de artes plásticas e comerciais, artesanatos, computação básica e avançada, entre outros; verticalizar os estudos específicos, que complementarão os conteúdos ministrados pelas disciplinas que o aluno está cursando no trimestre, conhecimentos indispensáveis para sua formação, como por exemplo, o ensino de Produção de textos nos diferentes gêneros, estatística aplicada, entre outras; e, estudar conteúdos básicos que servirão de subsídios, para os estudos que os alunos estão realizando nas disciplinas da turma de origem, ou mesmo estão com “defasagem de aprendizado”, como por exemplo, o ensino de matemática básica, leitura e produção de texto, história e geografia de Mato Grosso, entre outras.

A matrícula do estudante nas oficinas acontece logo no início de cada trimestre após

cada professor/a elaborar, planejar e divulgar nos murais do CEJA e nas próprias salas de aulas. Assim, os estudantes conhecem as propostas e se inscrevem na oficina que melhor contempla suas necessidades momentâneas. Eles participam desta oficina durante todo o trimestre letivo.

Alguns exemplos de oficinas oferecidas no CEJA em 2014: Artes (artesanato)/Artes Plásticas; Matemática Básica/Avançada; Produção de Texto científicos/ e de gêneros diversos; Leitura; Gramática Básica/Gramática avançada; Noções Básicas de Esporte: futsal, futebol, dominó, xadrez, dama; História e Geografia de Mato Grosso; Dança; Inglês Básico; Espanhol Básico; Corte e cabelo/beleza feminina; Sabão/química e Culinária. Até o presente momento a comunidade escolar tem avaliado a oferta de oficinas com positividade.

Na organização pedagógica o CEJA tem um quadro de servidores que difere das demais escolas públicas pelo acréscimo da função de mais um profissional na coordenação – *o coordenador de área* que se junta ao coordenador pedagógico para desempenho e organização da parte pedagógica da instituição. A quantidade de coordenadores e demais funcionários é definida de acordo com o número de turmas existentes, conforme, tabela¹² abaixo:

Quadro dos servidores CEJAS					
Planejamento, provimento e gestão de quadro de pessoal.					
CARGOS	Nº de turmas				
	1 A 10 Turmas 1/2 turnos	11 A 40 Turmas 2/3 turnos	41 A 70 Turmas 2/3 turnos	41 A 70 Turmas 3 turnos	71 a 100 Turmas 3 turnos
Escola com 03 (Três) turnos de atendimento					
Diretor	0	1	1	1	1
Coord. Pedagógico	1	1	2	3	3
Coord. Área 30 h	0	3	3	6	6
Secretário	1	1	1	1	1
Téc. Adm Educacional	1	3	6	9	12
Tae/Biblioteca, Vídeo, Multimeios	1	2	2	3	3

A hora atividade no CEJA é um direito dos professores efetivos e interinos. Ao professor efetivo, consta-se de 10 horas e ao professor interino é proporcional à carga horária de aulas atribuídas conforme ROPs (2011)¹³,

a Carga Horária total atribuída ao professor licenciado para efetivação do contrato é a resultante da tabela de coeficiente definida para o processo de

¹² Fonte: SEDUC/MT – 2014 - Regra de Organização Pedagógica. É um documento elaborado anualmente que orienta o funcionamento e atendimento dos CEJAS de MT.

¹³ Regra de Organização Pedagógica/SEDUC-MT. É um documento elaborado anualmente que orienta o funcionamento e atendimento dos CEJAS de MT.

atribuição do CEJA, a qual contempla CHFP - Carga Horária de Formação do Professor, atribuída de acordo com o coeficiente 0,33 proporcional ao número de aulas atribuídas.

O tempo destinado para estas atividades são divididas em: Sala de Educador, Planejamento de Área (coletivo), Planejamento de Oficina, Planejamento Individual, Reunião de área, Reunião Pedagógica. Ver tabela¹⁴ de atribuição:

Tabela Do Coeficiente CHFP - Carga Horária Formação do Professor			
Valores de referência para atribuição			
Aulas Atribuídas	Coeficiente	CHFP	Total
1	0,33	0	1
2	0,33	1	3
3	0,33	1	4
4	0,33	1	5
5	0,33	2	7
6	0,33	2	8
7	0,33	2	9
8	0,33	3	11
9	0,33	3	12
10	0,33	3	13
11	0,33	4	15
12	0,33	4	16
13	0,33	4	17
14	0,33	5	19
15	0,33	5	20
16	0,33	5	21
17	0,33	6	23
18	0,33	6	24
19	0,33	6	25
20	0,33	7	27
21	0,33	7	28
22	0,33	7	29
23	0,33	7	30

A lotação dos demais servidores segue a Portaria Específica do CEJA e a Instrução Normativa/Portarias SEDUC/MT.

A implantação destes Centros Educacionais em Mato Grosso representa um avanço na consolidação de políticas públicas para a Educação de Jovens e Adultos. Esta organização pedagógica proporcionou a construção de calendário e matrizes curriculares específicas e melhores condições de trabalhos para os docentes interinos que passaram a ter direito a “hora atividade remunerada”.

Mesmo nesta nova estrutura, lidamos com velhos problemas. Sabemos que a eficácia da educação não está apenas na competência do professor e dos demais profissionais da

¹⁴ Idem.

educação, infelizmente esta problemática extrapola os muros das instituições de ensino. Sem pretensão de mascarar a realidade nem o nível de letramento dos estudantes da EJA, acreditamos que o maior problema da defasagem de aprendizagem na Educação de Jovens e Adultos é mais social que pedagógico. Pelo menos é o que temos observado durante os anos de atuação neste Centro de EJA de Confresa.

É sabido que ao longo do tempo foram várias tentativas de experiências governamentais em prol da alfabetização de adultos no país. Os governos criaram vários programas com objetivos de erradicar o analfabetismo¹⁵ no Brasil. Mas é nítida a percepção de que esta modalidade continuou marginalizada, relegada ao segundo plano, a exemplo da transferência da responsabilidade federal para os estados e municípios, em nome da universalização da Educação de Jovens e Adultos.

Na tentativa de minimizar os impasses causados pelo FUNDEF, em 2006, foi aprovada a Emenda Constitucional 53 que criou um novo fundo para o financiamento da educação, o FUNDEB¹⁶. Assim, vieram algumas novas expectativas de que a EJA seria reconfigurada e os investimentos a ela destinados obedeceriam aos critérios de equidade, porém a nosso ver, não seria possível reparar a dívida educacional aos jovens e adultos apenas com o destino desse financiamento.

Como tratar com igualdade, estudantes diversos, em sua grande maioria alunos jovens, adultos, trabalhadores, desempregados, mães, pais? Todos com histórias e experiências que precisam ser compreendidas, respeitadas, aproveitadas e trabalhadas em sala de aula, pois, são inúmeras as histórias narradas, cada uma com suas perspectivas, seus sucessos e insucessos, seus sonhos e planos, enfim, narrativas que se identificam umas com as outras e se assemelham às narrativas de parcela da população brasileira.

O § único do artigo 5º da Resolução CEB/CNE 1/2000 assinala que a identidade própria da Educação de Jovens E Adultos, enquanto modalidade da educação básica, deverá ser preservada mediante a observância dos “princípios de equidade, diferença e proporcionalidade na apropriação e contextualização das diretrizes curriculares nacionais e na proposição de um modelo pedagógico próprio”.

Porém, na prática nos deparamos com outra realidade; mesmo que a proposta pedagógica vislumbre essas possibilidades de atendimento ainda estamos longe de oferecer um ensino que visualize e considere os percursos e ritmos de aprendizagem dos estudantes,

¹⁵ MOBREAL (déc. 60); Programa Alfabetização Solidária (PAS, 1997-2002); Programa Brasil Alfabetizado (PBA/2003); PROJOVEM (2005) FUNDEB/2006; PNLD-EJA/2011.

¹⁶ Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação.

assim como a bagagem cultural e saberes de que cada um é portador, embora, sabemos que é a partir desse conhecimento e de sua problematização que podemos avançar no planejamento de ensino articulado aos componentes curriculares, sobretudo, referente à leitura literária.

1.1 – Leitura: teoria e prática, breves considerações

Segundo Kleiman (2013, p. 21) “ao lermos um texto, qualquer texto, colocamos em ação todo o nosso sistema de valores, crenças e atitudes que refletem o grupo social em que se deu nossa sociabilização primária, isto é, o grupo social em que fomos criados”. Como vimos a concepção de leitura trazida pela autora é pressuposta como uma prática social, que remete a outros textos e outras leituras, assim sendo, para formar leitores, devemos ter paixão pela leitura, sermos leitores.

Kleiman (2013) em relação à leitura, diz que,

são os elementos relevantes ou representativos os que contam, em função do significado do texto, a experiência do leitor é indispensável para construir o sentido, não há leituras autorizadas num sentido absoluto, mas apenas reconstruções de significados, algumas mais e outras menos adequadas, segundo os objetivos e intenções do leitor, (KLEIMAN, 2013, p. 34).

Há tempos questões relacionadas ao ensino de leitura literária vêm provocando-me inquietações quanto ao fazer e ser docência na educação básica e superior. Importante destacar que a leitura que referimos é aquela entendida por (Silva, p.15) “em seu sentido mais amplo, como a leitura de textos impressos, imagens, sons e ainda a leitura de mundo cuja habilidade de ler é marcada pela subjetividade de cada um que se aproximando do texto vai decifrando os códigos e sinais ali existentes”.

Defendemos a ideia que, ler é atribuir sentidos ao que o rodeia. É se constituir enquanto sujeito crítico diante das várias realidades que se depara cotidianamente. Nessa concepção, a leitura torna-se um processo interativo de construção de sentidos entre autor e leitor intermediados pelas informações e pistas do texto, como bem diz os ensinamentos de Freire,

a leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser

alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto (FREIRE, 1989, p.09).

Assim, pressupõe-se que antes de propor qualquer atividade de leitura, o professor precisa ler a sala de aula, ler o seu entorno, ler o ambiente escolar sobre o prisma social que envolve os sujeitos que buscam ou retornam às salas de aulas, guiados pela motivação do aprender.

Até porque percebemos que a leitura como atividade atrelada à consciência crítica do mundo, do contexto histórico-social em que o aluno está inserido, ainda é uma prática que precisa ser mais intensa no espaço escolar, pois, compreendemos que é papel da escola formar leitores críticos.

Quando se trata do ensino de leitura na escola, são muitas as prerrogativas que surgem, inclusive relacionadas ao encaminhamento de leituras na escola: ler o quê? Quais livros? Como ler? Com quais finalidades? Outrossim, observamos que diante da tentativa de encontrar novas formas de trabalhar a leitura e, sobretudo a leitura literária utiliza-se como parâmetro apenas o livro didático seguindo-o por periodização literária. Outra observação é a priorização pelos considerados clássicos, os tradicionais, tendo como finalidade a preparação dos estudantes para exames vestibulares o que muitas vezes não contribui para a continuação e constituição desse aluno um leitor literário.

Não temos a pretensão de criticar o uso do livro didático, pois, sabemos que embora não seja a solução do problema, há boas opções no mercado. Tampouco a metodologia que se queira adotar, a nossa abordagem aqui é sobre a não efetivação do trabalho com a leitura e, sobretudo, com a leitura literária na escola. Não acreditamos ser um erro a abordagem literária partindo dos clássicos ou da periodização literária, o que nos inquieta é a finalidade ser a de preparação dos estudantes para as avaliações externas e a não constituição do estudante em um leitor fluente e proativo.

Conforme Lajolo (1999), o mundo da escrita é constituído de,

papel impresso, de escola, de alunos e professores, de livro didático, de literatura infantil e juvenil, currículo, formação de professores, práticas escolares de leitura (particularmente de leitura literária), formas de inserção de livros escolares e de leitura em diferentes momentos do sistema cultural brasileiro são as portas de ingresso para as questões e reflexões que incidem sobre diferentes aspectos do mundo da leitura (LAJOLO, 1999, p. 08).

Em conformidade com o excerto, vimos que o mundo da escrita e da leitura é indissociável e a contingência destes se dá por meio de uma conjuntura de vários itens

interligados, que passam desde o papel impresso, ao currículo, as práticas escolares até a constituição do mundo da leitura, do letramento literário.

Mesmo que estamos longe de atingir a máxima de sua concretude, sabemos também que discussões voltadas ao ensino da leitura têm sido fortemente debatidas na educação como um todo e tem ganhado e vem ganhando cada vez mais visibilidade no campo das políticas públicas educacionais fazendo com que o debate seja centro da agenda das autoridades acadêmicas no que se refere às diretrizes de formação de professores.

Mas, não podemos negar que a Educação de Jovens e Adultos tende a configurar-se, cada vez mais, como um projeto de educação popular dos jovens e adultos jogados à margem. Por isso, defendemos a luta por uma modalidade de educação para sujeitos concretos em contextos e histórias concretas. Pois, conforme Arroyo¹⁷,

no discurso da educação persiste o discurso das promessas de futuro e, talvez, o discurso deveria ser da garantia de um mínimo de dignidade no presente (...); o sujeito da EJA vai criando uma ideia de alguém que está atrás do que aparece e estar atrás do que aparece é não ter horizonte, é não construir um caminho. Não projetar-se no tempo como horizonte é estar atrás do tempo, não controlar o seu tempo humano, (ARROYO, 2007, p. 07-08).

Essa situação de incertezas se torna insustentável para a permanência do estudante jovem e adulto na sala de aula, até porque ele se constitui ideologicamente como aquele que está sempre atrás do que aparece, está sempre à procura de um emprego, de algo melhor. Situação que o configura sem horizonte, sem condições de controlar o seu tempo humano, e de projetar-se nesse tempo.

Nesse sentido, a realidade que vive a maioria dos alunos da EJA, exige uma resposta no presente, não há tempos para promessas futuras, o saber, a sobrevivência e o emprego são a razão do presente desses sujeitos, que muitas vezes sem perspectivas de sobrevivência, abandonam as salas de aulas para trabalharem pelo seu sustento imediato ou sustento de sua família.

Podemos dizer que o Araguaia se desenvolveu educacionalmente, sob a filosofia defendida por Pedro Casaldáliga¹⁸ que traz metaforicamente em “Minhas causas valem mais do que minha vida”; o significado, a importância da luta pelo coletivo, pelos desassistidos politicamente pelo estado. Casaldáliga foi e é um exemplo de luta em defesa dos menos

¹⁷ REVEJ@ - Revista de Educação de Jovens e Adultos, v. 1, n. 0, p. 1-108, ago. 2007.

Bispo emérito Pedro Casaldáliga, figura emblemática da mais genuína tradição cristã libertadora da América Latina do Araguaia MT.

favorecidos e oprimidos; sobretudo, na luta social pela transformação educacional no Araguaia, por meio de um sentimento de causa, de pertença em que por meio da educação, da religião mobilizou bandeiras de lutas pela melhoria do povo da região¹⁹.

A figura de Casaldáliga simboliza as lutas travadas no Araguaia na busca por instituições de ensino que oferecesse ao povo, escola e educação. Deu vez e voz ao povo assumindo em nome da Igreja – Prelazia de São Félix do Araguaia o compromisso pela educação para aquela população. Desse compromisso nasceu o GEA – Ginásio Estadual do Araguaia, nas décadas de 1960 e 1970. Que dada à ausência de um poder estatal democrático e da forte carência da região a igreja acabou por assumir tal responsabilidade.

A partir do GEA, foi mentor de outros programas de formação para atender a profissionalização da educação na região, a exemplo o INAJÁ, programa governamental para conclusão do ensino médio profissionalizante. Posteriormente, em 1992, surge o projeto Parceladas, pela Universidade Estadual de Mato Grosso – UNEMAT. “O Projeto Parceladas tinha como principal meta promover a formação de professores: em serviço, em rede e continuada” em parceria com a Secretaria de Educação do Estado de Mato Grosso – SEDUC e as prefeituras municipais.

Nessa perspectiva, e, sentindo-me contagiada pela filosofia de educação libertadora, de Freire, de Casaldáliga, vemos as lutas coletivas, os movimentos sociais como um entre espaço, o oficial versus o popular; e é nesse universo que nos inscrevemos enquanto professores, enquanto sujeitos defensores de uma educação de Jovens e Adultos que faça sentido para os que nela estão inseridos.

Assim, nos últimos anos, não desvinculado do exercício da docência, temos exercido um trabalho de caráter social à Educação de Jovens e Adultos na região do Araguaia, como membro efetivo do Fórum EJA²⁰ do polo *Araguaia Xingu* tanto no sentido de compreender e realizar ações voltadas à inclusão e permanência do sujeito jovem e adulto no mundo educacional, quanto sobre as metodologias e conteúdos essenciais para a composição do seu currículo de formação.

A partir da consolidação do FPDEJA/Mato Grosso em 2001, foram criadas em 2007 regionais estrategicamente distribuídas ao longo do estado. Nesse processo surge em 2008,

¹⁹ Sobre a relação de Pedro Casaldáliga com a Região do Araguaia, considero importante a leitura da dissertação de mestrado *Cercas malditas: utopia e rebeldia na obra de Dom Pedro Casaldáliga*, de Edson Flávio Santos, disponível em <http://ppgel.com.br/Anexos/Disserta%C3%A7%C3%B5es/EDSON%20FLAVIO%20-.pdf>

²⁰ FPDEJA – Fórum Permanente de Debates da Educação de Jovens e Adultos de Mato Grosso.

dentre as dezoito regionais o FPDEJA/Confresa²¹, que abrange além de Confresa, os municípios de Canabrava do Norte; Porto Alegre do Norte; Santa Cruz do Xingu; Santa Terezinha; São José do Xingu e Vila Rica.

Desde 2007 estes Fóruns regionais de Educação de Jovens e Adultos têm mobilizado os diversos atores sociais professores, alunos, sindicatos, pesquisadores e gestores públicos e privados que atuam na Educação de Jovens e Adultos por polos à participação propositiva na revisão crítica da proposta pedagógica da EJA, tendo em vista a necessidade de construção de espaços plurais de discussão, de formação, de reivindicação e apoio às políticas públicas para a modalidade da Educação de Jovens e Adultos.

Nessa perspectiva, o FPDEJA Araguaia Xingu, integrou essa ação e vem realizando seminários anuais e alternados entre os municípios, no sentido de discutir e fortalecer as políticas públicas em EJA no estado de Mato Grosso, sobretudo em nossa região. Em meio aos debates suscitados nos seminários do FPEDJA, a educação do Campo, sempre se fez presente, com os anseios, as angústias e desafios recorrentes na realidade e no cotidiano dessas escolas que ofertam a Educação de Jovens e Adultos. Mas, tudo isso tem sido suficiente para a afirmação de uma política coerente de atendimento a esses jovens e adultos que voltam à escola depois de um longo período de tempo dela afastados? Não. Mas tem sido significativo, pois tem dado vez e voz para os sujeitos dessa modalidade relatar, socializar suas experiências, desde Paulo Freire aprendemos que, na educação, sobretudo, de jovens e adultos temos que partir dos saberes dos educandos e de suas vivências.

Desse modo em nossa região cresceu bastante o número de pesquisas e programas de formação dos profissionais de educação tanto na área inicial quanto da formação continuada, na tentativa de reverter o estado de crise em que se encontra a educação como um todo, tornando assim, tema central na conjuntura das discussões e pesquisas atuais sendo que os maiores desafios em meio à falta de qualidade da educação estão voltados às dificuldades de leitura e escrita, dificuldades estas que vão desde os anos/séries iniciais até os finais da educação básica.

Algo parece estar desconectado na educação. É preciso nos interrogar, quais fatores estão contribuindo para que a educação esteja sem qualidade. Não só, mas, acreditamos que alguns fatores, estão ligados à falta de valorização e formação docente. Pesquisas comprovam que a formação inicial já não responde às necessidades que exige a profissão docente. É preciso construir propostas de ensino que estejam pautadas na flexibilidade.

²¹ Atualmente denominado FPDEJA Araguaia Xingu

Assim, acreditamos no investimento na formação continuada dos professores, sendo esta partindo das necessidades advindas do coletivo de professores e ou interior da escola. Pois, esta só faz sentido se interligada com a prática. Daí uma relevância que vemos do mestrado profissional, onde o mestrando no exercício da docência se apropria dos saberes científicos e tomando sua sala como objeto de pesquisa, desenvolve o ensino partindo da relação teoria e prática.

Nessa vertente, trazemos as discussões dos quatro pilares básicos da educação defendidos por Delors (2002, p. 89-90), “aprender a conhecer, isto é, adquirir os instrumentos da compreensão, aprender a fazer, para poder agir sobre o meio envolvente, aprender a viver juntos a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas, e aprender a ser via essencial que integra as três precedentes” e tudo isso, além de se fazer presente na matriz pedagógica, do ensino e aprendizagem dos alunos, também é fundamental que faça parte da formação docente.

Sob essa concepção não há boa prática sem reflexão, é preciso refletir continuamente sobre o fazer pedagógico, sobre o exercício da docência, pois isso possibilita a concretização de uma prática compromissada com a aprendizagem de qualidade e ações de sala de aula. A essa ótica, Perrenoud (2007, p. 12-13), diz que para ser um bom professor é preciso desempenhar algumas competências básicas, para essa finalidade elenca dez competências básicas para o ato de ensinar que se baseiam em três aspectos: “o desempenho profissional, o investimento na sua própria formação e as políticas públicas subjacentes”. Isso leva à confirmação que não há como ser um bom profissional, sobretudo, no exercício da docência sem investir na sua própria formação, na qualificação profissional.

A todo tempo a escola, o trabalho do professor é avaliado, seja internamente ou externamente, pelos resultados de sucessos ou insucessos na aprendizagem dos estudantes. Como exemplo, tomamos o IDEB²² uma avaliação externa utilizada para a partir do cálculo da combinação entre as notas obtidas em leitura e matemática juntamente com os índices de aprovação, reprovação e desistências dos alunos, obtém um diagnóstico situacional de todo o processo educativo de cada instituição de ensino.

Com base nisso, nos permitimos enfatizar no contexto escolar que a responsabilidade de trabalhar a leitura e escrita na sala de aula é de todos que nela atua, sendo, portanto, um compromisso de todas as áreas do conhecimento. Nesse sentido, afirma Guedes e Souza

²² Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) foi criado pelo Inep em 2007 e reúne em um só indicador dois conceitos igualmente importantes para a qualidade da educação: fluxo escolar e médias de desempenho nas avaliações.

(2004),

a tarefa de ensinar a ler e a escrever um texto de história é do professor de história e não do professor de português; A tarefa de ensinar a ler e a escrever um texto de educação física é do professor de educação física e não do professor de português; A tarefa de ensinar a ler e a escrever um texto de matemática é do professor de matemática e não do professor de português; e assim sucessivamente, A tarefa do professor de português é ensinar a literatura brasileira, (GUEDES E SOUZA, 2004, p. 15).

Importante destacar que a responsabilidade em trabalhar a leitura e a escrita torna-se do coletivo de professores e na grande maioria vê-se esta sendo atribuída apenas ao professor de Língua Portuguesa. Temos observado em relatos de professores a preocupação em desenvolver estratégias de trabalho com o ensino da leitura, tornando um grande desafio a ser superado. Diante dessa problemática propomos à realização da atividade que denominamos intervenção e pesquisa para ser desenvolvida na relação teoria e prática sob o viés dos estudos literários.

Existem várias formas do ser humano tentar dominar, interagir e compreender o mundo e uma das formas de possuir tal domínio é através da aquisição das mais variadas formas de linguagens. E para que a escola se transforme em um lugar atrativo e inclusivo e dê passos seguros na superação de barreiras ao campo da leitura, faz-se necessário aprofundar as reflexões sobre a (re)organização dos trabalhos docentes, em relação ao objetivo maior da educação escolar, que é promover a aprendizagem dos estudantes e um dos caminhos em que acreditamos ter que trilhar seria no investimento da inserção do estudante no mundo das leituras literárias, nelas há possibilidades do leitor afastar-se de seu espaço real e com isso construir um espaço: atópico ou até mesmo utópico.

Segundo Coelho (2002, p. 39), o aluno de 10 a 11 anos é considerado um leitor fluente e está em fase de consolidação dos mecanismos de leitura, sua capacidade de concentração cresce sendo capaz de compreender o mundo expresso em livro. Para ela, é nesta fase que o aluno desenvolve o “pensamento hipotético dedutivo” e a capacidade de abstração. O leitor fluente é atraído por histórias que apresentem valores políticos e éticos, por heróis ou heroínas que lutam por um ideal. Interessam por mitos, lendas, romances, aventuras, contos, crônicas e novelas. Identificam-se com textos que apresentam jovens em busca de espaço no meio em que vivem, seja no grupo, equipe, entre outros.

Partindo desse princípio, como fica o estudante da Educação de Jovens e Adultos que durante essa fase de vida não frequentou os espaços escolares? O procedimento a ser tomado

precisa ser primeiramente de observação, de sondagem de suas escolhas e preferências de leituras. Pois, acreditamos que o sucesso dos esforços para a construção de um ensino condizente com a cultura e as necessidades dos alunos depende muito de como aqueles que se situam no contexto da escola, proporcionam, produzem e dão significado ao sujeito estudante pertencente ao espaço educacional.

Nessa perspectiva, um dos grandes desafios da escola conforme diz os PCNs: Temas Transversais, (1997),

é reconhecer a diversidade como parte inseparável da identidade nacional e dar a conhecer a riqueza representada por essa diversidade etnocultural que compõe o patrimônio sociocultural brasileiro, investigando na superação de qualquer tipo de discriminação e valorizando a trajetória particular dos grupos que compõem a sociedade, (BRASIL, PCN, 1997, p. 27).

É deste modo que elucidamos a possibilidade de participação social, por intermédio da escola, quer fazendo, apreciando ou sabendo contextualizar as produções artísticas e literárias. E, levando em consideração que o professor incumbe da mediação e responsabilização na busca do acesso às diferentes formas de conhecimento faz-se necessário que se aproprie do uso das práticas sociais de leitura e escrita de forma crítica e criativa e assim poder por meio das mais variadas formas de leituras, neste caso as literárias, mudar o olhar sobre a dinamicidade da linguagem.

Nesse sentido, apoiamos em Miguez (2000) ao dizer que,

a leitura é um processo de percepção da realidade envolvendo, entre outros fatores, a visão de mundo do leitor. E, induz a refletir sobre a prática literária no ensino, destacando a importância da literatura tanto para a conquista da leitura, quanto para o desenvolvimento do leitor em potencial, (MIGUEZ, 2000, p. 17).

Assim, podemos dizer que é de suma importância que se perceba a necessidade de trabalhar a leitura literária e possibilitar o contato dos estudantes com textos que possuam a valorização de si enquanto ser social. Como também, propiciar - lhes espaço e momentos reflexivos sobre o mundo imaginário, pois, a partir da leitura sensorial e visual o leitor adquire várias formas de ver e ler o mundo à sua volta.

É importante destacar que a leitura, literária ou não, precisa servir de estímulo para o leitor se envolver mais com as coisas do mundo, dialogar com o outro e se encontrar consigo mesmo. Quando isso acontece de maneira criativa e inteligente, libera-se o imaginário do

leitor, estimulando sua participação na história, no exercício lúdico de ler o e no mundo.

Assim, portanto, de acordo com o PCN é função do professor, oferecer subsídios aos estudantes para que sejam capazes de,

conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais, (BRASIL: PCNs, pluralidade cultural, orientação sexual. Brasília: MEC/SEF, 1997).

O valor das sociedades atuais está diretamente relacionado com o nível de formação de seus cidadãos e da capacidade de inovação e empreendimento que eles possuem e assim quanto mais se conhece a pluralidade sociocultural existente, mais se aprende a valorizá-la e a respeitá-la.

Por essas e outras convicções, e, a partir das experiências adquiridas durante anos de docência, participação em movimentos sociais, curso de aperfeiçoamento e ainda para que a lei 10.639/03 e sua proposta possam ser efetivamente implementadas nas escolas vemos como uma possibilidade de sucesso a elaboração e execução de planos/projetos de ensino e pesquisa com foco no ensino de literaturas africanas tanto para o Ensino Fundamental quanto para o Ensino Médio.

Portanto, por saber que o conhecimento adquirido na formação inicial do professor se reelabora e se especifica na atividade profissional para atender a mobilidade, a complexidade e a diversidade das situações do contexto escolar e que solicitam ações e intervenções de acordo ao público estudantil, que elaboramos e inscrevemos esta intervenção e pesquisa em leitura literária. E Por priorizarmos em nosso recorte, as literaturas africanas de língua portuguesa, coube verificarmos tanto o que diz os documentos legais, quanto à escola campo, no sentido de entender como o ensino dessa literatura se configura no currículo e nas práticas escolares. Informações que seguem melhores detalhadas no próximo capítulo.

CAPÍTULO II

AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E O ENSINO DAS LITERATURAS AFRICANAS

Se quiser falar ao coração dos homens, há que se contar uma história. Dessas onde não faltem animais, ou deuses e muita fantasia. Porque é assim: suave e docemente que se despertam consciências.

Jean De La Fontaine

Neste capítulo trazemos o processo de construção da proposta de leitura à luz da teoria dos estudos literários bem como o diagnóstico e considerações apresentadas pelos instrumentos legais, os Parâmetros Curriculares Nacionais, Orientações Curriculares da Secretaria do Estado de Educação de Mato Grosso, acerca da situação em que se encontra o ensino da História, Cultura Afro-Brasileira, das Relações Étnico-raciais e das Literaturas Africanas no contexto educacional, sobretudo, no Centro de Educação de Jovens e Adultos Creusli de Souza Ramos em Confresa Mato Grosso.

2.1 - Literaturas Africanas e o Currículo escolar

Começamos nossas reflexões elencando as legislações que subsidiam o ensino das literaturas africanas no contexto escolar. Posterior à Constituição Federal de 1988 a educação escolar brasileira adquiriu novos contornos, uma série de mudanças foram realizadas no âmbito do que se convencionou chamar de Reforma Educacional dos Anos 1990, principalmente pela promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (9.394/96), que organizou a educação brasileira em dois grandes níveis: a Educação Básica, constituída pela Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio e a Educação Superior.

Desde os anos 1990, a tentativa de implementação de uma nova reforma curricular vem se constituindo num embate constante entre as diversas forças impulsionadoras que visam o desenvolvimento da nossa sociedade. No campo curricular da educação básica, o confronto é entre os principais documentos oficiais que norteiam e orientam as práticas escolares: os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN).

As Diretrizes Curriculares Nacionais são uma exigência constitucional, conforme está

disposto no art. 22 e no art. 210 da Constituição Federal de 1988, que dizem: “Compete privativamente à União legislar sobre: [...] diretrizes e bases da educação nacional; [...] Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar a formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais”.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais foram elaborados pelo Ministério da Educação (MEC), ao longo do período de 1995 a 1998, com a finalidade de expor à comunidade educacional a política de formação governamental. O que são esses parâmetros? Para o MEC são propostas detalhadas de conteúdos que incluem conhecimentos, procedimentos, valores e atitudes no interior de disciplinas, áreas e matérias articuladas em temas que se vinculam às várias dimensões da cidadania. Abrigam os componentes curriculares, tais como língua portuguesa, ciências, história/geografia, matemática, artes e educação física. Ao lado desses componentes, foi introduzido um novo componente, os temas transversais (saúde, ecologia, orientação sexual, ética e convívio social, pluralidade étnica, trabalho e economia) com a finalidade de abrir espaço para tais conteúdos no âmbito do currículo.

Os PCNs provocaram amplo debate tanto no que dizia respeito ao processo de elaboração da proposta, quanto sobre aspectos de seu produto. E para Cury (2002, p. 192), “O MEC buscou, por intermédio dos PCNs, preencher o disposto na Constituição e no Plano Decenal de Educação. No entanto, os PCNs não representam o conjunto de conteúdos mínimos e obrigatórios para o ensino fundamental e também não chegam a ser uma proposta de diretrizes”.

Precisamos compreender o currículo escolar como um importante instrumento de viabilização do direito de todos à educação, seja ela em nível de educação básica ou superior. Assim visto, o currículo torna-se elemento orientador da organização do trabalho escolar.

Mais recentemente, os estudos curriculares passaram a preocupar-se de forma mais intensa com as relações entre currículo e culturas, demonstrando a necessidade de reconhecer a multiculturalidade e a diversidade como elementos constitutivos do trabalho educativo. Para Moreira (2011, p 14), “o currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. O currículo está implicado em relações de poder, transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares”.

Foi possível perceber em Moreira que as relações de poder que permeiam todo o relacionamento social também se fazem presentes na organização curricular e desvendar esse emaranhado complexo e visualizar com maior clareza aquilo que é necessário para uma

sociedade mais justa é um desafio também para os educadores bem como para toda a comunidade escolar.

Pautados na premissa de que os PCNs detalham os conteúdos e procedimentos a cada componente curricular, fomos ao PCN de Linguagem (1998, p. 26), verificar como está pensado e definido o ensino de leituras, de literaturas, vimos que a orientação para o trabalho em sala de aula com o texto literário aparece constituída por não mais que uma lauda, aparece como uma subdivisão do que se intitulou como Ensino e Natureza da Linguagem, estando assim conceituado, “o texto literário constitui uma forma peculiar de representação e estilo em que predominam a força criativa da imaginação e a intenção estética. Não é mera fantasia que nada tem a ver com o que se entende por realidade, nem é puro exercício lúdico sobre as formas e sentidos da linguagem e da língua”.

A nosso ver, há valorização conceitual do texto literário enquanto importância e significação, mas, não especifica os conteúdos a serem trabalhados, tampouco, os procedimentos a serem utilizados. Logo, de acordo nossa percepção, o PCN não cumpre com sua função, a de especificar detalhadamente os conteúdos a serem trabalhados no campo dos estudos literários. O que nos leva a afirmar que de fato não existe uma atenção especial ao estudo dos textos literários e suas especificidades.

Diante disso, passamos à análise das Orientações Curriculares do Estado de Mato Grosso (OCs), tanto o *Caderno de Linguagens* para o ensino fundamental, quanto no *Caderno das Diversidades*, em virtude do público e da intervenção e pesquisa desenvolvida, contudo, interessou-nos saber como está previsto e ou definido o ensino de leituras literárias.

As OCs estão organizadas em cadernos por Áreas de Conhecimento e os cadernos organizados por Eixos Temáticos que consideramos uma boa oportunidade para não cair no reducionismo do que se deva trabalhar em cada componente curricular. Porém, nos questionamos como o ensino de leituras literárias ficaria contemplado nesses eixos, uma vez que encontramos apenas uma sugestão, que a nosso ver está ampla e vaga, conforme podemos verificar no livro das Diversidades Educacionais, p. 26: “Sugere-se que na Área das Linguagens, Códigos e Suas Tecnologias, incluam: a) Direitos Humanos e a mídia; b) As formas de violência verbal, imagética presente na mídia e em materiais didáticos”.

