

**UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ  
DEPARTAMENTO ACADÊMICO DE LINGUAGEM E COMUNICAÇÃO  
ESPECIALIZAÇÃO EM ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA E LITERATURA**

**ADRIANO RODRIGUES DOS SANTOS**

**O ENSINO DA LITERATURA AFRICANA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E  
ADULTOS: REFLEXÕES SOBRE UMA EXPERIÊNCIA**

**MONOGRAFIA DE ESPECIALIZAÇÃO**

**CURITIBA  
2015**

ADRIANO RODRIGUES DOS SANTOS

**O ENSINO DA LITERATURA AFRICANA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E  
ADULTOS: REFLEXÕES SOBRE UMA EXPERIÊNCIA**

Monografia apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Especialista em Ensino de Língua Portuguesa e Literatura, pelo Departamento Acadêmico de Linguagem e Comunicação da Universidade Tecnológica Federal do Paraná.

Orientador: Prof. Dr. Marcelo Fernando de Lima

CURITIBA  
2015



---

---

## TERMO DE APROVAÇÃO

**ALUNO: Adriano Rodrigues dos Santos**

**Polo: Diadema**

### TÍTULO DA MONOGRAFIA:

**O ensino da literatura africana na educação de jovens e adultos:  
reflexos sobre uma experiência.**

Esta monografia foi apresentada às 9h30h do dia 12/12/2015 como requisito parcial para a obtenção do título de Especialista no curso de Especialização em **Ensino de Língua Portuguesa e Literatura** da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Câmpus Curitiba. O candidato foi arguido pela Banca Examinadora composta pelos professores abaixo assinados. Após deliberação, a Banca Examinadora considerou o trabalho:

1		Aprovado
2	X	Aprovado condicionado às correções Pós-banca, postagem da tarefa e liberação do Orientador
3		Reprovado

Prof. Marcelo Fernando de Lima  
UTFPR – Câmpus Curitiba  
(Orientador)

Prof. João Mansano Neto  
UTFPR – Câmpus Curitiba

Prof. Leandro Zago  
UTFPR – Câmpus Pato Branco

**OBS: O DOCUMENTO ORIGINAL ENCONTRA-SE ARQUIVADO NA SECRETARIA DO  
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM LÍNGUA PORTUGUESA E LITERATURA**

## RESUMO

SANTOS, Adriano Rodrigues dos. **O ensino da literatura africana na educação de jovens e adultos:** reflexões sobre uma experiência. Curitiba, 2015. 22 fls. Monografia. (Especialização em Ensino de Língua Portuguesa e Literatura) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Campus Curitiba, 2015.

Este estudo apresenta uma reflexão sobre uma experiência de ensino de literatura africana no contexto da Educação de Jovens e Adultos. Para tanto, toma-se como pressupostos teóricos centrais os estudos culturais (CEVASCO, 2003 e HALL, 2000), o pensamento pedagógico de Freire (2014) e o método recepcional (BORDINI & AGUIAR, 1993). Ao longo do artigo, temos como objetivo mostrar como a articulação de tais reflexões teóricas pode contribuir para o empreendimento de práticas pedagógicas diferenciadas, que rompam com uma tradição pedagógica focada no pensamento eurocêntrico. Além disso, o estudo mostra como tais mudanças podem se constituir como práticas promotoras de uma educação mais democrática, favorecendo assim o processo de transformação social.

**Palavras-chave:** Literatura Africana, Educação, Estudos Culturais, Recepção.

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>5</b>
<b>2 EMBASAMENTO TEÓRICO E METODOLÓGICO .....</b>	<b>7</b>
<b>3 RELATO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DESENVOLVIDA .....</b>	<b>13</b>
<b>3.1 Descrição da sequência didática .....</b>	<b>13</b>
<b>4 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS .....</b>	<b>18</b>
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>20</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>21</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Situações de preconceito, discriminação e exclusão social são, infelizmente, bastante recorrentes nos dias de hoje nas mais variadas esferas sociais, inclusive na educacional. A escola, nesse sentido, ao longo de sua história, se manteve conivente com o processo de supervalorização de determinadas culturas e saberes, desconsiderando e silenciando, em sua organização curricular, as histórias, pensamentos e as formas de interação social oriundos de povos que tiveram um papel fundamental na formação do povo brasileiro.

