

LITERATURASAFRO-BRASILEIRA E AFRICANAS NO CONTEXTO DO LETRAMENTO LITERÁRIO: O DESAFIO NOS LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA A 3ª SÉRIE DO ENSINO MÉDIO¹

Nelzir Martins COSTA²

Universidade Federal do Tocantins

E-mail: rizlencosta@yahoo.com.br

Resumo: Este artigo apresenta uma análise de livros didáticos Língua Portuguesa utilizados na 3ª série do Ensino Médio dos Centros de Ensino Médio do município de Porto Nacional – Tocantins. A análise centra-se na observação da apresentação das Literaturas Afro-brasileira e Africanas como conteúdo escolar, no contexto do letramento literário esperado da escola na formação dos jovens. Os resultados deste trabalho indicam que, apesar dos anos da vigência da Lei 10.639/2003, os livros didáticos ainda não trazem, da forma esperada pelas teorias de letramento literário, essas literaturas. Revelam que alguns autores, nem mesmo conseguiram inseri-las como parte do conteúdo.

Palavras-chave: Livro didático; Letramento; Literatura Afro-brasileira e Africana.

1. Considerações Iniciais

A didatização da literatura tem consistido em uma problemática que abrange desde a elaboração dos materiais didáticos à prática pedagógica em sala de aula, por isso o livro didático (doravante LD)³ sempre merece atenção em relação à forma como a apresenta aos alunos e norteia a aprendizagem em sala de aula.

Nas últimas décadas, a educação no país foi repensada diante das novas exigências sociais, provenientes dos avanços tecnológicos, estabilidade econômica e, conseqüentemente, maior acesso da população a recursos midiáticos, entre outras situações emergentes, o que levou a escola a ter a sua função social questionada.

Na sociedade do conhecimento, tornou-se evidente a necessidade de uma escola que contribua positivamente na formação de cidadãos politizados, conscientes dos seus direitos e deveres, capazes de atuarem como protagonistas numa sociedade competitiva e cada vez mais exigente.

Centrada nestas exigências, a escola anseia formar leitores proficientes, sendo esta uma das prioridades estabelecidas nos documentos oficiais que subsidiam o processo educacional brasileiro, principalmente no que se refere à área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Entendendo aqui o leitor proficiente como aquele capaz de ler e interpretar,

¹ Artigo apresentado como um dos requisitos parciais da disciplina: Letramento Literário, ministrada pelas docentes: Hilda Gomes Dutra Magalhães e Márcia Rejany Mendonça no Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Tocantins (PPGL/UFT), no curso de Mestrado em Ensino de Língua e Literatura (MELL).

² Mestranda em Ensino de Língua e Literatura pela Universidade Federal do Tocantins – MELL/UFT.

³ Nomenclatura utilizada conforme Guia do PNLD/2012.

analisar um texto, identificando as inferências e informações implícitas, ou seja, a leitura que supera a simples decodificação dos signos e sinais.

Neste contexto, surgem questionamentos sobre o trabalho realizado com a leitura na escola, mais especificamente com a literatura no processo de formação desse leitor. A literatura vista como elemento essencial no processo de letramento dos alunos e sua abordagem nos livros didáticos.

Por isso, ao explorar sobre o trabalho com a leitura na escola, a análise do livro didático de Língua Portuguesa (doravante LDP)⁴ torna-se essencial, uma vez que se trata de um instrumento norteador da prática pedagógica nas escolas. “O livro didático serve, então, como um guia para o professor e para o aluno, tendo em vista que os textos, exercícios, pesquisas estão previamente definidos” (RANGEL, 2005, p. 134).

Tendo como base a função social da escola, a luta pela igualdade de direitos, o respeito e a tolerância às diferenças na convivência social como princípios na prática pedagógica e a importância atribuída ao LD no contexto educacional, a presente pesquisa objetiva analisar como o LDP para o ensino médio cumpre a exigência da Lei 10.639/2003, a qual decreta a obrigatoriedade da temática afro-brasileira e africana na educação básica. Será observada assim, qual a ênfase dada à Literatura Afro-brasileira e Africana, no contexto do letramento literário, nas turmas de 3ª série do Ensino Médio.

Objetivando uma análise voltada para a realidade da proponente da pesquisa e em atender a um público alvo de quantidade significativa, optou-se como corpus de análise, os LDP utilizados pelos Centros de Ensino Médio do município de Porto Nacional. Escolha justificada pela abrangência de alunos atendidos, sendo jovens e adultos que estão concluindo a educação básica e já atuam como protagonistas na sociedade, para quem o letramento torna-se imprescindível no exercício diário da cidadania.

Para isso, será adotada a visão de letramento literário do Cosson, para quem “a nossa proposta de letramento literário mostra o caminho que percorremos para fazer da literatura na escola aquilo que ela é também fora dela: uma experiência única de escrever e ler o mundo e a nós mesmos” (COSSON, 2011, p. 120).

Não significando assim, que a literatura será utilizada como um fim para a abordagem da valorização das diferenças étnicas e relacionamentos etnicorraciais, mas em cujas leituras, através da exploração transversal e interdisciplinar, possa haver contextualizações com tais temáticas, não se desviando da literatura, mas sendo capaz de efetivar diálogos com a realidade vivenciada pelos alunos leitores.

Os LD aqui analisados são: “Linguagem em Movimento”, dos autores Carlos Cortez Minchillo e Izeti Fragata Torralvo, Editora FTD; “Português Linguagens”, dos autores Thereza Cochar Magalhães e William Roberto Cereja, Editora Saraiva. Ambos pertencem ao Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLEM/2012), aprovados pelo Ministério da Educação (MEC) para integrarem as coleções a serem escolhidas pelas escolas e distribuídas em todo o país.