Em qual desses itens está contemplado o ensino da leitura literária? Item “a” ou “b”; ou nos dois? Dado sua amplitude, possa ser que nos dois, mas, possa ser que em nenhum. A nosso ver, abre-se um amplo leque de possibilidades em que o professor, pode fazer suas escolhas, optando por esse ou aquele conteúdo, em conformidade com o nível e letramento

que se pretende de sua turma, mas, se o professor não tiver afinidades com os estudos literários, sejam eles portugueses, africanos, ou outros, ou ainda se não tiverem assegurados no Currículo ou no Projeto Político Pedagógico da escola, pode ser que estes nunca tenham espaços em meio à vasta compreensão do que constitui a área de Linguagens.

Assim, torna-se preciso atentar para o que alguns estudos denominam de currículo oculto, aquilo que a escola ensina subliminarmente, como por exemplo, os conteúdos e procedimentos metodológicos que compõem as ações formativas dos estudantes sem constarem no ementário das disciplinas, nos registros didáticos pedagógicos da instituição de ensino.

Para Moreira (2011, p. 40), “ao atribuir a força e o centro desse processo àquelas experiências e àqueles “objetivos” não explícitos, o conceito também contribuiu para de certa forma “absolver” o currículo oficial e formal de sua responsabilidade na formação de sujeitos sociais”. Com isso, sugere que, “é necessário reintegrar o currículo oficial à análise do papel do currículo na produção e reprodução cultural e social, ao lado, evidentemente, do currículo oculto”.

Na concepção de Moreira (2011), o currículo oculto é aquele onde figuram as aprendizagens regulares produzidas pela escola e que não constam nos planejamentos. Não se trata de adaptar os indivíduos à vida em sociedade, mas, reforçar nos alunos alguns valores/atitudes como a disciplina, o respeito, a necessidade do esforço pessoal. E funciona de maneira implícita através dos conteúdos culturais, das rotinas, interações e tarefas escolares; não é fruto de um planejamento do coletivo docente.

O currículo escolar precisa defender os princípios educativos e a filosofia educacional que se pretende alcançar, além de prever a articulação entre os vários aspectos da cidadania: trabalho, meio ambiente, saúde, diversidade étnica e de gênero, culturas, linguagens, direitos humanos, com as áreas de conhecimentos.

Deste modo e para não correr o risco de construir um currículo que não contemple os anseios e necessidades da comunidade escolar, muitas vezes pautados apenas nos livros didáticos ou nos documentos das Secretarias de educação é imprescindível à mobilização de esforços da comunidade escolar tanto na definição do quê, para e como ensinar, quanto na elaboração de um Projeto Político Pedagógico que atenda as necessidades dos sujeitos aprendizes da instituição de ensino.

Partindo dessa premissa, Veiga (1995), diz que,

o Projeto Político Pedagógico, ao se constituir em processo democrático de decisões, preocupa-se em instaurar uma forma de organização do trabalho pedagógico que supere os conflitos, buscando eliminar as relações competitivas, corporativas e autoritárias, rompendo com a rotina do mando impessoal e racionalizado da burocracia que permeia as relações no interior da escola, diminuindo os efeitos fragmentários da divisão do trabalho que reforça as diferenças e hierarquiza os poderes de decisão, (VEIGA, 1995, p.13-14).

Em conformidade com a autora, a construção do Projeto político pedagógico, precisa do comprometimento dos sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem: funcionários, professores, alunos, pais e toda a comunidade escolar. Estes coletivamente e a partir de análises, conhecimento do público estudantil, estudos e reflexões, definem as ações essenciais para aquisição e desenvolvimento de novas práticas educativas.

Nas palavras de Gadotti (1994),

todo projeto supõe *rupturas* com o presente e *promessas* para o futuro. Projetar significa tentar quebrar um estado confortável para arriscar-se, atravessar um período de instabilidade e buscar uma nova estabilidade em função da promessa que cada projeto contém de estado melhor do que o presente. Um projeto educativo pode ser tomado como promessa frente a determinadas rupturas. As promessas tornam visíveis os campos de ação possível, comprometendo seus atores e autores (GADOTTI, 1994, p. 579), (Apud. Veiga 1995).

É na busca pelo comprometimento dos sujeitos do processo educacional que aspiramos a momentos novos para as práticas escolares principalmente as voltadas ao campo dos estudos literários e culturais africanos. Como diz Gadotti, é após avaliação conjunta do processo em que se encontra a escola, que precisam juntos projetar o futuro e quebrar as rupturas do presente.

Diante do exposto e com base nos documentos sobre o currículo e o Projeto Político Pedagógico, voltamos à questão do Ensino da História e da Cultura africana, sobretudo, das literaturas africanas, buscando refletir sobre quais áreas de conhecimento ou disciplinas têm dado maior visibilidade a esse trabalho voltado a essa temática, enquanto prática de ensino e aprendizagem. Pois, como presenciamos nas OCs, o ensino das literaturas fica à margem do conjunto reservado ao “Ensino das Linguagens”, não se constituindo enquanto prioridade nas políticas de currículo implementadas pela secretaria estadual de Educação de Mato Grosso.

Com o crescimento de debates em âmbito nacional a respeito das desigualdades e da discriminação em ambientes escolares, no início de 2003, resultou, finalmente, a alteração da

Lei de Diretrizes e Bases da Educação com a sanção da lei 10.639/03, que determinou os seguintes artigos:

Art. 26 – A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura .

§ 1ª – O Conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

§ 2ª – Os Conteúdos referentes à História e Cultura serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.

Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como “Dia Nacional da Consciência Negra” (BRASIL, 2003).

Essa Lei foi considerada uma grande possibilidade de avanços para a educação brasileira que passou a sinalizar a valorização e o alcance de novos lugares para a população negra, o enfrentamento à discriminação e seus agentes, viabilizando outros espaços nos bancos das escolas. Assim, a esta população foi efetivada uma projeção de maiores avanços no cenário social, na medida em que assegura a obrigatoriedade de um currículo escolar que traga para a reflexão questões específicas da História e Cultura dos afrodescendentes para serem debatidas, compreendidas e valorizadas.

Podemos dizer que a Lei 10.639/03 implica em novas diretrizes para a política educacional brasileira por possibilitar novas práticas pedagógicas, voltadas à uma educação de qualidade que garanta o direito de todos na medida em que reconhecem a importância dos africanos e afro-brasileiros no processo de formação e construção histórica, literária e cultural do país.

Assim, a partir de 2003, foram mobilizadas várias ações governamentais e não governamentais visando assegurar a implementação e o cumprimento da Lei. Uma dessas ações foi à aprovação pelo Conselho Nacional de Educação - CNE; das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura e Africana, por meio do Parecer CNE/CP nº. 03 de 10 de março de 2004. Esse parecer estabelece orientações de conteúdos a serem incluídos e trabalhados. Também estabelece que se façam as necessárias modificações nos currículos escolares em todos os níveis e modalidades de ensino.

O parecer, além de explicitar o processo de implementação da Lei, dá ênfase à questão da Educação das Relações Étnico-raciais revelando e apelando à sensibilidade de reafirmação

ao fato de que a educação deve concorrer para a formação de cidadãos cientes de seu pertencimento étnico-racial, qualquer que seja este, cujos direitos devem ser garantidos e identidades devem ser valorizadas.

Acreditamos que a Resolução CNE/CP nº 01, publicada em 17 de junho de 2004, que detalha os direitos e as obrigações dos entes federados frente à implementação da Lei 10.639/2003, se trata de um reforço a mais às ações afirmativas em prol da valorização da diversidade étnico-racial brasileira. Outra ação que consideramos afirmativa foi a Lei 11.645/2008 que veio corroborar a esse entendimento, reconhecendo que indígenas e negros convivem com problemas que embora diferentes, são da mesma natureza.

Deste modo, tanto a Lei 10.639/03, o Parecer do CNE 03/2004, a Resolução 01/2004 e a Lei 11.645/2008 como instrumentos legais que orientam as instituições educacionais quanto as suas atribuições, ainda não se consolidaram nos sistemas de ensino, havendo assim, a nosso ver, a necessidade de seu fortalecimento.

Além disso, e, embora tenha havido várias mobilizações e esforços de instituições, como a UNESCO, a UNDIME, Ministérios, movimentos sociais e organizações da sociedade civil na elaboração do Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, entre outras mobilizações, o que geralmente se presencia nas instituições de ensino é uma inserção no currículo, de ações pontuais, sobretudo em datas comemorativas.

O Plano Nacional não acrescenta nenhuma imposição às orientações já existentes nos instrumentos legais citados, antes, busca sistematizar essas orientações focalizando competências e responsabilidades dos sistemas de ensino, instituições educacionais, níveis e modalidades, constituindo como um documento pedagógico que possa orientar os sistemas de ensino e as instituições educacionais frente às mudanças contidas nos instrumentos.

Na medida em que Constituição Federal de 1988 prevê a obrigatoriedade de políticas universais comprometidas com a garantia do direito à educação de qualidade para todos e todas, podemos dizer que, com a alteração da LDB Lei nº. 9.394/1996, trazida inicialmente pela Lei 10.639/03, e posteriormente pela Lei 11.645/08, tentou-se cumprir o previsto na constituição.

Sabe-se que diversas conquistas acerca da aquisição de direito à inserção dessas questões no universo escolar é resultado de longa luta e organização de movimentos sociais que reivindicam visibilidades enquanto agentes de transformação e construção da nação e

ainda diante dos esforços de educadores, de alunos, gestores, segmentos políticos e secretarias de educação frente a esse reconhecimento, entretanto, há muito que avançar, uma vez que parte significativa das escolas não a tem como prioridade, ou inserida no currículo escolar visando seu ensino e aprendizagem enquanto direitos humanos.

Geralmente não é fácil definir um currículo escolar, visto que este abrange tudo que ocorre no espaço educacional e até mesmo fora dele, pois, quem e como se define o que a escola deve ensinar? Acreditamos que, por meio do currículo se organiza não só, mas também os conteúdos e as atividades que permitirão aos estudantes o alcance do conhecimento, legitimado socialmente ao longo da história, como resultado da busca pela humanidade de compreensão e transformação dos fenômenos sociais e culturais.

É preciso, na condição de sujeitos do processo do ensinar e do aprender, avaliar, acompanhar e intensificar as ações de convencimento e de formação para que planejamentos de atividades relacionadas à Educação das Relações Étnico-raciais, o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana se consolidem no currículo, o que significa dizer que, uma vez instituído no âmbito escolar, tende a estender à apreciação, valorização e respeito à cultura do outro para além dos muros da escola.

Em Lajolo (2004, p. 07), “a leitura como fonte de prazer e de sabedoria, não esgota seu poder de sedução nos estreitos círculos da escola”. Até porque como somos sujeitos de papéis distintos socialmente, esse aprendizado torna-se sem limites, foge a instância escolar.

Ainda para a autora,

é à literatura, como linguagem e como instituição, que se confiam os diferentes imaginários, as diferentes sensibilidades, valores e comportamentos através dos quais uma sociedade expressa e discute, simbolicamente, seus impasses, seus desejos, suas utopias. Por isso, a Literatura é importante no currículo escolar: o cidadão, para exercer plenamente sua cidadania, precisa apossar-se da linguagem literária, alfabetizar-se nela, tornar-se seu usuário competente, mesmo que nunca vá escrever um livro: mas porque precisa ler muito (LAJOLO, 2004, p. 106).

Pensar nas questões em torno de currículo e do papel social da literatura foi elemento determinante para a proposta de formação de leitores e letramento literário, marco essencial de nossa pesquisa. E ao refletir sobre a importância da Literatura no currículo escolar como foi pontuado por Lajolo, reiteramos que de fato não há como privar o acesso dos estudantes da Educação de Jovens e Adultos às leituras literárias.

Nessa modalidade de ensino, o cotidiano com os alunos nos possibilitou por diversos momentos, atitudes e o contato a depoimentos que revelam preconceitos e desrespeitos por parte de colegas da própria sala de aula ou por outros estudantes no pátio da escola e ainda tais atitudes se estendem para outras instâncias fora do ambiente escolar como locais de trabalho, entre outros.

Assim, por meio da literatura aprende-se expressar emoções e sentimentos, a valorizar a si mesmo e aos outros, além de acrescentar conhecimentos científicos. Outro ponto relevante do trabalho com a literatura é que além de possibilitar a compreensão do mundo que o cerca, é defendida por Cândido, (1995, p. 180) como aquela que “desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante”.

Deste modo, não só, mas também por isso, defendemos que o trabalho com as leituras literárias africanas gera oportunidades em que os estudantes possam dialogar e refletir sobre as situações pejorativas e racistas que ocorrem, sobretudo, no ambiente escolar, compreendendo que há de cultivar o respeito às diferenças que compõem uma sala de aula, sejam elas, física, social ou étnico-cultural, pois ninguém se torna melhor ou pior por ser diferente.

Há no espaço escolar ocorrências de estereótipos, preconceito e discriminação racial, às vezes evidente, outras camufladas e geralmente é fator que ocasiona à desistência dos estudantes que sofrem por tais constrangimentos. Por esse e outros motivos, trabalhar com a Educação de Jovens e Adultos (EJA) constitui um importante e constante desafio, tanto pela luta em garantir o direito à educação que ainda é negada a muitas pessoas pertencentes a esse público por diversos motivos, quanto pela motivação e inserção destes ao mundo letrado.

Trabalhar com Jovens e Adultos requer professores que buscam articular os conteúdos à vida concreta dos sujeitos e suas especificidades, para que assim a escola possa atender as suas necessidades. Pois, o Jovem que retorna à sala de aula depois de tanto tempo fora dela, é porque acredita encontrar algo que lhe acrescente melhorias na própria condição de viver.

Dentre os objetivos que os levam de volta ao espaço escolar, está presente o de sonharem com um emprego melhor, com as possibilidades de entrarem em uma universidade, para depois de formados, entrarem no mundo do trabalho formal, porque eles já apresentam propriedades do mundo trabalhista informal, instável.

Por isso, a EJA tem que ser uma modalidade de educação, em contextos concretos, com histórias concretas, com configurações concretas. Isso não significa dizer que um

trabalhador informal é indigno, mas, significa dizer que nessas condições não tem segurança e fica à margem da instabilidade, hoje pode estar aqui, amanhã em outro lugar. Situação que ocorre com frequência com os estudantes do CEJA de Confresa, que muitas vezes deixam de frequentar as aulas durante dias, meses e anos devido encontrarem trabalhos, com incompatibilidade de horários com os estudos ou devido à distância.

Nessas condições, quais as implicações de um currículo que não assegura a flexibilização de acesso e permanência de seus estudantes? Segundo nossa percepção, caso a instituição de ensino não tenha um currículo flexível, com abertura para acolhida desse sujeito logo após o retorno de “seu emprego temporário”, com certeza, só lhe restaria uma alternativa, desistir daquilo que por alguns momentos significou o seu projeto de vida, projeto de futuro, para, contudo, sair em busca de “qualquer” possibilidade de emprego, de sobrevivência.

Até porque, como afirma Arroyo (2007, p. 08) a rotina desses jovens e adultos “é dar um jeito no presente, presente este que se torna mais importante do que o futuro, um futuro incerto”. Esse fator traz consequências sérias para a educação, porque esta sempre propagou a projeção de futuro e os estudantes quando voltam aos bancos escolares é porque ainda sonham que através da mesma terão outras possibilidades de viver melhor bem diferente da situação em que já vivem.

Nesse sentido, Arroyo (2007) diz,

uma coisa é estudar para o futuro e outra coisa é preparar-se para sobreviver num presente esticado, sempre esticado, sem horizontes de futuro. Isso nos obriga a mudar os nossos discursos em relação à educação. [...]. No discurso da educação persiste o discurso das promessas de futuro e, talvez, o discurso deveria ser da garantia de um mínimo de dignidade no presente, (ARROYO, 2007, p. 8-9).

O que vemos é que além de todos os desafios da educação, do letramento, da leitura, o estudante da EJA além de lidar com essas incertezas que abala sua tranquilidade no seio familiar, ainda sofre o preconceito por estar fora da norma que a própria sociedade impõe. De certa forma condenando-o a um estado de vulnerabilidade nas formas de viver.

Mas seria possível pensar um currículo para esses jovens e adultos, nesses níveis de vulnerabilidade e incertezas? Que currículo reinventar? Mesmo não tendo a resposta a esses questionamentos, ousamos dizer que para esses sujeitos só teria sentido um currículo que os capacitem para ter mais opções nessas formas de trabalho e para se emancipar da instabilidade a que a sociedade os condena. Até porque de que adiantaria o conhecimento sem

reconhecimentos, sem valorização, tampouco compreenderem e serem compreendidos na sociedade e no mundo.

Por isso, a defesa de que para tecer um projeto, um plano de ensino, sobretudo, na Educação de Jovens e Adultos, precisa-se antes conhecer seu público, partir dos saberes dos educandos e de suas vivências, pois, essa trajetória, esse diagnóstico torna-se o fio condutor para se pensar os currículos, os tempos e, sobretudo, as imagens que vêm sendo construídas sobre o que é ser jovem e adulto dessa modalidade de ensino.

Dada essas circunstâncias, qual seria a contribuição ou o papel da leitura e da literatura no gesto de deixar e no de retornar a sala de aula, para a formação desses sujeitos? Porque ler tem significados outros quando o público também é outro. As próprias condições sociais de acesso à leitura nessa sociedade capitalista são diferenciadas.

Sabe-se que são várias as possibilidades do trabalho com leitura literária no contexto escolar e sabemos também que as operações de leitura vão desencadeando e expandindo, em proporção crescente, conforme a logicidade, a integração e a coerência do currículo escolar. Diante disso, pensamos que toda e qualquer atividade de leitura não pode ser vista apenas como uma obrigatoriedade da escola, mas sim, como algo motivador, atrelado a necessidade do público estudantil, aos seus processos de significação.

Assim, inserir os estudantes da EJA ao mundo letrado é permitir como afirma Lajolo, que,

cada leitor, na individualidade de sua vida, vai entrelaçando o significado pessoal de suas leituras com os vários significados que, ao longo da história de um texto, este foi acumulando. Cada leitor tem a história de suas leituras, cada texto, a história das suas. Leitor maduro é aquele que, em contato com o texto novo, faz convergir para o significado deste o significado de todos os textos que leu, (LAJOLO, 2004, p. 106-107).

Desenvolver este estudo na perspectiva dos estudos literários foi compreender que a leitura literária poderia contribuir mais eficazmente com a formação desses sujeitos. Dado que os sentidos habitam qualquer manifestação da linguagem se assemelhando às diversas realidades; apontando elementos necessários ao fortalecimento da verossimilhança e da compreensão.

Em conformidade com Lajolo, (2004, p. 73) “é importante que o professor ao planejar suas atividades de leituras, tenha e mantenha diálogo com seus alunos e com suas leituras, é nesse diálogo que as atividades de leitura adquirem sentido e podem tornar-se práticas

significantes”. Ainda para Lajolo (2004, p. 105), “a literatura constitui modalidade privilegiada de leitura, em que a liberdade e o prazer são virtualmente ilimitados. Mas, se a leitura literária é uma modalidade de leitura, cumpre não esquecer que há outras, e que essas outras desfrutam inclusive de maior trânsito social”.

Assim, para maximizar o ensino das diversas modalidades de leituras pontuadas por Lajolo, torna-se primordial que o trabalho pedagógico seja pensado e planejado coletivamente, pois assim, aumentam as chances de sucesso na aquisição do letramento. E levando em consideração a organização curricular do CEJA em que um trimestre corresponde a um no letivo, o tempo, embora não determinante, se torna essencial, fator que nos faz reforçar a necessidade da interação entre as áreas de conhecimentos, quiçá daquelas que se aproximam mais, para que de fato seja priorizado o atendimento ao máximo às leituras literárias, sobretudo, as literaturas africanas.

Uma disciplina por si só não cumpre seu papel definitivo, o de ensinar o todo de sua completude, se é que exista essa completude, pois segundo Foucault (2013, p. 29), “Uma disciplina não é a soma de tudo o que pode ser dito de verdadeiro sobre alguma coisa; não é nem mesmo o conjunto de tudo o que pode ser aceito, a propósito de um mesmo dado, em virtude de um princípio de coerência ou de sistematicidade”.

No CEJA, a não contingência de uma disciplina se deve a várias circunstâncias, como podemos ilustrar a seguir: um público diverso que vai desde o desnivelamento da idade, a condições financeiras, a finalidade que o fez voltar à escola e ainda o fator tempo, já mencionado anteriormente, visto que tem-se apenas três meses para desenvolver, trabalhar o que corresponde em outras modalidades o prazo de um ano para execução.

Por isso, devemos priorizar as leituras literárias, pois, segundo Cosson (2014, p. 17) “a experiência literária não só nos permite saber sobre a vida por meio da experiência do outro, como também vivenciar essa experiência”. Assim, percebe-se que ser leitor literário é também ser leitor de seu entorno, do contexto histórico, dos aspectos culturais, históricos e políticos e compreendê-los por meio da própria leitura.

Nessa vertente, diz o PCNEM²³, (2006, p.108) “abrir a sala de aula para as heterogeneidades pode significar transformar o caráter excludente da escola”. Por isso, trabalhar com leituras literárias africanas no contexto escolar, visando à expansão do conhecimento da presença cultural africana na cultura brasileira e a valorização do ensino dessas questões em sala de aula, tem sido de grande relevância em nossa pesquisa.

²³ Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio/2006.

Para Cândido (1995, p. 242) todo ser humano necessita de literatura, ninguém consegue passar vinte e quatro horas sem mergulhar no universo da ficção, assim a literatura parece corresponder a uma necessidade que precisa ser satisfeita e cuja satisfação constitui um direito. E acrescenta, “chamarei de literatura, da maneira mais ampla possível, todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de cultura, desde o que chamamos folclore, lenda, chiste, até as formas mais complexas e difíceis da produção escrita das grandes civilizações”.

A partir dos discursos apresentados reforça-se mais uma vez a importância de se priorizar o ensino de literatura na escola, pois por meio dela dialogamos, expomos opiniões, manifestamos sentimentos, emoções, nos relacionamos e nos conhecemos culturalmente.

E nessa perspectiva, as contribuições de Hernandez (2008), colaboram para pensar as diferentes lacunas de conhecimento sobre a história do continente africano; de Tânia Macêdo, (2008, p. 13), por permitir-nos pensar o todo a partir do local, “a particularidade africana de Luanda permite defini-la como uma multiplicidade (...), Luanda em sua multiplicidade é, também, e talvez mesmo pelas contradições que a percorrem, a imagem símbolo de Angola”.

As colocações da autora conduzem à afirmação de ser Luanda o local em que grande parte da literatura nacional é produzida, lançada e comentada, inclusive, é sede da União dos Escritores Angolanos, fundada em dezembro de 1975, por Agostinho Neto e que congrega os produtores literários do país.

Buscamos em Serrano (2010), assim como em outros autores, meios de dialogar com os estudantes na tentativa de fazê-los compreender que o mundo africano, ao mesmo tempo plural e similar, apresenta ao leitor de seus textos um referencial positivo, pois é a partir do conhecimento que se tem da realidade de um povo que desconstrói equívocos que circulam sobre esses povos e sua cultura.

Sob esse campo semântico, Munanga (2009) diz que,

em termos gerais, tem-se da África, uma imagem muito simples e reducionista, ilustrada por expressões como “na África é tudo a mesma coisa; na África é tudo diferente”. Esqueceu-se que se trata de um continente com 56 países; uma superfície de 30 milhões de quilômetros quadrados e uma população de cerca de 600 milhões de habitantes (MUNANGA, 2009, p. 20).

Nas palavras de Munanga, não há como homogeneizar o continente africano, seus países e tampouco as cidades. Assim, torna-se importantíssimo o papel da escola, o de oferecer subsídios aos estudantes de modo que os façam refletir sobre o reducionismo que

circula no contexto escolar sobre esse continente tão vasto e diverso como África.

Diante a pretensão deste trabalho e da indagação sobre a relevância em trabalhar leitura literária na Educação Básica, reforçamos o apoio às contribuições de Cândido (1995), ao evidenciar o acesso à Literatura, um direito de todo cidadão. Segundo ele,

a função da literatura está ligada à complexidade da sua natureza, que explica inclusive o papel contraditório mas humanizador (talvez humanizador porque contraditório). Analisando-a, podemos distinguir pelo menos três faces: (1) ela é uma construção de objetos autônomos como estrutura e significado; (2) ela é uma forma de expressão, isto é, manifesta emoções e a visão do mundo dos indivíduos e dos grupos; (3) ela é uma forma de conhecimento, inclusive como incorporação difusa e inconsciente (CÂNDIDO, 1995, p. 176).

Nessa perspectiva, buscou-se com o desenvolvimento dessa intervenção e pesquisa em leitura literária, possibilitar aos alunos da Educação de Jovens e Adultos a avançarem seus conhecimentos a partir da leitura de contos africanos de escritores angolanos e moçambicanos e com isso, refletir e perceber que assim como o Brasil, Angola e Moçambique são países densos geograficamente e culturalmente, além de outras similitudes.

Para Munanga (2009),

a África é composta de sociedades em que cada uma tem sua individualidade cultural e se expressa por nomes próprios. Na África, existe distância entre os lugares e as maneiras de viver; existe diferença entre o pastor e o agricultor; entre o governante e os governados (...) essa lista de diferenças no interior da África subsaariana poderia interminavelmente ser mais extensa (MUNANGA, 2009, p. 29).

Comungamos à ideia de Munanga, por afirmar que não há cultura nem saberes melhores e sim países, culturas e povos diferentes. Assim, vemos que os estudos literários possibilitam uma entrada a conhecer e a valorizar os aspectos culturais entre países. Por isso, defende-se a ideia de que a literatura além de seu caráter humanizador, por meio dela é possível ensinar, aprender e, sobretudo, viver. Pois, bem como afirma Cosson (2014, p. 46) “a literatura nos diz o que somos e nos incentiva a desejar e a expressar o mundo por nós mesmos”.

Nesse raciocínio diz Cândido que,

a literatura é o sonho acordado das civilizações. Portanto, assim como não é possível haver equilíbrio psíquico sem o sonho durante o sono, talvez não

haja equilíbrio social sem a Literatura. Deste modo, ela é fator indispensável de humanização e, sendo assim, confirma o homem na sua humanidade, inclusive porque atua em grande parte no subconsciente e no inconsciente, (CÂNDIDO, 1995, p. 175).

Como vimos, por meio da literatura pode-se sonhar, reivindicar, denunciar e ainda organizar-se socialmente em sentido mais amplo e em comunidade em sentido mais restrito, a tal modo que sejam capazes de criar suas manifestações culturais, ficcionais, poéticas e ou dramáticas de acordo com suas crenças, sentimentos, as suas normas, a fim de fortalecer em cada um a presença e atuação de seu grupo.

Verificamos ainda que,

a literatura confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas. Por isso é indispensável tanto à literatura sancionada quanto a literatura proscrita; a que os poderes sugerem e a que nasce dos movimentos de negação do estado de coisas predominante (CÂNDIDO, 1995, p. 175).

Por isso, e dado a circunstância do público jovem e adulto, vemos uma excelente oportunidade para trabalho com as literaturas africanas para a partir destas, melhorarem o nível de letramento e perceberem a riqueza que há culturalmente nos países africanos. Daí a importância da escolha dos contos africanos para a formação leitora em questão, pois, a literatura, como representação da vida e das necessidades humanas está ligada à história, aos eventos políticos e históricos que marcaram seu povo, sua nação e, também, seu lugar de produção.

As literaturas africanas são exemplos dessa situação, pois suas origens e seu percurso são marcados e definidos por narrativas que passam desde a dominação colonial, a Guerra de Independência, a Civil até os dias atuais, principalmente na formação da identidade nacional. E compreender esses movimentos e percursos por meio de leituras literárias foi também intenção defendida nesse trabalho.

Ensinar a leitura literária tem função primordial na formação dos estudantes e, por isso, precisa ser vista como um processo no qual esse leitor em formação realiza um trabalho de construção de significado do texto, a partir do conhecimento de mundo, conhecimentos linguísticos, intencionalidade do autor, entre outros pontos de articulação que se vai construindo no decorrer da leitura que complementam as informações explícitas. Assim, é necessário que, a partir de elementos textuais, sejam leitores capazes de perceber outras informações que completam o sentido do texto.

É, portanto, importante compreender como ocorre o processo de leitura em uma dada sala de aula, bem como criar estratégias que auxiliem os alunos a fazerem uma leitura proficiente. A leitura é um campo de estudo dialógico, assim, entendemos que a metodologia de leitura na escola pode obter sucessos se trabalhada a partir da contribuição das demais áreas de conhecimento, na coletividade, pelo menos no coletivo daquelas disciplinas que se aproximam mais dialogicamente. Pois, é inquietante para os educadores perceberem que, infelizmente, os alunos chegam às fases finais do ensino fundamental e não leem com proficiência.

Frente a essa problemática, temos percebido que se a responsabilidade de fazê-los ler com proficiência fica atribuída apenas aos estudos da área de linguagens, mais especificamente à disciplina de língua portuguesa. Situação que nos traz a certeza de que a aquisição da condição de leitor eficiente fica para planos de longos prazos. Por isso, a importância do diálogo e compromisso entre as áreas de conhecimento.

Tornar-se um leitor e nesse caso um leitor literário seria para nós, ir além da finalidade de ler para passar em vestibulares e responder tarefas escolares, seria então, interagir com o texto e articular as informações deste, com outros já lidos e a partir daí tecer compreensões a respeito do que se leu, pois, a literatura nos proporciona outras aprendizagens. Nesse sentido, aponta Freire que,

a leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto, (FREIRE, 1989, p. 09).

No trecho acima, está pressuposto que, antes de propor qualquer atividade de leitura, o professor precisa ler a sala de aula, sobre o prisma social que envolve os sujeitos que buscam ou retornam às salas de aulas, guiados pela motivação do aprender. Pois, esse processo de leitura, juntamente com o processo reflexivo sobre o ensinar a leitura, possibilita estabelecer relações entre a vivência e o desenvolvimento da competência leitora desses estudantes. São vivências/narrativas que enfatizam muitas vezes o aprender ou o não aprender a ler no contexto escolar em tempos outros. Daí a relevância em considerar a história de leitura dos estudantes para planejar e encaminhar outras leituras.

Até porque percebemos que a leitura como atividade atrelada à consciência crítica do mundo, do contexto histórico-social em que o aluno está inserido, ainda é uma prática que

precisa ser intensificada no espaço escolar, pois, compreendemos que é papel da escola formar leitores capazes de desenvolver leitura crítica do mundo que os rodeia.

Deste modo, como já mencionado, para o desenvolvimento dessa atividade de leitura priorizamos o texto literário africano de língua portuguesa partindo do diálogo e o debate da contextualização tempo e espaço local e global em seus aspectos históricos, geográficos, econômicos, sociais, políticos e culturais com ênfase, visibilidade e sentidos a lei 10.639/2003. Pois, defendemos que essa literatura cria possibilidades, oportunidades de reflexão a respeito dos diferentes espaços e tempos dos sujeitos estudantes, principalmente, sobre a perspectiva das diferenças étnico-raciais.

Porque mesmo diante a existência de documentos legais, que consideramos um marco para a educação brasileira; a inserção do Ensino das Literaturas e Culturas Africanas na prática do currículo de muitas escolas está longe de ser efetivado. As escolas em sua grande maioria discutem sobre temáticas relacionadas a essas questões de maneira pontual, utilizando muitas vezes apenas os dias: 13 de maio, dia da Abolição da Escravatura, o dia 20 de novembro, dia da consciência negra e muito raramente o dia 21 de março, dia do combate ao Racismo, para enfatizarem, estudarem e debaterem sobre o racismo, a discriminação e o preconceito racial.

No Brasil, novembro é oficialmente o *Mês da Consciência Negra*²⁴; nesse período, mobiliza o movimento negro, desperta interesse e ações mesmo que pontuais nas escolas, instituições e também dos noticiários de jornais e TV, que muitas vezes abordam o tema superficialmente apenas no dia 20. Embora, considera-se uma data importante, dado o reconhecimento à valorização e direitos iguais, por se tratar de um país que teve longo e forte período de escravidão de pessoas negras, é uma data ainda bastante polêmica para uma parcela da população.

A própria mídia camufla essas informações, dá-se muita ênfase apenas aos assuntos de interesses patronais e lucrativos ou de interesses próprios. Se discutir e refletir sobre essa temática fosse do interesse da elite dominante desse país, possivelmente estaria estampado em todos os jornais e revistas. O que significa dizer que o racismo permeia muitas faces da sociedade e se realimenta pela ideologia embranquecida que dialoga de forma imposta diariamente nas mídias, nas universidades, no cotidiano das cidades, nos diversos espaços sociais.

²⁴ Dia 20 de novembro, Mato Grosso celebra o dia da Consciência Negra. A data da morte de Zumbi dos Palmares entrou para o calendário de feriados estaduais por meio da Lei n.º 7.879, de 20 de dezembro de 2002.

E dessa forma, quem não se coaduna a este modelo étnico defendido midiaticamente acaba por ser desconsiderado historicamente e com isso, perde a oportunidade de disseminar, ensinar e aprender que os africanos escravizados no Brasil trouxeram consigo vários rituais de celebração, valores, linguagem, religiões, costumes, vestimentas, penteados, temperos, canções, danças, instrumentos musicais variados, conhecimento científico em várias áreas, a história e a memória do seu próprio povo, sobretudo, por meio da tradição oral.

Aqui vale também destacar o griotismo, que foi e vem sendo transmitido, retransmitido e ressignificado na atualidade mesmo que por uma minoria populacional. Para Lima, Nascimento e Oliveira (2009) “A oralidade, característica da função griótica, atrai a atenção devido ao apelo à imaginação ao mesmo tempo em que dá lições das culturas locais. Através da voz desses Griots e da pena dos seus tradutores, desfilam valores da comunidade que povoam suas narrativas (...) e outros elementos de um mundo que mescla magia e realidade”.

Nesse sentido, diz Maquêa (2010),

narrar histórias está na base da experiência humana, e esse gesto, milenarmente reeditado, tem demonstrado como a realidade pode ser despertada para cada pessoa de modo diferente, de como essas narrativas podem construir uma imagem de país, de comunidade, de nação, de solidariedade, de desenraizamento, de acordo com as ideologias de quem as produz. Narrar nas sociedades sem escrita, está relacionado a repassar experiências, tradições, costumes, valores, a educar as gerações mais jovens com a sabedoria dos mais velhos (MAQUÊA, 2010, p. 41).