Alvo desse processo sistemático de discriminação foram as populações negra e indígena. Esse preconceito atingiu suas manifestações artísticas, culturais, religiosas e literárias.

No entanto, pela LDB<sup>1</sup> 9394/96 esse silenciamento começou a ser interrompido, trazendo à tona a noção de diversidade nas práticas pedagógicas, levando em consideração as diferenças no processo de ensino e aprendizagem (AMÂNCIO, 2008, p. 36).

Atualmente, no contexto educacional brasileiro, muito tem se discutido a necessidade e a importância de se empreender práticas de ensino cada vez mais multiculturais, diversificadas e voltadas para a superação das situações e condições de discriminação, preconceito e opressão.

Com isso, nossa hipótese para a realização deste trabalho parte da consideração de que, na prática, pouco tem sido feito para a construção de uma escola cada vez mais inclusiva e que contemple em seu currículo temas ligados à ampla diversidade étnica, racial e cultural que compõe o povo brasileiro, como determina a Lei 10.639/03<sup>2</sup>. Ela torna obrigatório o ensino da história e da cultura africana e afro-brasileira em todas as escolas de educação básica, com especial ênfase nas disciplinas de artes, história e literatura.

Importante destacar que essa lei foi revista e ampliada em 2008, sendo, a partir de então, obrigatório, além do ensino da história e da cultura africana e afro-brasileira, o ensino da história e da cultura dos povos indígenas. Desse processo de revisão, surge a Lei 11.645/08.

---

<sup>1</sup> Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

<sup>2</sup> BRASIL. Lei n.º 10.639 de 9 de janeiro de 2003. Diário Oficial da União, Brasília, 10 jan. 2003.

Essa tarefa de conscientização e sensibilização sobre a necessidade de mudança curricular não é nada simples. Requer formação, diálogo, estudo, discussão, debate e nem todos estão dispostos a encarar e a se envolver com esse tipo de trabalho tanto intelectual, quanto reflexivo. Com isso, podemos dizer que as diferenças socialmente hierarquizadas são reproduzidas na escola e que sem uma intervenção consciente, especializada, consistente da parte dos profissionais da educação, como nos alertam Amâncio, Gomes & Jorge (2008), as práticas discriminatórias tendem a ser mantidas e constantemente reproduzidas.

Nesse sentido, Amâncio (2008, p. 35) salienta que

A partir do momento em que o universo escolar passar a tratar cientificamente da história do Continente Africano, de seus países e respectivas matrizes étnico-culturais; do sequestro e da venda clandestina de negros africanos para o trabalho escravo no Brasil; dos processos ideológicos de construção das categorias de raça e cor que sustentam a prática do racismo, bem como dos complexos psicológicos que permeiam o imaginário sociocultural brasileiro, a educação nacional será, de fato, um palco no qual se encenam novas performances de igualdade de direitos, liberdade de interação de saberes e respeito às diferenças.

Partindo disso, e com vistas à superação da sub-representação da cultura africana no espaço escolar, este artigo tem como intenção principal empreender uma reflexão sobre a literatura africana na prática pedagógica, tendo como contexto de investigação salas do segundo ciclo do Ensino Fundamental, dos 8º e 9º anos, da Educação de Jovens e Adultos (EJA) de uma escola municipal de Educação Básica da cidade de São Bernardo do Campo, no Estado de São Paulo.

A partir disso, levantamos a seguinte indagação: qual a importância da abordagem da literatura africana nas práticas de ensino de língua portuguesa nas escolas de educação básica, em especial nas salas da Educação de Jovens e Adultos?

Por se tratar de uma pesquisa predominantemente qualitativa, para a análise dos dados utilizamos os métodos descritivo e explicativo. A base teórica norteadora da prática pedagógica que será apresentada adiante, bem como de nossas análises são as reflexões de Amâncio, Gomes & Jorge (2008), os estudos culturais (CEVASCO, 2003 e HALL, 2000), o pensamento pedagógico de Freire (2014) e o método recepcional (BORDINI & AGUIAR, 1993).