Estes LDP foram escolhidos em 2011 para serem utilizados no triênio 2012-2014, sendo, portanto, este ano, o primeiro a serem utilizados nas referidas unidades escolares.

2. Letramento, Literatura e Escolarização

As habilidades de leitura e escrita necessárias para a sociedade contemporânea acompanham os avanços experimentados por ela. A multiplicidade de veiculação de informações, nos mais diversos gêneros textuais, exige do leitor um maior nível de letramento. Termo relativamente novo, inserido na Língua Portuguesa, utilizado para

⁴ Nomenclatura utilizada conforme Guia do PNLD/2012.

denominar essa capacidade da leitura, cuja significação extrapola a alfabetização. Hoje, mais do que ser alfabetizado, o sujeito precisa ser letrado.

(...) porque só recentemente passamos a enfrentar esta nova realidade social em que não basta apenas saber ler e escrever, é preciso também saber fazer uso do ler e do escrever. Saber responder às exigências de leitura e de escrita que a sociedade faz continuamente – daí o recente surgimento do termo *letramento*. (grifo do autor) (SOARES, 2012, p. 20).

Formar um cidadão pleno, portanto, recai na responsabilidade de dotá-lo das competências de utilização da leitura e da escrita no âmbito social, ou seja, constituir as mesmas em instrumentos de vivência, com autonomia, na sociedade.

Goulart (2007, p. 40) apresenta letramento como “espectros de conhecimentos desenvolvidos pelos sujeitos nos seus grupos sociais, em relação com outros grupos e com instituições sociais diversas”. Explicitando que os mesmos estão relacionados à vida cotidiana e à vida social na utilização da linguagem escrita de explícita ou implícita em graus de maior ou menor complexidade.

A escola é vista como a principal instituição responsável pelo letramento, e conta com as disciplinas do currículo para isto. A literatura neste caso, consiste em uma grande aliada à formação do hábito da leitura e, conseqüentemente, de leitores competentes. Cosson (2011) enfatiza a importância da leitura literária no processo de letramento.

Na escola, a leitura literária tem a função de nos ajudar a ler melhor, não apenas porque possibilita a criação do hábito de leitura ou porque seja prazerosa, mas sim, e sobretudo, porque nos fornece, como nenhum outro tipo de leitura faz, os instrumentos necessários para conhecer e articular com proficiência o mundo feito linguagem (COSSON, 2011, p. 30).

O autor atribui à leitura literária uma função que vai além do prazer estético, contribuindo para a formação de um sujeito competente lidar com as inúmeras situações da linguagem.

Revisitando os processos e etapas vivenciados pela literatura, desde a antiguidade até o contexto atual, é possível observar que é constante a busca de uma função prática para ela. Platão (427/8 - 348-7 A.C.) atribuía à literatura a faculdade de agir como um instrumento de ensino e de formação da personalidade humana. Ressaltava que poderia ser utilizada na instrução às crianças, inclusive, afirmava que havia as fábulas “boas” e “más” para tal fim e quanto às que considerava “boas” defendia que “as mães e as crianças deveriam ser persuadidas a contá-las às crianças para moldar as suas almas, com mais cuidado do que os corpos com as mãos” (PLATÃO, s.d., p. 87).

A visão de que a produção literária deveria estar a favor da formação moral dos indivíduos não havendo para ela outra finalidade.

Embora discípulo de Platão, Aristóteles (384-322 A.C.) divergia do seu posicionamento, para ele, a literatura não possuía a função de ensinar, sendo a mesma a arte, a representação do real através do belo (*mimesis*), possuía uma função catártica, ou seja, de cunho purificador e liberador de sentimentos negativos e emoções reprimidas. Para outros filósofos e teóricos, como Kant (2010) a literatura é arte, portanto, não possui nenhuma outra função, apenas a expressão do belo e o prazer estético, não se relacionando com a formação moral ou elemento de purificação de sentimentos.

Compagnon (2009) acreditava no poder da literatura em favorecer a reflexão, através do diálogo entre texto e leitor, cujo resultado recaía sobre uma análise das relações

particulares e complexas que permeiam a natureza humana. Segundo ele, a literatura pode sim, tornar as pessoas mais sensíveis e melhores.

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

Em relação ao ensino escolar e a literatura, nota-se que há uma mescla desses pensamentos e teorias que foram adotadas e repensadas longo dos anos. Pode-se afirmar que o ensino da literatura nas escolas encontra-se, ainda, em um processo de afirmação, de busca de uma identidade própria, cuja escolarização consiga promover formação do leitor proficiente esperado pela sociedade.

Os documentos oficiais referentes à educação brasileira apresentam claramente a busca dessa identidade, quando apresentam dissonâncias entre si em relação à proposta do ensino da literatura. Fator que, demonstra a constante tentativa de chegar-se a um consenso de o que e como ensinar nesta disciplina. Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino Médio (PCNEM), enfatizam a importância do pensar em um novo currículo para o ensino médio objetivando atender às novas exigências sociais, propondo a formação geral, em oposição à formação específica para os jovens; formação esta desvinculada do simples exercício da memorização, aliada ao desenvolvimento de habilidades de pesquisa, busca de informações, análise e seleção, entre outras, as quais somente pressupomos serem possíveis a partir do processo de letramento. “Alteram-se, portanto, os objetivos de formação no nível do Ensino Médio. Prioriza-se a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico” (BRASIL, 2002, p. 25).