Essa assertiva de Maquêa ratifica a necessidade de priorizar na educação o ensino da cultura e literaturas orais, pois, por meio dessas ensina-se os costumes, as tradições das comunidades, da sociedade brasileira, bem como de outros países. Para a autora, a possibilidade de narrar, nomear é o primeiro gesto de fundação de uma memória, origem da identidade; assim, ter experiências, histórias para contar é viver, é dar e ter sentido para à vida.

É comumente perceptível aos sujeitos estudantes da Educação de Jovens e Adultos, a necessidade que eles têm em narrar suas histórias e vida, suas experiências, seus aprendizados, suas habilidades, seus insucessos e frustrações, os sonhos e perspectivas de futuro.

Assim, priorizar o ensino das Culturas, Literaturas Africanas e das relações Étnico-Raciais, seria reconhecer a necessidade da constituição de um trabalho intensivo, contínuo

alem de dar visibilidade ao que já lhes são de direito. Diante das práticas das escolas, relacionadas à essas temáticas, podemos afirmar que a “legitimação” dos instrumentos legais sobre a inclusão dos conteúdos de História e da cultura afro e africana nos currículos das escolas brasileiras, não tem conseguido garantir o sucesso e inclusão nas práticas pedagógicas.

É necessário que os sujeitos atuantes no processo de ensino criem em si sentimento de pertencimento a essa causa, envolvem-se para envolver seus estudantes, contagie-se para contagiá-los, do contrário permanecerá o distanciamento.

2.2 – O Ensino de Leituras Literárias Africanas no Contexto Escolar

De acordo com a lei 10.639/03, o ensino dos Conteúdos referentes à História e Cultura será ministrado no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística, Literatura e História Brasileira. Deste modo coube nos verificar e dialogar sobre como acentua tal ensino na prática pedagógica do CEJA, instituição de desenvolvimento da intervenção e pesquisa.

De acordo com o PPP,²⁵ o CEJA Creuslhi de Souza Ramos organiza seu currículo a partir de quatro eixos norteadores a seguir elencados, que visam atender as Diretrizes Curriculares Gerais da Secretaria de Educação do Estado do Mato Grosso para EJA, são eles: Trabalho como princípio educativo, Direito de aprender por toda a vida, Ampliando práticas de cidadania e Educação Dialógica.

Após verificação do Currículo e o Projeto Político Pedagógico do CEJA, percebemos que para a área de Linguagem o ensino está em conformidade às Orientações Curriculares do estado de Mato Grosso, definidos por eixos temáticos, onde o ensino das literaturas está implícito ao termo: “Linguagens Múltiplas”. Situação não diferente na área de Ciências Humanas, onde cuja temática aparece também de forma implícita, quando cita o ensino dos “valores humanos e da diversidade sociocultural”.

Fator que nos remete à discussão, sobre o que anteriormente foi chamado de currículo oculto, pois ao observarmos e ouvirmos profissionais do CEJA da disciplina de História no que concerne à sua prática em sala de aula em relação à temática em estudo vê-se uma prática totalmente enfática, embora não registrada no Regimento e PPP da instituição.

Para professores da área de ciências humanas, a aplicabilidade da lei 10.639/2003,

²⁵ Projeto Político Pedagógico do CEJA Creuslhi de Souza Ramos – Confresa MT.

acontece através de projeto integrado, com o objetivo de agregar nas ações todas as áreas do conhecimento. Como evidencia o seguinte depoimento,

o projeto trabalhado nos últimos três anos é uma proposição da área de Ciências Humanas e Sociais e tem como tema: Diversidades Culturais. E com base nele as áreas de conhecimento se organizam em subprojetos enfatizando os conteúdos voltados para o estudo de um determinado, povo/grupo e sua cultura, no caso do povo negro, busca sempre desenvolver ações para a compreensão das lutas em prol da afirmação da identidade, luta contra o racismo e valorização da cultura²⁶.

Para a depoente, toda a escola se empenha no estudo dos conteúdos que são agregados aos da matriz curricular de cada área de conhecimento e reforça,

nesse projeto, a área de Linguagem trabalhou com obras literárias, poesias e outros textos que retratam a luta do povo negro na afirmação de sua identidade (...) temos desenvolvido projetos voltados para estudos e reflexões sobre a História da África e Cultura afro-brasileira, à prática de racismo e os resultados são socializados em noites ou momentos culturais com a presença de toda comunidade escolar²⁷.

Conforme fala da professora fica explícito que mesmo o Projeto Político Pedagógico não trazendo claramente sobre a inserção dos conteúdos voltados à História da África e afro-brasileiros e às relações étnico-raciais, evidencia e respalda o trabalho por projetos de ensino,

apesar de o PPP não trazer em pauta de forma explícita a obrigatoriedade da lei 10.639/03 na unidade escolar, possibilita que as práticas pedagógicas e avaliação dentre outros poderão ser “por meio de projetos pedagógicos”; e nos objetivos consta que a “proposição curricular do CEJA caracteriza-se pela flexibilidade necessária, considerando relevantes as diferentes culturas (...)”, (PPP-CEJA Creuslhi de Souza Ramos, 2015²⁸).

Conforme depoimentos, o PPP do CEJA flexibiliza a organização pedagógica, podendo assim abranger o que solicita a lei 10. 639/03 bem como outras temáticas que requer um olhar atento da sociedade, como por exemplo, as questões ambientais entre outras. A nosso ver, isso é um ponto positivo para um currículo escolar, seria ruim se o mesmo fosse restrito, limitado, pois, assim dificultaria a expansão e possibilidades de atendimento às temáticas que surgem cotidianamente.

²⁶ Depoimento da professora de Ciências Humanas e Sociais, Edimê Gonçalves.

²⁷ Idem

²⁸ Idem

Vemos a escola como um espaço privilegiado para a formação de leitores, desde que tenha claramente definido seu papel enquanto mediadora do processo de leitura nos itinerários educativos. E para que os estudantes se tornem leitores em outros espaços além dos muros da escola é preciso que esta os alimente e motive-os a adquirir a prática de leitura durante o período de estudante escolar.

Para o alcance dos resultados de sucessos nas atividades de leitura é primordial que, os livros de literatura ganhem vidas e passem a integrar as rotinas escolares, pois não tem sentido a existência de uma biblioteca, se esta não for visitada e utilizada diariamente. Zilberman (2003) afirma que a literatura sintetiza por meio dos recursos da ficção, uma realidade que tem amplos pontos de contato com que o leitor vive cotidianamente. Assim,

por mais exarcebada que seja a fantasia do escrito ou mais distanciada e diferente as circunstâncias de espaço e tempo dentro das quais uma obra foi concebida, o sintoma de sua sobrevivência é o fato que ela continua a si comunicar com o seu destinatário atual, porque ainda fala do seu mundo, com suas dificuldades e soluções, ajudando-o, pois, a conhecê-lo melhor, (ZILBERMAN, 2003, p. 25).

Visto que o foco deste trabalho é formação de leitores no contexto escolar, poderíamos ter escolhido qualquer outro tipo de texto para a realização das leituras, porém, priorizamos o texto literário, contos africanos, por corroborarmos com a ideia de que a literatura permite entender a realidade e recriar outras realidades. E bem como aponta Lajolo, é função do professor, a partir do conhecimento prévio de seus alunos, selecionar as leituras que melhor fruirão em sua sala de aula;

(...) selecionar aquelas em que mais acredita, descartar outras nas quais não aposta, reformular todas, balizando-as pelo que conhece de seus alunos e da leitura deles, pelo que conhece de língua, linguagem e de literatura, pelo que entende por ensino, por leitura e por escrita, e, particularmente, pelo que entende por ensinar Português no Brasil de hoje, (LAJOLO, 2004, p. 73).

Para o desenvolvimento dessa pesquisa, além do conhecimento prévio da turma, considerou-se necessário a contribuição teórica de escritores que discutem tanto a questão do ensino de leitura literária, quanto os que discutem a temática da África na sala de aula. Assim, compactuamos com Cosson (2014, p.17) quando afirma que uma das maiores funções da literatura “é tornar o mundo compreensível transformando sua materialidade em palavras de cores, odores, sabores e formas intensamente humanas que a literatura tem e precisa manter

um lugar especial nas escolas”.

Com esse trabalho, nos propusemos a incentivar a leitura literária a partir de contos africanos de Língua Portuguesa, visando uma melhoria no desempenho da leitura, da interpretação e produção de textos dos alunos do 2º ano do II Segmento da Educação de Jovens e Adultos no CEJA Creuslhi de Souza Ramos.

Para isso, organizamos uma coletânea de contos de escritores angolanos e moçambicanos, contos que configuram memórias da colonização, de lutas e de mudanças no período colonial africano. São contos dos escritores: Ondjaki (Ndalú de Almeida); Mia Couto (Antônio Emílio Leite Couto); Arnaldo Moreira dos Santos e Luís Bernardo Honwana.

Os contos de Ondjaki pertencem ao livro *Os da minha rua* (2007): *O bigode do professor de geografia*; *A Professora Genoveva esteve cá*; *A Ida ao Namibe*; *O homem mais magro de Luanda*; *O último carnaval da Vitória*; *Manga verde e o sal também*. Ondjaki é um jovem escritor, sociólogo nasceu em 1977 em Luanda.

A Angola de Ondjaki não está mais sob domínio português, mas que desde sua Independência em 1975 passa a viver o drama da guerra civil (1975-2002), cuja duração foi de 27 anos. Ondjaki nasce em plena Guerra Civil Angolana e é esse o tempo de sua infância, período da vida retratado nos 22 contos que compõem o livro *Os da minha rua* (2007). Sua escrita empreende uma viagem ao passado através da memória, imortalizando os momentos e resgatando as pessoas, adultos e crianças, companheiros de brincadeiras e travessuras, que com ele partilharam as ruas da infância vivida em Luanda na década de oitenta do século XX.

Para Maquêa;

Ondjaki é filho da independência de Angola; nasce em Luanda em 1977 e encontra um mundo em franca transformação no movimento geral da modernização e da economia de mercado; dá-se com uma tradição literária da qual fazem parte muitos escritores como Manuel Rui, Pepetela, Paula Tavares, Luandino Vieira. Ou seja, quando Ondjaki publica seus primeiros livros, já existe uma literatura angolana consolidada, (MAQUÊA, 2010, p.70).

Do moçambicano Mia Couto, escolhemos o conto *A menina do futuro torcido*. Couto nasceu em 1955 na cidade da Beira em Moçambique. É filho de uma família de emigrantes portugueses. É jornalista, biólogo e poeta pertencendo a círculos intelectuais, autor de mais de trinta livros, entre prosa e poesia.

Em 1975, Moçambique conquista a independência, mas em seguida mergulha numa guerra civil que devasta o país. Os sonhos da independência vão se dissolvendo frente aos

horrores trazidos pela guerra. O país que já havia sofrido com a autoridade colonial, vê-se de novo à deriva. A esse propósito afirma Maquêa (2005),

desse universo envolto em sofrimento e miséria, no entanto, surgem pessoas que atravessam o nevoeiro e vislumbram um futuro melhor para Moçambique. Brota desse chão uma literatura apaixonada e apaixonante que envolve o mundo em pura poesia, sem deixar de ver as coisas como elas são. O realismo dessa literatura não é do tipo que conhecemos. Para alcançar a possibilidade do sonho, é preciso atravessar o deserto fundado pela guerra, pisar sobre os corpos queimados e sobre a superfície estéril da terra. É de escombros que Mia Couto ergue sua literatura, um monumento em louvor da vida, (MAQUÊA, 2005, p. 167).

Nas palavras acima, atravessar o deserto é descobrir, dar sentido à própria existência humana. Essa travessia não é apenas em busca de um passado inalcançável, é o desejo de passagem, de transformação desse país para um tempo em que os seres humanos se reconheçam e passem a celebrar a vida, a comemorar a literatura local.

Do angolano Arnaldo Santos, foi o conto: *A Menina Vitória*. Este nasceu em Luanda a em 1935. Passou infância e adolescência no bairro Kinaxixe, em Luanda, que ocupa um lugar privilegiado nos seus escritos. O poeta e contista encontra-se entre os chamados elementos da “geração silenciosa”. Integrou na década de 50, o chamado “grupo de Cultura”, colaborando, na década de 60, em várias publicações periódicas luandenses.²⁹

E do moçambicano Luís Bernardo Honwana, o conto selecionado foi *As mãos dos pretos*. Honwana nasceu em 1941 em Lourenço Marques, (hoje Maputo). Viveu em Moamba e frequentou o liceu daquela cidade, onde exerceu também a profissão de jornalista, e publicou em 1964 o livro de contos intitulado *Nós Matamos o Cão Tinhoso*, uma das obras mais marcantes da literatura moçambicana.

Sob nosso olhar, a coletânea textual para a realização das leituras foi composta por contos extraordinários de escritores renomados e propiciaram momentos de leituras individuais e coletivas bem como espaços de calorosos debates voltados aos valores, relações humanas e diversidade cultural.

De modo geral, os textos possibilitaram a reflexão e o debate sobre o contexto social histórico, político e cultural, as marcas da violência e da guerra na sociedade angolana e moçambicana em paralelo com o Brasil.

E também resultou em leituras e produção de (re)escritas de textos - *Histórias em*

²⁹ <http://angolaharialiterharia.blogspot.com.br/2011/01/arnaldo-santos-bibobibliografia.html>.

Quadrinhos, com auxílio de um programa específico chamado “HagáQuê³⁰”.

importante ressaltar que este assunto será melhor discutido e aprofundo no próximo capítulo.

³⁰Aplicativo gratuito especificamente para a criação de HQs; está disponível para download, site oficial-
<http://www.hagaque.cjb.net>.

CAPÍTULO III

LEITURA E INTERPRETAÇÃO DE CONTOS AFRICANOS: UMA RELEITURA EM HISTÓRIA EM QUADRINHOS

O que mais dói na miséria é a ignorância que ela tem de si mesma. Confrontados com a ausência de tudo, os homens abstêm-se do sonho, desarmando-se do desejo de serem outros. Existe no nada essa ilusão de plenitude que faz parar a vida e anoitecer as vozes. [...] Na travessia dessa fronteira de sombra escutei vozes que vazaram o sol.

Mia Couto

3.1. Leitura Literária Teoria e Prática

Relatar uma experiência é pôr em evidência a autoria tanto de quem a escreveu quanto de quem participou de sua execução. Deste modo, relatamos as situações experimentais de nossa ação, revelando nossas sensações e emoções, lembrando o diálogo e as vozes dos sujeitos envolvidos na ação realizada.

Ao narrar as experiências vividas o autor se desloca para um tempo que mistura a realidade e a ficção, fazendo-o assumir duas funções simultâneas, a de narrador e a de personagem, o que constitui uma tarefa não simples, principalmente porque há que se fazer uma seleção organizada de modo que o leitor perceba no jogo do passado com o presente o lugar e o posicionamento do escritor. Ação que envolve complexidade e criteriosidade desde a escolha das palavras ao processo de rememorar, o que exige recorte daquilo que se vê relevante e que de todo modo é afetado pela subjetividade da memória tanto para responder, quanto para entender ao que foi proposto na atividade realizada.

Definir o quê e como trabalhar na leitura com Jovens e Adultos nem sempre se torna uma tarefa fácil, pois, além da necessidade de ter significado para o estudante, há imbuída na tomada de decisão uma responsabilidade grande quanto ao compromisso de ensinar. Assim, dentre a vastidão de possibilidades de trabalhar a leitura em sala de aula, limitamos à leitura e releitura de contos africanos de língua portuguesa, visando ampliar o repertório literário e acionar estratégias de leituras que permitam os estudantes descobrirem, compreenderem e tecerem argumentos sobre o que está escrito e sobre o que se lê.

De modo geral essa proposta buscou refletir sobre alguns pontos importantes voltados ao ensino; a implantação da Lei 10.639/2003, com suas dicotomias e discursos fundantes;

inclusão x exclusão; superioridade x inferioridade e colonizador x colonizado, para assim, avançar os estudos e o debate sobre o conhecimento e a valorização da cultura africana, com vistas à minimização à questão do preconceito racial e o racismo no contexto escolar.

Escolher essa literatura foi acreditar que esta possibilita o diálogo com outras linguagens e por entender os contos como elemento de motivação e suavização da prática de leitura literária, já que o ato de ler e (re)contar histórias/histórias é também um elemento agregador desta ação, além de sua utilização como gerador para a produção textual na reescrita dos contos em *Histórias em Quadrinhos*. Histórias essas que constituíram o Almanaque que apresentamos também como produto deste trabalho.

De forma a situar melhor o leitor, organizamos esta escrita por sequências de tópicos e subtópicos evitando repetições, ainda que na execução da proposta isso ocorresse, visto que desencadeava diálogos e leituras, que, se repetiam e se entrecruzavam como um labirinto, cuja entrada permitia seguir por muitos caminhos até mesmo para dar ênfase ao tema da intervenção e pesquisa.

Assim sendo, apresentamos a sequência das ações realizadas: socialização da intervenção e pesquisa; Introdução à temática História e Cultura Africana e os caminhos a serem percorridos no desenvolvimento da presente proposta de leitura; leitura dialogada e reflexiva do texto: *O Direito à literatura* de Antônio Cândido, concepção de identidade cultural; leitura de excertos com ênfase à importância de ser leitor; leitura da coletânea de contos e estratégias de leitura utilizadas; aprendizagens por meio de vídeos, autobiografias e filme; e por fim, o auxílio das TIC³¹ na EJA, sobretudo, no tocante às produções de histórias em quadrinhos.

Toda a intervenção de leitura foi constituída de várias atividades que compreendem – diálogos, pesquisas, leituras, compreensão, interpretação e recriação de textos/contos. Cujo primeiro passo foi à socialização da proposta e divulgação dos procedimentos para a execução do trabalho, aos alunos e demais professores da turma.

Na sequência realizamos atividades consideradas motivacionais de introdução à temática História e Cultura Africana; tendo como referência Cosson, (2014, p. 51) ao afirmar que “para termos êxito ao trabalho de leitura Literária precisamos motivar os estudantes à atividade pretendida”. Nessa perspectiva, fizemos uma breve apresentação do porquê propor essa intervenção e pesquisa voltada à leitura, sua hipótese e pretensão esperada. Buscamos por meio da visualização de mapas, mostrar o continente africano, com foco aos dois países:

³¹ Tecnologias de Informação e Comunicação.

Angola e Moçambique, visto que os textos que compõem a coletânea selecionada para a ação leitora são de escritores angolanos e moçambicanos.

Na realização dessa atividade foi tecido a partir do conhecimento prévio dos alunos, um diálogo abordando dados históricos dos países mencionados, na tentativa de enriquecer o aprendizado dos estudantes e também de proporcioná-los oportunidades de observar as relações existentes bem como compararem e perceberem semelhanças e diferenças entre um país e outro.

Fizemos a leitura dialogada e reflexiva do texto: *O Direito à literatura* de Antônio Cândido (1995), por acreditar que seria um envolvente ponto de partida; visto que, havia também a intenção de enfatizar a importância da literatura como aporte e suporte, para se pensar e enfrentar os problemas sociais, de leitura e escrita.

O texto de modo geral diz que a literatura corresponde a uma necessidade universal que deve ser satisfeita sob pena de mutilar a personalidade do ser humano, porque pelo fato de dar forma aos sentimentos e à visão do mundo ela nos organiza, nos liberta do caos e portanto, nos humaniza e negar a fruição da literatura seria mutilar a humanidade.

Na tentativa de saber qual a concepção de identidade cultural dos estudantes, instigamos um debate partindo da pergunta *o que é identidade?* De onde emergiu-se a compreensão de que identidade seria o que constitui um ser, o que constitui uma comunidade, uma sociedade e o define como cidadão. Alguns alunos disseram ser o documento – Registro Geral, (RG) comumente chamado de a carteira de identidade. Essa atividade trouxe à tona discussões referentes à cor e raça e, ainda nos possibilitou ter um perfil da sala, em relação à concepção que cada um tinha sobre identidade, sobre sua identidade e ainda sobre a identidade cultural.

Para a concepção de identidade, tomamos como referência a noção de cor que empiricamente era apresentada pelos alunos para depois comparar com a definição atestada na Certidão de Nascimento. Para isso, responderam um questionário composto por uma pergunta fechada contendo 4 categorias de escolha e, outras perguntas abertas, conforme descrição a seguir: 1ª - O IBGE classifica a população brasileira segundo cor ou raça considerando as opções: Branca; Preta; Parda; Amarela (Origem asiática/oriental); Indígena. De acordo com esta classificação, qual é a sua cor ou raça? 1 () Branca; 2 () Preta; 3 () Parda; 4 () Amarela; 5 () Indígena. 2ª - De acordo com a sua percepção, qual sua cor? Por que você se autoidentifica assim? 3ª - No cotidiano escolar geralmente se detectam situações veladas de discriminação e preconceito raciais. É uma realidade em sua escola? Se sim, que estratégias

poderiam ser pensadas no sentido de conscientização e combate a tais práticas? 4ª - Escreva o que você sabe ou entende sobre preconceito e racismo.

A realização dessa atividade suscitou interessantes debates e controvérsias e nos possibilitou apreender impressões e opiniões emitidas pelos estudantes, sobre as temáticas: a cor da pele, a formação da identidade cultural e racial. Em meio à socialização de ideias, semelhanças e divergências foram tecidas considerações sobre o que aprendeu ou não com a atividade realizada.

A seguir mostramos de forma sucinta o resultado obtido por questões. Deste modo, nas respostas obtidas para a 1ª questão, que diante da classificação que o IBGE faz à população brasileira, buscou saber dos estudantes qual a sua cor de cada um. De 12 alunos que responderam ao questionário, apenas dois alunos disseram ser classificados pela cor “preta”. Todos os outros marcaram a alternativa, “Parda”. Interessante destacar que, mesmo sendo visível a diferença na cor da pele entre si, para a Certidão de Nascimento quase todos são definidos como pardos.

Quanto à definição de cor feita por si próprio, os dois alunos cujo documento o classifica como “pretos”, concordam e se autoidentificam como negros. Dos alunos que segundo a certidão de nascimento são classificados “pardos”, um, se considera preto, dois como morenos e os demais se aceitam e se definem conforme a certidão de nascimento. Os alunos gostaram da atividade e disseram que ainda não haviam se atentado para essas questões.

Em relação às respostas da 3ª pergunta que buscou verificar se já houve no cotidiano escolar situações veladas de discriminação e preconceito raciais e ainda quais estratégias sugeriam para conscientização e minimização a tais práticas; dos 12 alunos participantes da entrevista, apenas um afirmou não ter conhecimento de nenhuma ocorrência dessa natureza no ambiente escolar, os demais além de afirmar a existência de ações que caracterizam discriminações e preconceito racial, exemplificaram a partir de casos ocorridos com eles mesmos na própria sala de aula.

Quanto às estratégias sugeridas pelos alunos destacamos algumas que consideramos compilar todas as demais, 1-“os professores precisam respeitar o direito do aluno”; 2-“os alunos precisam parar com os apelidos e respeitar o próximo”; 3- “todos devem respeitar uns aos outros e ver o mundo com outro olhar”; 4 - “devemos valorizar a contribuição das diferentes culturas para a formação da sociedade”.

Como vimos, as proposições dos alunos foram no sentido de conclamação de

mudanças de atitudes, hábitos e situações que, de certa forma, ocorreram ao longo do percurso estudantil e possivelmente tenham provocado desconfortos que ficaram registrados em suas memórias. Vale ressaltar, que muitas vezes são as atitudes indevidas que bloqueiam o aprendizado, acarretam consequências seríssimas e ainda podem levar o aluno ao abandono escolar.

Quanto à última pergunta do questionário que buscou verificar a compreensão que os estudantes tinham sobre os termos: preconceito e racismo, as respostas revelaram que conseguiram mobilizar os conceitos, inclusive reconheceram que atitudes preconceituosas podem ocorrer pela falta de informações e conhecimentos de ou sobre algo, ou seja, segundo eles, o desconhecimento dá margem a leituras equivocadas de situações ou acontecimentos.

De modo geral, as reflexões e discussões emergidas dessa atividade foram intensas e significativas. A leitura e o debate enfocaram a significação e efeitos dos termos: cor, raça/racismo, identidade cultural e preconceito, cujo resultado evidenciou que ainda existem na sociedade atual, resquícios do período colonial, em que a tendência para práticas de algum tipo de preconceito e discriminação contra pessoas ou grupos “diferentes” daqueles que se consideram maioria eram recorrentes.

Como afirma Müller (2013, p. 10-11), “Em nosso país, a cor da pele ou traços, os traços fenotípicos, que, além da cor da pele, o tipo de cabelo, os traços fisionômicos, etc., são tidos como diferentes e **desiguais**. Muitas vezes, quem tem a pele mais escura é tratado como se fosse inferior, na inteligência e nos valores morais”. (Grifos da autora).

No cotidiano escolar torna-se comum deparar com situações veladas de discriminação e preconceito raciais, por isso, acreditamos que proporcionar momentos de reflexão e debates a respeito dessas temáticas pode possibilitar mais humanização e conscientização quanto ao combate ou minimização a tais ocorrências.

A título de exemplificação, tomamos um caso ocorrido durante a execução da pesquisa, quando de repente durante a aula em andamento, ecoa do fundo da sala ao som de uma estridente voz, a seguinte frase: “*Senta logo, seu neguim da macumba!*” A sala foi contagiada por risos vindos de todos os cantos da sala. Contudo, abrimos um parêntese discursivo sobre o assunto, com o intuito de orientá-los a não repetir, tampouco praticar atitudes semelhantes, a frase foi escrita à lousa onde ficou durante toda a semana e a partir daí sentimos a necessidade de intensificar as discussões frente a maratona de leitura e diálogos contra o preconceito, a discriminação e falta de respeito ao diferente.

O contexto da frase proporcionou à sala refletir sobre as suas próprias atitudes, ações

que podem desencadear deselegância, falta de cortesia ou preconceito, inclusive as “brincadeiras” ofensivas no espaço escolar, foram consideradas por eles mesmos como brincadeiras de mau gosto. Cada aluno emitia sua opinião a respeito dos questionamentos elencados na sala. A ideia que se propagaria seria a de que não devemos fazer nem falar com o outro, o que não queremos que falem ou façam conosco.

Todos acharam a frase: “*Senta logo, seu neguim da macumba!*” preconceituosa e desrespeitosa, mesmo que expressada em tom de brincadeira, como foi declarada pelo emitente. Na oportunidade expuseram outros exemplos que haviam visto, percebido ou sofrido e que consideravam semelhante à situação ocorrida. Após cada exemplo trazido pelos alunos, elencava-se no coletivo da sala, hipóteses que poderiam utilizar para sobressaírem a esses insultos de forma ética e respeitosa.

Foram vários os exemplos dados e de fato, não expomos aqui todos os exemplos mencionados porque alguns tinham caráter de denúncia e, além disso, não alteraria a essência da descrição da intervenção que ora fazemos. Trouxemos apenas um exemplo, o qual chamou-nos a atenção por ter sido citado por todos os estudantes, que diziam ter recentemente, ouvido de uma professora que, “pobre vem ao mundo apenas para sofrer e nunca entrará em uma universidade para fazer bons cursos”.

Embora os estudantes conheçam e reconheçam a realidade e verdade expressa na frase, ouvi-la de uma professora foi um tanto quanto doloroso e desrespeitoso para eles. Assim, os alunos pontuaram como inadmissível a afirmação daquela professora, mas, segundo eles, o fator que os tranquilizava era saber que em breve ficariam felizes com sua saída, visto que encerraria o trimestre letivo. E segundo eles, a organização de funcionamento do CEJA ser trimestral é ótima porque a cada três meses, troca-se de professores.

Sabemos quão importante são as boas relações entre professor e aluno, estimula e enriquece o aprendizado. E este vínculo, se firma a partir da consciência que cada estudante desenvolve a seu tempo, a seu ritmo. Na educação de Jovens e Adultos essa percepção torna-se bastante significativa, pois, na sua grande maioria são trabalhadores rurais e empregados domésticos, balconistas, vigias, vendedores ambulantes, diaristas ou desempregados, não que essas profissões os deixam inferiores diante das outras, mas, a defesa de se reconhecer que dado os esforços do trabalho diário já chegam à escola num ritmo de cansaço e ou desânimo e só a procuram porque acreditam que por meio dela ainda podem mudar o rumo de suas histórias.

A influência que o professor exerce na vida do aluno é tão natural que geralmente

acontece sem que ambos percebam, por isso, a importância de se refletir sobre atitudes praticadas, pois esta influência nem sempre é positiva e qualquer expressão mal utilizada ou interpretada em sala de aula pode ter consequências negativas e interferir definitivamente na aprendizagem do aluno. Já dizia Freire, (1996, p. 96) “nenhum professor passa pelo aluno sem deixar sua marca”.

Pois, que lutamos para que as marcas deixadas sejam as melhores possíveis. Precisamos ter discernimento ao emitir nossas críticas e que quando ocorrerem, estas sejam construtivas, pois, muitas delas não contribuem para um ambiente escolar favorável a uma aprendizagem significativa.

Realizar esta atividade nos permitiu lembrar as contribuições de Hernandez (2008), sobre a noção de raça, para a autora, embora essa noção tenha se instaurado na modernidade, ela tem raízes no sistema colonial do século XVI, a partir do tráfico de escravos e posteriormente, reforçada pelo imperialismo colonial na África no fim do século XIX. O século XX foi fortemente marcado por horrores exacerbados como a violência e a discriminação, também pela violência institucional e simbólica referentes às questões dos negros nos EUA e no Brasil, que segundo Hernandez (2008, p. 131), “levavam a hipótese de que os negros, na sua grande maioria, foram considerados apenas indivíduos, por vezes cidadãos, mas sempre de segunda classe”.

Nessa concepção, o racismo tomara corpo ideológico, cujo ponto de partida era o pressuposto de que apenas os ocidentais podiam emitir suas opiniões e apresentar ideias sobre os povos coloniais, porque eram considerados os mais capazes. A partir daí foi constituindo uma identidade imaginada e assim ia-se naturalizando a submissão das etnias dos mundos dominados e reduzidos a subprodutos do racismo europeu. Situação que intensificou o sistema classificatório entre produtos, povos e nações, e nessa organização eram classificados em selvagens, bárbaros e civilizados, logo, o planeta se viu dividido entre “raça superior e raça inferior”³².

Para Hernandez (2008) a noção de raça,

é fruto da ruptura com a tradição fundamental da condição humana, tão cara ao Direito Natural, qual seja “o direito a ter direitos a começar pelos inatos”. Significa dizer que são quebradas as condições de razoabilidade de um modo comum, compartilhado, caracterizado pela *pluralidade*, tendo como fundamento a igualdade da condição humana, (HERNANDEZ, 2008, p.132).

³² A escola como transmissora da ideologia do branqueamento e difusora dos estereótipos contra a população negra. MÜLLER, M. L. Rodrigues. 2 ed. EdUFMT, 2013.

Como se vê no excerto acima, se instaurou fortemente uma concepção inversiva de valores que passou a dominar o pressuposto de desigualdade como inerente à condição humana. O que significava dizer e aceitar que nem todos pertenciam igualmente à espécie humana. Concepção essa que tomou força durante muito tempo do processo histórico da nação.

Ainda sob esse viés trazemos Müller (2013), ao dizer que,

a partir da metade do século XIX que as elites brasileiras começaram a se preocupar com a heterogeneidade cultural e étnica da população que aqui vivia. Essa preocupação devia-se principalmente a dois motivos: que tinham a ver com a divulgação entre as elites das teorias racistas importadas da Europa e dos Estados Unidos, são as supostas teorias científicas que inferiorizavam todos aqueles que não eram fenotipicamente brancos e a iminência da chegada de um novo cidadão, com todos os direitos legais, os ex-escravos, (MÜLLER, 2013, p. 06-07).

O termo raça foi utilizado inicialmente para classificar animais e vegetais, porém, mais tarde a ideia é utilizada para classificar os seres humanos numa tentativa de justificar a relação de poder entre os povos. O ato de classificar, com o decorrer do tempo, levou o homem à hierarquização, o que o levou ao racismo. Pois, embora a “raça” não exista biologicamente, isto é insuficiente para fazer desaparecer as categorias mentais que a sustentam em nossa sociedade.

Assim, a ideia de raça persiste no imaginário da sociedade e traz consequências para a vida das pessoas, bem como para o ambiente escolar. Porque nem sempre o ensino sobre a história dos negros possibilita conhecer as histórias de valorização e construção de sua própria história.

Às vezes a tentativa de estímulos à leitura na escola costuma falhar por não considerar a identidade cultural dos estudantes. Segundo Hall (2004, p.8), “a identidade cultural está relacionada à nossa pertença a culturas étnicas, raciais, linguísticas, religiosas, regionais e/ou nacionais”. A concepção de identidade cultural aqui defendida é essa trazida por Hall, a de um sistema que envolve características de um grupo social que partilha as mesmas atitudes, mesma língua, festividades, religiões etc. Está apoiada num passado com um ideal coletivo projetado e se fixa como uma construção social estabelecida e faz os indivíduos se sentirem mais próximos e semelhantes.

Reafirmando a não fixação e a permanente construção diária das identidades, trazemos

a palavra do escritor Eduardo Galeano³³, (apud HUERGA, 2009, p. 52): “Somos enfim, o que fazemos para transformar o que somos. A identidade não é uma peça de museu, quietinha na vitrine, mas sempre a assombrosa síntese das contradições nossas de cada dia”.

Como vimos a identidade cultural de determinado povo está intimamente ligada à memória deste, mas não pode ser vista como sendo um conjunto de valores fixos e imutáveis que definem o indivíduo e a coletividade a qual ele faz parte.

Uma questão importante sobre a memória é a sua estreita vinculação com sentimentos e emoções, conforme diz Luis Buñuel (apud HUERGA, 2009, p. 52): “nossa memória é nossa coerência, nossa razão, nossa ação, nosso sentimento, sem ele não somos nada”.

Nessa mesma perspectiva, Ecléa Bosi (2004, p. 46-47), através da memória, não só o passado emerge, misturando-se com as percepções sobre o presente, como também desloca esse conjunto de impressões construídas pela interação do presente com o passado que passam a ocupar todo o espaço da consciência.

Dessa forma, sem memória não se pode falar em identidade cultural, seria impossível que as pessoas se encaixassem em uma sociedade com características próprias. Com a pós-modernidade e com todo um processo de novas informações e tecnologias que cada vez mais aparecem, torna-se difícil a percepção de contornos nítidos do que chamamos “identidade cultural” de determinada sociedade.

Para Stuart Hall,

a identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia. Ao invés disso, na medida em que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar – ao menos temporariamente, (HALL, 2004, p. 13).

Comungamos com ideia trazida por Hall de que devemos pensar a identidade cultural por diversas partes, todas de fundamental importância, como um mosaico, danças, vestuários, comidas, folclore, entre outras práticas que vamos identificando, praticando e renovando.