## 2 EMBASAMENTO TEÓRICO E METODOLÓGICO

A literatura africana configura-se como um importante e significativo acervo de textos produzidos nos mais variados gêneros textuais por autores inseridos nos mais variados contextos e situações de interação recorrentes ao continente africano. Esses escritos têm permitido o acesso a novos mundos e a novas formas de concebê-los e interpretá-los. Trazer esses novos mundos à tona, evidenciando-os, é uma tarefa que foge das práticas de ensino tradicionais e promove a abertura para um universo artístico, cultural e literário pouco conhecido ou conhecido de maneira superficial pelos sujeitos que, de alguma forma, estão envolvidos com a educação.

De acordo com Amâncio (2008, p. 43),

[...] os estudos da História da África e das culturas africanas e/ou afrodescendentes permitirão que educandos e educadores interajam com a cosmovisão do africano, sua concepção do universo, da vida e da sociedade. Ao mesmo tempo, os sujeitos da educação nacional brasileira conhecerão as diferentes manifestações do modo africano de compreensão das coisas, dos acontecimentos, seus comportamentos atuais e gestos antigos, atividades manuais reflexas e refletidas, suas atividades puramente intelectuais, bem como as relações que certos povos africanos têm com a natureza, com seus antepassados e suas práticas tradicionais no plano da oralidade. Esse outro/novo olhar sobre África marca, na verdade, o momento iniciático engendrado pela Lei 10.639/2003: da visão estereotipada à percepção do *proprium* africano (variáveis geográficas, históricas e socioculturais; princípios de vida, força e unidade; entrelaçamento das relações entre filosofia, religião e vivência cultural; valores culturais dos universos da oralidade e da escrita africanas; as expressões das identidades e alteridades, em múltiplas vozes culturais).

Nesse projeto de interação com outras vozes culturais, bem como com outras formas de pensamento e visões de mundo, os estudos culturais se configuram como uma corrente de pensamento inspiradora e bastante significativa para o empreendimento de práticas pedagógicas diferenciadas e multiculturais.

Os estudos culturais se iniciam na Grã-Bretanha nos anos de 1950 se constituindo como “[...] uma corrente crítica que vem para mudar não só o que se estuda na prática mas também, de forma crucial como e para que se estuda, ou seja, a abordagem teórica e a intervenção que se pretende levar a efeito com o trabalho de interpretação” (CEVASCO, 2003, p. 267). A reflexão sobre como se estuda e para que se estuda traz à tona a questão dos aspectos sociais, políticos e ideológicos que estão por trás de determinadas práticas sociais, dentre elas as práticas pedagógicas.

Pensar como e para que algo é estudado na escola, por exemplo, sinaliza o perfil educacional almejado entre os educandos envolvidos num determinado processo pedagógico e o modelo de sociedade defendido. Assim, é importante mencionar que a educação é a esfera onde os estudos culturais se desenvolvem como reflexo de impulsos progressistas (CEVASCO, 2003, p. 268). Impulsos voltados para uma mudança das estruturas sociais, tendo como foco a construção de uma sociedade mais justa, democrática e equilibrada do ponto de vista social em todas as suas instâncias.

De tal modo, para os professores que encabeçaram o movimento inglês dentro dessa perspectiva, em seu início, as práticas pedagógicas deveriam ser conduzidas com a intenção de

[...] explicar as diferentes disciplinas em termos que pudessem ser entendidos por todos e, principalmente, pudessem ser utilizadas como formas de intervenção em movimentos sociais reais. Com isso, tiveram que alterar quase tudo. De saída, tiveram que mudar o que ensinavam. Os que vieram da literatura, por exemplo, tiveram que expandir o currículo para incluir os meios de comunicação de massas que começavam a mudar as formas da socialização a caminho da atual sociedade da imagem e da comunicação. Tiveram ainda que achar um novo modo de ensinar, levando mais em consideração as necessidades reais dos alunos acostumados a buscar relevância e propósito em todas as suas atividades. Os estudantes buscavam nos fenômenos culturais uma forma de entender o mundo que os rodeava. Esse entendimento era visto não como a aquisição desinteressada de mais uma habilidade, mas como ferramenta para a transformação social. Todas essas opções práticas acabam moldando as opções teóricas e disciplinares (CEVASCO, 2003, p. 268).