Embora se proponha a um repensar das práticas educacionais, os PCNEM não apresentam proposta evidente de inovação para o ensino da literatura. O que se observa é a literatura centrada nos estilos de época.

Em uma situação de Ensino, a análise da origem de gêneros e tempos, no campo artístico, permite abordar a criação das estéticas que refletem, no texto, o contexto do campo de produção, as escolhas estilísticas, marcadas de acordo com as lutas discursivas em jogo naquela época/local, ou seja, o caráter intertextual e intratextual (BRASIL, 2002, p. 129).

Essa ideia é reforçada na explanação das competências habilidades, quando na competência de *Investigação e Compreensão* consta a habilidade de analisar, interpretar e aplicar os recursos expressivos da linguagem, relacionando textos com seus contextos, envolvendo função, organização, intenção, época, local, etc.

O mesmo documento apresenta uma posição paradoxal quando faz uma crítica sobre o ensino da literatura nas escolas centrado na história da literatura, causando dúvidas em como deve se dar esta prática. Lapso que não passou despercebido aos educadores e MEC, que objetivando corrigir as falhas, lançou os Parâmetros Curriculares + (PCN+), o qual também não conseguiu apresentar grandes avanços em relação à problemática evidenciada.

Segundo os PCN+, a definição para leitor, “no sentido da palavra, está ligada aos domínios: do código (verbal ou não) e suas convenções; dos mecanismos de articulação que constituem o todo significativo; do contexto em que se insere esse todo” (BRASIL, 2002,

p. 62). Baseando-se na definição de leitor proficiente e de letramento do Soares (2012), verifica-se que algumas habilidades não foram consideradas nesta definição.

Todavia, a obrigatoriedade da escola para com o processo de letramento dos seus alunos, encontra-se fortemente evidenciado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9394/96) e na função social atribuída à escola, quando asseguram que a educação básica tem por finalidade, o desenvolvimento do educando para o pleno exercício da cidadania, entendendo aqui que, sem o letramento, esse direito não lhe será assegurado.

Partindo desse pressuposto, e de que o ensino deve ser ministrado de forma interdisciplinar, alicerçado em princípios que garantam a igualdade de condições, o pluralismo de ideias, o respeito à liberdade e o apreço à tolerância, todas as disciplinas devem estar direcionadas à formação desses alunos enquanto sujeitos de direito.

3. A Literatura e a sua Função Social

A literatura enquanto recriação subjetiva da realidade, das ações, reações e visões humanas, representa a complexidade do real, embora este não seja o objetivo de quem a produz. Por isso, não raro, a ficção propicia o reflet sobre determinadas temáticas ou contextos vivenciados pela sociedade.

Cosson (2011), ao abordar a leitura da literatura, adverte que a mesma não pode ser realizada na escola de forma assistemática ou por mera fruição, pelo contrário, afirma que a leitura deve ser organizada conforme “os objetivos da do aluno, compreendendo que a literatura tem um papel a cumprir no âmbito escolar” (COSSON, 2011, p. 23).

Dessa forma, o autor atribui à literatura uma função social, o que subentendemos como um elemento de formação, o qual auxiliará os alunos (leitores) na formação do hábito da leitura, na forma como pensar o mundo e vivê-lo. Por isso, segundo ele, não podemos ter uma visão *sacralizadora* da literatura, pois mais atrapalha do que ajuda; tornando-a inacessível e distante do aluno. “Ler implica troca de sentidos não só entre o escritor e o leitor, mas também com a sociedade onde ambos estão localizados, pois os sentidos são resultados de compartilhamento de visões do mundo entre os homens no tempo e no espaço” (COSSON, 2011, p. 27).

Com estas possibilidades, a literatura poderá nos processos de leitura literária, ser aliada dos temas transversais, ou quem sabe, tematizar práticas interdisciplinares, já que, na sua complexidade, não pode se colocar separada, distante dos demais conteúdos e disciplinas do currículo escolar.

Nesta perspectiva, é que a Lei 10.639/2003, ao modificar a Lei 9394/96, acrescentando o Artigo 26-A, incluindo a obrigatoriedade no ensino básico sobre a História e Cultura Afro-Brasileira, em seu parágrafo segundo normatiza: “Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras” (B 1, 2003). Embora vá de encontro ao pensamento dos defensores da produção literária apenas como arte, cujo objetivo não exceda à fruição, o prazer estético, verifica-se aqui uma função social para o ensino da literatura nas escolas, visto que a sua própria escolarização já anula a sua exclusividade para a fruição.

A literatura por meio de sua linguagem ficcional pode utilizada de maneira positiva para uma releitura da realidade, uma crítica de situações preconceituosas, permitindo ao professor trabalhar com o imaginário da criança e/ou adolescente, de modo a fazê-lo refletir sobre sua maneira de se ver e ver o outro (MOREIRA, 2011, p. 01).

Este pensamento também é endossado por Goulart (2003) ao declarar que “a literatura pode nos levar a mudança e a transformações pelas reflexões que provoca em nós, pela sua ação no nosso modo de pensar”. Para o contexto vivenciado hoje socialmente, no qual há uma abertura em prol da legitimação dos direitos, formação plena para a cidadania, pautando-se no protagonismo juvenil, a leitura literária pode abrir caminhos para essa efetivação. No entanto, é necessário não a utilizarmos como um fim, o que assassinaria a literariedade do texto.

Para essa prática, uma das propostas viáveis seria a aplicabilidade das sequências expandidas elaboradas e apresentadas por Cosson (2011), cuja preocupação consiste na exploração de obras literárias, aliando à fruição a análise literária, o que segundo ele, consiste na verdadeira “leitura literária”.