Finalizada estas discussões sobre identidade cultural, e, sem a pretensão de dizer que o assunto tivesse esgotado, mas sim, a de enfatizar que cada aluno a partir de suas respostas no questionário e do debate realizado, acrescentou à sua bagagem discursiva um conhecimento a mais sobre essa temática, possibilitando refletir sobre si mesmo e sobre sua relação com a

³³ Galeano, E. O livro dos abraços. Porto Alegre: L &PM, 191.123.

sociedade: a família, a escola, o trabalho, a comunidade, etc.

Por isso se fez oportuno avançar para a próxima atividade, que consistia na leitura de excerto que conceituavam e abordavam a importância da leitura na academia e na constituição de um ser social. Assim, para a realização dessa atividade, a sala ficou rodeada de cartazes sobre leitura e ressaltamos a positividade que foi a leitura diária de excertos que enfatizavam a questão da leitura e sua importância na constituição de um cidadão.

A cada dia um aluno fazia a leitura de um excerto e logo após, fazia-se coletivamente a inferência para a construção e compreensão dos possíveis sentidos a partir dos mesmos. Pois, a leitura compreendida como uma atividade social pressupõe a interação entre um escritor e um leitor, em que o leitor produz sentidos a partir das relações que estabelece entre as informações do texto e seus conhecimentos.

Vale ressaltar que, essa atividade foi inspirada no livro de Ziraldo *Uma professora muito Maluquinha*. Especificamente às páginas 34 a 37, que induziam à leituras de frases, leituras e escrita de pequenos textos, conforme segue,

debaixo da última carteira da fila do meio tem uma maçã embrulhadinha. Quem ler esta frase até o fim, ganha a maçã. Pode ir lá pegar. Quem, até o final o final da aula, tiver lido com cuidado esta frase e tiver prestado bastante atenção nela, vai escrever um bilhete para mim e deixar sobre a minha mesa com o seu nome. Neste bilhete o aluno vai dizer qual foi a palavra que escrevi errada, (ZIRALDO, 1995, p. 34-37).

Inspirada pela metodologia de Ziraldo, e visto que estavam expostos vários cartazes com os excertos sobre leitura, que a cada dia outros eram acrescentados, junto a estes foram colocadas frases como: “Você que está lendo esta frase é o ganhador de uma caixa de bombom que se encontra atrás da TV dentro do armário”. “Quem lê esse excerto até o final, será o ganhador de um pacote de guloseimas que se encontra em meio aos livros no fundo da sala”. E assim se repetia durante a semana.

Seguem alguns dos excertos lidos e explorados: “Os verdadeiros analfabetos são os que aprenderam a ler e não leem”, (Mário Quintana); “A verdadeira liberdade, encontramos na leitura de um bom livro que nos remete a lugares lindos e por vezes, distantes da realidade”, (Gil Nunes); “O ato da leitura é muito bom. Expande os horizontes, aumenta o vocabulário e nos torna mais flexíveis para argumentação”, (Ninah Alves); “Nós não vemos o que vemos, nós vemos o que somos. Só veem as belezas do mundo, aqueles que têm belezas dentro de si”, (Rubem Alves); “O mundo é um belo livro, mas é pouco útil a quem não o sabe

ler”, (Carlo Goldoni).

Todo texto carrega inúmeras informações implícitas que são fundamentais para sua compreensão e completam o sentido do texto lido. Estas informações são as inferências que vamos construindo no decorrer da leitura. Por isso, a importância da leitura frequente, para melhorar sua condição leitora e para adquirir informações e esta possibilita posteriormente uma articulação com outras leituras.

Sabe-se que são vários os fatores que contribuem para que o leitor dê sentido ao que está lendo, ao ler mobiliza-se conhecimentos prévios sobre o assunto do texto, sobre o momento histórico representado, sobre aspectos culturais, entre outros. De modo geral, a metodologia dos excertos serviu como motivação e possibilitou dar ênfase à importância da leitura na vida das pessoas, sobretudo dos estudantes, induzindo-os a ler o seu entorno, os cartazes da sala, os murais da escola, as ruas de sua casa, enfim, ler alguma coisa, ler o mundo. Foi uma atividade interessante, de certa forma, todos liam tudo, todos os cartazes, em busca de novidades a respeito da leitura e até mesmo de ser o “premiado”, pelas guloseimas.

Tomando como referência Cultura Letrada: Literatura e leitura, de Márcia Abreu, procuramos ouvir dos alunos que tipo de textos, livros, gostavam de ler. O que haviam lido naquele ano, que gostariam de socializar com os colegas. Após alguns minutos de esforços e buscas à memória alguns disseram não se lembrar de nada, outros disseram que haviam lido, mas que não se lembravam no momento.

Pensamos que não poderia ser verdade, pois, já era mês de outubro e até a presente data com certeza teriam feito várias leituras que poderiam ser ou não socializadas aos demais estudantes. Instigamos a falarem, que fossem frases, textos. De repente, uma manifestação, um aluno contou uma história que havia lido e que segundo ele tinha se identificado bastante, a história falava de um menino que sonhava em mudar de vida. Poderia até ser uma reinvenção, uma paráfrase de sua própria história de vida, mas, havia uma coerência nos fatos da narrativa apresentada pelo aluno.

Outro, contou que havia lido recentemente uma notícia sobre greve dos bancos do Brasil; outro havia lido uma notícia sobre o vírus ebola e assim todos foram sucessivamente exemplificando algo que haviam lido. A partir dos exemplos que citaram, buscamos estabelecer diferenças entre um texto que narra uma história e o que fornece uma notícia e a diferença entre um texto literário e um texto não literário. Para tanto, tomamos também como exemplo a coletânea de textos/contos selecionados para leituras, contos de escritores africanos, angolanos e moçambicanos.

Fizemos uma adenda que cada narrativa contém alguns elementos que são considerados primordiais para a compreensão do texto. Esses elementos são: os personagens, principais ou secundários; narrador, tipo de narrador e tempo e espaço em que acontece a história narrada, etc. Embora saibamos que há várias pesquisas que criticam o trabalho com texto literário focando os elementos da narrativa, o priorizamos por perceber que havia alunos que não conseguiam distinguir o que seria um personagem principal, tampouco o espaço onde acontece uma história e assim por diante.

Nessa perspectiva, compartilhamos da ideia de Abreu (2006) ao afirmar que “As obras literárias conduzem à identificação com personagens e cenas fazendo que, ao final da leitura sejamos pessoas mais experientes, mais sensatas, mais justas”. Ainda para a autora, (2006, p. 81). “em geral, os leitores são levados a se identificar com personagens fracos, sofredores ou perseguidos, a experiência da leitura literária nos torna mais humanos, desenvolvendo nossa solidariedade, nossa capacidade de admitir a existência de outros pontos de vista além do nosso, nosso discernimento acerca da realidade social e humana”.

Nesse sentido, para atingir o desenvolvimento integral precisamos estimular à compreensão do todo composicional de um texto. O que nos leva a acreditar que ensinar os elementos de uma narrativa torna-se fundamental, para posteriormente adentrarmos à linguagem literária em si, à linguagem que dá voz ao coletivo, ao universal, pois em uma ficção podemos ver retratado o drama de todos os sujeitos, incluindo também o de si próprio.

Para Silva (2009),

a linguagem literária, o seu teor conotativo, metafórico, constitui a sua dificuldade e a sua grandeza. Reconhecer o não dito, ou o sugerido via metáfora, é tarefa que mobiliza o leitor, que o põe em estado de alerta e que torna a leitura um processo eminentemente ativo. Ler as entrelinhas de um texto, desvendar suas intenções, descobrir o que está encoberto é tarefa instigante e prazerosa, (SILVA, 2009, p. 71).

Para os alunos no momento da socialização de algo que haviam lido, foi unânime o diálogo sobre a leitura que noticiava jornais impressos e não impressos, além de canais de televisão, do/sobre o vírus Ebola, um vírus que desde março de 2014 atingia a África Ocidental causando grande número de mortes. Ao longo dos primeiros sete meses da epidemia, “Médicos Sem Fronteiras”.³⁴ montaram centros de tratamento de Ebola na Guiné,

³⁴ MSF é uma organização médico-humanitária internacional independente e comprometida em levar ajuda às pessoas que mais precisam. Também é missão de MSF tornar públicas as situações enfrentadas pelas populações atendidas.

Libéria e Serra Leoa.

O mundo estava chocado com a notícia da epidemia em que se alastrara consideravelmente e também com a notícia de que a doença chegaria ao Brasil, através da entrada de um “homem, de 47 anos, que vinha da Guiné, um dos três países africanos que no momento passava por surto da doença”.³⁵ Sobre esse assunto o debate foi intenso, a repercussão do e sobre o vírus, a entrada do guineense, bem como os questionamentos arguidos a esse respeito, conforme citamos alguns: se fosse um americano a repercussão teria sido com a mesma intensidade? As suspeitas teriam aumentado somente por ser negro? Se não fosse negro, teria tomado outra dimensão? Estes e outros questionamentos foram endossados pelos alunos no momento.

Vale ressaltar, que grande maioria dos alunos fez a leitura de que teria outra repercussão pela mídia, caso o homem fosse branco. Frente a isso, nossas considerações foram no sentido de esclarecer que em muitas ocasiões ao longo da história do país, de fato a condição de ser negro contribuiria bastante para um julgamento antecipado da situação, mas, que naquela notícia abordada, as suspeitas aumentaram devido o viajante vir justamente de um dos países em que o foco epidêmico estava em alta.

Na oportunidade desse debate, aproveitamos para conhecer os países e capitais que têm como língua oficial a portuguesa. Deu-se ênfase que, mesmo sendo a língua portuguesa utilizada, sua riqueza em sotaques, tonalidades, ritmos e variações se diferenciam de um país para outro e para isso, tomamos como exemplificação as próprias variações linguísticas existentes no nosso país, no nosso estado. Reforçamos que os textos escolhidos para a atividade de leitura, compreensão e discussão, eram de escritores angolanos e moçambicanos. E que trabalharíamos com as *leituras literárias africanas*, devido a um recorte pretendido.

Para reforçar a diferença entre o texto literário e não literário, visto que já havíamos feito uma entrada explicativa sobre o assunto, tomamos como exemplo, além de outros recursos, os contos de fadas, em comparação com o gênero textual jornalístico: a notícia; a do vírus ebola que todos tinham o conhecimento, tentando estabelecer um comparativo entre um texto e outro.

Deste modo, aprendemos que os textos literários são àqueles que servem para nos expressarmos culturalmente e expor artisticamente nossos sentimentos, a exemplo podemos citar, uma música, um poema, uma crônica, um conto, entre outros. E que cada sujeito tem sua preferência por um tipo de literatura: músicas, poemas, horóscopo, frases de autoestima,

³⁵ Jornal Nacional/Rede Globo.

novelas, etc. Segundo Lajolo (2001, p.09), a literatura nos dias de hoje é tão necessária na vida do ser humano quanto um alimento, “Hoje a literatura é produzida por uma indústria tão sofisticada quanto a indústria de alimentos, que oferece molho de tomate para todos os gostos, com coentro ou sem cebolinha, com pedaços grandes de tomate ou como creme homogeneizado”.

Contudo, em efeitos conclusivos a essa atividade, avançamos ao desenvolvimento da próxima, que consistia na leitura da coletânea dos contos que fora preparada para essa finalidade. Importante destacar que, com intuito de dinamizar a realização das leituras e facilitar o desenvolvimento da intervenção e pesquisa, escolhemos algumas estratégias de leitura defendida por Isabel Solé, (1998).

3.2 – Estratégias de Leitura

Compreendemos por estratégias de leitura os procedimentos ou atividades escolhidas para facilitar o processo de compreensão em leitura evitando o cansaço tanto do leitor quanto do ouvinte. São várias as estratégias de leitura que podemos nos apropriar e nessa intervenção e pesquisa utilizamos apenas: Leitura feita pelo professor; Leitura individual e em grupos e por fim, Leitura compartilhada com intuito de dinamizar o processo e envolver a todos.

Consideramos a leitura feita pelo professor uma metodologia um tanto quanto motivadora. É importante para ampliar o repertório cultural e aumentar a familiaridade com a língua. Quando lemos para os alunos, atribuímos valor, entonação à atividade evidenciando que a intenção é incentivá-los a se fortalecerem como usuários da leitura, da escrita e para isso é preciso vivenciar na sala de aula práticas tanto de uma quanto da outra. Buscamos revelar as múltiplas possibilidades que os textos oferecem, assim, a leitura, como prática social, pode ser ensinada em situações em que a turma toda participe, comentando o que foi lido, levantando e explicitando hipóteses e debatendo ideias.

A escolha das estratégias: leitura individual e em grupos, foi visando à interação entre o leitor e a informação. Assim, tendo a leitura como uma prática, como tal, se aprende fazendo, desenvolvendo e mobilizando as habilidades e capacidades tanto individuais quanto coletivas.

E na leitura compartilhada o professor ou um aluno assume a responsabilidade de organizar a tarefa de leitura e de envolver nela os demais. Esta estratégia se constitui de forma que cada participante lê um parágrafo da história e se necessário faz-se interrupções e pausas

para esclarecimentos do parágrafo lido e também busca chamar atenção para a sequenciação da história lida.

Solé (1996, p. 134), diz que, “não é possível estabelecer limites claros entre o que acontece antes, durante e depois da leitura”, mas, mesmo assim, considera importante o desenvolvimento dessas estratégias para a aquisição da compreensão leitora. Contudo, além de outras estratégias, sugere, que o trabalho com a leitura em sala de aula pode ser apresentado em três etapas estratégicas de atividades: o antes, o durante e o depois da leitura.

Assim, para Solé, (1996, p.89), antes da leitura, precisa-se estabelecer alguns critérios que são considerados importantes para a compreensão do texto, tais como: motivar para leitura; acionar e mobilizar conhecimentos prévios, estabelecer objetivos de leitura; fazer previsões, suposições, levantamento de hipóteses; conversar sobre o tema, apresentar o autor, o suporte do texto (o jornal, o livro, a revista), elaborar perguntas para responder oralmente e fazer discussão a partir do título.

Durante a leitura, a autora sugere a verificação das hipóteses e previsões que foram levantadas; localiza-se informações no texto; articula-se informações vindas de várias fontes, realizando inferências; confronta-se várias partes do texto; sintetiza-se ou resume-se informações; levanta-se novas previsões e hipóteses à medida que for lendo; constrói uma representação global do texto, (SOLÉ, 1996, p.115-116).

E depois da leitura, é necessário avaliar o que leu, verificando se os sentidos produzidos são coerentes, se foi possível articular as informações de seu conhecimento prévio com aquelas que o texto traz; verificar a coerência, confrontar os sentidos produzidos com os sentidos que os colegas produziram, (SOLÉ, 1996, p.133).

Deste modo e tendo como suporte as estratégias apresentadas, tendenciando à mobilização dos conhecimentos prévios dos estudantes sobre o assunto dos textos; sobre o gênero textual – conto; sobre o momento histórico que o texto representa e também sobre a cultura entre outros aspectos; trazemos a seguir o resultado de cada estratégia utilizada no desenvolvimento das leituras.

3.2.1– Leitura pela Professora

Com essa estratégia foram trabalhados dois contos, na sequência que segue, *O bigode do professor de geografia* de autoria de Ondjaki e *A menina do futuro torcido* de autoria de Mia Couto. Na leitura do primeiro, todos em silêncio acompanhavam início, meio e fim da

narrativa. Riam em algumas circunstâncias, se envolviam em outras, como se estivessem de fato assistindo a cena da aula com o professor de geografia.

Dialogamos sobre alguns pontos básicos que possibilitariam compreender a história. Ao término da leitura, o debate intensificou, os estudantes emitiam considerações sobre a atitude do personagem professor e sobre as atitudes dos personagens alunos. E por fim, iam definindo um perfil ideal de aluno e de professor. Na oportunidade fizeram menção aos professores que tiveram e que consideraram ser ótimos e também os que consideravam não serem bons.

O conto traz à tona uma situação que ainda é atual nos dias de hoje, em muitas escolas, a falta de respeito ao professor por parte dos alunos e a intolerância do professor diante da turma. De modo geral, a narrativa mostra a turma de Ondjaki, o narrador, em aulas com um professor de Geografia em um dia de muito calor. Onde os alunos começaram a “brincar” com a situação de haver na camisa do professor uma mancha de suor enorme nas costas e o professor revidava intolerantemente às “brincadeiras” dos alunos.

Explicações que podem ser confirmadas em trechos do conto, conforme segue: “Che, o camarada professor tipo que tem um mapa de África desenhado no porta-bagagens!” (ONDJAKI, 2007, p. 106). Mesmo diante da frase de “gozação” que conquistara o sorriso de todos os alunos, o professor a priori não deu ouvido e continuou a ministrar sua aula. Mas, pouco depois houve outro aluno a “gozar” com ele. Nesse momento ninguém sorriu e o professor irritou-se e fartou-se de dizer palavrões e de ameaçar os alunos, “Ó seus filhos da puta, vocês tão a brincar com esta merda ou quê?”, “Pensam que a merda desse salário que me pagam é suficiente para vos aturar? Ahn?” (ONDJAKI, 2007, p. 106-107).

Segundo o conto, os alunos ficaram assustados com o que se passou e cheios de medo, só queriam que a campanha tocasse, para não acontecer nada de grave. E furioso continuava o professor, “Se um dia destes lerem no jornal que o professor de tal matou umas pessoas (...), não tenham dúvidas: sou eu mesmo! Ouviram bem seus filhos da puta?”, até que finalmente o sino tocou e saíram todos da sala de aula, “um a um, certinhos tipo num quartel”, (ONDJAKI, 2007, p. 107).

Após a leitura e debate do conto, os alunos perceberam que de acordo o perfil de professor e de aluno que discursivamente traçaram, ambos personagens haviam cometido equívocos, praticando atitudes desnecessárias e indevidas.

O segundo conto lido e trabalhado *A menina do futuro torcido*, marca analogicamente uma história que consideramos comum a muitos sujeitos, tanto da sociedade brasileira, quanto

de outros países, que envoltos pelo misto de ingenuidade e obsessão em ganhar dinheiro para utopicamente mudarem de vida, expõe-se os filhos em busca de trabalhos considerados de riscos.

A história do conto é de Joseldo Bastante, um mecânico que sonhava dar aos seus 12 filhos uma vida com mais oportunidades que a sua. Com isso, ficava sempre a pensar: Doze futuros, onde? Certo dia ouviu dos alto falantes de um carro, que chegaria à vila um famoso contorcionista. Diziam as vozes da cidade que o jovem dava tantas voltas no corpo quanto o dinheiro que tinha. “O jovem ganhou dinheiro até encher caixas, malas e panelas. Só devido das dobragens e enrolamentos da espinha e seus anexos” (COUTO, 1992, p. 71).

Assim, Joseldo Bastante viu naquele anúncio a chance de sua filha mais velha, a Filomeninha, ser uma contorcionista e, poder solucionar todos os problemas financeiros da sua família. E ordenou-a: “A partir desse momento, vais treinar curvar-te, levar a cabeça até no chão e vice-versa, ha de ser contorcionista, apresentada e noticiada pelas estradas de muito longe”, (COUTO, 1992, p. 71).

A pequena menina iniciou as ginásticas, mas evoluía lentamente e para acelerar os preparos, o pai, Joseldo Bastante, trouxe um enorme bidão de gasolina e todas as noites amarrava a filha para que as costas dela ficassem curvadas. E como se não bastasse o sofrimento, todas as manhãs regava-a com água quente, julgando ajudar no amolecimento dos ossos.

Filomeninha reclamava das dores que sentia e das tonturas, porém seu pai não importava. “Pai, estou a sentir muitas dores cá dentro, deixa-me dormir na esteira”. “Nada filhinha, quando você for rica hás-de dormir até de colchão. Aqui em casa todos vamos deitar bem, cada qual no colchão dele. Vai ver que só acordamos na parte da tarde, depois dos morcegos despegarem”, (COUTO, 1992, p.71-72).

O pai estava obsecado com a ideia de ficar rico com a fama da filha, enquanto a filha dia após dia ficava mais doente. Segundo o pai havia chegado o grande dia, assim, ordenou a mãe que vestisse à menina o vestido mais novo que tivesse. Como Filomeninha não tinha roupas novas colocou o vestido da própria mãe, largo e comprido de longe se via que as medidas não condiziam com a menina.

Assim, seguiram viagem em busca do futuro promissor, a menina tremia de fraqueza, enquanto o pai se entretinha com sonhos de riqueza. O empresário os recebeu, mas, os descartou, orientando que procurassem imediatamente um hospital, pois, logo viu que aquela menina estava doente. E reforçou, ao pai: “Não vale a pena perder tempo. Não quero. O

contorcionismo já está visto, não provoca sensação”. Regressaram para casa, e “Filomena arrastava-se, trocando os passos, [...], parecia olhar o movimento da estação, mas os seus olhos não passavam além do vidro fosco da janela”, porém, a insensatez e a ganância do pai não o deixavam perceber que sua filha estava morrendo, estava precisando urgentemente de atendimento médico. Ainda na estação, “o corpo de Filomeninha tombou, torcido e sem peso, no colo de seu pai”, (COUTO, 1992, p. 74).

Como se vê, Joseldo ingênuo e ganancioso, só pensava em ganhar dinheiro através da filha que acabou por encaminhá-la para um fim trágico e irreversível. Situação induzida já no título do conto, semanticamente com “a menina do futuro torcido”, um futuro incerto, sofrido, com final desastroso.

Contudo, ao final de cada leitura, retomávamos a conversa, estimulando opiniões e questionamentos sobre os textos. O ato de ler é um processo que precisa ser ensinado e uma condição para essa ocorrência, é que o professor proporcione esse espaço, lendo e propondo leituras, questionando e sendo questionado sobre as temáticas apresentadas em cada texto trabalhado.

Segundo nossa autoavaliação, fomos felizes na escolha dessa estratégia, ser a primeira a realizarmos, pois, segundo depoimentos dos alunos, “quando a professora faz a leitura”, eles compreendem melhor. Na oportunidade, reforçamos a ideia de que ninguém nasce sabendo, e que todos são capazes de aprender, assim, para ler bem precisamos de práticas constantes, porque o primeiro estágio de todo leitor é o de iniciante e posteriormente, com o exercício da leitura vamos aperfeiçoando.

Deste modo, concluímos esta atividade e seguimos com o desenvolvimento das leituras dos próximos contos.

3.2.2 - Leitura Individual e em Grupos

Nesta atividade fez-se a leitura, dos seguintes contos: *A Menina Vitória* do escritor angolano Arnaldo Santos. *A Professora Genoveva esteve cá*, *A Ida ao Namibe*, *O homem mais magro de Luanda*, *O último carnaval da Vitória*, *Manga verde e o sal também*, todos do livro - *Os da minha Rua* do escritor angolano, Ondjaki.

A orientação dada foi que a primeira leitura era feita individual, posteriormente em grupos, onde teriam que verificar se apresentavam alguma questão ou atitudes desrespeitosas e ainda encontrarem os principais elementos narrativos respondendo as seguintes perguntas:

1-Quem são as personagens do conto? Classifique-as em principais e secundárias. 2- Defina o espaço onde se passa a ação. 3-Qual é o acontecimento que gera conflitos na história? 4- O conflito foi resolvido? Como? 5-De que parte do conto mais gostou, por quê?

Com a realização dessa atividade, percebemos que a turma não tinha experiências para realizar atividades em grupos, pois, responderam aos questionamentos individualmente, sem estabelecer diálogos para que juntos pudessem encontrar a melhor resposta. Cada um foi respondendo a seu modo e compreensão, mesmo sabendo que fazia parte da composição de um grupo, a fragilidade do trabalho em equipes ficou visível até mesmo no momento da socialização da atividade. Enquanto esperávamos que dialogassem no grupo e relatassem suas compreensões para os outros, ou que em grupo lessem as respostas das perguntas supramencionadas, aconteceu o inverso, cada um queria expor seus argumentos e compreensões.

Interessante destacar que o não cumprimento do trabalho na coletividade não influenciou, na aquisição das respostas para as perguntas propostas, nem na compreensão, nem na interpretação de cada conto, portanto, atingiram o objetivo esperado: ler, compreender e interpretar.

A seguir trazemos resumidamente, a abordagem de cada conto lido nesta etapa. Percebemos a recorrência de temas como a cidade, a infância, conflitos, autoritarismo, entre outros. Em África a colonização portuguesa estabeleceu como método de dominação não apenas a força, mas outros recursos de controle, como a dominação cultural. O sistema educacional era compreendido em via dupla, de um lado a imposição da cultura portuguesa, do outro, a recepção forçada, onde os africanos tinham que aprender os conhecimentos e hábitos estrangeiros como referência e ainda eram obrigados a reproduzir o que lhes era transmitido.

No período colonial, alguns educadores, assimilados³⁶, reproduziam os padrões e cultura europeia, contribuindo para o apagamento da cultura local. Outros encaravam a educação como meio de libertação, recusavam o embranquecimento cultural e buscavam se fortalecer, valorizar suas raízes e aceitar sua herança sociocultural. Em vários escritos africanos foi possível compreendermos essa dupla função que a educação desempenhou no período colonial e pós-colonial.

Para Mendonça,

³⁶ Literaturas de língua portuguesa: marcos e marcas. Moçambique. Por Tania Macêdo, Vera Maquêa

ser assimilado implica abdicar de um universo cultural de que se é herdeiro em benefício de um outro, imposto como alternativa para o prestígio e ascensão sociais. Essa “opção” produzirá o conflito não resolvido. O assimilado já não é (?) africano e nunca será europeu. A sua função na sociedade colonial é definida pelos limites a que o poder o circunscreve, (MENDONÇA, 1989, p.7) apud Macêdo & Maquêa, 2007.

No conto *A menina Vitória* de Arnaldo Santos, compreendemos que retrata a escola como instrumento no processo de silenciamento do negro, representando por meio da ficção a educação formal introduzida pelos portugueses em Angola, uma escola que reprime a livre expressão e a criatividade dos alunos, não os prepara para que saibam refletir acerca de sua situação.

É possível compreender a personagem, Menina Vitória, como uma professora que assumia um discurso autoritário, preconceituoso e repressor. Ela, uma mestiça formada na Metrópole, adquiriu não só a língua e conhecimento português como também incorporou à cultura e a ideologia dominante, esquecendo-se ou tentando esquecer-se totalmente de suas raízes, sua cultura, “era um mulatinha fresca e muito empoada, [...], renovava o pó-de-arroz nas faces sempre que tivesse um momento livre e durante as aulas gostava de mergulhar os dedos nos cabelos alourados e sedosos de uns meninos que sentavam nas primeiras filas”, (SANTOS, 2009, p. 51).

Tais atitudes nos levam a afirmar, portanto, que representa na verdade todos aqueles assimilados culturalmente que desprezam sua cultura pra aderir e prestigiar a cultura europeia, branca, portuguesa. Presente na postura da professora, ao desprezar os alunos negros e elogiar os alunos brancos. Conforme podemos presenciar na metáfora já supracitada do branqueamento da Menina Vitória, quando de tempos em tempos ela “renova o pó de arroz no rosto”. Por que ela faz questão de passar pó de arroz no rosto? O que ela quer ‘esconder’ em sua face? Seria então uma forma de embranquecer e esconder a sua verdadeira cor?

Outra questão igualmente importante no conto é que há uma personagem, aluno negro/angolano que resiste, pois ele não aceita assimilar-se e inclusive na redação escolar faz questão de escrever sobre as coisas da sua terra, condição que repetidamente é reprovada pela professora.

No conto fica visível também a não aceitação do quimbundo como língua falada em sala de aula, situação que nos permite dizer, ser uma forma de apagamento identitário e cultural ao não aceitar a língua e cultura local impondo o que vem de fora, por ser considerado de prestígio o português, língua do colonizador.

De modo geral, o conto aborda questões como: violência, discriminação racial, colonização, silenciamento cultural, entre outros. Contudo, podemos dizer que o conto mostra uma escola que inibe e que conduz os menos privilegiados ao abandono escolar, acentuando, portanto, as diferenças sociais.

Esse processo de aculturação inerente à sociedade e reiterado nas obras dos escritores africanos é colocado por Santos (2009, p. 51), como “O esquecimento total que se coloca como uma mutilação a deformar a identidade que se pretende como forma de defesa e de integração no mundo”.

Passamos a seguir, aos contos de *Os da minha rua* de Ondjaki, todos narrados pela mesma personagem, o menino Ndalú e carrega em si as memórias afetivas da infância e da passagem para a adolescência. É possível perceber nestes contos, além da ambientação da cidade, a ambientação de lugares que fazem parte das lembranças da infância e também evidenciam marcas de um período em que a guerra civil, imperava Angola.

No conto *O homem mais magro de Luanda*, mesmo que de formas sutis são visíveis as referências ao conflito. O que podemos perceber no seguinte trecho: “o tio Chico, era um homem reconhecido, respeitado e rico, “a mesa enchia-se de copos de cerveja, aperitivos e sobras, quitetas, kitaba, camarões, chouriço, a televisão sempre ligada e pessoas de todas as cores que vinham beber dos barris de cerveja do tio Chico”, (ONDJAKI, 2007, p. 53).

Tio Chico realmente era um senhor perspicaz, sistemático, conhecia suas visitas pelo tipo do toque da campainha, “Dois toques rápidos é o Osório, vai abrir, Dalinho, um toque suave tipo tímido é o Mogofores e vem com sede, toque longo e palmas é o Lima”, (ONDJAKI, 2007, p. 53).

Outra referência que consideramos marcas de conflito fica visível quando chega à casa do tio Chico, o senhor Vaz, “o Vaz era um senhor muito alto, também camba do tio Chico, talvez o homem mais magro de Luanda” (ONDJAKI, 2007, p. 55) e o tio o repreende pela forma secreta que tocou a campainha e com medo cumprimenta ao tio que aperta sua mão com tanta força que “As costas do Vaz fizeram um ruído tipo estalido de porta enferrujada”, (ONDJAKI, 2007, p. 56).

O espaço da casa da tia Rosa e do tio Chico é evidenciado como um dos lugares marcantes da infância do narrador, onde diz “Durante muitos anos, para mim o mundo teve o cheiro daquele quintal maluco: as cervejas, as comidas e as mãos da tia Rosa a emprestarem cheiros de cozinha aos meus cabelos despenteados”, (ONDJAKI, 2007, p. 56).

Já em *Manga verde e o sal também*, vemos a representação literária da função social do velho na literatura africana, como aquele cheio de experiência, sabedoria e a quem se devem respeito e obediência, sendo também referência na formação identitária dos mais novos. O conto narra as travessuras de infância do narrador personagem com os primos, na casa da avó Nhé, lugar de brincadeiras, simbolicamente maravilhoso e poético, “são misturas que inventam uma poesia mastigada tipo segredos de fim de tarde”, (ONDJAKI, 2007, p. 79).

O conto mostra a façanha de crianças quando aproveitam da ausência dos mais velhos para fazerem travessuras; como por exemplo, “no dia em que apanharam “bué” de mangas verdes, quando a tia Maria e a avó Nhé, estavam ausentes. As crianças convenceram a Madalena, que estava responsável pela casa, a dar-les o sal grosso”. A festa estava preparada, “entre gargalhadas pequeninas, íamos dividindo o momento e a tarde, os olhares e os arrepios, os sons gulosos e a sujidade das mãos que pingavam esquebras de suco para as formigas beberem”, (ONDJAKI, 2007, p. 80).

Ao chegar tia e avó, puseram fim ao universo festível, “comeram manga?”, “fostes tu Madalena, que deste manga verde aos miúdos?”, fez “queixinhas” dela o menino narrador e por isso Madalena leva uma surra de cinto da avó e da tia Maria, por não ter cumprido o recomendado, atrasando o jantar, sem ter deixado a mesa pronta e com as pistas denunciadoras deixadas pelos pingos de manga no chão.

Como se vê, na atitude da avó e da tia, visualiza-se a autoridade dos mais-velhos, sobre os mais novos, estes sempre na condição de aprendiz. Aprender que não se pode comer “manga verde com sal”, sobretudo próximo do jantar, momento considerado sagrado e com hora certa para começar, para ser servido.

O conto *O último carnaval da Vitória*, além de outros fatores, também apresenta a importância dos mais velhos na vida das crianças. O narrador explica o significado do “Carnaval da Vitória”, a comemoração de 27 de março, “o dia em que as forças armadas tinham expulsado o último sul-africano de solo angolano” (ONDJAKI, 2007, p. 63).

Logo o início do conto vem as marcas de uma memória comparativa, metaforizando a vida a uma brincadeira de rua e pondera sobre o fim momentâneo das brincadeiras de crianças, ordenado sempre por alguém mais velho, “estamos no último minuto de uma brincadeira bem quente e não sabemos que a qualquer momento pode chegar um familiar a avisar que a brincadeira já acabou e está na hora de jantar”, (ONDJAKI, 2007, p. 59).

O conto mostra também que embora as crianças tivessem o momento de seu carnaval, fica perceptível que, carnaval não é festa apropriada para crianças, conforme podemos

verificar no trecho que segue, “as nossas mães faziam de propósito para nos deixar lá na casa da avó Nhé no dia do Carnaval da Vitória”, (ONDJAKI, 2007, p. 61).

No conto *A Professora Genoveva esteve cá*, também mostra a importância da obediência à família, aos mais velhos; o narrador personagem relata os costumes diários de sua família, tanto a rotina de casa quanto de trabalho, o que podemos verificar logo no início do conto, no trecho, “Depois do almoço o pai e a mãe sempre descansavam nem que fosse um bocadinho. O meu pai, logo a seguir à refeição, gostava de comer qualquer coisa doce e depois ia dormir um bocadinho. A minha mãe, que dava aulas à tarde, também tinha esse hábito de adormecer ali no sofá, nem que fosse só por quinze minutos”, (ONDJAKI, 2007, p. 41).

Mostra a disciplina no seio familiar, que as crianças devem obediência e respeito aos pais, aos vizinhos e aos amigos. E aprendem que nem tudo que se ouve em casa pode ser dito lá fora, a exemplo das palavras proferidas pelo pai quando o camarada João veio fazer uma visita e pedir cigarros, “cigarros a bardamerda! Mas não podia dizer isso ao camarada João, então menti que meu pai estava maldisposto e eu não tinha conseguido lhe acordar”, (ONDJAKI, 2007, p. 41).

Essa mesma situação se repete quando a professora Genoveva vai visitar a mãe do narrador personagem, enfatizando a necessidade de falar com ela, porém, o menino não permite porque não era hora para visitas, pois, estavam todos a fazer a sesta do almoço. Mas, como não podia dizer à professora que a mãe estava descansando, tratou de arranjar uma explicação, “Não leve a mal, eu não ir acordar a mãe, mas sabe como é, estas dores da menstruação, é sempre assim, a minha mãe por acaso não fica muitos dias, é dois ou três, mas o primeiro é sempre o pior, (ONDJAKI, 2007, p. 44).