Assim, a luta pela transformação social perpassa os currículos escolares e a seleção dos conteúdos que são abordados no contexto educacional. Nesse sentido, de acordo com o que é ensinado, temos condições de moldar uma sociedade com tendências mais ou menos democráticas, mais ou menos equilibradas etc. Quanto mais multicultural for um currículo maiores são as possibilidades de promoção de uma sociedade mais respeitosa e na qual as diferenças sejam vistas de forma positiva e não como uma ameaça ao modelo social vigente.

Stuart Hall (2000, p. 108), dentro da perspectiva dos estudos culturais, quando defende uma noção de identidade contrária à noção essencialista, que ele designa como sendo de caráter estratégico e posicional. Assim sendo, tal identidade

[...] não assinala aquele núcleo estável do eu que passa, do início ao fim, sem qualquer mudança, por todas as vicissitudes da história. Esta concepção não tem como referência aquele segmento do eu que permanece, sempre e já, “o mesmo”, idêntico a si mesmo ao longo do tempo. Ela tampouco se refere, se pensarmos agora na questão da identidade cultural, àquele “eu coletivo ou verdadeiro que se esconde dentro de

muitos outros eus – mais superficiais ou mais artificialmente impostos – que um povo, como uma história e uma ancestralidade partilhadas, mantém em comum” (Hall, 1990). Ou seja, um eu coletivo capaz de estabilizar, fixar ou garantir o pertencimento cultural ou uma “unidade” imutável que se sobrepõe a todas as outras diferenças – supostamente superficiais. Essa concepção aceita que as identidades não são nunca unificadas; que elas são, na modernidade tardia, cada vez mais fragmentadas e fraturadas; que elas não são nunca, singulares, mas multiplamente construída ao longo de discursos, práticas e posições que podem se cruzar ou ser antagônicos. As identidades estão sujeitas a uma historicização radical, estando constantemente em processo de mudança e transformação.

Diante disso e de acordo com os pressupostos dos estudos culturais, a educação tem um papel fundamental no processo de intervenção e mudança social.

Mudança, tal como propõe Paulo Freire (2014), que seja capaz de levar o indivíduo e a coletividade na qual está inserido a serem mais, superando as situações e condições que oprimem e alienam os seres humanos, tirando-os de sua vocação natural, enquanto seres inacabados, de tornarem-se cada vez mais humanos e conscientes do seu papel enquanto sujeitos na sua relação com o mundo.

Isto é, enquanto sujeitos capazes de promover as mudanças necessárias para a superação de uma estrutura social opressora e promotora da alienação, bem como a promoção de um processo de substituição de visões de mundo equivocadas e percepções. Sobre esse processo de substituição de percepções, Freire (2014, p. 80-81) argumenta que

Esta mudança de percepção, que se dá na problematização de uma realidade concreta, no entrechoque de suas contradições, implica um novo enfrentamento do homem com sua realidade. Implica admirá-la em sua totalidade: vê-la de “dentro” e, desse “interior”, separá-la em suas partes e voltar a admirá-la, ganhando assim uma visão mais crítica e profunda da sua situação na realidade que não condiciona. Implica uma “apropriação” do contexto; uma inserção nele; um não ficar “aderido” a ele; um não estar quase “sob” o tempo, mas no tempo. Implica reconhecer-se homem. Homem que deve atuar, pensar, crescer, transformar e não adaptar-se fatalisticamente a uma realidade desumanizante.

Implica, finalmente, o ímpeto de mudar para ser mais.

A mudança da percepção distorcida do mundo pela conscientização é algo mais que a tomada de consciência, que pode inclusive ser ingênua.

Assim sendo, neste trabalho, além do pensamento pedagógico de Freire, tivemos os estudos culturais como pressuposto teórico norteador por se tratar de uma corrente de pensamento voltada para o empreendimento de práticas voltadas para a mudança de determinadas estruturas educacionais, promovendo práticas pedagógicas transformadoras e que contemplem a diversidade cultural presente em todas as partes do planeta.

Como aponta Cevalco (2003, p. 270),

O diferencial dos estudos culturais é que se propõem a ver produção cultural e modo de vida social como diferentes manifestações de um mesmo impulso. Os projetos artísticos e intelectuais são constituídos pelos processos sociais, mas também constituem esses processos na medida em que dão a forma pela qual eles são percebidos.