O estudo das literaturas afro-brasileira e africanas nesse sentido, endossará e tirará do quadro das ações esporádicas nas escolas, a prática de combate ao racismo, ao preconceito, muitas vezes velado, existente na sociedade brasileira.

Apesar de não se constituir em uma temática recente, considerando que a Lei 10.639/2003 está prestes a completar dez anos, ainda existe uma discussão sobre o que vem a ser a literatura afro-brasileira, havendo dois posicionamentos distintos, sendo necessário explaná-los para melhor entendimento do presente texto.

Duarte (2010), em seu artigo “Por um conceito de Literatura Afro-Brasileira”, explica que há uma discussão em torno dos conceitos de *literatura negra* e *literatura afro-brasileira*. Segundo ele, a organização Quilombhoje, de São Paulo, reunida com grupos de escritores de outros estados como Salvador, Rio de Janeiro, Porto Alegre e outras capitais, responsável pela publicação dos Cadernos Negros, cujas produções são marcadas pela militância ao movimento negro e resistência ao racismo, consideram como literatura negra, aquela produzida por autores negros, os quais tematizam sobre questões afros, tais como racismo, religião, militância vinculada ao movimento negro.

O autor apresenta outra concepção, segundo ele, defendida por Damasceno (1988), ao qual a autora classifica como literatura afro-brasileira a produção literária que apresenta a temática afro, independente do grupo étnico representado pelo autor.

No mesmo tratado é apresentada ainda, a concepção definida por Bernd (1987;1988) para quem a literatura afro-brasileira não se atém à cor da pele do escritor, mas enunciação do ponto de vista do pertencimento; a concepção definida por Lobo (2007), a qual considera como literatura afro-brasileira a produção de escritores afrodescendentes assumidos como tal, excluindo dessa classificação a produção literária de brancos cuja temática referente ao negro apresente visões temáticas ou personagens estereotipados.

Para esta análise, consideraremos como literatura afro-brasileira a produção literária de autores que, independente do grupo temático pertencente, assumam uma temática e enunciação do ponto de vista do pertencimento, conforme afirma Duarte:

Uma literatura empenhada, sim, mas num projeto suplementar (no sentido derridiano) da literatura brasileira canônica: o de edificar uma escritura que seja não apenas a expressão dos afrodescendentes, enquanto agentes de cultura e de arte, mas que aponte o etnocentrismo que exclui do mundo das letras e da própria civilização.

Quanto à literatura africana mencionada aqui, trata-se da produção literária em língua portuguesa de escritores africanos.

Em relação ao ensino destas literaturas na escola, entende-se que subsidiará discussões sobre a condição dos negros na sociedade brasileira, enfocando as condições como chegaram a este país, como foram tratados no decurso da história e como são vistos hoje num

país em que constituem a maioria da população. Para endossar esta afirmação, reforçamos Rosa e Backes quando afirmam:

A aplicação desta lei (10.639/2003) nas escolas regulares, traz à tona a necessidade de se fazer uma nova abordagem do ensino da literatura e cultura africana e afro-brasileira, e poderá dar-se na escola, nova significação ou ressignificação à História Brasileira e sobretudo a História Africana, que até então tem sido desconhecida, ignorada, desvalorizada ou tratada a partir de uma única perspectiva, ou seja, a perspectiva dos colonizadores (ROSA; BACKES, 2011, p.3).

A temática é atual e por se constituir em uma problemática social, a despertar a atenção dos jovens para os momentos de leitura, discussão, processos essenciais na formação humana.

4. Análise e considerações sobre as Literaturas Afro-brasileira e Africanas no LDP para a 3ª série do Ensino Médio

Para iniciar a análise dos LD, corpus desta pesquisa, fez necessário verificar inicialmente como a literatura é apresentada pelos aut qual a conceituação atribuída à literatura e à literatura afro-brasileira. Objetivando otimização da escrita e evitar repetições, utilizaremos os seguintes códigos para os livros analisados: Linguagem em Movimento de Carlos Cortez Minchillo e Izeti Fragata Torralvo (LDP1 Português Linguagens, de Thereza Cochar Magalhães e William Roberto Cereja (LDP2), esclarecendo que não há nenhuma exclusividade ou teor de classificação em relação à numeração atribuída.

Para observar as conceituações sobre literatura se fez necessário uma rápida análise dos LDP destas coleções destinados à primeira série do ensino médio, visto que neles encontraríamos tais informações necessárias à contextualização do trabalho.

No LDP1, as unidades encontram-se organizadas por temas, nos quais há logo no início uma apresentação sobre o tema da unidade, geralmente explanando-o através de textos literários. A seguir vem a parte destinada à Literatura, da Interpretação e Estudo da Língua e Produção de Textos. Cada unidade é encerrada m uma bateria de exercícios objetivos, questões de vestibulares relacionados aos conteúdos ali estudados.

O estudo da literatura segue a ordem dos períodos literários e em nota inicial, os autores dirigem-se aos estudantes afirmando que o estudo da literatura alargará os seus horizontes fazendo-os viajar no tempo e no espaço pelos mais diversos contextos socioculturais. Mencionam que o conhecimento dos textos literários é para os alunos, mais que uma obrigação, consistindo numa oportunidade para a realidade, os valores e os pontos de vista por eles apresentados/vivenciados.

O livro não apresenta um conceito pronto para literatura, sintetiza o conteúdo informando que este conceito depende de muitos aspectos e que, por isso, “não importa estabelecer uma definição categórica, mas saber reconhecer os traços principais que caracterizam as produções textuais consideradas literatura em nossa sociedade” (TORRALVO; MINCHILLO, 2010a, p. 28).