A professora estarecida com a sabedoria do menino sobre o assunto, o agradece, despede e vai embora. O conto termina com a família reunida em casa, dado que era final de semana, e não havia outra programação, “ficamos o resto da tarde na sala, a jiboiar. Era sábado e não tínhamos ido à praia”, (ONDJAKI, 2007, p. 45).

O último conto dessa estratégia de leitura foi: *A Ida ao Namibe*, que narra um relato de viagem, um passeio familiar onde previam ficarem por uns 15 dias. Namibe era o sítio onde tinha nascido o pai do narrador em outra província. O narrador personagem conta que lá fez grandes amigos, aprendeu técnicas para caçar pássaros. Conheceu e se apaixonou, paixão de adolescentes, por uma linda menina chamada Micaela, com quem passeava de mãos dadas às tardinhas.

O conto mostra que mesmo estando a passeios, todos tinham deveres a cumprir, tinham horas estabelecidas para as refeições, para os estudos e para as brincadeiras, “podíamos brincar de manhã e até perto da hora do almoço. Ajudávamos a pôr a mesa e depois do almoço eu e a mana Tchi tínhamos que estudar um bocado”, (ONDJAKI, 2007, p. 49).

Na província do Namibe, diz o narrador: “conheci a avestruz, as gazelas, um montão de pássaros, o deserto e nesse dia à noite, o meu pai e os primos dele caçaram um olongo”, (ONDJAKI, 2007, p. 50). Para o menino narrador a viagem foi ótima por ter visitado o sítio onde seu pai nasceu e finaliza a narrativa enfatizando sua felicidade por cada foto tirada na província.

De modo geral, por meio dos contos de Ondjaki podemos perceber, estudar e abordar várias temáticas como: repressão, autoritarismo, silenciamento, liderança, momentos festivos, travessuras de crianças, passeio em família, obediência, compromisso com os estudos, o velho como simbologia do conhecimento, entre outros.

Ressaltamos que nosso intuito não foi o de tecer uma análise profunda desses contos, mas sim, trazer para o leitor um pouco das discussões que permearam a sala de aula no momento em que trabalhamos esses contos. De certa forma, todos eles possibilitaram uma reflexão acerca do ser, estar e conviver em família e em comunidade.

3.2.3 - Leitura Compartilhada

A partir dessa estratégia, leitura compartilhada, trabalhamos o conto: *As mãos dos pretos* do moçambicano Luís Bernardo Honwana. A orientação foi que cada aluno lia-se um parágrafo de modo que fosse desencadeando a sequência da narrativa. Contudo, percebemos que a qualidade da leitura diminuiu porque alguns alunos apresentavam dificuldades para fazer a leitura, o que de certo modo suscitava risos e até mesmo vaias. Eram reações espontâneas de colegas ouvintes, não de todos, mas, tinham alguns que sempre interrompiam com assovios quando ocorriam “erros” na leitura. Alguns alunos chegaram a ponderar que, quando a professora lê, eles entendem melhor.

De fato era visível a fragilidade na leitura da turma, mas a intolerância diante dos equívocos cometidos por alguns, faziam com que estes recusassem a continuar a leitura e até mesmo de habilitarem-se a ler outras vezes. Para outros, tudo era normal, não se intimidavam, apenas sorriam e prosseguiam a leitura não se incomodando com as ironias provocadas.

O conto foi escrito no tempo em que Moçambique era colônia portuguesa, narrado praticamente em 1ª pessoa, por um personagem cujo nome não se revela, uma criança negra que, num curioso e incessante processo de descoberta, sai a indagar vários conhecidos na comunidade onde vive a procura de suas origens, cuja trama se dá em desvendar o porquê os pretos possuem as mãos brancas.

O escritor do conto foi participante ativo da luta pela libertação de Moçambique e mostra uma história sobre a igualdade dos homens para além de suas cores, tecendo por meio de *As mãos dos pretos* uma crítica à sociedade, nos chamando a atenção para a percepção de que entre os seres humanos independentemente de qualquer cor, há muito em comum.

O conto é composto por sete personagens: A criança; O Senhor padre; Dona Dores; Senhor Antunes da Coca-Cola; Senhor Frias; Dona Estefânia e a mãe da criança, cada um deles com uma concepção diferente acerca do motivo pelo qual as mãos dos pretos serem brancas.

Das características dos personagens, quase nada se revela, deixando espaço para o leitor fazer sua interpretação a partir de uma ou outra referência implícita no conto. Em cada uma das explicações dadas à criança sobre o motivo pelo qual as mãos dos pretos eram brancas, revela-se uma série de papéis sociais, que, como construtos de uma memória opressiva e dramática, expõem a dor individual a partir do social, seja pela disseminação geográfica de sua cultura, seja por difusões políticas e religiosas que nela se engendram.

Mostramos em alguns trechos do conto, que evidenciam as atitudes dos colonizadores querendo que os africanos se sentissem incapazes, inferiores, sem autonomia, e, que conformassem com a situação a eles imposta e assim não lutassem pela sua independência. Segundo nosso olhar no conto fica visível o menosprezo, a falta de respeito aos negros em vários espaços da sociedade moçambicana no período colonial: na igreja; na escola; entre tantos outros lugares.

A título de exemplificação, logo no primeiro parágrafo do conto, a criança rememora o tratamento pejorativo do professor, quando o perguntou por que as mãos dos pretos eram brancas; cuja resposta foi: “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”, (HONWANA, 2009, p. 24).

Como vimos na explicação do professor, o que simbolicamente está na condição de detentor do saber, da ciência, faz uma comparação dos negros com os bichos do mato, a um

quadrúpede, que, logo andando com as mãos sobre o chão, não havia contato com o sol e por isso não haveriam de ficar pretas.

A igreja católica imbuída da missão de catequizar os africanos fazia com que acreditassem que eram sem almas e como tal precisavam rezar bastante, inclusive induziam a acreditarem que as palmas das mãos eram brancas porque rezavam demais. Condição que se confirma na fala do narrador personagem ao dizer: “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, sempre de mãos postas, a rezar”, (HONWANA, 2009, p. 24).

As duas personagens: padre e professor deram ao menino, uma explicação que pertence ao mesmo campo semântico. Há nessas respostas uma carga semântica bastante demarcada, “até os pretos são melhores que vocês”. Podemos dizer que não mostraram respeito, nem sensibilidade pelas crianças na escola e na catequese, assim como também não tiveram pelos sujeitos que consideravam pretos, situação marcada fortemente pela preposição “até”, denotando a demarcação entre dois sujeitos: pretos e crianças, ambos sem um espaço naquela sociedade.

Descontente com as explicações, a personagem - criança segue firme com o seu plano em busca de uma resposta que lhe fosse convincente, “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”, (HONWANA, 2009, p. 24).

A próxima pessoa a ouvir foi Dona Dores que lhe disse: “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”, (HONWANA, 2009, p. 24-25). Mas, a criança também não acreditou nas palavras de Dona Dores.

Diante daquele cenário de incertezas que o rondavam continuou com seu interrogatório. Foi à vez do Senhor Antunes da Coca-Cola, o qual garantiu que tudo o que tinham lhe contado até o presente momento era “aldrabice”. Segundo Houaiss³⁷ (2009, p. 87), “Aldrabice é um substantivo feminino, cujo sentido é trapaça, farsa”. O Senhor Antunes, após negar a veracidade das informações anteriores, tratou logo de contar a sua versão, a verdadeira, sobre as mãos dos pretos serem brancas;

³⁷ Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa/Antonio Houaiss e Mauro de Salles Villar. 1ª Ed. Rio de Janeiro, Objetiva, 2009.

antigamente, há muitos anos, Deus, Nosso Senhor Jesus Cristo, Virgem Maria, São Pedro, muitos outros santos, todos os anjos que nessa altura estavam no céu e algumas pessoas que tinham morrido e ido para o céu fizeram uma reunião e resolveram fazer pretos. (...), penduraram nas chaminés. Fumo, fumo, fumo e aí os tens escurinhos como carvões. (...) eles tiveram de se agarrar enquanto o barro deles cozia?!, (HONWANA, 2009, p. 25).

Essa foi uma explicação longa e confusa para aquela criança, que cada vez mais se via firme diante aquele desafio, o de encontrar a resposta sobre o porquê as mãos dos pretos eram brancas. Foi à explicação mais sem fundamentos das que ouvira que, logo após finalizar, todos caíram nos risos, inclusive, Senhor Antunes. Sorriam sem parar, como se pensassem que a criança era boba e inocente.

Mas o círculo investigativo daquela criança ainda não havia chegado ao fim. Naquele mesmo dia, o Senhor Frias o chamou para dizer que tudo que tinha ouvido a respeito do que buscava saber era uma grandessíssima “pêta”. Mais um substantivo feminino, que segundo Houaiss (2009, p. 1484) significa: “mentira; fraude”.

E, enfatiza Senhor Frias,

coisa certa e certinha sobre isso das mãos dos pretos era o que ele sabia: que Deus acabava de fazer os homens e mandava-os tomar banho num lago do céu. (...). Os pretos, como foram feitos de madrugada e á essa hora a água do lago estivesse muito fria, só tinham molhado as palmas das mãos e dos pés, antes de se vestirem e virem para o mundo, (HONWANA, 2009, p. 25).

A saga de informações não convincentes não encerrou com senhor Frias, chegou a oportunidade de Dona Estefânia, que não concordou com as demais explicações e tratou logo de emitir a sua: “é só por as mãos deles desbotarem à força de tão lavadas”, (HONWANA, 2009, p. 24). A nosso ver, estava implícita em sua explicação, a imagem de quão trabalhadores eram os pretos, que chegava a desbotar as suas mãos.

A opinião de Dona Estefânia, ao contrário das anteriores, foi a mais sensata. A nosso ver diz-se que os homens “desbotam” as mãos devido ao trabalho árduo, intensivo do dia a dia e que os homens são resultados das suas ações, que não é a cor da pele que diz se a pessoa é boa ou má, mas sim as ações; se assim fosse, agir de forma correta ou incorreta não teria qualquer importância, significado ou gravidade.

Mas ainda desconformado com as explicações, o menino personagem foi até sua mãe, “minha mãe é a única que deve ter razão sobre essa questão de as mãos de um preto serem

mais claras do que o resto do corpo”. Sua mãe o explicou que, “Deus fez os pretos porque tinha de os haver, [...] para mostrar que o que os homens fazem é apenas obra dos homens...Que é efeito por mãos iguais, mãos de pessoas que se tivessem juízo saberiam que antes de serem qualquer outra coisa são homens”, (HONWANA, 2009, p. 26). Depois da explicação, sua mãe o beijou nas mãos, o deixando contente e convencido com a resposta e feliz saiu para jogar futebol.

Como vimos, em todo o percurso do conto, os pretos foram considerados inferiores pelas personagens interrogadas. Foram mencionadas várias vezes, por diversas personagens, que a sua função era trabalhar para os seus patrões. Poderia tratar-se ou não de escravatura, uma vez que podemos localizar a ação em Moçambique e em pleno século XX, mas o fato é que estamos perante uma situação de exploração de pessoas por outras, com base na cor da pele de cada um.

Importante destacar que no conto, a criança quando estava em busca de respostas procurou o padre, o professor, a mãe e as pessoas mais velhas. Para a literatura, a função social do velho é muito importante, tanto para ao resgate a cultura familiar, quanto para os ensinamentos, pois, os vários anos de vida, de experiências lhe dão a detenção do conhecimento.

A partir da leitura dos contos, sobretudo de *As mãos dos pretos*, foi possível refletir a respeito da condição de ser humano, que todos africanos ou não, independentemente de qual país, são capazes de pensar, de amar, de sentir, se expressar, de acreditar e lutar por uma vida digna de direito ao respeito e reconhecimento social e, que a cor da pele não superioriza ou inferioriza um em detrimento de outro.

Genericamente, com este conto, vimos a representação de uma realidade atual: ainda hoje muitas pessoas são discriminadas devido à cor da sua pele, à sua situação social, à sua religião, à opção sexual, temas que foram abordados do início ao fim desta Intervenção e pesquisa.

De modo geral, todos os contos lidos e trabalhados nesta intervenção e pesquisa, possibilitaram o diálogo com o leitor, o induzindo a uma postura intuitiva e persuasiva, pois, após a leitura de cada texto, eram explorados os aspectos compreensivos e interpretativos dos mesmos e socializados em forma de debates e seminários.

Deste modo, finalizou-se esta atividade para dar sequência à próxima, a qual foi denominada de momento Cinema.

3.2 - Momento Cinema

Esse foi um espaço reservado às aprendizagens por meio de vídeos, autobiografias e filme. Foram selecionadas biografias e alguns vídeos de e sobre os escritores dos contos da coletânea para leitura. O objetivo era oferecer oportunidade para observação e familiarização a partir de fotos³⁸, estilo de escrita, fala, cor, etc., além de dar a conhecer algumas imagens das principais obras com nomes e codinomes dos escritores. E também para que pudessem perceber que mesmo sendo a língua portuguesa utilizada oficialmente nos três países, há “sotaques” bem diferentes.

Estudar a biografia do autor pode oferecer certas explicações relevantes sobre sua vida, mas, o pensamento e a obra de um autor não são compreensíveis por si mesmos se permanecermos no plano dos escritos e mesmo das leituras e influências, sendo, portanto, essencial à relação entre a obra e as visões do mundo do sujeito leitor. Deste modo, para Goldmann (1959),

Uma ideia, uma obra, só recebe a sua verdadeira significação quando ela é integrada no conjunto de uma vida e de um comportamento. Além disso, ocorre frequentemente que o comportamento que permite compreender a obra não é o do autor, mas de um grupo social (ao qual ele pode não pertencer) e, principalmente, quando se trata de obras importantes, à de uma classe social, (GOLDMANN, 1959, 16-7).

Certamente bem como afirma o excerto acima, conhecer a biografia do escritor e o contexto histórico em que sua obra foi produzida é de fundamental importância, mas, não é o bastante para haver a compreensão, interpretação e construção de sentidos é imprescindível a inferência entre a obra e a visão do leitor.

Finalizada a atividade das biografias assistimos ao vídeo: *A menina que odiava livros*, que conta a história de Meena, uma garota que embora os pais amassem ler, ela odiava livros. Porém, não tinha como ficar longe deles, porque em sua casa havia livros por toda parte: nos armários da cozinha, nas gavetas, nas mesas, nos guarda-roupas, nas cômodas, sobre o sofá, alguns entulhados na banheira e outros empilhados nas cadeiras.

Um dia a garota saiu à procura de seu gatinho e derrubou uma pilha enorme de livros que ao caírem, abriram-se pela primeira vez suas páginas, permitindo a saída dos personagens

³⁸ Além da imagem de Mia Couto, mostramos fotos de Ana Mafalda, ele africano não negro. E ela, portuguesa, apesar de ser moçambicana de coração e consciência. Houve uma pausa para reflexão, devido a estranhamento por alguns alunos que tinham enraizados à memória que africanos teriam que ser negro.

animais das histórias, que invadiram a casa, fazendo uma enorme bagunça. De repente a menina começou a ler os livros e os animais começaram a voltar para os seus próprios livros, foi um acontecimento mágico que fez a garota viajar pelo fantástico mundo da leitura literária, nesta viagem conheceu várias histórias, cada uma mais mágicas que a outra, a magia de cada história consistia no ato de mencionar o nome da personagem que ao ouvir seu nome, voltava ao seu “mundo real”, o livro.

A reflexão com a turma a partir do vídeo perpassou pela análise metafórica presente ao vídeo, quem lê pode conhecer o mundo, as histórias do mundo animal humano e não humano. Serviu como uma motivação a mais à leitura, enfatizando a importância em ser um leitor, sobretudo, um leitor literário.

Dentre os filmes planejados para assistir, analisar e discutir nesta intervenção e pesquisa estavam: *Homem de Honra*, *Escritores da liberdade* e *Kiricu e a Feiticeira*; porém, só foi possível trabalhar um, *Homem De Honra*. Filme que se passa nas décadas de 30/40 e trata da história de um negro, Carl que sonhava em mergulhar profissionalmente e ser marinheiro chefe. Para realização de seu sonho, enfrentou muitas batalhas, quebrou muitas regras impostas pela sociedade dos brancos e sofreu muito preconceito e humilhação. Mostrou sua coragem, sua persistência, determinação e assim, foi promovido de cozinheiro a marinheiro.

Porém, não era o bastante, queria mais, foi indicado à escola de mergulhadores, onde intensificou os obstáculos e também o sofrimento por atitudes preconceituosas vindas de colegas da escola. Seus superiores sabiam que era bom o suficiente para exercer o cargo de chefia, mas, não permitiam, porque na história de existência da marinha, nunca houve um negro, com a função de chefe, quando muito, era cozinheiro.

Carl tinha liderança, espírito de trabalho em equipe, estava sempre atento a tudo, pressentia o perigo de longe e na tentativa de salvar um companheiro, foi bruscamente atingido e quebrou sua perna, dificultando ainda mais a realização de seu sonho, ser marinheiro chefe. Mas, com o auxílio de um ex-chefe carrasco e do avanço da medicina conseguiu reverter à situação. Amputou a perna, colocou prótese, e tornou-se um homem capaz de continuar a luta pela realização de seus ideais.

A partir do filme os estudantes elencaram e dialogaram sobre vários pontos temáticos: a questão da inferioridade atribuída em virtude da cor da pele; falta de respeito ao diferente e ainda sobre atitudes preconceituosas que ocorrem na própria sala de aula ou em locais de trabalho. Os alunos tiveram a oportunidade de, além do debate, emitir por escrito suas considerações a respeito do filme.

Tanto no debate quanto em seus escritos teceram considerações de apreço sobre o filme, por mostrar um exemplo de superação, de força, de luta, em que o impossível não existe e a honra é o bem mais precioso do ser humano. Por isso, defendemos a escola como um lugar privilegiado para trabalhar estas temáticas, visando maior valorização e respeito à diversidade e práticas de princípios étnicos e dignos uns com os outros.

Finalizada essa atividade, passamos à escrita das histórias em quadrinhos. Onde cada aluno, após escolher um dos contos da coletânea trabalhada, criaria uma história ou recriaria a mesma em HQ, cuja atividade será mais bem descrita no item a seguir.

3.4 - As TIC na EJA: Auxiliando Produções de Histórias em Quadrinhos

Não serei o poeta de um mundo caduco.
Também não cantarei o mundo futuro.
Estou preso à vida e olho meus companheiros.
Estão taciturnos, mas nutrem grandes esperanças.
Entre eles, considero a enorme realidade.
O presente é tão grande, não nos afastemos.
Não nos afastemos muito, vamos de mãos dadas.

Carlos Drummond de Andrade

Há quase 40 anos já questionava Gilberto Gil sobre o uso das “novas invenções”, quais seriam “suas implicações na emancipação do homem das grandes populações, homens pobres das cidades das estepes, dos sertões”. Partindo da análise conjuntural do público em evidência, a Educação de Jovens Adultos, pode-se dizer que as implicações são muitas e com um histórico de várias desvantagens educacionais.

Embora vivemos um período em que a Web 2.0 tem fornecido o acesso a variadas formas de ambientes, de recursos tecnológicos e midiáticos que expandiu e vem expandindo significativamente, não podemos negar que há ainda uma grande parcela populacional pertencente ao mundo educacional ou não, que está distante de ser beneficiada com o sucesso dessa expansão, mesmo em pleno século XXI.

Para realização desta atividade, criação de histórias em quadrinhos com o auxílio de um aplicativo chamado HagáQuê, que tem como finalidade a produção de histórias em quadrinhos, organizamos primeiramente um momento formativo, interativo e prático a respeito do aplicativo.

O aplicativo é gratuito, dinâmico, aparentemente simples e fácil de ser manuseado e

não precisa ter internet para funcionar. Apresenta uma interface a priori sem complicação para manuseio e compreensão, contendo uma barra de objetos, de ferramentas, de cores, além dos botões de navegação. Oferece ainda uma página dividida em quadrinhos e contendo cenários com imagens de paisagens, objetos e personagens que podem ser utilizadas ao construir Histórias em Quadrinhos. Se preferir, pode inserir outras imagens de livre escolha que tenha em seu computador, pendrive ou outros.

Para inserir falas o software oferece 10 tipos de balões e também 10 tipos de onomatopeias. Há recursos sonoros que reproduzem os sons das onomatopeias atraindo o autor da HQ e permitindo além de lê-las, também ouvi-las. Além dessas funções, o aplicativo *HagáQuê*, permite ainda desenhar figuras geométricas e colori-las à criatividade e preferências do autor.

Todas essas informações foram retiradas do próprio aplicativo e para facilitar a compreensão do aluno, assistimos a um vídeo explicativo, chamado: *Conhecendo o HagáQuê editor de história* encontrado no youtube e que mostra de forma detalhada como utilizar os recursos existentes no aplicativo, que já fora mencionados. Também, se fez necessário o estudo aprofundado de um texto informativo sobre *História em Quadrinho*, objetivando a compreensão geral sobre o gênero textual em estudo, bem como a compreensão, a sequenciação das vinhetas e o significado dialógico de cada tipo de balão. Todas são informações necessárias para qualquer criação de Histórias em Quadrinhos, para de posse do domínio desses códigos não haver incongruências entre falas, balões ou outros, que possam dificultar ao leitor a compreensão da narrativa.

A ordem de leitura dos balões e das vinhetas segue a mesma da leitura de qualquer texto, da esquerda para a direita, de cima para baixo. Nos quadrinhos as letras e, conseqüentemente, as palavras, são inseridas em balões que podem representar pensamento, diálogo, grito ou narração, dependendo do desenho de seu contorno. Os balões contêm um “rabicho” ou “apontadores”, para indicar a autoria da mensagem. Os balões que não contêm o indicativo de autoria correspondem à fala do narrador, explicitando a sequência narrativa.

Considerando que o público estudantil da EJA apresenta fragilidade no domínio das atividades de leitura e de escrita no dia a dia da sala de aula, priorizamos tais atividades com o auxílio do software *HagáQuê*, porque consideramos a História em Quadrinhos um produto cultural que se constitui como o incentivo à leitura, capaz de motivar a criticidade do aluno, além da oportunidade de conhecer, criar e inventariar a partir do manuseio das ferramentas contidas no software expandindo o conhecimento do estudante.

Acreditamos que utilização de histórias em quadrinhos no ensino faz com que os alunos tenham um bom rendimento na escola, possibilitando um melhor desempenho no processo de ensino e aprendizagem. Segundo Barbosa (2004, p. 21), “há várias décadas, as histórias em quadrinhos fazem parte do cotidiano de crianças e jovens. [...] As histórias em quadrinhos aumentam a motivação dos estudantes para o conteúdo das aulas, aguçando sua curiosidade e desafiando seu senso crítico”. Pois, na medida em que o aluno busca recontar ou recriar uma história, ele a compreende e interpreta melhor.

Visto que os alunos já haviam escolhido seus contos geradores, sabiam utilizar o HagáQuê e conheciam as normas do texto em HQ, a nosso ver, estavam em condições essenciais para a iniciação às produções individuais de suas Histórias em Quadrinhos.

Para a realização das escritas das Histórias em Quadrinhos levou-se dias, dadas às dificuldades que a turma encontrou em manusear tanto as ferramentas do computador, quanto os recursos do aplicativo HagáQuê. Importante destacar que quando assistimos ao vídeo visualizando como funciona cada recurso do aplicativo, houve compreensão da turma não havendo aparentemente nenhuma dúvida, quanto à utilização.

Porém, na prática não foi o que se configurou, quando depararam frente ao computador, foram aparecendo várias dificuldades, que começavam desde o ligar a máquina, passando pelo manuseio das ferramentas do aplicativo HagáQuê, à escrita (digitação), à localização de recursos no teclado: sinais gráficos, espaços, correção e etc. Outrossim, mesmo após a orientação da necessidade e importância do rascunho no caderno para garantir a qualidade do texto e também para prevenir-se de percas em caso de problemas no computador ou desligamento repentino devido problemas de energia, situação frequente na região, vários alunos optaram por fazerem sua Histórias em Quadrinhos direto no programa.

Como já dissemos, o fato de termos escolhido a produção de texto HQ a partir desse aplicativo não foi aleatório, foi por entendermos que seria um aprendizado a mais para o estudante, além de acreditarmos que no processo de releitura, de organização da (re)escrita possibilitaria uma melhor visão dos contos. Pois, ao reescrever o conto escolhido, estão relendo e reinterpretando os mesmos e dessa forma, porque não reescrevê-los utilizando outro suporte que não seja o caderno e a caneta, uma vez que os recursos tecnológicos podem contribuir para o melhoramento dos saberes de cada estudante.

Há grande parte dos estudantes da EJA que não tem habilidades para lidar com computadores, tornando assim um grande desafio, o de ajudá-los a avançar essas barreiras. Cujos desafios intensificam a justificativa por escolher utilizar o programa HagáQuê, que

além de apostar no sucesso da leitura, releitura e interpretação, ainda proporcionaria espaços para “quebrar o gelo” dos estudantes frente à máquina computador, bem como na mobilização dos recursos e da descoberta de sua própria escrita. Além disso, consideramos uma possibilidade instigante e provocativa para os alunos trabalhar os contos literários num universo interdiscursivo em que entre os quadrinhos e o computador interligam as elaborações textuais semelhantes às histórias que compõem o cotidiano deles.

Como se vê, as atividades de linguagem comunicativa ocorrem em diversas situações e condições, por isso, os textos tanto orais quanto os escritos se diferenciam uns dos outros. Logo, pensar os artifícios em que se insere a leitura e escrita de textos nos remete a produção de sentidos para o que nos propomos a escrever, ao mesmo tempo em que escrever significa mobilizar mecanismos de interação entre os diferentes sujeitos, tanto na condição de leitor como de escritor, uma vez que os sentidos são construídos nas “trocas verbais”, nos balões, nos traços, nas onomatopeias, enfim, nos signos linguísticos.

Nesse sentido, a escola, como um espaço de formação de sujeitos sociais e críticos, tem por função oferecer condições para que esse sujeito aprendiz desenvolva sua capacidade discursiva, para entender as diversas situações de uso real da língua, assumindo assim seu papel de formar e informar quanto às possibilidades de comunicação em sociedade.

Trabalhar com as Histórias em Quadrinhos também possibilita ao aluno aprendizado sobre o uso e as funções da escrita, sobre as características que distinguem os textos e as diferenças entre a linguagem oral e a escrita. Este aprende a opinar sobre o que foi lido, a apreciar o escrito e a localizar as informações, além de ampliar o repertório literário e trocar opiniões sobre a leitura dos contos, criando estratégias que permitam descobrir o que está escrito e onde.

Contudo, o aluno aprende como organizar as ideias de uma sequência narrativa e como se dá a passagem da recriação dos contos para a escrita de Histórias em Quadrinhos. Ele também compreende o processo de produção textual, incluindo a revisão e conhece a estrutura e a linguagem do material que está produzindo.

Importante destacar que alguns alunos não conseguiram terminar suas produções por vários motivos; alguns faltavam bastante às aulas, outros desistiram antes do término da atividade; outros transferiram para outras cidades, escolas. Mas, os que permaneceram, conseguiram produzir suas Histórias em Quadrinhos e teve aprendizado significativo.

Vale ressaltar que todas as produções textuais de Histórias em Quadrinhos feitas pelos alunos fizeram parte da edição de um almanaque, contendo sinteticamente as atividades

desenvolvidas.

De modo geral, apreciamos com positividade os resultados alcançados a partir da realização desta intervenção. Pois, tendo a leitura como interação é no ato de ler que se abrem os horizontes para a compreensão e interpretação das atividades, sejam simbólicas, semânticas, lexicais, pragmáticas, sociais ou outras.

Deste modo, mesmo que seja grande o desafio de reverter o contexto da ineficiência leitora e escritora desse público estudantil é sempre possível realizar ações e intervenções que venham contribuir, mesmo que minimamente, com o letramento literário na EJA.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tecer uma avaliação de todo o percurso trilhado para a realização desse trabalho, o qual denominamos de intervenção e pesquisa, desde o cenário teórico, às narrativas selecionadas, é de todo modo explicitar a importância da relação teoria-prática para a elaboração e execução interventiva; apreciar o trabalho realizado; o nível de interesse, aproveitamento e aprendizagem dos alunos, bem como, as perspectivas que se abrem a docente e discente a partir da realização deste trabalho.

Desde a pretensão inicial, a escolha da área, a da literatura africana de língua portuguesa por ser considerada uma área relativamente nova nos currículos escolares e desafiadora tanto para os estudantes, quanto para os profissionais que precisam sair do lugar comum de uma visão que se instaurou, quase que cristalizada dessa África que nos diz respeito; até a fase final, consideramos o teor dessa proposta relevante no que diz respeito à intervenção da leitura em sala de aula, bem como na intervenção da formação de leitores críticos.

Buscar o exercício da docência relacionando teoria-prática pode ser um caminho de minimização das fragilidades da aprendizagem da leitura no contexto escolar. Nesse sentido, nos empreendemos a proporcionar aos estudantes momentos de leitura e reflexão sobre as temáticas contidas em cada conto selecionado, onde puderam conhecer e se reconhecer a partir dos sentidos construídos por meio das leituras.

Embora os resultados alcançados não foram a contingência do esperado, ressaltamos conscientemente que todos os esforços depreendidos nesta pesquisa e intervenção foram com vistas a oferecer subsídios para a leitura dos textos escolhidas para a intervenção desta proposta com o objetivo de despertar nos alunos a consciência crítica a respeito de si e do outro, bem como contribuir na sua constituição enquanto leitores.

Dentre os objetivos desse trabalho, demos ênfase à realização de atividades de leituras de contos africanos de língua portuguesa, de modo a estimular a criticidade leitora dos estudantes e estabelecer diálogos com outras literaturas visando contribuir para desmistificar mitos pré-construídos sobre o continente africano; de formar leitores críticos por meio dos estudos literários e também, o de (re)criar Histórias em Quadrinhos a partir da utilização de programa específico chamado HagáQuê.

Embora, alguns alunos afetados por acontecimentos e condições sociais específicas, ficaram pelo caminho não conseguindo concluir as atividades propostas e tampouco

concluíram o presente ano letivo. Podemos afirmar que o nível de interesse, aproveitamento e aprendizagem dos alunos, frente ao que foi proposto, foi surpreendente, envolvente e significativo, pois, desde a apresentação da proposta à execução da mesma, demonstraram-se interessados e comprometidos sendo visível o envolvimento e o avanço na aprendizagem.

As perspectivas surgidas a partir da realização dessa intervenção e pesquisa nos possibilitaram acreditar que de fato há possibilidades de reversão do quadro atual da educação para o público de Jovens e Adultos. Porém, tem-se que primeiramente fazer uma reforma curricular, de modo que se tenha um currículo flexível, que reconheça esses estudantes conforme enfatizado por Arroyo (2007),

como membros de coletivos; coletivo negro, pobre, trabalhadores, dos sem-trabalho, de mulheres, entre outros coletivos. Pois, na coletividade há lutas por identidade, a luta por cultura: cultura negra, memória africana, memória quilombola, memória do campo, memória das mulheres do campo, memória dos sem terra, etc. (ARROYO 2007, p. 17).

E justo nessa perspectiva de estabelecer uma relação currículo/ensino/estudantes, alguns questionamentos foram se constituindo no decorrer de nossa pesquisa e fomos tecendo diálogos a partir do contato com as teorias e das atividades com os alunos.

Sabemos que ensinar literatura africana é de fato um desafio, por isso mesmo nos perguntamos o tempo todo: como se estrutura o modelo de ensino literário no CEJA? Como o currículo absorve as literaturas africanas? Por que a resistência em implementar a Lei 10.639/03?

Contudo, percebemos a necessidade de um redirecionamento no fazer pedagógico do CEJA, na relação professor e aluno, no compromisso entre o ensinar e o aprender, de forma que seja construído um currículo que dialogue com as problemáticas sociais, culturais e econômicas dos alunos e que favoreça uma relação mais estreita dos jovens e adultos com o espaço escolar.

Nesse sentido, temos o currículo como o terreno de produção e criação de significações e sentidos. Sentidos que podem significar muito ou pouco para os Jovens e Adultos estudantes dessa modalidade de ensino.

Diante das situações existenciais típicas da EJA, que passam pelo campo já abordado nesse trabalho, a exemplo, a falta de emprego, de estabilidade financeira, cansaço com a jornada intensiva de “estudos, tarefas, compromissos,” familiar, entre outros fatores que ao longo da história na educação para esta modalidade de ensino tem ocasionado e vem

ocasionando a ausência definitiva destes jovens e adultos aos estudos; precisa-se agir com flexibilidade de tempos e espaços, mesmo que a preocupação seja a de potencialidade do aluno na busca de saberes sistematizados, isto é, os colocando na condição de autores proativos do processo educacional e não meros receptores na produção dos conhecimentos científicos.

Trabalhar essa literatura foi uma interação significativa, pois, a partir da contextualização durante a leitura dos contos a interpretação e construção de sentidos ocorriam. Os alunos iam inferindo, compreendendo, extraindo e adicionando informações aos textos, condições que às vezes não seriam possíveis fazê-las fora de contexto. E para fazê-las o leitor conta além das informações presentes no texto, com elementos do seu conhecimento internalizado, bem como da situação comunicativa que juntos possibilitam à compreensão.

Sabemos que a leitura tem papel relevante na formação do sujeito-leitor competente linguisticamente, e, embora existam muitas discussões e estudos sobre o tema ainda se constata uma enorme ausência quanto à produção de resultados capazes de reverter o contexto das deficiências em torno das questões de leitura.

Podemos afirmar que além dos estudantes compreenderem o contexto histórico dos autores e das narrativas selecionadas eles refletiram e entenderam que o continente africano é imenso geograficamente, étnico e culturalmente. Compreenderam ainda que a imagem que muitas vezes veicula sobre África não é verdadeira se compreendida generalizadamente, essas imagens revelam em sua grande maioria uma África reduzida onde reside apenas a fome e a miséria.

Pois, observamos que a socialização das leituras pelos alunos e a apropriação dos textos por eles demonstram um possível avanço ao nível de seu letramento literário; interagiram e fizeram relação dos textos com seu contexto cultural e social. Assim esperamos que a partir dessa experiência, possam expandir seu horizonte leitor e, com isso, adquirir ou fortalecer o gosto pela leitura literária.

Os textos fizeram sentido para aqueles alunos, permitindo a construção de sentido a partir do seu grau instrutivo, de sua realidade de vida e de escola. Conseguimos fazer com que os estudantes refletissem sobre a ideia de que a literatura nos pertence e nós pertencemos a ela, sendo assim, ajudamos a aproximar o texto do aluno contribuindo para a formação de leitores literários na Educação de Jovens e Adultos.