Mudança, luta por um mundo mais justo e equilibrado socialmente são os valores básicos defendidos pelos estudos culturais e que vão ao encontro do processo de construção de uma escola inclusiva e diversificada do ponto de vista multicultural, tendo como foco o respeito e a consideração positiva das diferenças, promovendo a autonomia e o processo de conscientização dos alunos em relação aos problemas sociais e em relação à necessidade de luta por uma sociedade mais justa e equilibrada (FREIRE, 2014).

Além dos estudos culturais e das proposições de Freire (2014), temos o método recepcional (BORDINI & AGUIAR, 1993) como norteador de nossa prática pedagógica. Esse método se constitui como um conjunto de estratégias sequenciais voltadas para o ensino da literatura. Nele, o leitor/receptor da obra literária tem um papel bastante importante no processo de leitura e apreciação do texto. É na interação do leitor com a obra que os sentidos do texto são construídos e as impressões pessoais do leitor são empreendidas. Há uma tentativa de promover a autonomia na leitura, trazendo o aluno para o centro do processo, estimulando a apreciação e crítica da obra literária.

O professor, assim, se constitui como um mediador, como o sujeito responsável por conduzir o processo de leitura, estudo e ensino do texto literário, promovendo uma leitura cada vez mais crítica e reflexiva das obras (BORDINI & AGUIAR, 1993). O método recepcional pode ser considerado libertador, na medida em que promove situações pedagógicas que favorecem a autonomia do leitor.

Segundo Bordini & Aguiar (1993),

A recepção é concebida pelos teóricos alemães da Escola de Constança, como uma concretização pertinente à estrutura da obra, tanto no momento da sua produção como no da sua leitura, que pode ser estudada esteticamente, o que dá ensejo à denominação da teoria de estética da recepção.

A concretização da obra, momento no qual os sentidos são construídos, se dá, portanto, no momento da interação do leitor com o texto. Esse processo de interação envolve as

expectativas tanto do produtor quanto do receptor da obra literária. Nesse sentido, Bordini & Aguiar (1993) argumentam que

No ato de produção/recepção, a fusão de horizontes de expectativas se dá obrigatoriamente, uma vez que as expectativas do autor se traduzem no texto e as do leitor são a ele transferidas. O texto se torna o campo em que os dois horizontes podem identifica-se ou estranhar-se. Daí pode-se tomar a relação entre expectativas do leitor e a obra em si como parâmetro para a avaliação estética da literatura.

Notamos, com o exposto acima, que a teoria da recepção tem como objetivo trazer o leitor para centro do processo de leitura e apreciação da obra literária, levando em consideração suas expectativas, conhecimentos prévios e autonomia, uma vez que segundo Bordini & Aguiar (1993),

A literatura não se esgota no texto. Completa-se no ato de leitura e o pressupõe, prefigurando-o em si, através de indícios do comportamento a ser assumido pelo leitor. Esse, porém, pode submeter-se ou não a tais pistas de leitura, entrando em diálogo com o texto e fazendo-o corresponder a seu arsenal de conhecimentos e de interesses. O processo de recepção textual, portanto, implica a participação ativa e criativa daquele que lê, sem com isso sufocar-se a autonomia da obra.

O método recepcional possui as seguintes etapas:

1. **Determinação do horizonte de expectativas:** fase inicial na qual o professor faz um levantamento dos conhecimentos prévios dos alunos, de suas formas de pensamento, preconceitos, interesses, gostos pessoais etc. Várias são as estratégias que podem ser utilizadas nessa etapa, dentre elas rodas de conversa, debates, observação etc.
2. **Atendimento do horizonte de expectativas:** nessa etapa, o professor traz para a sala de aula algo que contemple algum aspecto apresentado pelos alunos na fase anterior.
3. **Ruptura do horizonte de expectativas:** nessa fase, o professor deverá propor leituras e atividades dentro do tema estudado na etapa anterior, porém que introduzam novos saberes, rompendo com certezas e costumes da classe.
4. **Questionamento do horizonte de expectativas:** nesse momento, os alunos são motivados a fazer uma análise mais ampla dos textos lidos, comparando-os com os lidos nas etapas anteriores e com outros lidos em outros momentos. Nessa fase, a reflexão pode se dar num nível um pouco mais elevado, distanciando-se do senso

comum, uma vez que, nas etapas anteriores, o aluno teve a oportunidade de construir novos conhecimentos, revendo e reformulando sua forma de pensar.