No LDP2, os autores trazem uma introdução (vol. 01) com o título: “Leitura – Prazer”, cujo propósito é motivar os alunos à formação do hábito de leitura de textos literários.

A estrutura dos livros da presente coleção é a disposição dos conteúdos em unidades, subdivididas em capítulos direcionados a: Literatura, de Texto, Língua: uso e reflexão. Cada unidade possui vários capítulos e são fechados com a proposta de um projeto voltado para os conteúdos estudados em literatura e que consiste em atividades diferenciadas

para serem realizadas coletivamente pelos alunos, envolvendo a prática da leitura e a produção escrita.

Os autores também não apresentam um conceito determinado para literatura. “Não existe uma definição única e unânime para literatura. quem prefira dizer o que ela não é. De qualquer modo, para efeito de reflexão, é possível alguns dos aspectos que envolvem o texto literário do ponto de vista da linguagem e do seu papel social e cultural” (CEREJA; MAGALHÃES, 2010a, p. 18).

Em nota inicial, os autores explicitam aos estudantes sobre a importância do estudo da linguagem ou das linguagens no mundo contemporâneo, em movimento e transformações constantes. Mencionam o diálogo necessário com outras culturas e artes, ressaltando a importância da análise desse diálogo que a literatura brasileira estabeleceu com outras literaturas, bem como o que se estabeleceu entre as literaturas africanas de língua portuguesa e a literatura brasileira.

O LDP1 destinado à terceira série do ensino médio traz na abordagem da literatura o estudo sobre o Pré-Modernismo, o Modernismo (1ª, 2ª e 3ª fase) e a Literatura Contemporânea trazendo na introdução temática das unidades a ligação do tema abordado com produções literárias de séculos distintos.

Iniciando a unidade 01 (um), o livro traz como tema da unidade: “Os diversos Brasis”, no qual comenta os diversos contrastes sociais que têm marcado historicamente a nação brasileira, percebe-se aqui uma abertura propícia para uma discussão sobre o preconceito racial existente no Brasil, país em que a da população, se considera negra ou parda, no entanto o mesmo não é mencionado. Entre os contrastes são citados: a pobreza e a riqueza, o desenvolvimento e o atraso, a abundância recursos e a estagnação econômica, o acesso à educação e a exclusão cultural.

Na parte destinada à Literatura, na mesma unidade já citada, a produção literária é mencionada como um produto das situações vivenciadas na época, havendo primeiro, uma contextualização sobre o Rio de Janeiro no início de sua formação e a iniciativa de modernizá-lo. A seguir, os autores mencionam a crônica como um gênero textual que “trata de assuntos do cotidiano das pessoas: uma situação embaraçosa, um problema social, uma profissão etc.” (p. 15), utilizando um fragmento da crônica “Vida urbana” do escritor Lima Barreto. É solicitado aos alunos que observem a análise desenvolvida pelo autor sobre a cidade.

Os exercícios que se seguem, voltados para a exploração deste texto, limitam-se às características da cidade retratadas naquele momento e a identificação se a crônica é argumentativa ou poética, solicitando uma resposta com argumentos. Isto demonstra uma preocupação em dar relevância ao trabalho com a diversidade dos gêneros textuais, tão exigida na atualidade.

A unidade apresenta os escritores pré-modernistas e obras produzidas por eles. Ao falar de Lima Barreto, traz a informação de que ele sofreu preconceitos raciais na Escola Politécnica, o que o tornou retraído, isolado, rejeitado pelos colegas e até perseguido por alguns professores. O livro não menciona que Lima Barreto é considerado um escritor de Literatura afro-brasileira.

Quanto a Euclides da Cunha, os autores enfatizam sobre a sua obra “Os Sertões”, focalizando que na parte “O homem”, o escritor adotou **teorias raciais** (grifo dos autores), cuja crença era de que os não brancos eram raças inferiores, segundo eles, teorias aceitas naquela época.

O mesmo ocorre com a descrição de Monteiro Lobato, numa rápida abordagem os autores mencionam a obra *Urupês* ressaltando a repercussão que obteve na época devido à caricatura do caipira representado no conto com o personagem Jeca Tatu.

Não será descrito aqui a forma como a literatura é trabalhada nas demais unidades deste livro, tendo em vista que o nosso interesse é verificar a abordagem da literatura afro-brasileira e literaturas africanas, não sendo estas mencionadas em nenhuma delas. A forma como a literatura encontra-se neste volume está mais centrada no ensino da literatura do que na sua leitura, embora os autores, nas anotações para o professor, em encarte ao final do livro, afirmem que “as características do movimento e as informações históricas são apresentadas não como o material de memorização, mas como subsídio para a compreensão e fruição dos textos, que devem ser o centro dos estudos de Literatura” (encarte, p. 21).

Reforçam que, nas aulas de literatura, o mais importante é “reservar tempo para a fruição” (informando que a fruição está relacionada ao entendimento do texto) e incentivo ao estabelecimento de relações de sentido entre o texto e a vida/interesse dos alunos, situações do mundo contemporâneo e com outras manifestações artísticas do momento atual ou, já decorrido. Os autores afirmam também que procuraram atender as Orientações Curriculares para o ensino Médio, todavia este documento traz em seu bojo a seguinte afirmação:

A prática escolar em relação à leitura literária tem sido a de desconsiderar a leitura propriamente e privilegiar atividades de *metaleitura*, ou seja, a de estudo do texto (ainda que sua leitura não tenha ocorrido), aspectos da história literária, características de estilo, etc., deixando em segundo plano a leitura do texto literário, substituindo-o por simulacros, como já foi dito, ou simplesmente ignorando-o (BRASIL, 2008, p. 70).