Não afirmamos que o trabalho aqui realizado foi o bastante para termos um grupo de leitores literários afinco, temos consciência de que estamos longe de comemorar o resultado e

o nível de letramento de nossos estudantes da EJA, mas, foi significativo, possibilitou aos alunos saírem da condição em que se encontravam, acrescentando informações e saberes relevantes à sua vida acadêmica, pessoal, profissional e por isso merece reconhecimento.

Podemos dizer que fomos felizes na escolha dos textos, pois essa tarefa de planejamento e seleção de materiais é muito importante e faz parte da nossa função enquanto professor, preocuparmos com a qualidade dos textos que levamos aos alunos, precisamos atuar juntos, motivá-los, fazê-los sentir valorizados e para isso, é necessário a escolha de textos que façam sentido e condizem com suas expectativas de aprendizagens, de vidas.

De modo geral, contribuímos com os estudantes no sentido de ajudá-los a se posicionar de maneira crítica, responsável e construtiva diante da leitura, bem como a utilizarem o diálogo como forma de mediar conflitos e de tomar decisões coletivas. Despertando o interesse pelas leituras literárias, compreendendo que por meio delas é possível conhecer e compreender aspectos socioculturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais.

Diante do caminho percorrido fica evidente que se nós professores quisermos atingir em total contingência o letramento literário dos estudantes da EJA, precisamos além de apostar em um currículo amplo, com vistas a atender as especificidades tanto a curto, médio e longo prazo, nos posicionarmos frente à necessidade de um ensino de qualidade, o mais indicado para os jovens, que circunstancialmente vão à escola com o sonho de aprender algo que tenha ou faça sentido em sua vida.

Assim, não poderia deixar de mencionar a complexidade sentida na escola durante o processo de intervenção e pesquisa, que reforça a necessidade de haver reflexões sobre as possibilidades de quebrar os paradigmas, as barreiras e romper com os limites encontrados nos currículos escolares e assim ampliar os horizontes dos sujeitos envolvidos no processo educacional, pois, não podemos deixar de trabalhar conteúdos importantes para a formação humana na educação básica, e aqui fazemos uma adenda aos estudos literários africanos, simplesmente porque não se gosta e/ou não se conhece. Não basta a existência de uma lei dando garantia a esse trabalho, é preciso ter ousadia, interesse e determinação para enfrentar as barreiras “criadas” no percurso da profissão.

Mas também temos ciência de que não há possibilidades de trabalhar algo que se desconheça, não há como encantar e contagiar alguém se não sentimos envolvidos e encantados. É o que de certa forma percebemos no contexto escolar; e também ouvimos em

depoimentos de professores, quando disseram que ao iniciarem os trabalhos com a questão da literatura africana, “sentiram muitas dificuldades por não ter conhecimento sobre as questões ligadas à África, sobretudo a literatura, não entendiam os contos, até porque na maioria das vezes não compreendiam o contexto, a história, o jogo de palavras que é próprio da linguagem literária”.

O depoimento evidencia o que vínhamos argumentando, sobre a importância de ter o domínio do código e que é preciso conhecer para tecer os argumentos e relacionar tal conhecimento ao contexto histórico de criação dos textos. Como se identificar com o desconhecido? Como falar, interagir com o que não se conhece? Não há como interessar pelo não compreendido. Essas ponderações são tanto para o campo da docência, quanto para o discente. Por isso, nossa observação para ousá-lo, ultrapassar os limites estigmatizados no contexto escolar.

Deste modo, finalizamos este relato, convictos de que aprendemos muito, tanto pela relação teoria e prática, quanto, pela troca de experiências e vivências com esses estudantes. Aprendizado que nos servem como inspiração e motivação para continuar na profissão, sobretudo, no incentivo e práticas de leituras literárias africanas, pois, mesmo diante das conquistas e enfrentamentos a muitos obstáculos para a consolidação de um ensino eficaz dessas temáticas nos currículos e nas ações cotidianas das escolas, tivemos a sensação de que nossa luta está apenas começando e talvez para intensificarmos e avançarmos nas mudanças necessárias à leitura, à escrita, à educação de modo geral, não precisamos de um novo caminho, talvez o que precisamos inovar é a forma de caminhar.

5. REFERÊNCIAS

ABREU, Márcia. **Cultura letrada: literatura e leitura**. São Paulo: editora UNESP, 2006.

ARROYO, Miguel. Balanço da EJA: o que mudou nos modos de vida dos jovens-adultos populares? **REVEJ@ - Revista de Educação de Jovens e Adultos**, v. 1, n. 0, p. 1-108, ago. 2007.

AMÂNCIO, Iris Maria da C., GOMES, Nilma L., JORGE, Miriam Lúcia. dos S. **Literaturas Africanas e afro-brasileira na prática pedagógica**. 1ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

ANGELA, Rama, Waldomiro Vergueiro (Orgs.) **Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula**. Paulo Ramos, Túlio Vilela e Alexandre Barbosa. São Paulo: Contexto, 2004.

BARTHES, Roland. **O prazer do texto**. 6ª ed. São Paulo: Perspectiva, 2013.

BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade: lembranças de velhos**. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

BRASIL. **LEI nº 10.639 de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394 de 20 de setembro de 1996. Diário oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 9 de janeiro de 2003.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: apresentação dos temas transversais, ética**/Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: pluralidade cultural, orientação sexual**/Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa**/Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. **Linguagens, códigos e suas tecnologias**/Secretaria de Educação Básica. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006. 239 p. (Orientações curriculares para o ensino médio; volume 1)

_____. **Resolução Normativa Nº 005/2011-CEE/MT**. Fixa normas para a oferta da Educação Básica na modalidade Educação de Jovens e Adultos no Sistema Estadual de Ensino, Cuiabá, 2011.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional De Educação/Conselho Pleno. **Resolução Nº 1, de 17 de junho de 2004**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Homologada Diário Oficial da União, Brasília, 22 de junho de 2004, Seção 1, p. 11. Disponível em URL: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf>

_____. Ministério da Educação. Conselho Estadual de Educação. **Parecer CEE/CP no 003/2004 de 10 de Março de 2004**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e África. Publicado no Diário Oficial da União de 19/5/2004. Disponível em URL: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/003.pdf>

CÂNDIDO, Antonio. **Literatura e sociedade**. 9ª ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2006.

_____. “O direito à Literatura”. In: CÂNDIDO, Antonio. **Vários escritos**. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

CHARTIER, Roger et al. **Práticas da leitura**. 4ª ed. São Paulo: Estação Liberdade, 2009.

_____. **A aventura do livro: do leitor ao navegador**. São Paulo: Editora da Unesp/Imprensa oficial do Estado de São Paulo, 1999.

CHAVES, Rita. **A formação do romance angolano - entre intenções e gestos**. São Paulo: Coleção Via atlântica, 1999.

_____. (Org.) BRAGANÇA, Albertino et al. **Contos africanos dos países de língua portuguesa**. 1ª ed. São Paulo: Ática, 2009 (Para gostar de ler).

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura Infantil: Teoria, análise, didática**. São Paulo: Moderna, 2002.

COLOMER, Teresa. **A formação do leitor literário: narrativa infantil e juvenil atual**. São Paulo: Global, 2003.

COSSON, Rildo. **Letramento Literário: teoria e prática**. 2. ed., terceira reimpressão. São Paulo: Contexto, 2014.

COUTO, Mia. **Vozes Anotecidas** (2.ª edição) Editorial Caminho, SA, Lisboa- 1987. Data de impressão: Outubro de 1992, Depósito legal n. 33 984/90 ISRN 972-21-nn71.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **A Educação Básica no Brasil - *Educ. Soc.**, Campinas, vol. 23, n. 80, setembro/2002, p. 168-200 - Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>

DELORS, J. **Educação: um tesouro a descobrir**. 2ed. São Paulo: Cortez, Brasília, DF: MEC/UNESCO, 2002.

FIORIN, José Luiz; PETTER, Margarida. **África no Brasil: a formação da língua portuguesa**. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 2013.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970**. 23ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 2013.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989. (Coleção polêmicas do nosso tempo; 4).

_____. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura)

GUEDES, Paulo Coimbra; SOUZA, Jane Mari de. Introdução: leitura e escrita são tarefas da escola e não só do professor de português. In: NEVES, Iara Conceição Bitencourt et alii (org.). **Ler e escrever:** compromisso de todas as áreas. 6 ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2004.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade.** Tradução Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro-11. ed. – Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

HERNANDEZ, Leila Maria Gonçalves Leite. **A África na sala de aula:** visita à história contemporânea. São Paulo: Selo Negro, 2008.

HISTÓRIA em quadrinhos. In: **Britannica Escola Online.** Enciclopédia Escolar Britannica, 2015. Web, 2015. Disponível em: <<http://escola.britannica.com.br/article/483286/historia-em-quadrinhos>>. Acesso em: 09 de maio de 2015.

KLEIMAN, Angela. **Oficina de leitura - teoria e prática.** 15ª ed. Campinas-SP: Pontes Editores, 2013.

_____. Angela. **Texto e leitor:** Aspectos cognitivos da leitura. 12ª Edição, Campinas, SP: Pontes, 2009.

KOCH, Ingedore Vilhça, e ELIAS, Vanda Maria. **Ler e Compreender os sentidos do texto.** São Paulo: Contexto, 2006.

LAJOLO, Marisa e ZILBERMAN, Regina. **Literatura Infantil Brasileira – história e histórias.** São Paulo: Ática, 2003.

_____. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo.** 14. ed. São Paulo: Ática, 2004.

_____. **Literatura:** leitores e leitura. São Paulo: Moderna, 2001.

LÉVY, Pierre. **As tecnologias da inteligência:** O futuro do pensamento na era da informática. Tradução de Carlos Irineu da Costa. RJ. 2002.

LIMA, Tânia. NASCIMENTO, Izabel. OLIVEIRA Andrey. (Orgs). **Griots - culturas africanas: linguagem, memória, imaginário.** 1ª. ed. - Natal: Lucgraf, 2009.

LOCH, Jussara Margareth de Paula et al. In: **EJA:** Planejamento, Metodologias e Avaliação. Porto Alegre: Mediação, 2009.

MACÊDO, Tania e MAQUÊA, Vera. **Literaturas de Língua Portuguesa - Marcos e Marcas - Moçambique.** São Paulo: Arte & Ciência, 2007.

MACÊDO, Tania e CHAVES, Rita **Literaturas de Língua Portuguesa: Marcos e Marcas – Angola.** São Paulo: Arte & Ciência, 2007.

MACÊDO, Tania. **Luanda, cidade e literatura**. São Paulo: Editora da UNESP, 2008.

MACHADO, Madalena e MAQUÊA, Vera. **Dos labirintos das águas: entre Barros e Dickes**. Cáceres-MT: editora UNEMAT, 2009.

MAQUÊA, Vera Lúcia da Rocha. **A escrita nômade do presente: literaturas de língua portuguesa**. São Paulo: Arte e ciência, 2010.

_____. **Entrevista com Mia Couto**. Via Atlântica, São Paulo, nº 8, páginas 205 – 217, dezembro de 2005.

_____. **O vampiro habita a linguagem: uma leitura da obra de Dalton Trevisan**. São Paulo: Arte e ciência, 2008.

_____. Três romances de Mia Couto: horizontes moçambicanos. In: MARTIN, Vima Lia. (Org.) **Diálogos Críticos: Literatura e Sociedade nos países de língua portuguesa**, Arte & Ciência, 2005. p. 167-187.

_____. Pelas Ruas Do Passado: Notas Sobre Luandino Vieira e Ondjaki. In: **Revista Ecos. Literaturas e Linguísticas**. Coordenação de Agnaldo Rodrigues da Silva. Ano VI, nº 8, ISSN: ISSN: 1806-0331, Editora Unemat, 2010.

MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação. **Orientações Curriculares: Diversidades Educacionais**. Cuiabá: Defanti, 2010. 308p.

_____. **Orientações Curriculares: Área de Linguagens: Educação Básica**. Cuiabá: Defanti, 2010. 126p.

MEMMI, Albert. **Retrato do colonizado precedido pelo retrato do colonizador**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977 (O mundo, hoje, v. 20).

MIGUEZ, Fátima. **Na arte-manhas do imaginário infantil: O lugar da Literatura na sala de aula**. Rio de Janeiro: Zeus, 2000.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; TADEU, Tomaz. (Orgs). **Currículo, Cultura e Sociedade**. 12ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa e CANDAU, Vera Maria. **Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos**. Rev. Bras. Educ. [online]. 2003, n.23.

_____. **“Propostas curriculares alternativas: limites e avanços”**. Disponível na biblioteca ou no endereço: <http://www.scielo.br/pdf/es/v21n73/4210.pdf>.

MÜLLER, Maria Lúcia Rodrigues; COSTA, Cândida Soares da. **Reminiscências Africanas no Português do Brasil**./ 2. ed. Modificada Cuiabá: UAB/EdUFMT, 2013.

MUNANGA, Kabengele. **Origens africanas do Brasil contemporâneo: histórias línguas, culturas e civilizações**. São Paulo: Global, 2009.

ONDJAKI. **Os da minha rua**. Rio de Janeiro: Língua Geral, 2007 (Ponta de Lança).

ORLANDI, Eni. **Interpretação**: autoria, leitura e efeitos de trabalho simbólico. 2ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

PERRENOUD, Philippe. **As Competências para Ensinar no Século XXI [recurso eletrônico]: A formação dos professores e o desafio da avaliação**./Philippe Perrenoud... [et al.] tradução Cláudia Schilling, Fátima Murad. Dados eletrônicos – Porto Alegre: Artmed, 2007.

_____. **A prática reflexiva no ofício de professor**: profissionalização e razão docente. Porto Alegre: Artmed, 2002.

SANTANA, Malsete Arestides. Modulo 10 - **Gestão Escolar, Relações Raciais na Educação de Jovens e Adultos**./Malsete Arestides Santana. Cuiabá: UAB/NEPRE/UFMT, 2013.

SANTOS, Ângela Maria dos e GONÇALVES, Vanda Lúcia Sá. **Identidade e cultura afro-brasileira**. Cuiabá: UAB/EdUFMT, 2003.

SANTOS, Arnaldo. **Prosas**. Luanda: União dos Escritores Angolanos, 1985.

SERRANO, Carlos e MUNANGA, Kabengele. **A revolta dos colonizados**: o processo de descolonização e as independências da África e da Ásia. 3ª ed. São Paulo: Atual, 1995.

SERRANO, Carlos; WALDMAN, Maurício. **Memória D'África**: a temática africana em sala de aula. 3 ed. - São Paulo: Cortez Editora, 2010.

SILVA, Vera Maria T. **Leitura literária e outras leituras** - impasses e alternativas no trabalho do professor. Belo Horizonte: RHJ, 2009.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. 6ª ed. Porto Alegre-RS: Artmed, 1998.

VEIGA. Ilma Passos Alencastro (org.). **Projeto Político-Pedagógico da escola**: Uma construção Possível. Campinas, SP: Papirus, 1995. Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico.

VERSIANI, Zélia et al. **Literatura e letramento**: espaços, suportes e interfaces – O jogo do livro. 1ª ed. Belo Horizonte: Autêntica/CEALE/FaE/UFMG, 2007.

ZILBERMAM, Regina e Ezequiel Theodoro da Silva. Orgs. **Leitura Perspectivas Interdisciplinares**. Série Fundamentos. 5ª edição. ed. Ática, 2002.

_____. **A leitura e o ensino da literatura**. São Paulo: Contexto, 1988.

ZIRALDO. **Uma professora muito maluquinha**. São Paulo: Companhia Melhoramentos, 1995.

6. ANEXOS

Lendo o passado, imbricando o presente, projetando o futuro!

Ler é
Preciso!



Leitura

Escrita

Leitura

Leitura

Escrita

Leitura

Escrita

Escrita

*Leitura não é um dom,
é algo que se aprende e se ensina.*

SUMÁRIO

Alfabetização e Letramento _____	05
Sobre a Leitura - Excertos _____	06
Saberes E Sabores: Das Leituras Literárias Africanas À Construção De Leitores Na Educação De Jovens E Adultos. _____	07
Atividade de Leitura e suas Etapas _____	09
Considerações Finais - Referências Bibliográficas _____	11
HQ dos Alunos _____	12

Alunos

- | | |
|------------------------------|---------------------------------|
| 1. Devid Pacheco dos Santos | 10. Marcos Suel Macedo Oliveira |
| 2. Diego Luz da Silva | 11. Milena Souza Cruz |
| 3. Cleiton Santino Soares | 12. Pedro Medrado |
| 4. Édes Jerônimo de Jesus | 13. Querobina Maciel Abreu |
| 5. Ivaneide Fonseca | 14. Rosangela Matildes Santos |
| 6. Jamerson Dias Nascimento | 15. Thiago Lima dos Santos |
| 7. Jefferson Dias Nascimento | 16. Thiele Alves Pereira |
| 8. Josiel da Silva Sousa | 17. Weliton Fernandes de Souza |
| 9. Leonice Costa Alves | |

TURMA
2º Ano

II SEGMENTO **EJA**

*Professora
Célia Ferreira de Sousa*

Ano

2014

Local

CEJA
*Creusli de
Souza Ramos*

LEITURA DE CONTOS AFRICANOS

PROJETO

Saberes e Sabores

*Das leituras literárias africanas à construção
de leitores na Educação de Jovens e Adultos.*

Orientadora
Dr.^a Vera Lúcia da Rocha Maquêa

Alfabetização e Letramento

Saber ler e escrever, saber utilizar a leitura e a escrita nas diferentes situações do cotidiano são, hoje, necessidades tidas como inquestionáveis tanto para o exercício pleno da cidadania, no plano individual, quanto para a medida do nível de desenvolvimento de uma nação, no nível sociocultural e político.

Mortatti

Adentrar ao mundo da leitura e da escrita é o desejo e a necessidade de todo indivíduo. Porém, sabemos que muito há para se fazer em relação à prática de alfabetizar. Para Mortatti, (2004, p.15) temos “uma dívida secular” com os indivíduos deste país. Para a autora, isso revela porque há muitos brasileiros que não dominam a habilidade de ler e escrever, ressaltando-se, também, “o direito de toda pessoa aprender a ler e escrever”.

Neste contexto, torna-se pertinente as reflexões de Freire, que usava a alfabetização como arma de combate, no intuito de reduzir as desigualdades sociais, aperfeiçoar o diálogo entre professor e aluno, como forma de fazê-los expressar sua “leitura de mundo”.

Historicamente o conceito de alfabetização identificou-se como ensino – aprendizado da “tecnologia da escrita”, o que, em linhas gerais, significa, na leitura, a capacidade de codificar os sons da fala, transformando-os em sinais gráficos. A partir dos anos 1980, esse conceito foi ampliado com as contribuições dos estudos sobre psicogênese da língua escrita, particularmente com os trabalhos de Emilia Ferreiro e Ana Teberosky.

Esse conceito foi ampliado em decorrência das necessidades da vida social contemporânea, que mostraram as limitações do conceito compreendido apenas como o domínio das “primeiras letras”. Assim, surge o termo letramento, o estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e escrever e faz uso dessas habilidades em práticas sociais. Implícita nesse conceito está a ideia de que o domínio e o uso da língua escrita trazem consequências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas, linguísticas quer para o grupo social em que seja introduzida, quer para o indivíduo que aprenda a usá-la.

Deste modo, vejo de grande relevância a intervenção e pesquisa realizada pela professora Célia Ferreira, pois, trabalhar escritores de literaturas africanas na sala de aula é a meu ver, além de aprender como vivem outros povos, seus costumes e tradições, estabelecer diálogos com outras literaturas contribuindo para a quebra de preconceitos e para desmistificar muito do que o senso comum pensa sobre o continente africano.

REFERÊNCIAS

CARVALHO, Marlene. **Guia Prático do Alfabetizador**. 3. Ed. São Paulo: Ática, 1998.
MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Educação e Letramento**. São Paulo: UNESP, 2004.
SOARES, Magda. **Letramento e alfabetização: as muitas facetas**. 26º Reunião Anual da Anped.

Profª Ms. Alessandra Carneiro

Excertos

“Os verdadeiros analfabetos são os que aprenderam a ler e não leem”.

- Mário Quintana

“A verdadeira liberdade, encontramos na leitura de um bom livro que nos remete a lugares lindos e por vezes, distantes da realidade”.

- Gil Nunes

“O ato da leitura é muito bom. Expande os horizontes, aumenta o vocabulário e nos torna mais flexíveis para argumentação”.

- Ninah Alves

“Nós não vemos o que vemos, nós vemos o que somos. Só veem as belezas do mundo, aqueles que têm belezas dentro de si”.

- Rubem Alves

“O mundo é um belo livro, mas é pouco útil a quem não o sabe ler”.

- Carlo Goldoni

“Os livros não mudam o mundo, os livros mudam as pessoas”.

- Mario Quintana

“O livro é uma das possibilidades de felicidade de que dispomos”.

- Jorge Luis Borges

“É ainda possível chorar sobre as páginas de um livro, mas não se pode derramar lágrimas sobre um disco rígido”.

- José Saramago

“Ler é beber e comer. O espírito que não lê emagrece como um corpo que não come”.

- Victor Hugo

“A leitura é uma fonte inesgotável de prazer, mas, por incrível que pareça, a quase totalidade das pessoas não sente esta sede”.

- Carlos Drummond de Andrade

SABERES E SABORES: DAS LEITURAS LITERÁRIAS AFRICANAS À CONSTRUÇÃO DE LEITORES NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS.

RESUMO

O foco deste trabalho é a formação de leitores no contexto escolar. Para tal, foi desenvolvida uma pesquisa-ação com uma turma de alunos do ensino fundamental do CEJA Creuslhi de Sousa Ramos em Confresa-MT. Sob os fundamentos dos Estudos Literários especificamente de literaturas africanas de Língua Portuguesa, por entender que no campo literário os sentidos emergem em um universo coetâneo à realidade. Visando contribuir na formação desses jovens leitores, priorizamos os contos africanos, instigando os alunos a fazer leituras minuciosas para além da superficialidade textual. Também por acreditar que o trabalho com a literatura pode ser um elo que possibilita aprendizagens sobre a valorização e respeito às diferenças que compõem uma sala de aula. Como produto de toda a ação realizada, apresentamos este almanaque constando a sequência da atividade de leitura, e a coletânea de histórias em quadrinhos recriadas pelos alunos a partir dos contos africanos trabalhados.

INTRODUÇÃO

Com o objetivo de atender à necessidade de conceber a leitura literária como algo dinâmico e transformador, elaboramos o material didático-pedagógico a partir do qual realizamos a experiência aqui registrada. Salientamos que esse material resulta do desenvolvimento do projeto Mestrado (PROFLETRAS), elaborado sob a orientação da professora doutora Vera Lúcia da Rocha Maquêa, e se intitula: Saberes e Sabores: das leituras de contos africanos à formação de leitores na Educação de Jovens e Adultos. O trabalho foi desenvolvido no Centro de Educação de Jovens e Adultos em Confresa, com uma turma de alunos do ensino fundamental, para o qual foi depreendida uma carga horária de 30 horas para desenvolvimento da ação.

Neste almanaque, pretendemos destacar sinteticamente do percurso percorrido até aqui, a saber, do desenvolvimento da ação de leitura literária em sala de aula, durante o período denominado de intervenção pedagógica, processo dinâmico em que o discurso, o diálogo, as informações, debates emergiam da interação dos sujeitos leitores com os textos.

Na defesa da perspectiva de que a leitura é fundamental no desenvolvimento do ser humano, na aquisição e trocas de informações, bem como de que a escola possui um papel importante na promoção do hábito da leitura é que a experiência aqui retratada volta-se para a questão do ensino da leitura literária de contos africanos de expressão Portuguesa visando estimular a criticidade leitora dos estudantes, de modo a estabelecer diálogos com outras literaturas e contribuir para desmistificar mitos que circulam sobre o continente africano e ainda dando também visibilidade ao que se propõe a lei 10.639/03¹.

Formar e informar, por meio da leitura crítica e engajada, sujeitos estudantes que questionem a realidade, buscando, assim, transformar a sociedade num ambiente mais justo, dialogando sobre a diversidade cultural e o respeito ao diferente, vem emergindo como um desafio para os educadores.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998, p.70), o leitor competente, “é capaz de ler nas entrelinhas identificando, a partir do que está escrito, elementos implícitos, estabelecendo relações entre o texto e seus conhecimentos prévios ou entre o texto e outros textos já lidos”.

Nossa experiência evidencia a necessidade de desenvolver com nosso aluno capacidades leitoras que extrapolem os limites da simples caracterização dos seus autores, principais personagens, elementos da narrativa, embora consideremos tudo isso importante, nossas evidências vão à direção que tais conhecimentos sejam ultrapassados, e que centremos as atenções na constituição do texto, corroboramos com Lajolo (1982, p. 95), quando assegura que o texto literário é um excelente meio de contato com a pluralidade de significações que a língua assume em seu máximo grau de efeito estético.

PERSPECTIVA TEÓRICA

Conforme já mencionamos, a atividade de leitura foi elaborada, sob os fundamentos dos Estudos Literários. Zilberman (2003, p. 25) afirma que a literatura sintetiza por meio dos recursos da ficção, uma realidade que tem amplos pontos de contato com que o leitor vive cotidianamente. Para Cândido (1995, p. 174) todo ser humano necessita de literatura, ninguém consegue passar vinte e quatro horas sem mergulhar no universo da ficção, assim a literatura parece corresponder a uma necessidade que precisa ser satisfeita e cuja satisfação constitui um direito.

¹BRASIL, Lei nº 10.639 de 9 de janeiro de 2003.

Com a Lei 10.639/03 , que trata da obrigatoriedade da inclusão de conteúdos: História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, e políticas pertinentes à História do Brasil, no currículo das escolas brasileiras, tornou-se possível à utilização de livros e materiais que mostram a diversidade de literaturas africanas.

Defendemos a ideia de que trabalhar com leitura literária em sala de aula seria abrir um leque de possibilidades de aprendizagens. Por isso, visou-se dar possibilidades aos alunos da Educação de Jovens e Adultos de avançarem seus conhecimentos a partir das leituras de contos Angolanos e Moçambicanos, e com isso, refletir e perceber que assim como o Brasil, Angola e Moçambique são países densos geográfica e culturalmente, além de outras similitudes.

A literatura nos proporciona outras aprendizagens, para Cosson (2014, p. 46) “a literatura nos diz o que somos e nos incentiva a desejar e a expressar o mundo por nós mesmos”. Nessa perspectiva, tornar-se um leitor, e sobretudo um leitor literário, seria constituir-se um leitor fluente, que interage com o texto e o contexto e a partir daí tece sua compreensão a respeito do que se leu.

ATIVIDADE DE LEITURA E SUAS ETAPAS

- 1 Atividade motivacional, introdução à temática História e Cultura Africana, visualização de mapas buscando situar o aluno às localizações geográficas dos países e dirimir os equívocos sobre o continente africano: Angola, Moçambique e Brasil, com o objetivo de fazer um levantamento do conhecimento prévio do aluno, além de trazer dados históricos dos países.
- 2 Leitura da biografia dos escritores dos contos selecionados para a ação leitora, com o objetivo de os estudantes observarem fotos, ter noção do estilo de escrita, conhecer as principais obras e familiarizarem com os nomes e codinomes dos escritores.
- 3 Vídeos sobre/dos escritores dos contos, com intuito dos alunos observarem que para a mesma língua, a portuguesa, há sotaques diferentes. Assistimos ao filme Homem de Honra, com intuito de instigar a discussão sobre a questão da inferioridade vista sobre a cor da pele, suscitando uma análise e debate sobre o filme, pois, acreditamos que a escola é lugar privilegiado para trabalhar esta temática, objetivando haver maior valorização e respeito mútuos, emergindo princípios étnicos e atitudes humanas uns com os outros.
- 4 Buscamos saber a concepção que os estudantes tinham sobre identidade cultural, para tal, foi elaborado um questionário contendo uma pergunta fechada com 4 categorias de escolha e as outras abertas, de livre escolha do aluno. Conforme segue:

1ª - O IBGE classifica a população brasileira segundo cor ou raça considerando as opções:

Branca; Preta; Parda; Amarela (Origem asiática/oriental); Indígena. De acordo com esta classificação, qual é a sua cor ou raça? 1 () Branca; 2 () Preta; 3 () Parda; 4 () Amarela; 5 () Indígena.

2ª - De acordo com a sua auto identificação, qual sua cor? Por que você se auto identifica assim?

3ª - No cotidiano escolar geralmente detectam-se situações veladas de discriminação e preconceito raciais. É uma realidade de sua escola? Se sim, que estratégias poderiam ser pensadas no sentido de conscientização e combate à discriminação racial?

4ª – Escreva o que você sabe ou entende sobre preconceito e racismo.

A partir dessa atividade construímos um perfil da sala, em relação à concepção de identidade, bem como sobre a cor que consideram ter, em contraponto com a cor que consta em suas Certidões de Nascimento. Além do intenso debate sobre racismo, preconceito e identidade cultural. A identidade cultural defendida neste trabalho, está em consonância à defendida por Hall (1999, p.8), “como aspectos relacionados à nossa pertença a culturas étnicas, raciais, linguísticas, religiosas, regionais e/ou nacionais”.

Müller, (2002, p. 10-11) diz que “Em nosso país, a cor da pele ou traços fenotípicos, que, além da cor da pele, o tipo de cabelo, os traços fisionômicos, etc., são tidos como diferentes e **desiguais**. Muitas vezes, quem tem a pele mais escura é tratado como se fosse inferior, na inteligência, nos valores morais”.

5 Leitura em voz alta, pela professora do conto: O “bigode do professor de geografia”, do livro “Os da minha Rua” do poeta e escritor africano Ndalú de Almeida, conhecido por Ondjaki e também do conto “A menina do futuro torcido” do escritor Mía Couto.

6 Leitura em grupos, dos contos: “A Professora Genoveva esteve cá”, “A Ida ao Namibe”, “O homem mais magro de Luanda”, “O último carnaval da Vitória”, “Manga verde e o sal também”, ambos do livro - “Os da minha Rua” de Ondjaki. O conto: “A Menina Vitória” do escritor angolano Arnaldo Santos. E também o conto “As mãos dos pretos” do escritor moçambicano Luís Bernardo Honwana. Após a leitura, cada grupo fez a exposição dos pontos compreendidos e o debate fluía.

7 Estudo e conhecimento do texto *História em Quadrinho*. Compreendendo a sequenciação das vinhetas e o significado dialógico de cada tipo de balão.

8 Aulas no laboratório - conhecendo e aprendendo a lidar com o programa *HagáQuê²* e realização individual da reescrita dos contos em *História em Quadrinho*. Consideramos que, na medida em que o aluno busca recontar ou recriar a história, seja em outro formato ou não, ele a compreende e interpreta melhor. Para a realização desta atividade levou-se dias, dadas às dificuldades que a turma tinha em manusear tanto o computador, quanto o referido programa.

²Programa/software gratuito específico para criação de histórias em quadrinhos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a realização dessa atividade, constata-se que é grande a dificuldade que os estudantes têm em colocar em prática fluente e coerentemente o ato de ler, fato que leva o educador a não perder de vista, que tanto a leitura quanto a escrita tem papel relevante na sua formação cidadã.

Desde modo, mesmo que seja grande o desafio de reverter o contexto da deficiência leitora e escritora desse público educacional, é preciso preparar o terreno para que cada sementinha semeada prospere e dê muitos frutos pelo mundo do letramento literário.

Alguns alunos não conseguiram terminar suas produções por vários motivos; uns faltavam bastante, outros desistiram antes do término da atividade; outros transferiram para outras cidades ou escolas. Mas, os que permaneceram, tiveram aprendizado significativo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. **Lei nº 10.639 de 9 de janeiro de 2003.** Altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394 de 20 de setembro de 1996. Diário oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 9 de janeiro de 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: 3º e 4º ciclos do ensino fundamental: Língua Portuguesa.** Brasília: MEC/SEF, 1998.

CÂNDIDO, Antonio. **“O direito à Literatura”.** In: **Vários escritos.** São Paulo: Duas Cidades, 1995.

COSSON, Rildo. **Letramento Literário: teoria e prática.** 2. ed., terceira reimpressão. São Paulo: Contexto, 2014.

COUTO, Mia. **Vozes Anotecidas** (2.ª edição) Editorial Caminho, SA, Lisboa- 1987.

Hall, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade.** Tradução Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro-11. ed. –Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HERNANDEZ, Leila Maria Gonçalves Leite. **A África na sala de aula: visita à história contemporânea.** São Paulo: Selo Negro, 2008.

HONWANA, Luis Bernardo. **As mãos dos pretos.** In: CHAVES, Rita (org.) **Contos africanos dos países de língua portuguesa.** Albertino Bragança [et. al]. São Paulo: Ática, 2009.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da Leitura para a Leitura do Mundo.** Ática, 5ª edição, São Paulo, 1999.

_____. **O que é literatura.** São Paulo: Brasiliense, 1982.

ONDJAKI. **Os da minha rua.** Rio de Janeiro: Língua Geral, 2007 (Ponta de Lança).

SANTOS, Arnaldo. **Prosas. Luanda: União dos Escritores Angolanos,** 1985.

Zilberman, Regina. **A Literatura infantil na escola.** 11. ed. ver., atual. e ampl. – São Paulo; Global, 2003.

Cleiton Santino Soares

HQ DOS ALUNOS

O Homem mais Magro de Luanda



A casa do tio Chico tinha talvez a cerveja mais deliciosa de Luanda!



Eu e a tia Rosa abria a porta e ia buscar essa tal deliciosa cerveja.



O tio Chico tinha um contato para ir buscar barris de cerveja e podia haver maka se não ficasse tudo dentro do quadrinho-geladeira!?



Não sei bem o porquê, mas era o tio Chico quem estava no portão pelo modo que a campainha tocava.



Lá fora havia uma torneira de cerveja e um banquinho para chegarem e encherem os copos.



No quintal do tio Chico eu já não contava os finos, era perda de tempo.