5. **Ampliação do horizonte de expectativas:** nessa etapa do método, os alunos, de forma autônoma, são motivados a selecionar as novas obras que pretendem ler. Ampliando, assim, seu repertório literário, cultural e social.

A partir dessa etapa final do método, o processo pode se reiniciar, tendo como foco o estudo de outras obras literárias.

A seguir, apresentamos a sequência didática desenvolvida, bem como a maneira como o método recepcional foi aplicado.

### **3 RELATO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DESENVOLVIDA**

A sequência didática foi desenvolvida no primeiro semestre de 2015 na EMEB (Escola Municipal de Educação Básica) Arlindo Miguel Teixeira, localizada na cidade de São Bernardo do Campo (SP) em duas turmas do segundo ciclo do Ensino Fundamental II da Educação de Jovens e Adultos. As atividades foram desenvolvidas num período de 2 meses junto a uma turma de 7º termo e outra de 8º termo (equivalentes ao 8º e 9º anos, respectivamente). A turma do 7º termo era composta por 12 alunos e a do 8º por 17. São alunos com idades entre 17 e 50 anos.

Na turma de 7º termo, 6 alunos se autodeclararam negros ou pardos. Já na turma de 8º termo, 9 se autodeclararam negros ou pardos<sup>3</sup>. Muitos são trabalhadores e retornaram à escola por diversos motivos. Em rodas de conversa, nas aulas de língua portuguesa, pudemos obter informações relevantes sobre o perfil e interesses das turmas. Sobre os estudos, por exemplo, alguns retornaram à escola por incentivo da família, outros por exigência no trabalho e alguns pelo prazer de estudar e construir conhecimentos novos.

Dentre os conhecimentos apontados como de interesse e necessidade de aprendizagem, o aprimoramento da leitura e da escrita é um dos mais mencionados. O gosto pela leitura é algo que faz parte da vida deles. Muitos declaram ler a Bíblia com frequência e os jornais impressos. A rotina de trabalho diária, segundo declaração de alguns alunos, os impossibilita de ler textos literários mais longos e com uma linguagem mais complexa. Assim sendo, consideram a escola como o lugar propício para esse tipo de leitura, uma vez que lá têm o professor como mediador e promotor desse hábito.

#### **3.1 Descrição da sequência didática**

##### **a) Determinação do horizonte de expectativas**

Tendo o método recepcional como norteador da sequência didática desenvolvida, a primeira etapa do trabalho com os alunos teve a determinação do horizonte de expectativas como ponto de partida. Para tanto, fizemos um levantamento sobre os conhecimentos prévios

---

<sup>3</sup>Essa autodeclaração é feita no momento da matrícula dos alunos. Esses dados foram obtidos a partir de informações constantes das listas de composição das turmas.

dos alunos sobre a África, a partir das seguintes questões: o que é a África?; o que há na África?; quais são as coisas boas que existem na África?.

No diálogo sobre essas questões, os alunos mostraram possuir uma visão bastante limitada e estereotipada sobre o continente. Alguns dos alunos designaram a África como um “país” marcado pela fome, pela pobreza e por uma série de doenças. Uma das alunas chegou a dizer que a África era assim por que lá não há governantes como os que temos no Brasil. Sobre as coisas boas existentes na África, alguns alunos apontaram as artes de um modo geral e a música, porém sem mencionar exemplos muito específicos.

### **b) Atendimento do horizonte de expectativas**

Tendo como propósito atender o horizonte de expectativas dos alunos, porém já iniciando uma ruptura, propusemos um estudo e diálogo sobre o conteúdo temático, composicional e estilístico da canção “Eu sou de lá”<sup>4</sup>, da banda *Dois Africanos*<sup>5</sup>. Para tanto, foram propostas as seguintes questões: no primeiro verso da canção, a que ou a quem o pronome “eles” se refere?; de acordo com a canção, como a TV retrata a África?; o que África tem de bom?; em comparação ao português que você ouve e fala, com é o português falado pelos intérpretes da canção?; por que ser africano é um motivo de orgulho?