Esta dissonância entre o que está produzido no LDP1, não indica desatualização por parte dos seus autores, ou desinteresse por um ensino literatura mais centrado na leitura literária, pelo contrário, demonstra o quão desafiador é o processo de escolarização da literatura e da elaboração de material didático escolar. Lembrando que esta dificuldade encontra-se no próprio GUIA PNLD 2012, o qual consta em seus critérios avaliativos essa correspondência entre Literatura e história.

O LDP2, volume 03 (três), também traz como conteúdo em Literatura o Pré-Modernismo, o Modernismo (1ª e 2ª fase) e a Literatura Contemporânea. No início do conteúdo sobre o Modernismo e sobre a Literatura Contemporânea, os autores fazem um breve comentário apresentando uma lista de vídeos, livros literários, músicas, artes plásticas e sites que podem contribuir com a ampliação dos conhecimentos dos alunos e contextualização dos assuntos que serão trabalhados nas unidades e capítulos posteriores.

No capítulo 01 (um), Unidade 01, ao apresentar os pré-modernistas, os autores iniciam explanando sobre as estéticas literárias, as novidades observadas nas obras dessa fase considerada de transição e traça diálogos com outras obras produzidas em literaturas. Mencionam produção teatral, filmes e fatos sociais a época e de outros momentos que tenham relação às temáticas abordadas. Não enfatizam a literatura a partir do contexto histórico.

Este capítulo também informa sobre a condição de discriminado do escritor Lima Barreto, devido a sua etnia, frisando que em suas prod consta o combate ao preconceito racial.

Lima Barreto foi um dos poucos em nossa literatura que combateram o preconceito racial e a discriminação social do negro e do mulato. Essa abordagem está presente, por exemplo, nos romances *Clara dos Anjos*, *Vida e Morte de M. J. Gonzaga de Sá* e no quase autobiográfico *Recordações do escrívão Isaías Caminha* (p. 18).

A explicação porém, não volta a falar sobre isso, ou motivar os alunos a realizarem a leitura dos livros mencionados. A seguir, os autores abordam sobre o livro *Triste Fim de Policarpo Quaresma*.

No capítulo 10 (dez), Unidade 01 (um), dedicado à mostra de diálogos entre as obras de arte de diferentes espaços temporais, há a seguinte proposta: “Diálogo da poesia de Manuel Bandeira com a literatura africana”, na qual os autores declaram que “a literatura brasileira de diferentes épocas tem sido fonte de inspiração para muitos escritores africanos de língua portuguesa”. Sugerem, portanto, que os alunos leiam dois poemas citados (*Vou-me embora pra Pasárgada* de Manuel Bandeira e *Antievasão* de Ovídio Martins), observando o diálogo efetivado entre o modernista brasileiro e o poeta cabo-verdiano (p. 126).

Após os poemas, o livro traz exercícios de leitura e interpretação, analisando-os separadamente. Desta forma, as questões de 01 a 04 referem-se ao poema de Manuel Bandeira; as de 05 a 07, ao poema de Ovídio Martins.

Conforme análise, as questões estão mais voltadas ao valor semântico das palavras no texto, usos linguísticos, cujas respostas exigem mais uma marca objetiva do que subjetiva. Colomer (2007) considera essa característica, segundo asséptica, como uma das responsáveis pela dificuldade dos alunos entenderem “a aula de literatura como um espaço onde se questiona, dialoga e enriquece o mundo individual”. A autora reforça ainda, que isso faz com que alguns adolescentes vejam a literatura apenas como uma “matéria” escolar, quando na verdade, encontram-se em uma fase que esperam ansiosos por aquilo que a leitura poderá lhes oferecer. “Quando se lhes assegura que ler é prazeroso e interessante, provavelmente os alunos acreditem... apenas já decidiram que pode ser *para* os *outros*, mas que a literatura não serve para *elas*”(grifos da autora) (COLOMER, 2007, p. 64).

Em um quadrinho ao lado, na mesma página dos exercícios (p. 129), consta a informação de que os escritores cabo-verdianos Osvaldo Alcântara e Baltazar Lopes, também escreveram cinco poemas a partir de “*Vou-me embora para Pasárgada*”, apresentando um minúsculo fragmento de um deles.

O capítulo 10 (dez) da Unidade 02 (dois), aborda sobre o “Panorama das literaturas africanas de língua portuguesa”, onde apresenta uma explanação sobre a história e a formação destas, mais especificamente dos países: Angola, Moçambique e Cabo Verde.

O capítulo mescla a história da literatura com a exploração de alguns textos e fragmentos em atividades de interpretação. Nestas, também há uma junção da análise linguística e interpretação textual, o que contraria a visão de que o leitor necessita de mais liberdade para interpretar os textos que lê (Cosson, 2011). As questões direcionam as respostas que devem ser dadas pelos alunos, uma vez que exploram informações explícitas. Os textos utilizados são do angolano Maurício Gomes (poema), do moçambicano Mia Couto (conto) e do cabo-verdiano Onésimo Silveira (poema). Todavia, os autores do LDP não os apresentam aos alunos, algo necessário, tendo em vista que há uma possibilidade não remota, de que por se tratar de literaturas, que até recentemente não faziam parte do conteúdo curricular de muitas universidades, o número de professores que os desconhecem pode ser significativo. RANGEL (2007, p. 143) frisa a importância dessa informação nos LDP:

O complexo mundo de autores e obras que uma certa ordem cultural consagrou como literários deverá ser lembrado a todo momento, a começar pelas obras e pelos autores dos excertos que figuram no próprio LDP. Saber quem são, como se inserem numa determinada tradição, como foram ou como são vistos pelos seus contemporâneos é um dos aspectos necessários a um tratamento didático mais adequado do texto literário.