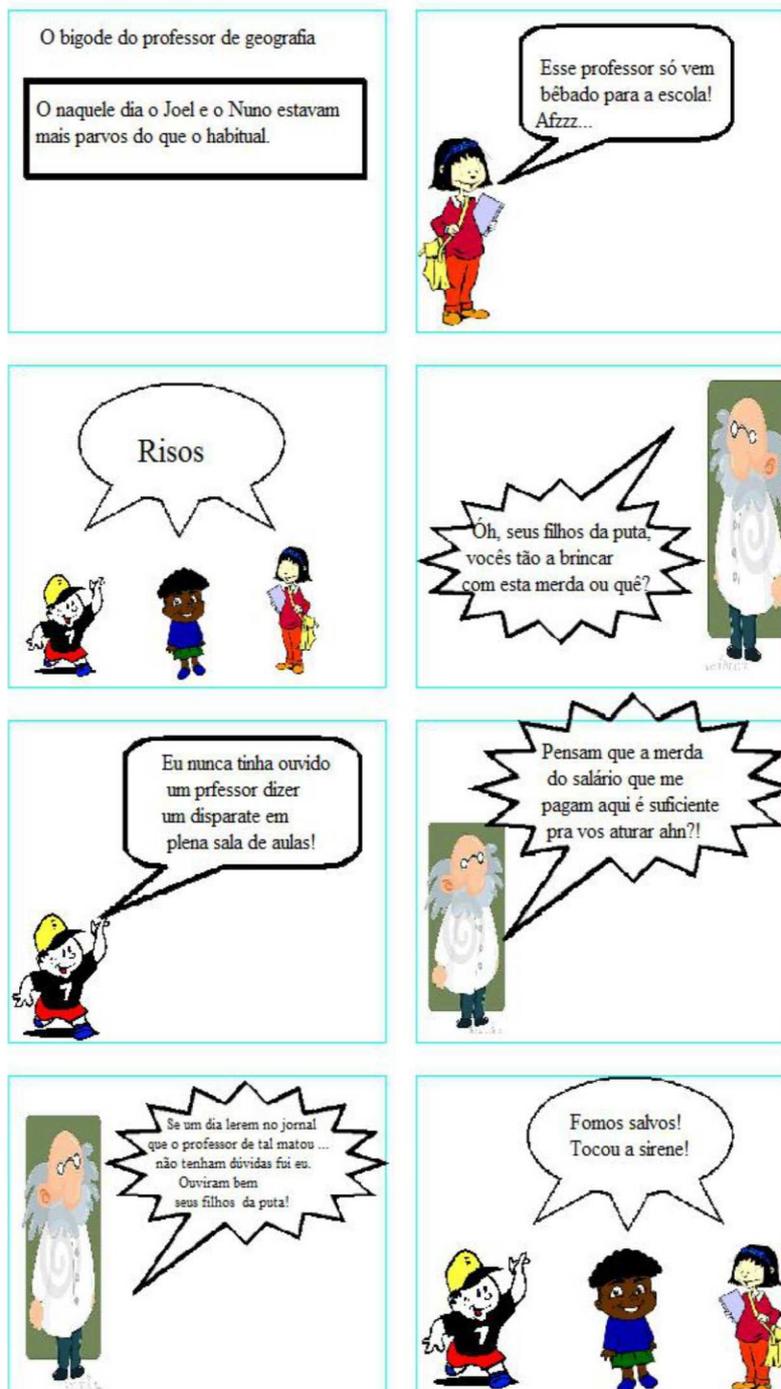


Depois do fino 77 as pessoas riam muito e já não havia quase torresmo no pires, nem os pires encontrava-se facilmente.

E para apaziguar o tio fazia festinha na bochecha da tia rosa e endreitava-se tudo, como fazia sempre há tantos anos.



Diego Luz da Silva



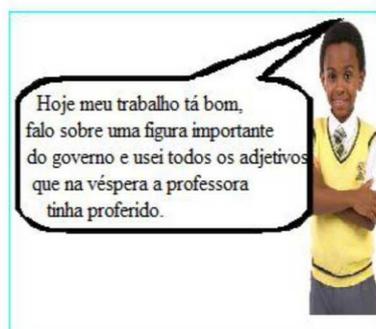
Leonice Costa Alves



Marcos Suel Macedo Oliveira



Continuação Marcos Suel



Pedro Medrado

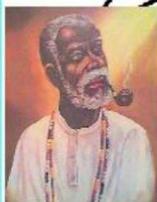
O ÚLTIMO CARNAVAL DA VITÓRIA



Último minuto de uma brincadeira bem quente e não sabemos que a qualquer momento pode chegar um mais velho...



Estou a avisar que a brincadeira já acabou e está na hora de jantar...



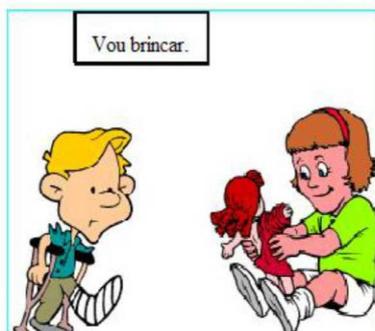
A vida afinal acontece muito de repente-nunca ninguém nos avisou que aquele era mesmo o último; carnaval da Vitória.



A vida às vezes é como um jogo brincando na rua...



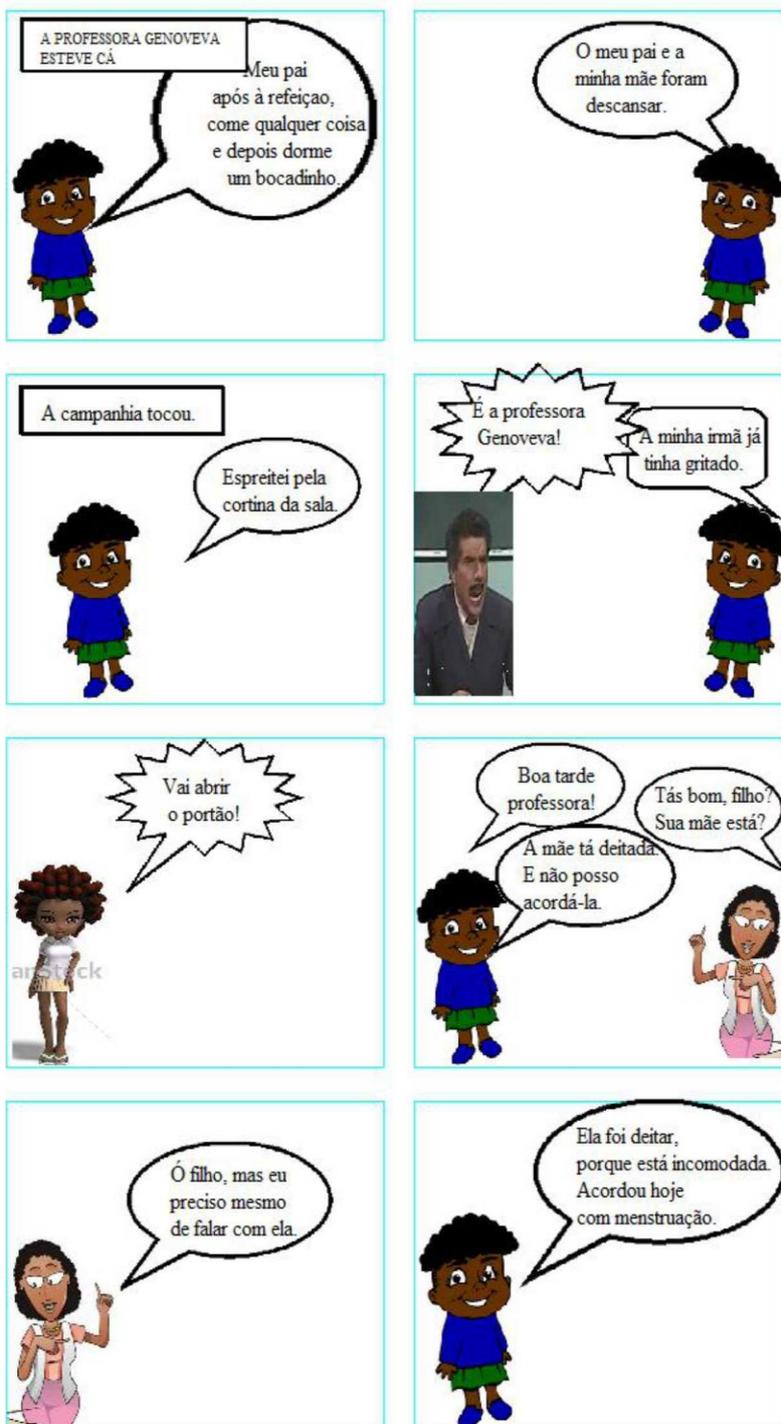
Thiago Lima dos Santos

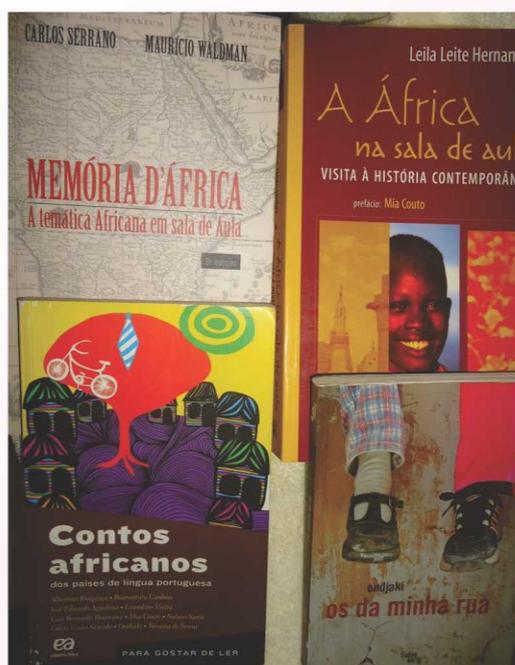


Thiele Alves Pereira



Weliton Fernandes de Souza





A aplicabilidade da lei 10.639/03 no CEJA-Creuslhi de Souza Ramos

Para a professora Edimê Gonçalves dos Santos Dorta, a aplicabilidade da lei 10.639/2003 no CEJA Creuslhi de Souza Ramos no município de Confresa-MT, acontece através de projeto integrado, com o objetivo de agregar nas ações todas as áreas do conhecimento. Segundo a professora, o projeto trabalhado nos últimos três anos é uma proposição da área de Ciências Humanas e Sociais e tem como tema: *Diversidades Culturais*. A partir dele as áreas se organizam em subprojetos enfatizando os conteúdos voltados para o estudo de um determinado, povo/grupo e sua cultura, no caso do povo negro, busca sempre desenvolver ações para a compreensão das lutas em prol da afirmação da identidade, luta contra o racismo e valorização da cultura. Toda escola se empenha no estudo dos conteúdos que são agregados aos da matriz curricular de cada área de conhecimento. Como exemplo, cita a área de Linguagens que trabalhou com obras literárias, poesias e outros textos que retratam a luta do povo negro na afirmação de sua identidade.

De modo geral, temos desenvolvido projetos voltados para a História da África e cultura afro-brasileira, também sobre a prática do racismo, e os resultados do estudo socializado em noites ou momentos culturais com a presença de toda comunidade escolar. No ano de 2012, eu enquanto professora de História escrevi um artigo como resultado do estudo sobre a História da África e Cultura dos afrodescendentes em uma turma do CEJA Creuslhi de Souza Ramos, diz a Prof.^a Edimê. Vale lembrar que todo esse trabalho é realizado com vista no PPP, que apesar de não trazer em pauta de forma explícita a obrigatoriedade da Lei 10.639/03 na unidade escolar, esse importante documento cita que as práticas pedagógicas e avaliação dentre outros serão “por meio de projetos pedagógicos”; e nos objetivos tem-se que a “proposição curricular do CEJA caracteriza-se pela flexibilidade necessária, considerando relevantes as diferentes culturas (...)”. (PPP-Creuslhi de Souza Ramos, 2015), afirma.

Prof.^a Esp. Edimê Gonçalves

Professora da área de Ciências Humanas e Sociais no CEJA Creuslhi de Souza Ramos, presidente do CDCE biênio 2014-2015.

Anexo 2 – Contos Trabalhados

o bigode do professor de geografia

O camarada professor de Geografia era um homem baixinho com uma barriga redonda e um bigode muito fininho tipo dos artistas dos filmes. Falava quase sempre baixo e tinha pouca paciência nas aulas. Um dia no intervalo até alguém disse que ele não gostava de nós. Não sei.

Naquele dia o Joel e o Nuno estavam mais parvos do que o habitual. E o camarada professor de Geografia não gostava nada das nossas parvoeiras tipo estigas de gozar com os professores. Fazia muito calor e as aragens todas tinham desistido de atravessar a nossa sala de aulas.

O momento foi desses assim inesperados: ninguém pode saber quando uma coisa estranha vai acontecer. A irritação de um professor ou de um aluno, ou dos dois, é um mistério. Mesmo, para mim, as crises de asma repentistas da minha colega Luaia também eram de mistério e susto.

E aconteceu.

O camarada professor, de pé, no quadro, de costas para nós. Na camisa esverdeada de quase todas quintas-feiras um suor já tinha virado mancha escura. O Joel estigou:

— Ché, o camarada professor tipo que tem o mapa de África desenhado no porta-bagagens!

Todos rimos. O camarada professor pousou o giz no quadro e deu-nos uma olhada de mandar calar. Trememos.

No quadro, pela mão dele transpirada, um problema qualquer estava a ser apresentado. Quando ele escreveu “setenta minutos”, o Nuno iniciou a fala dele:

— O camarada professor não pode dizer setenta minutos — e riu bem alto. — Diz-se ihomin.

O resto da turma já não riu. O suor no “mapa de África” tinha aumentado. O giz foi largado da mão suada e caiu de repente no chão — mil pedacinhos do nosso medo — num estrondo quase nenhum mas que eu podia aqui dizer que foi ruidoso. O camarada professor virou-se. Até nos pareceu que o bigode dele também estava irritado conosco. O Nuno parou de rir e teve medo.

Os passos do camarada professor foram lentos até à porta. As mãos dele fecharam a porta com estrondo e susto de filme de terror — e o calor também. Deve ter sido espanto o que sentimos quando ele falou:

— Ó seus filhos da puta, vocês tão a brincar com esta merda ou quê?

Desde a pré-cabunga até à sétima classe, eu nunca tinha ouvido um professor dizer um disparate em plena sala de aulas. O medo estava conosco.

O camarada professor andou devagar e sentou-se na secretária dele. Apontou o dedo para um qualquer, mas era como se fosse atingir a sala toda. Ainda bocejou e sentimos o cheiro da bebida que sempre lhe acompanhava.

— Pensam que a merda do salário que me pagam aqui é suficiente pra vos aturar? Ahn? E não vale a pena irem fazer queixinhas nos vossos pais.

Fez uma pausa terrível de filme de suspense.

— Vocês tenham muito cuidado... Muito cuidado mesmo.

Nós a tremer. O tempo não queria passar.

— Se um dia destes lerem no jornal que o professor de tal matou umas pessoas..., não tenham dúvidas: sou eu mesmo! Ouviram bem, seus filhos da puta?

A tarde estava quieta sem passarinhos de fazer um bocadinho de barulho. Nada. O medo era tanto que ninguém engolia cuspe para não fazer ruído com a bola da garganta. O camarada professor olhou o relógio e bocejou mais uma vez. Quando o sino tocou ninguém se mexeu.

— Podem sair — ele disse, devagarinho.

Um a um, certinhos tipo num quartel, fomos saindo.

107

O camarada professor, assim meio triste, foi o último a abandonar a sala. Tinha as costas completamente ensopadas de suor, numa mancha que não fazia mais desenho nenhum.

Uma luz bem encarnada de sol fazia brincadeira de brilhos no rosto, nos olhos, nos bigodes dele. O camarada professor de Geografia tinha o bigode dos maus dos filmes.

1

A Menina de Futuro Torcido – Mia Couto

Joseldo Bastante, mecânico da pequena vila, punha nos ouvidos a solução da sua vida. Viajante que passava, carro que parava, ele aproximava e capturava as conversas. Foi assim que chegou de ouvir um destino para sua filha mais velha, Filomeninha. Durante toda uma semana, chegavam da cidade notícias de um jovem que fazia sucesso virando e revirando o corpo, igual uma cobra. O rapaz tinha sido contratado por um empresário para exhibir suas habilidades, confundir o trás para a frente. Percorria as terras e o povo corria para lhe ver. Assim, o jovem ganhou dinheiro até encher caixas, malas e panelas. Só devido das dobragens e enrolamentos da espinha e seus anexos. O contorcionista era citado e recitado pelos camionistas e cada um aumentava uma volta nas vantagens elásticas do rapaz. Chegaram mesmo a dizer que, numa exibição, ele se amarrou no próprio corpo como se fosse um cinto. Foi preciso o empresário ajudar a desatar o nó; não fosse isso, ainda hoje o rapaz estaria cintado.

Joseldo pensou na sua vida, seus doze filhos. Onde encontraria futuro para lhes distribuir? Doze futuros, onde? E assim tomou a decisão: Filomeninha havia de ser contorcionista, apresentada e noticiada pelas estradas de muito longe. Ordenou filha:

- A partir desse momento, vais treinar curvar-te, tevar a cabeça até no chão e vice-versa.

A pequena iniciou as ginásticas. Evoluía lentamente para o gosto do pai. Para acelerar os preparos, Joseldo Bastante trouxe da oficina um daqueles enormes bidões de gasolina. A noite amarrava a filha ao bidão para que as costas dela ficassem noivas da curva do recipiente. De manhã, regava-a com água quente quando ela ainda estava a despertar:

- Essa água é para os seus ossos ficarem moles, daptáveis.

Quando a retiravam das cordas, a menina estava toda torcida para trás, o sangue articulado, ossos desencontrados. Queixava-se de dores e sofria de tonturas.

- Você não pode querer a riqueza sem os sacrifícios - respondia o pai.

Filomeninha amarrotava a olhos vistos. Parecia um gancho já sem uso, um trapo deixado.

- Pai, estou a sentir muitas dores cá dentro. Deixa-me dormir na esteira.

- Nada, filhinha. Quando você for rica hás-de dormir até de colchão. Aqui em casa todos vamos deitar bem, cada qual no colchão dele. Vai ver que só acordamos na parte da tarde, depois dos morcegos despegarem.

Os tempos passaram, Joseldo sempre esperando que o empresário passasse pela vila. Na garagem os seus ouvidos eram antenas à procura de notícias do contratador. Nos jornais os olhos farejavam pistas do seu salvador. Em vão. O empresário recolhia riquezas em lugar desconhecido.

Enquanto isso, Filomena piorava. Quase não andava. Começou a sofrer de vômitos. Parecia que queria deitar o corpo pela boca. O pai avisou-lhe que deixasse essas fraquezas:

- *Se o empresário chegar não pode-lhe encontrar da maneira como assim. Você deve ser contorcionista e não vomitista.*

Decorreram as semanas, destiladas na angústia de Joseldo Bastante. Numa terra tão pequena só se passa o que passa. O acontecimento nunca é indígena. Chega sempre de fora, sacode as almas, incendeia o tempo e, depois, retira-se. Vai-se embora tão depressa que nem deixa cinza para os habitantes reacenderem aquele fogo, se gostarem. O mundo tem sítios onde pra e descansa a sua rotação milenar. Aquele era um desses lugares.

O tempo foi-se enchendo de nada até que, uma tarde, Joseldo escutou de um camionista a chegada do destino: o empresário estava na cidade preparando um espectáculo.

O mecânico abandonou o serviço e rapidou para sua casa. Disse à mulher:

- Veste Filomeninha com seu vestido novo!

A mulher estranhou:

- Mas essa menina não tem vestido novo.

- Estou a falar o seu próprio vestido. O seu, mulher.

Puseram a menina de pé e meteram-lhe o vestido da mãe. Largo e comprido, via-se que as medidas não condiziam.

- Tira o leno. Artistas não usam panos na cabeça. Mulher: trança lá o cabelo dela, enquanto vou arranjar dinheiro da passagem do comboio.

- Vai onde arranjar o tal dinheiro?

- Não é seu assunto.

- Joseldo?

- Não me chateia mulher.

Horas depois partiam para a cidade. No comboio, o mecânico satisfez-se de pensamentos: um fruto não se colhe só pressas. Leva seu tempo, de verde-amargo até maduro-doce. Se tivesse procurado a solução, como outros queriam, teria perdido esta saída. Orgulhoso, respondia aos apressados: esperar não é a mesma coisa que ficar à espera.

No embalo dos carris seguia Joseldo Bastante a entregar sua pequena filha à sorte das

estrelas, à fortuna dos imortais. Olhou a menina e viu que ela estremecia. Perguntou-lhe. Filomeninha queixou-se do frio.

- Qual frio? Com todo esse calor, onde está o frio?

E procurou o frio como se a temperatura tivesse corpo e lhe tocasse num arrepio dos olhos.

- Deixa, filhinha. Quando começar entrar fumo, isto já vai aquecer.

Mas as tremuras da menina aumentavam sempre até serem mais que o balanço do comboio. Nem o vestido largo escondia os estremeções. O pai tirou o casaco e colocou-o sobre os ombros de Filomena.

- Agora veja se pára de tremer que ainda me descose o casaco todo. Chegaram à cidade e começaram a procurar o escritório do empresário. Seguiram por ruas sem fim.

- Charra, filha, tantas esquinas! E todas são iguais.

O mecânico arrastava a filha, tropeçando nela.

- Filomena, fica direita. Hão-de dizer que lhe levo até no hospital.

Por fim, deram com a casa. Entraram e foram mandados esperar numa pequena sala. Filomeninha adormeceu-se na cadeira, enquanto o pai se entretinha com sonhos de riqueza.

O empresário recebeu-os só no fim do dia. Respondeu sem muitos quês.

- Não me interessa.

- Mas, senhor empresário...

- Não vale a pena perder tempo. Não quero. O contorcionismo já está visto, não provoca sensação.

- Não provoca? Veja lá a minha filha que chega com a cabeça...

- Já disse, não quero. Essa menina está doente.

- Essa menina? Essa menina tem saúde do ferro, aliás de borracha. Só está cansada da viagem, só mais nada.

- A única coisa que me interessa agora são esses tipos com dentes de aço. Um das dessas dentaduras que vocês às vezes têm, capazes de roer madeira e mastigar pregos.

O Joseldo sorriu, envergonhado, e desculpou-se de não poder servir:

- Sou mecânico, mais nada. Parafusos mexo com a mão, não com os dentes.

Despediram-se. O empresário ficou sentado na grande cadeira achando graça quela menina tão magra dentro de vestido alheio.

No regresso Joseldo ralhava com o destino. Dentes, agora são dentes! A seu lado,

Filomena arrastava-se, trocando os passos. Entraram no comboio e esperaram a arrancada do regresso. O pai foi acalmado. Parecia olhar o movimento da estação mas os seus olhos não passavam além do vidro fosco da janela. De súbito, um brilho acendeu-lhe o rosto. Segurando a mão da filha, perguntou, sem a olhar:

- É verdade, Filomena: você tem dentes fortes! Não é isso que diz a sua mãe?

E como não tivesse resposta, abanou o braço da criança. Foi então que o corpo de Filomeninha tombou, torcido e sem peso, no colo de seu pai.

A MENINA VITÓRIA - Arnaldo Santos

Transferiram-no no meio do ano letivo para o colégio do Pucha Beatas, por causa dos piolhos da Escola 8 e da prosódia, em que os professores o achavam muito fraco.

O Sr. Sílvio Marques, embora pouco exigente consigo em relação à pronúncia – trocava amiúde os vv pelos bb -, era no entanto muito cuidadoso a fechar as vogais. Ralhava severamente o Gigi sempre que lhe ouvisse algum desconchavo, ou então abria-lhe muito os olhos, o que significava o mesmo. Também os amigos dele, aos domingos, debaixo da mulembeira e entre uma ou outra jogada de sueca, comentavam as incorreções do Gigi. E sibilavam (alguns eram da Beira Alta), lamentando que a pronúncia do garoto se estragava, que era preciso afastá-lo da companhia dos criados e dos colegas dos musseques. Todos concordavam que era pena, porque ele já se podia considerar como um branco, embora D. Angelina fosse mulata, mas enfim... era senhora de princípios. O Sr. Sílvio ouvia-os atento, w considerava conscienciosamente a crítica, porque afinal se tratava do futuro do seu secretário, como dizia referindo-se ao filho.

Assim, embora com sacrifício, porque o colégio era caro, a transferência teve que se fazer. Mas valia a pena, anunciara a mão às vizinhas. “Aqueles meninos muito arranjadinhos, levados pela mão dos criados, e alguns até de carro...! Que diferença!” – exclamava, não escondendo a vaidade, no dia em que o levou ao colégio.

Gigi ganhou roupa nova, uma sacola bordada e muitos conselhos de D. Angelina, que se afligia com a sua aparência. Mas da mudança mesmo o que o Gigi mais gostou foi dos passeios na moto com carro lateral, em que o pai o levava ao colégio. O assento era tão baixo que, pelo trajeto, ele podia apanhar pequenos tufo de capim. Isso passou a ser a sua única alegria, porque o Gigi estranhou o colégio.

A professora da 3ª classe, a menina Vitória, era uma mulatinha fresca e muito

empoada, que tinha tirado o curso na Metrópole. /Renovava o pó-de-arroz nas faces sempre que tivesse um momento livre, e durante as aulas gostava de mergulhar os dedos nos cabelos alourados e sedosos de uns meninos que se sentavam nas primeiras filas.

Olhou-o com desconfiança e depois do primeiro exame mandou-o para uma carteira do fundo da aula, junto de um menino com cara de puco, a quem chamavam cafuzo, por ser muito escuro. Mas o menino cafuzo chamava-se Matoso, o que, de início, pareceu ao Gigi insuficiente para justificar o seu mutismo. Vergado na cadeira, não tirava os olhos do livro, nem mesmo quando a menina Vitória se referia a ele, quase sempre com desprezo, ao recriminar outro aluno. “Pareces o Matoso a falar...”, “Sujas a bata como o Matoso...”, “Cheiras a Matoso...” – e ele guardava-se cada vez mais à carteira, transido por aqueles comentários impiedosos.

Fora também transferido de Escola 8 e, mesmo no dia da apresentação, a menina Vitória não escondera a sua má impressão, com alusões veladas à sua bata de brim grosso. Porém o seu azedume cresceu quando, tempos depois, o Matoso lhe responde distraidamente em quimbundo. “O quê, julgas que eu sou da tua laia...!?” Daí por diante o seu nome era jogado pela aula com crueza, criando um símbolo maldito, que o Gigi mais tarde, atemorizado, reconheceu facilmente. Era uma imagem familiar. Estava muito perto de si e dos seus companheiros do Kinaxixe. Mas por que ele irritava tanto a professora e lhe merecia aquela troça? O Gigi retraiu-se.

Olhava os colegas de soslaio, inseguro. Eles iriam troçar também dele, da sua bata modesta de brim, dos seus sapatos puídos, quase rotos? E não respondia quando da menina Vitória o chamava à lição, receando um despropósito que o identificasse com o Matoso. “Vêm para aqui neste estado e depois querem milagres!” – suspirava a professora. Era com certeza do método de ensino da Escola 8, ou da sua influência perniciosa. Mas tolerava-o lá no fundo da aula. E o Gigi diminuía-se ainda mais para não se tornar notado, esforçando-se num mimetismo impotente por imitar os gestos dos meninos da baixa. Tenho que ser como eles, refletia no recreio, afastando-se dos alunos da 4ª classe, que eram, na maioria, os seus companheiros de vadiação do Kinaxixe. Ficava então a jogar os estames dos botões que caíam das acácias, e reprimia a vontade de trepar ao cima delas, para colher os botões compridos de estames longos e curvos, que venciam todos os outros.

Nas suas redações vagueava então tímido sobre as coisas, com medo de poisar nelas, decorava nomes das árvores, das aves, dos jogos descritos no seu livro de leitura. Procurava esquecer o colorido vivo das penas dos maracachões, dos gungos, dos rabos-de-junco que ele

perseguia na floresta e cujo canto escutava. Imitava passivamente a prosa certinha do gosto da menina Vitória. Esvaziava-a das pequeninas realidades insignificantes que ele vivia, das suas emocionantes experiências de menino livre, agora proibidas e imprestáveis.

Quando o Matoso lia submisso a sua redação, onde pintassilgos gorjeavam e debicavam cerejas amarelas (o Matoso explicara-lhe num recreio que as cerejas eram as gajajas do putu), intimamente o Gigi perguntava-se onde é que ele tinha descoberto tudo aquilo. “Cada vez pior!...” – rezingava a menina Vitória, que não se compadecia com os enganos. E continuava a erguer à volta do Matoso, implacavelmente, um círculo intransponível de desprezo, onde ele já não se debatia, nem chorava. Apenas no rosto as suas feições endureciam sob a pressão dos maxilares contraídos. Exasperava-a.

Tenho que anda pouco com ele, pensava preocupado o Gigi. A professora pode virar-se contra mim. E fugia, afastava-se também da sua companhia, deixando-o abatido, solitário, dentro das suas ruínas. Tinha medo de enfrenta-la. Precisava de esconder o segredo ilegítimo do seu passado igual. Precisava de o dissimular para que não fosse destruído. “Mulatona... nem cabrita é...” – insultava-a furioso à tardinha quando regressava a casa. E até a noite, descalço, gritava pelo bairro junto dos seus camaradas do Kinaxixe a sua juventude ameaçada, correndo, bassulando, assaltando as quitandeiras de quitetas.

“Restos dos maus hábitos...” – lamentava-se D. Angelina. A gradual sisudez começava a animá-la e por isso não compreendia aquelas súbitas irrupções de revolta.. “mas... o colégio leva-o à ordem! – confiava. Realmente a menina Vitória, como uma jiboia enlaçada em cima da árvore, vigiava-lhe os mais pequenos movimentos.

- Higino, a tua redação?

O Gigi naquele dia estava contente com o seu trabalho. O tema era sobre uma figura importante do Governo e ele não esquecera os adjetivos mais expressivos que na véspera a professora tinha proferido. Isso dar-lhe-ia com certeza satisfação. Os meninos da baixa, mais libertos da coação da professora, não tinham sido convincentes, limitando-se a referências distraídas, o que a tinha irritado.

Embora confiante, o Gigi estremeceu ao ouvir o seu nome. Que diria ela, pensava agitado, depois de lhe ter estendido timidamente o caderno. Enquanto a via ler atreveu-se a tentar decifrar-lhe no rosto algum indício revelador, mas a menina Vitória parecia de pedra. Reparou-lhe então nos lábios pintados e nas linhas muito definidas dos seus contornos que pareciam emoldurar o *batôn*. As sobrancelhas aparadas e finas afastavam-se das órbitas por um traço de carvão, e isolavam uns olhos castanhos-barrentos como a água da lagoa do

Kinaxixe. Mas subitamente eles abandonaram o caderno e voltaram-se para si, perplexos. Apanhado em flagrante, o Gigi baixou a cabeça. A menina Vitória olhava-o silenciosamente e os alunos da classe, pressentido algo de estranho, apagaram as conversas. Esperaram. Gigi esperou também e as comissuras dos lábios entreabriram-se num sorriso de confiança.

- Com que então pretendes brincar comigo...? – ela falava-lhe friamente...

Gigi empalideceu. Alguma coisa tinha falhado. Mas o que é que poderia ter sido? Estavam lá todos os louvores pelas pontes e estradas que ele construía. Ter-se-ia esquecido de algum fato importante? Olhou o caderno que ela lhe devolvera, aberto nas mãos, mas não distinguiu as letras subitamente misturadas. A acusação, porém, veio sem tardar, inexorável, imprevisível. Como é que ele se atrevera a tratá-lo por tu! Como é que ele tivera o arrojo de o nomear com um simples artigo definido!?

- Ouve lá... tu julgas que ele anda sujo e roto como tu, e como funje na sanzala...?

- Não... não... não é... – gemia o Gigi, desnordeado, tentando estancar o fluxo daquelas insinuações que ele temia.

De repente exibia-se aos olhos dos colegas deformados como uma caricatura, o compromisso irrecusável que circulava no seu sangue e que até ali inutilmente escondera. Uma vaga de calor inundou-lhe o rosto e invadiu-o levemente uma sensação entorpecente. Os seus ombros encurvaram-se. Sentiu-se muito fraco. Já nada tinha que disfarçar, mas estava triste perante a luta que pressentia. Mas porque, porque que ela, logo ela, o queria humilhar? Ela que tinha carapinha. Ela que era filha de uma negra, pensou com furor. Os seus músculos crisparam-se e o caderno começou a amarrotar-se-lhe nas mãos. Depois mal sentiu a violência da palmatória. Só nas faces a queimadura viva da humilhação, só nos ombros a responsabilidade da sua condição que ele não tinha culpa, mas que queria aceitar mesmo dolorosa como as pulsações que lhe ressoavam nas palmas das mãos inchadas.

E na carteira chorou. Chorou de raiva, da dor que lhe nascia da piedade dos colegas e da vergonha de não poder esconder a sua angústia, com os olhos secos, enxutos, e orgulhosamente raiados de sangue, como os do Matoso.

a professora genoveva esteve cá

Depois do almoço o pai e a mãe sempre descansavam. O meu pai, logo a seguir à refeição, gostava de comer qualquer coisa doce e depois ia dormir um bocadinho. A minha mãe, que dava aulas à tarde, também tinha esse hábito de adormecer ali no sofá, nem que fosse só por 15 minutos.

Mas era sábado, não tínhamos ido à praia. O meu pai e a minha mãe foram dormir juntos. Eu e a mana Tchi ficamos na sala, a jiboiar, à espera que acontecesse alguma coisa. E aconteceu mesmo: tocaram à campainha.

Espreitei pela cortina da sala. Era a professora Genoveva, colega da minha mãe na escola onde ela dava aulas. Fazia muito calor. A professora Genoveva transpirava muito e tinha uma cara preocupada.

— Não vou abrir — a minha irmã já tinha gritado.

— Nem eu! — eu recusei a seguir.

— Mas eu pedi primeiro.

A mana Tchi ficou deitadinha no sofá, a rir. Eu tinha que ir falar com a professora Genoveva. Abri a porta do corredor, e um bafo quente tocou-me na cara. Olhei e vi bem, era mesmo ela. Peguei na chave, aproximei-me do portão pequenino. Abri a porta.

— Boa tarde, camarada professora.

— Tás bom, filho? — ela perguntou, e passou a mão toda suada no meu queixo, como eu não gostava que ninguém fizesse.

— Sim, tudo bem.

— A mãe? — ela perguntou devagarinho.

— A mãe tá deitada.

— Ó filho, não podes chamar a mãe? Eu preciso muito de falar com ela.

Isso de “eu preciso muito de falar com ela” era uma frase que eu já conhecia de outras pessoas. Mesmo eu já tinha sido ralhado muitas vezes pelo meu pai, só por ter-lhe acordado na conta de umas pessoas chatas que tinham vindo lhe incomodar. Uma vez eu fui acordar o meu pai, “pai, tá lá em baixo o camarada João, veio pedir cigarros”, e o meu pai disse assim meio a dormir “cigarros, a bardamerda!”, mas não podia dizer isso ao camarada João, então menti que o meu pai estava maldispuesto e eu não tinha conseguido lhe acordar. Também às vezes a minha mãe dizia para eu ir de novo até ao portão pequenino dizer que a mãe estava a lavar

a cabeça e ainda ia demorar uns 45 minutos. Mas naquele sábado eu nem precisava de inventar nenhuma estória.