Ideia compartilhada por Cosson (2011, p. 60), o qual entende a importância da biografia do autor, desde que não se transforme em “longa e expositiva aula sobre a vida do

escritor” declarando que estas informações são um dos contextos que “acompanham o texto”. Ao final do capítulo são disponibilizados os endereços de alguns sites que os alunos e professores podem acessar para terem acesso a um maior número de textos de autores africanos. Neste espaço não explicita, mas pode ser que nestes endereços possam ser acessadas informações interessantes sobre os autores dos textos apresentados e de sites que foram apenas mencionados, dependendo assim, da atuação do professor em acessar e incentivar o acesso a essas informações.

O capítulo seguinte (11), sob o título de “Diálogos” traz como tema: “Diálogo entre o romance brasileiro de 30 e as literaturas americana e africana”, cuja explanação consiste em três fragmentos de romances, sendo: *Hora diBai*, do escritor Manuel Ferreira, cujo enredo narra o drama da seca em Cabo – Verde e como consequência, grande migração do seu povo para as ilhas vizinhas; *As vinhas da ira*, do escritor americano John Steinbeck, o qual também retrata a migração da população nos Estados Unidos durante a Depressão americana; *Os Corumbas*, do escritor brasileiro, Amando Fontes, em cujo enredo retrata a migração dos sertanejos sergipanos para a capital, descrevendo as dificuldades enfrentadas e as explorações destes pela indústria têxtil.

Os fragmentos apresentados possuem uma forte relação, embora não sejam apenas excertos, tecem curiosidades sobre a obra em sua totalidade. Nos três capítulos, há um pequeno quadro trazendo breves considerações sobre seus autores, inclusive apresentando a capa das obras “Hora diBai” e “Os Corumbas”.

A essa estratégia Cosson (2011) atribui o nome de “expansão”, ou seja, a extrapolação da leitura de uma obra, observando o diálogo com outras (intertextualidade), sendo anteriores ao seu tempo ou contemporâneas a ela. Cosson valoriza a expansão como uma ótima oportunidade de efetivação de relações entre os textos e leitura de várias obras no processo de letramento literário, sugerindo como culminância, a realização de uma feira literária.

As atividades de estudo dos textos estabelecem relações entre os mesmos, favorecendo a discussão sobre a temática presente no romance brasileiro da década de 1930 e como os escritores africanos de língua portuguesa foram influenciados pelos escritores brasileiros.

Uma atividade interessante proposta neste livro encontra-se na parte destinada ao projeto, localizada na seção denominada “Intervalo”, presente ao final da unidade 02 (dois), cujo título é “Diálogos negros: Nordeste do Brasil e África”. A orientação é que os alunos pesquisem na internet, em livros e outras fontes sobre autores brasileiros que retrataram a presença negra na região nordestina e façam uma coletânea de poemas e textos em prosa. A proposta se estende também à pesquisa sobre escritores africanos de língua portuguesa que tenham afinidade com as temáticas abordadas pelos escritores brasileiros nas décadas de 1930 e 1940. Após essa pesquisa, os alunos deverão organizar uma mostra ao público (p. 245).

Percebemos nesta seção, aquilo que Cosson (2011) propõe como uma das atividades mediadoras no processo de leitura literária e que atribui essa mesma nomenclatura “Intervalos de Leitura”, cujo objetivo é estabelecer uma relação dialógica entre os alunos e os textos, entre os textos lidos em sala e outros dos mais variados gêneros, que circulam socialmente.

Buscamos de forma intencional trazer a leitura de textos diversificados para os intervalos a fim de mostrar ao professor que não há limites ou imposições rígidas na seleção de textos. Mais que isso, é preciso reconhecer que o literário dialoga com outros textos e é esse diálogo que tece a nossa cultura. Por essa razão, é papel da escola ampliar essas relações e não constrangê-las. Embora não seja o único momento para o estabelecimento desse diálogo ao longo do processo de letramento literário, os intervalos podem e devem ser usados para cumprir tal objetivo (COSSON, 2011, p. 83).

Ao adotar essas variações nas aulas, os autores contribuem com o gosto pela leitura e disseminação do mesmo através das mostras literárias, exemplo, que sempre motivam e produzem encantamentos, convidando mais pessoas à leitura por fruição e, mais que isso, mostrando que a fruição é viável e possível e que nesse processo também se formula conceitos, muda de opiniões e forma o senso crítico. “É útil pensar a educação literária como uma aprendizagem de percursos e itinerários de tipo e valor muito variáveis. A tarefa da escola é mostrar as portas de acesso. A decisão de atravessá-las e em que medida depende de cada indivíduo” (COLOMER, 2007, p. 68).

Considerações Finais

Ficou evidenciado através da pesquisa realizada, que o ensino da literatura, assim como a elaboração de materiais didáticos consistem em um grande desafio para professores, especialistas e editoras. Quando se alia esse ensino a uma forma mais complexa de letramento literário, atribuindo-lhe uma função que vai além da fruição, utilizando a leitura literária como um instrumento de formação de leitores críticos e proficientes, o quadro se torna mais denso.