— Professora Genoveva, eu não posso acordar a minha mãe.

— Ó filho, mas eu preciso mesmo de falar com ela.

— Mas ela foi-se deitar porque tava muito incomodada.

— Ah sim?

— Sim, é que ela hoje acordou com a menstruação, tava cheia de dores.

A professora Genoveva fez uma cara muito estranha, parecia que tinha dores de menstruação também. Limpou o suor da testa, do queixo, mas não adiantou muito porque continuava toda molhada.

— Hoje de manhã a minha mãe acordou cheia de dores. A professora sabe como é — encostei-me no portão —, quando aparece a menstruação, depende muito das mulheres, mas algumas têm muitas dores. A minha mãe nem sempre, mas desta vez tá cheia de dores. Tomou dois comprimidos para as dores antes do almoço, mas quando acabou de almoçar ainda tinha dores e disse-me que se ia deitar a ver se lhe passava a moinha.

A professora Genoveva transpirava muito. Olhava pra mim com os olhos muito abertos, não sei o que lhe estava a acontecer. Fiquei um bocadinho preocupado.

43

— Quer um copo de água, camarada professora? — perguntei.

— Não, filho — ela gaguejou. — Diz só à mãe, quando ela acordar, que a professora Genoveva esteve cá.

— Tá bem, eu digo. Não leve a mal eu não ir acordar a mãe, mas sabe como é, estas dores da menstruação, é sempre assim, a minha mãe por acaso não fica muitos dias com a menstruação, é dois ou três dias, mas o primeiro dia é sempre o pior, mesmo com os comprimidos...

— Sim, filho — ela gaguejou mais. — Dá as melhoras à mãe.

— Sim, mas não se preocupe, isso depois passa, é normal nas mulheres.

A professora Genoveva parecia que se estava a sentir mal. A boca dela não fechava e desapareceu rápido como se, de repente, não quisesse mais falar comigo.

Voltei para dentro. A mana Tchi perguntou o que eu tinha estado ali a falar com ela e eu contei.

— Pois é, a mãe no primeiro dia de menstruação fica sempre cheia de dores.

— Sim, eu sei, eu disse-lhe isso mesmo, mas ela parece que não acreditou.

Ficámos um bocadinho ali a ver mais televisão. Estava a dar aquelas cenas do circo chinês que já tínhamos visto umas quinhentas vezes. Acabamos por adormecer.

a ida ao namibe

*Elleio mbe...
...do mundo*

Fomos num avião bem pequenino. Íamos passar 15 dias noutra província. Era o sítio onde tinha nascido o meu pai: chama-se Namibe. O meu avô disse-me que se chamava Moçâmedes.

Para mim os nomes não interessavam muito. O que me deixava mais curioso é que me disseram que lá havia um deserto, e eu já tinha aprendido na escola que era a província de Angola que tinha avestruzes que corriam bué rápido, tinha gazelas e a famosa *Welwitschia mirabilis*, a planta mais bonita de todos os desertos do mundo.

Quando saímos do avião já fazia bué de frio. Estávamos no mês de agosto, mês do cacimbo para todas as crianças que gostam de sentir aquela geadada das 5h da tarde, e mês das piores crises de asma para mim. Mas aquela província era tão bonita e gostei tanto de ter passado aquelas duas semanas na casa do primo Beto que nem tive nenhuma crise. Foi muito bom conhecer a província do Namibe.

Os dois primeiros dias ficamos na cidade, na casa desse primo do meu pai chamado Beto. Como toda a gente lhe chamava “primo Beto”, eu também cheguei na sala e chamei-lhe de primo Beto. Todos os mais velhos riram, só a minha mãe não riu. Mas depois passou-me logo essa atrapalhação porque vi, pela primeira vez na minha vida, esses caroços que eles chamavam de “tremoços”. Por alguma razão o meu pai ainda não tinha me chamado para eu vir provar. É que eu era assim um pouco estraga-tudo nessa altura, e o meu pai já devia desconfiar mais ou menos o que eu ia fazer com os tais tremoços.

Disseram para eu provar, não gostei do sabor. Mas pelo formato, e também por causa da experiência que eu já tinha com as figas lá na minha rua de Luanda, vi que aquele tremoço dava masé para ser disparado só assim apertando com os dedos. Fui lá fora treinar na árvore e quando voltei à sala já tinha a pontaria bem afinada. A primeira vítima foi a minha irmã, a segunda foi uma velha que estava lá sentada e que era muda. Fiquei todo satisfeito porque pensei que ela não fosse me queixar. Mas era uma velha queixinhas e o meu pai pôs-me de castigo.

O resto dos dias passamos na quinta do primo Beto. Aí gostei muito de ter conhecido uma horta com um pequeno lago, onde arrancávamos o tomate do chão, lavávamos e comíamos logo ali. Também uma menina muito

bonita chamada Micaela ensinou a mim e à mana Tchi a comer batata-doce crua, que era uma maravilha. Comíamos a batata-doce e, se tínhamos sede, atacávamos o tomate. Voltávamos os três para a quinta, ao fim do dia, e eu dava corrida aos perus. Também nunca tinha conhecido um peru assim de perto com os gritos dele tão engraçados de glu-glu.

O pai da Micaela, o primo Zequinha, foi muito simpático e ensinou-me duas técnicas de caçar rolas, uma era pôr visgo nas árvores e esperar os pássaros pousarem, e a outra, que eu gostei mais, era usar a arma de chumbo para tentar caçar alguma coisa. Digo “tentar” porque a minha pontaria não era lá muito boa, então dediquei-me mais à técnica da cola branca na árvore.

De manhã acordávamos cedinho e era tudo muito frio e muito bonito. Eu usava aquele casaco azul bem antigo que a minha mãe me deu, e que tinha um tecido bem macio tipo veludo que eu adorava tanto. Matabichávamos devagar. Os mais velhos falavam devagar. Combinaram ir à caça. A minha irmã riu, baixinho, e não disse a ninguém, mas eu sei que ela viu a maneira como eu olhava para a Micaela. É que a Micaela era muito bonita.

Podíamos brincar de manhã e até perto da hora do almoço. Ajudávamos a pôr a mesa, e depois do almoço eu e a mana Tchi tínhamos que estudar um bocado. Havia

49

também um livro, sobre o comportamento do corpo humano, que a minha mãe dividiu em dez partes para eu e ela lermos um bocadinho todos os dias. Quando chegou o capítulo das relações sexuais eu gostei muito daquelas fotografias do homem deitado todo nu com a mulher, e da parte que dizia que, para fazer um filho, “o homem introduzia suavemente o pénis na vagina da mulher”. Eu nunca queria avançar esse capítulo. A minha mãe é muito querida porque ela sabia que já tínhamos passado aquele capítulo mas deixou-me repetir a lição.

Um dia, ao fim da tarde, o Sol estava muito bonito assim todo amarelo quase bem torrado. O meu pai tinha ido à caça com o primo Beto e o primo Zequinha também. A mana Tchi estava a descansar e a minha mãe a ler. Eu perguntei à Micaela se ela queria dar uma volta comigo ali pela quinta. Ela disse que sim. Mas a volta foi muito rápida, e eu perguntei se ela queria dar outra volta. Ela riu e disse que sim. Como não queríamos dar outra volta, sentamo-nos numas pedras mais distantes da casa e eu tinha muita vergonha mas também muita vontade de lhe perguntar se ela queria namorar comigo. E ela disse que sim. Então, talvez para comemorar, demos mais duas voltas à casa, mas já de mãos dadas.

Na província do Namibe eu conheci a avestruz, as gazelas, um montão de pássaros, o deserto, e nesse dia à

noite, o meu pai e os primos dele caçaram um ongo. Aquilo é que foi ficar de boca aberta: eu nunca tinha visto um animal tão grande e tão pesado, e também nunca tinha visto umas armas tão compridas. O primo Zequinha disse que até podiam matar elefantes com aquelas balas, eu pensei que não era verdade, mas o meu pai disse-me que sim.

No último dia de manhã é que o meu pai se lembrou de tirar fotografias a todos. Eu também aproveitei uns pássaros que o primo Zequinha já tinha conseguido matar, pus todos assim no chão perto dumas pedras e fui buscar a arma de chumbo. Fiz um poster de joelho no chão estilo filme de cobói e o meu pai tirou uma foto que eu tenho até hoje, também com chapéu que me ficava grande mas que tinha assim aquele estilo do Trinitá.

Gosto muito dessas fotos todas que tiramos na província do Namibe, tem uma muito bonita da minha mãe bem distraída a fumar um cigarro, tem a foto do meu pai perto do ongo que eles tinham caçado, mas, para dizer mesmo a verdade, a foto mais bonita é uma que tou eu, a Micaela e a mana Tchi. A Micaela está bonita, eu até que estou posterado, mas a mana Tchi, com o fato olímpico vermelho também desse tecido fofo tipo veludo, a mana Tchi é que está mais bonita: com o riso bem lindo e, assim quase a sair da foto, os dois puxinhos, bem grandes, a prender o cabelo todo preto dela. A mana Tchi.

o homem mais magro de luanda

— *Mas caíste das escadas ou foi assim acidente de carro?*

— *Não, pá. Foi o Chico que me deu um apertão.*

palavras do Vaz, dias depois do apertão

A casa do tio Chico tinha talvez a cerveja mais deliciosa de Luanda. Os mais velhos é que falavam isso, antes e depois de beberem umas quantas. Eu e a tia Rosa tínhamos mais a ocupação de abrir a porta e ir buscar essa tal deliciosa cerveja.

Não me lembro bem se os toques eram diferentes ou não, mas o tio Chico sabia quem estava no portão pelo modo como a campainha tocava. As pessoas iam chegando.

— Ó Rosa, traz aí uns torresmos e o jindungo mandro.

Dois toques rápidos “é o Osório, vai abrir, Dalinho”, um toque suave tipo tímido “é o Mogofores, e vem com sede”, toque longo e palmas “é o Lima, ó Rosa dá aí um jeito”, a mesa enchia-se de copos de cerveja, aperitivos e sobras, quitetas, kitaba, camarões, chouriço, a televisão sempre ligada e pessoas de todas as cores que vinham beber dos barris de cerveja do tio Chico.

O tio Chico gostava de fazer obras no quintal, acho eu. Ao lado da enorme gaiola de rolas ele construiu dois quartos. Pensei que era quarto de gente, afinal era para guardar carne, peixe e o barril de cerveja que ficava lá dentro. Um quarto era tipo geleira, o outro era arca de congelar tudo.

Naquele tempo o tio Chico tinha um contato para ir buscar barris de cerveja e podia haver maka se não houvesse aquela botija fininha de dar pressão aos finos. Ficava tudo dentro do quartinho-geleira. Cá fora havia a torneira da cerveja e um banquinho para eu chegar lá e poder encher os copos. Eu então gostava bué dessa minha missão de finos.

No quintal do tio Chico eu já não contava os finos, era perda de tempo. Depois do fino 77 as pessoas riam muito e já não havia quase torresmos no pires. Os olhos brilhavam mais e eu até já podia contar anedotas sem graça nenhuma que todos riam mesmo só à toa.

A campainha tocou. Só que o tio Chico não disse quem era. Olhei logo na direcção do portão, para saber se ia já a correr abrir. O Lima pousou o copo. O Mogofores parou de rir, ainda por cima arrotou sem pedir desculpa. O Osório puxou as calças para cima como sempre gostava de fazer mesmo que o cinto já estivesse perto do sovaco. A tia Rosa também esperou. A campainha tocou mais. Eu já só mexia os olhos.

— Vai lá ver — o tio Chico falou.

— O miúdo não vai sozinho — a tia Rosa agarrou-me no braço.

Os outros ficaram com cara de não-sei-quê. Era sempre assim, se houvesse uma pequena maka entre a tia Rosa e o tio Chico, todos paravam de beber. A tia Rosa levantou-se, fomos juntos. Era o Vaz.

O Vaz era um senhor muito alto, também camba do tio Chico, talvez o homem mais magro de Luanda.

— Boa noite, dona Rosa, o senhor Chico tá? — A tia abriu o portão para ele entrar.

No quintal já havia barulho de novo. Todos riram quando o Vaz entrou nessa maneira desajeitada de cumprimentar as pessoas.

— Ó meu sacana, então tu não sabes tocar a campainha como deve ser?

O Vaz não disse nada, cumprimentou todos e no fim aproximou-se com receio do tio Chico.

— Não me digas que tás outra vez com medo de me apertar a mão?

Não sei, eu era só uma criança dessas a olhar os mais velhos, mas muita gente não gostava assim muito de cumprimentar o tio Chico.

— Anda cá, meu sacana, andas a tocar a minha campainha com toques secretos, tu quase que entras pela racha do muro.

55

O Vaz, com medo, chegou perto do tio Chico. Quando foi abraçado, o tio Chico fez questão de lhe dar um apertozito. As costas do Vaz fizeram um ruído tipo estalido de porta enferrujada.

— Ó Dalinho, traz aí um fino bem tirado pra este sacana do Vaz.

Atravessei o quintal com o copo de vidro na mão, na direcção da torneira da cerveja pendurada na parede. Na cozinha aberta, cá fora, a tia Rosa, com o avental dela azul e bonito, com chinelas abertas e antigas, fritava mais torresmos e controlava o peixe grosso no forno. Durante muitos anos, para mim o mundo teve o cheiro daquele quintal maluco: as cervejas, as comidas e as mãos da tia Rosa a emprestarem cheiros de cozinha aos meus cabelos despenteados.

De longe olhei o Vaz fazer caretas de dor. Tentava disfarçar, mas desconseguia. Trouxe-lhe o fino bem gelado e ele bebeu tudo assim num gesto de matar a dor.

— Tavas cheio de sede, meu sacana.

Depois do jantar, as filhas do tio Chico já tinham ido dormir e a telenovela estava quase a acabar. Acordei com a voz do Sinhôzinho Malta a dizer “tou certo ou tou errado...?”, e o telefone tocou. O tio Chico atendeu. Primeiro ficou preocupado, depois riu devagarinho.

— Tá bem, tá bem, espero que corra tudo bem com esse sacana.

56

Eu e a tia Rosa também queríamos saber do caso. O tio andou devagar, de propósito. Sentou-se.

— Ó Rosa, vai-me lá buscar um fino, filha — o tio Chico fechou as janelas da sala, recebeu o copo e bebeu de penalty. — À saúde do Vaz — ainda disse, enquanto ia para o quarto.

A tia Rosa apagou a luz da sala e fomos juntos para o quarto.

— O sacana do Vaz tá no hospital, tem duas costelas partidas.

Eu ainda queria perguntar se isso de costelas era o quê, mas já era tarde.

— Amanhã vamos lá ver o gajo, e tu podes mexer na manivela da cama, Dalinho.

O tio apagou o candeeiro, enquanto a tia Rosa fez-me uma festinha na bochecha e endireitou o lençol, como fazia sempre há tantos anos, para os mosquitos não me ferrem nos braços e não me atrapalharem nos meus sonhos de falar durante a noite.

o último carnaval da vitória

A vida às vezes é como um jogo brincado na rua: estamos no último minuto de uma brincadeira bem quente e não sabemos que a qualquer momento pode chegar um mais velho a avisar que a brincadeira já acabou e está na hora de jantar. A vida afinal acontece muito de repente — nunca ninguém nos avisou que aquele era mesmo o último Carnaval da Vitória.

O carnaval também chegava sempre de repente. Nós, as crianças, vivíamos num tempo fora do tempo, sem nunca sabermos dos calendários de verdade. Para nós segunda-feira era um dia de começar a semana de aulas e sexta-feira significava que íamos ter dois dias sem aulas. Depois as datas eram assim isoladas: Carnaval da Vitória, dia do trabalhador, dia um das crianças, férias grandes, feriado da Independência e o Natal com o fim de ano também já a chegar. O carnaval tinha que ser anunciado pelos mais velhos, como se nós, as crianças, vivêssemos numa vida distraída ao sabor da escola e da casa da avó Agnette.

O “dia da véspera do carnaval”, como dizia a avó Nhé, era dia de confusão com roupas e pinturas a serem preparadas, sonhadas e inventadas. Mas quando acontecia era um dia rápido, porque os dias mágicos passam depressa deixando marcas fundas na nossa memória, que alguns chamam também de coração. Na televisão passava o grande desfile do Carnaval da Vitória e, na Praia do Bispo — o bairro poeirento da avó Nhé —, formávamos um grupo pequenino que, com um apito gritante, fazia uma passeata de quase 45 minutos.

Havia que ir até à bomba de gasolina, atravessar a rua com cuidado, passar perto da casa do Xana, esse Xana que todo mundo dizia que tinha um jacaré no quintal dele, ir pelo passeio da Andreia, a amiga bonita da minha prima, cumprimentar a tia Adelaide no portão, esperar que o Paulinho também viesse, e entrar no bairro da Kinanga, passando pelo cine, apitando sempre forte, dando a volta na igreja e voltando pela rua principal outra vez, a olhar as ruas com cuidado por causa dos carros que vinham com velocidade conduzidos pelos bêbados do Carnaval da Vitória.

Ao chegar a casa se calhar a tia Maria e a avó Nhé tinham preparado um lanche magrinho, com banana, pão, umas fatias bem fininhas de bolo feito com metade da receita normal, ngonguenha para quem quisesse, quatro rebuscados duros e antigos que ninguém atacava, um pires pequeno

de arroz-doce só com cheiro de canela, alguma paracuca e a gasosa “batizada”, que era uma gasosa misturada com água, de modo que uma garrafa de Fanta ou Coca-Cola, depois de batizada, desse para três ou quatro copos. A tia Maria vinha da cozinha com o prato de arroz-doce ainda a polvilhar o restinho de canela que saía do frasco, a rir, e a fazer estranhos movimentos na boca com a placa de dentes toda velha que ela usava. Não podíamos rir: a avó Nhé tinha proibido todos os netos de estigarem a tia Maria nesse gesto dela da placa, e tinha dito que a tia Maria era “boazinha”. Nós ríamos às escondidas, porque a tia Maria era muito gorda e tinha o hábito de pôr os dedos também gordos para provar todas as comidas quando a avó Nhé não estava a olhar.

As nossas mães faziam de propósito para nos deixar lá na casa da avó Nhé no dia do Carnaval da Vitória. Às vezes até fico a pensar que no dia do carnaval era a data em que eu via os primos toços, mais até que no Natal.

Quando entrávamos para vir lanchar, as roupas e as pinturas eram já só um resto de coisas penduradas, azuis suados e vermelhos tristes nas bochechas da prima Naima e da mana Tchi. As “Arletes”, como a avó chamava o grupo das filhas do senhor Tuarles, às vezes vinham também lanchar conosco, mas a tia Maria dava-lhes cada olhada que elas quase nem tinham coragem de tirar comida nenhuma. Acho que a tia Maria só gostava das crianças

61

que eram de casa e principalmente não queria que outras crianças comessem as coisas que ela tinha preparado. A tia Maria era muito gorda e passava muitas horas na cozinha, de tal maneira que já ninguém gostava de lhe dar beijinho nas bochechas a cheirar a cebola e à margarina daquelas latas vermelhas.

Além da avó Nhé e da tia Maria, estava também a avó Catarina, toda vestida de preto e muito caladinha, com o lenço escuro a tapar o cabelo todo branquinho. Ela era muito calada e tinha sempre aquele hábito de passar o dia todo a abrir e fechar as janelas do quarto dela, mas, na altura do Carnaval da Vitória, ela era boa a dar ideias para inventar máscaras. “A Naima pode ser a bailarina”, dizia com a voz dela muito apagada como se fosse uma pessoa que ainda não tinha percebido que afinal já tinha morrido há muitos anos, “a Tchissola pode ficar a fada”, e ia para o quarto dela ver se tinha deixado as janelas abertas, trazia mais uma roupa, um lenço, uma ideia, “o Amilcar vai mascarado de polícia”. O Amilcar adorava que lhe chamassem o senhor Polícia, ficou vaidoso com a camisa azul e o lenço no pescoço, tinha até uma pistola de madeira que parecia dos filmes do Trinitá.

Quando entramos para o lanche, na televisão estava a dar, em direto, o desfile do Carnaval da Vitória. Eu não gostava de arroz doce, a mana Tchissola atacou o meu pi-

res. Ficamos todos a ver o desfile e era um mês de março. O locutor deu alguma informação errada sobre o carnaval, e um dos primos disse que não era assim, que aquele era o Carnaval da Vitória porque a 27 de março se comemorava o dia em que as forças armadas tinham expulsado o último sul-africano de solo angolano, e bué de gente começou a estigar porque ali não estávamos em nenhuma aula e não queriam lição de história. Mas eu pensei que o meu primo tinha razão.

Estávamos nessa distração de risos e gasosas batizadas, quando a avó Catarina veio me pedir o apito. Eu tinha esquecido de lhe entregar o apito. Naquele tempo, antes de sairmos de casa para o nosso desfile de crianças mascaradas, a disputa era quem ia levar o apito na boca. Esse que tinha o poder de apitar fazia a vez daqueles que, no desfile de verdade, vão à frente a marcar o ritmo do grupo. Nesse ano, não sei porquê, ninguém tinha mostrado vontade de apitar, e a avó Catarina tinha me dado o apito. Eu fiquei contente e nervoso, porque se eu não apitasse bem mais tarde iam me gozar durante bué de semanas. Mas correu tudo bem.

Agora, devagarinho e sempre falando baixo, a avó Catarina veio me pedir o apito.

— Dá-me o apito, filho, que eu tenho de ir lá a cima ver se deixei as janelas abertas.

63

Ela parecia ter pressa. Procurei nos bolsos, nada no casaco, nada na calça. Fiquei atrapalhado, pousei o copo com o restinho da gasosa aguada do batismo.

— Espera só, avó — levantei a calça, encontrei o apito escondido na meia. Tinha medo de ser roubado porque já tínhamos voltado para casa quando estava escuro.

Dei-lhe o apito e ela fez uma coisa que fazia poucas vezes: sorriu e fez-me um carinho na bochecha. Nunca disse aos meus primos porque iam me gozar, mas eu não sabia que a mão assim toda enrugadinha da avó Catarina era tão suave. Fechei os olhos. Quando os abri, ela já não estava lá: a avó Catarina era muito rápida a desaparecer.

Levantaram o som da televisão. O camarada locutor estava a conversar com alguém e ouvimos comentários de aquele ser mesmo o último Carnaval da Vitória.

Lá fora, o camião da água passou a largar água no passeio da avó Nhé que tinha sempre muita poeira por causa das obras do Mausoléu. Muitos miúdos brincavam de correr perto desse camião e um soviético dizia palavras que ninguém entendia mas acho que ele estava a dizer disparates na língua dele.

Como não podia apanhar poeira, por causa da asma, fui para o quintal. O vento voava devagar, as folhas da figueira faziam um ruído que era mais um segredo que um barulho. Lá longe, na rua principal, ouvi o barulho

64

da Honda 1100 do João Serrador a passar. Os dois jacós na gaiola disseram bué de disparates porque estavam assustados com o barulho da mota e só havia uma coisa a fazer: fui até ao tanque da roupa onde tinham deixado uma água azulada por causa do sabão, molhei as mãos e sacudi pra dentro da gaiola. Os jacós lambiam o corpo com vontade. Mesmo vendo os olhos deles tão alegres, nunca entendi como é que o sabor do sabão azul lhes acalmava mais que um carinho.

Isto foi em fins de março. No último Carnaval da Vitória.

65

manga verde e o sal também

*para a madalena kamussekele. para os primos.
Eu posso ir na despensa gamar sal, mas a maka
é que o vosso primo é muito queixinhas. Quem
vai lhe convencer?*

palavras da Madalena Kamussekele

Uma pessoa quando é criança parece que tem a boca preparada para sabores bem diferentes sem serem muito picantes de arder na língua. São misturas que inventam uma poesia mastigada tipo segredos de fim da tarde. Era assim, antigamente, na casa da minha avó. No tempo da Madalena Kamussekele.

O Sol ainda quase não tinha ido embora. Ali, mesmo em frente à casa da avó Nhé, havia muita poeira dos camiões com trabalhadores soviéticos. Todos saíam do trabalho com fatos azuis e capacetes amarelos. Eram as obras do mausoléu que estavam a construir para o camarada presidente Neto. O mausoléu que nós chamávamos de “foguetão” pois parecia um foguetão que ia mesmo voar.

Estávamos sentados no muro. Era já nosso hábito fazer assim uma pausa de ver aquela tanta gente sair contente. O trabalho deve ser uma coisa muito chata porque todo mundo ri quando sai do trabalho. Éramos ainda alguns:

nós, os primos, os da casa do senhor Tuarles e até o Gadinho e o Paulinho.

Quando a Madalena chegou com dois sacos de compras, nós espreitámos: óleo, duas garrafas; sabonete azul, três barras; lata de chouriço, duas; açúcar, um saco; fósforos, quatro caixas; sal grosso, dois sacos pequenos.

Foi esse o azar da Madalena, na imaginação de nós todos ao mesmo tempo: nessa tarde tínhamos apanhado bué de mangas verdes na casa da dona Libânia. A Madalena entrou, foi arrumar tudo na despensa e depois nos encontrou já com o plano.

— Madalena Kamussekele — o Paulinho falou. — Não dá para nos desenrascares num bocado de sal grosso?

— Kamussekele é a tua tia, tás a ouvir? — a Madalena não gostava daquele apelido forçado que o meu primo Nitó tinha lhe aplicado. Isso porque ela tinha um rabo assim “sobressaído”, como dizia o Nitó.

Mas depois a Tchi e a Naima falaram bem com a Madalena. Nos dois sacos de sal grosso era só tirar lá duas mãozinhas que nem a tia Maria ia dar conta. Havia bué de manga verde, e a avó e a tia tinham ido numa missa urgente dum enterro de última hora. Éramos bué, ao fim da tarde com banda sonora dos camiões e os gritos dos trabalhadores soviéticos. Éramos bué a olhar assim para a Madalena. Ela olhou para mim.

— Não vais fazer queixinhas? — todos me olharam num silêncio de espera. Fiquei fraco.

— Eu? Nem pensar.

O grupo dos rapazes foi buscar as mangas escondidas no galinheiro da casa do senhor Tuarles. As meninas — mais a Madalena que não queria ser Kamussekele — foram gamar sal grosso na despensa da tia Maria.

Trouxeram sal nas mãos bonitas em concha com cheiro assim duma praia secreta. O Paulinho tinha um canivete e cortou as mangas aos bocadinhos. Cada um pegava num pedacito de manga verde, misturava com o sal e comia devagar. Entre gargalhadas pequeninas, íamos dividindo o momento e a tarde, os olhares e os arpejos, os sons gulosos e a sujidade das mãos que pingavam esquebras de suco para as formigas beberem. Eram risos ao fim da tarde com banda sonora dos camiões e restos de sol só possíveis de acontecer com manga verde na boca, anestesiada com o sabor salgado do sal grosso, melhor porque roubado.

Afastei-me aos poucos. Fui lavar as mãos, vi que as horas tinham passado a puxar a hora do jantar. Avisei a Madalena:

— É melhor pores a mesa do jantar senão a avó ainda te ralha.

Ela, bem armada só porque estava na responsabilidade de vir buscar mais sal grosso, respondeu mal:

81

— A conversa ainda não chegou na casa de banho.

Todos riram. Mesmo os meus primos.

Na televisão estava a dar desenhos animados da Pantera Cor-de-Rosa e de repente sem avisarem começaram a dar *Dom Quixote e Sancho Pança*, que todo mundo adora — mas também não fui lhes avisar. O telefone tocou. Era a avó Nhé.

— Ó filho, chama a Madalena.

— A Madalena tá lá fora no muro, avó — lhe queixei.

— E a mesa tá posta?

— Não, avó — queixei de novo.

Ainda ouvi a avó dizer à tia Maria “quando chegarmos a casa, a Madalena vai-me ouvir”, depois desligou. Também não fui avisar.

Chegaram, a avó e a tia Maria, vestidas de preto e quase tristes, mas a falarem das roupas das outras senhoras, e de quem tinha chorado com vontade, e quem fingia só tipo “lágrimas de crocodilo”, como diz a avó Nhé. Ficaram zangadas com a Madalena porque o jantar estava atrasado, a mesa não estava pronta e ainda havia pingos de manga no chão.

— Comeram manga? — perguntaram.

— Sim. Manga verde — queixei.

— Manga verde? — a avó já a gritar. — Ó Madalena, foste tu que deste manga verde aos miúdos?

— Não fui eu, madrinha.

82

— É verdade, avó. A Madalena só deu o sal grosso — queixei de novo.

A Tchi e a Naima me olharam com cara de más, fingi que não vi. Queixei mesmo. Ainda disse que a Madalena tirou sal das compras e foi lá dentro mais vezes.

Começamos a jantar. A tia Maria veio buscar um cinto que guardava na gaveta da sala e começou a bater na Madalena. A avó foi também. Nós comíamos a sopa. Todos olhavam para mim a me culparem com os olhares deles. Ouvia-se bem na sala o assobio do cinto ritmado com o choro cantado da Madalena.

— Tás a ouvir? — alguém perguntou.

— Não — respondi. — O choro da Madalena ainda não chegou na casa de banho.

No tempo da Praia do Bispo, ninguém então podia me confiar num segredo de mangas verdes com sal.

As mãos dos pretos

Luís Bernardo Honwana

Já não sei a que propósito é que isso 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 do que nós, voltou a falar nisso de as mãos deles serem mais claras, dizendo que isso era assim porque eles, 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 a não largar seja quem for enquanto não me disser por que é que os pretos têm as palmas das mãos assim claras. A Dona Dolores, por exemplo, disse-me que Deus fez-lhes as mãos assim mais claras para não sujarem a comida que fazem para

24

essa hora a água do lago estivesse muito fria, só tinham molhado as palmas das mãos e as plantas dos pés, antes de se vestirem e virem para o mundo.

Mas eu li num livro que por acaso falava nisso, que os pretos têm as mãos assim mais claras por viverem encurvados, sempre a apanhar o algodão branco de Virgínia e de mais não sei onde. Já se vê que a Dona Estefânia não concordou quando eu lhe disse isso. Para ela é só por as mãos deles desbotarem à força de tão lavadas.

Bem, eu não sei o que vá pensar disso tudo, mas a verdade é que ainda que calosas e gretadas, as mãos dum preto são sempre mais claras que todo o resto dele. Essa é que é essa!

A minha mãe é a única que deve ter razão sobre essa questão de as mãos de um preto serem mais claras do que o resto do corpo. No dia em que falámos nisso, eu e ela, estava-lhe eu ainda a contar o que já sabia dessa questão e ela já estava farta de se rir. O que achei esquisito foi que ela não me dissesse logo o que pensava disso tudo, quando eu quis saber, e só tivesse respondido depois de se fartar de ver que eu não me cansava de insistir sobre a coisa, e mesmo assim a chorar, agarrada à barriga como quem não pode mais de tanto rir. O que ela disse foi mais ou menos isto:

“Deus fez os pretos porque tinha de os haver. Tinha de os haver, meu filho. Ele pensou que realmente tinha de os haver... Depois arrependeu-se de os ter feito porque os outros homens se riam deles e levavam-nos para as casas deles para os pôr a servir como escravos ou pouco mais. Mas como Ele já os não pudesse fazer ficar todos brancos porque os que já se tinham habituado a vê-los pretos reclamariam, fez com que as palmas das mãos deles ficassem exatamente como as palmas das mãos dos outros homens. E sabes por que é que foi? Claro que não sabes e não admira porque muitos e muitos não sabem. Pois olha: foi para mostrar que o que os homens

26

Contos africanos

os seus patrões ou qualquer outra coisa que lhes mandem fazer e que não deva ficar senão limpa.

O Senhor Antunes da Coca-Cola, que só aparece na vila de vez em quando, quando as coca-colas das cantinas já tenham sido todas vendidas, disse que tudo o que me tinham contado era aldrabice¹. Claro que não sei se realmente era, mas ele garantiu-me que era. Depois de eu lhe dizer que sim, que era aldrabice, ele contou então o que sabia desta coisa das mãos dos pretos. Assim:

“Antigamente, há muitos anos, Deus Nosso Senhor, Jesus Cristo, Virgem Maria, São Pedro, muitos outros Santos, todos os anjos que nessa altura estavam no céu e algumas pessoas que tinham morrido e ido para o céu, fizeram uma reunião e resolveram fazer pretos. Sabes como? Pegaram em barro, enfiaram-no em moldes usados e para cozer o barro das criaturas levaram-nas para os fornos celestes; como tinham pressa e não houvesse lugar nenhum, ao pé do brasido, penduraram-nas nas chaminés. Fumo, fumo, fumo e aí os tens escurinhos como carvões. E tu agora queres saber por que é que as mãos deles ficaram brancas? Pois então se eles tiveram de se agarrar enquanto o barro deles cozia!...”

Depois de contar isto, o Senhor Antunes e os outros Senhores que estavam à minha volta, desataram a rir, todos satisfeitos.

Nesse mesmo dia, o Senhor Frias chamou-me, depois de o Senhor Antunes ter ido embora, e disse-me que tudo o que eu tinha estado para ali a ouvir de boca aberta era uma grandíssima peta². Coisa certa e certinha sobre isso das mãos dos pretos era o que ele sabia: que Deus acabava de fazer os homens e mandava-os logo tomar banho num lago lá do céu. Depois do banho as pessoas estavam branquinhas. Os pretos, como foram feitos de madrugada e à

¹ Trapaça. (N.E.)

² Mentira. (N.E.)

As mãos dos pretos

25

fazem, é apenas obra de homens... Que o que os homens fazem, é feito por mãos iguais, mãos de pessoas que, se tiverem juízo, sabem que antes de serem qualquer outra coisa são homens. Deve ter sido a pensar assim que Ele fez com que as mãos dos pretos fossem iguais às mãos dos homens que dão graças a Deus por não serem pretos.”

Depois de dizer isso tudo, a minha mãe beijou-me as mãos.

Quando fugi para o quintal, para jogar à bola, ia a pensar que nunca tinha visto uma pessoa a chorar tanto sem que ninguém lhe tivesse batido.



Luís Bernardo Honwana nasceu em 1942, em Lourenço Marques (hoje Maputo), Moçambique. Já aos 22 anos, publicou *Nós matámos o Cão Tinhoso*, livro de contos que o consagrou como um dos mais importantes escritores de seu país. O engajamento na luta pela independência de Moçambique o levou à prisão nos anos 1960. Quase trinta anos depois, em 1990, então como ministro da Cultura, Honwana foi um dos signatários do Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa.

Contos africanos