Nesse contexto é que a aplicabilidade da Lei 10.639/2003 tem encontrado dificuldades nos LDP direcionados ao ensino médio, como constatado nos livros aqui analisados.

Vimos que em um deles (LDP1), não há sequer uma menção sobre as literaturas afro-brasileira e africanas, considerando que apenas o fato de citar que determinados escritores sofreram preconceito racial não se caracteriza como aplicabilidade da referida lei; o segundo livro analisado (LDP2) já demonstra preocupação em apresentar aos alunos tais literaturas, efetivando diálogos entre elas e a literatura brasileira em geral.

No entanto, nota-se ainda a dificuldade em propor a leitura literária de forma mais desprendida do uso da língua e contextos históricos, fator que se justifica até mesmo na observação da ficha avaliativa do Guia PNLD/2012 na qual se exige que os livros favoreçam a compreensão do processo histórico da literatura, estabeleçam relações entre o texto literário e o contexto histórico, social e político de sua produção. O guia também exige que os livros favoreçam a fruição estética e apreciação crítica da produção literária, o que denota a proposição de estudar a literatura desenvolvendo concomitantemente a leitura literária.

Apesar das barreiras encontradas, é necessário que os professores de LDP continuem investindo numa prática de favorecimento da aplicabilidade da Lei 10.639/2003 nas aulas de literatura, não simplesmente para que a lei seja cumprida, mas de forma que, através da leitura literária mediada pelo gosto, possa também estar a serviço da formação de pessoas capazes de exercerem a cidadania plena na sociedade, o que repercute em respeito, tolerância e valorização das diferenças, senso crítico e capacidade de responder às necessidades sociais da utilização das práticas de leitura e escrita.

Referências

ARISTÓTELES. **Arte retórica e arte poética**. Trad. Antônio Pinto de Carvalho. Rio de Janeiro: Ediouro, s.d.

BACKES, José Licínio; ROSA, João Martos. **O ensino da Literatura Africana na Educação Básica: observações iniciais**. In: IV Seminário Povos Indígenas e Sustentabilidade: saberes tradicionais e formação acadêmica. Campo Grande/MS, 2011. Disponível em: <http://www.neppi.org/eventos/4sustentabilidade/simposio3.htm>. Acessado em 12 abr. 2012.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais. Língua Portuguesa: Ensino Fundamental III.** Brasília/Secretaria de Educação Fundamental: MEC/SEF, 1997.

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais + ensino Médio: Orientações Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias.** Brasília: MEC; SEMTEC, 2002.

_____. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio.** Linguagens, códigos e suas tecnologias. Secretaria de Educação Básica. Brasília, 2006.

_____. Ministério da Educação. **Guia de livros didáticos PNLD 2012: Língua Portuguesa Ensino Médio.** Brasília. MEC, 2007.

CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. **Português Linguagens.** vol 01. 7 ed., reform., São Paulo: Saraiva, 2010a.

_____. **Português Linguagens.** vol 03. 7 ed., reform., São Paulo: Saraiva, 2010b.

COLOMER, Teresa. **Andar entre livros: a leitura literária na escola.** Tradução Laura Sandroni, São Paulo: Global, 2007.

COMPAGNON, Antoine. **Literatura para quê?** Tradução de Laura Taddei Brandini. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2011.

COSSON, Rildo. **Letramento Literário: teoria e prática.** 2. ed., São Paulo: Contexto, 2011.

DUARTE, Eduardo de Assis. **Por um conceito de Literatura Afro-Brasileira.** Revista Terceira Margem. Rio de Janeiro, n. 23, p. 113-138, jul./dez. 2010.

GOULART, Cecília. **Letramento e leitura da Literatura.** Boletim Salto para o Futuro, TV Escola, maio, 2003.

_____. **Questões de estilo no contexto do processo de letramento em crianças de 3ª série elaboram sinopses de livros literários.** In: PAIVA, Aparecida et al. (Orgs.). **Literatura e letramento: espaços, suportes e interfaces – o jogo do livro.** Belo Horizonte: Autêntica/Ceale/FaE/UFMG, 2007, p. 35 – 49.

KANT, Immanuel. **Crítica da Faculdade do Juízo.** Trad. Valério Rohden e António Marques. 2. ed., Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

MINCHILLO, Carlos Cortez; TORRALVO, Izeti Fragata. **Linguagem em Movimento.** vol. 1, São Paulo: FTD, 2010a.

_____. **Linguagem em Movimento.** vol. 3, São Paulo: FTD, 2010b.

MOREIRA, Maria Aparecida Rita. **A Literatura no contexto da sala de aula: trabalhando com contos brasileiros e angolanos.** In: XI Congresso Luso Afro Brasileiro de Ciências Sociais: Diversidades e (Des)Igualdades. Ondina, Salvador-BA, 2011. Disponível em: <http://www.xiconlab.eventos.dype.com.br>. Acessado em 10 abr. 2012.

PLATÃO. **A República.** Tradução Maria Helena da Rocha Pereira. 5. ed., Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, s.d.

RANGEL, Jurema Nogueira Mendes. **Leitura na escola: espaço para gostar de ler**. Porto Alegre: Mediação, 2005.

RANGEL, Egon, de Oliveira. **Letramento Literário e Livro Didático de Língua Portuguesa: “Os amores difíceis”**.In: PAIVA, Aparecida et al. (Orgs.). Literatura e letramento: espaços, suportes e interfaces – o jogo do livro. Belo Horizonte: Autêntica/Ceale/FaE/UFMG, 2007, p. 127 – 145.

SOARES, Magda. **Letramento:um tema em três gêneros**. 3 ed., Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.