Ao longo dos diálogos, os alunos foram apresentando suas considerações sobre a canção, revisando e revisitando suas considerações iniciais sobre o continente. Logo percebem que o pronome “eles”, do primeiro verso, refere-se àqueles que falam sobre a África com uma certa distância e sem uma vivência ou conhecimentos mais amplos sobre o continente. “Eles”, concluíram os alunos, são os meios de comunicação, que insistem em transmitir e reforçar uma imagem do continente africano exclusivamente desvalorizada.

---

<sup>4</sup> Para ilustrar, abaixo transcrevemos a 1ª e a 2ª estrofes da canção:

“Eles falam o que eles querem / Eles escrevem o que eles querem sobre África / Você tem que saber a verdade, cara, / Dois Africanos, / Benin, Togo, let's go, Brasil, / Salute/A TV fala duma vida que não conhece / Ela é mais difícil que ela te parece / Na TV, atrás das câmeras, é fácil contar / Coisas ruins sobre a terra mãe África / A TV gosta de ser olhada sem olhar ninguém / Sem identidade, você é só alguém / O mundo adora demonstrar nossa pobreza / Mas pra nós, África, é nossa riqueza [...]”

A banda *Dois Africanos* participou em 2015 de uma competição musical, o programa *Superstar*, transmitido pela Rede Globo de Televisão. No perfil oficial da banda, na rede social facebook, o grupo é designado como “uma banda de World Hip hop (Pop Rap e R&B com várias influências musicais)”. Seus integrantes são: os vocalistas Opai Bigbig (Benin), Izy Mistura (Togo), e a banda, de João Pessoa (PB), é formada por DJ Alf, Jeff, Pitota, Igor, Matheus e João Victor.

Fonte: <https://www.facebook.com/Doisafrianos> Acesso em: 30 de julho de 2015.

Sobre aquilo que a África tem de bom, os alunos destacaram a alegria, a perseverança e a luta de um povo que, diante das dificuldades, não desiste facilmente de seus sonhos e objetivos.

No que se refere às diferenças no jeito de falar a língua portuguesa, os alunos destacaram as diversas formas de se pronunciar algumas palavras e a velocidade com que algumas frases são enunciadas. O sentimento de orgulho recorrente ao longo de toda a canção, segundo os alunos, teve como base as experiências e vivências dos enunciadores no continente, ou seja, de pessoas que nasceram e cresceram na África e, portanto, possuem uma maior propriedade para falar sobre.

### **c) Ruptura do horizonte de expectativas**

As novas considerações e os novos entendimentos sobre a África foram reforçados na etapa de ruptura do horizonte de expectativas com a pesquisa de textos sobre o continente e sobre os países africanos que têm o português como língua oficial.

Inicialmente, realizamos a leitura de textos expositivos com informações gerais sobre a África (países que compõem o continente, número de habitantes, línguas faladas etc.) e sobre a presença da língua portuguesa no continente.

A partir dos conhecimentos gerais sobre a África, construídos até então, iniciamos a leitura e a discussão sobre os textos literários. Os textos selecionados foram: “A piscina do tio Victor”<sup>6</sup> e “As primas do Bruno Viola”<sup>7</sup>, do escritor angolano Ondjaki, e “O menino que escrevia versos”<sup>8</sup> e “O nome gordo de Isidorangela”<sup>9</sup>, do escritor moçambicano Mia Couto. Nessa fase introdutória, selecionamos contos como gênero textual para leitura, pelo fato de se configurarem como formas breves de narrativa literária que permitem uma leitura um pouco mais rápida em sala de aula, em comparação com a leitura de um romance na íntegra.

A leitura dos textos literários teve duas etapas. A primeira consistia numa leitura inicial para conhecimento e familiarização com o texto. Em seguida, para ampliar e

---

<sup>6</sup> In: ONDJAKI. *Os da minha rua*. Rio de Janeiro: Língua Geral, 2007, p. 67-71.

<sup>7</sup> In: ONDJAKI. *Os da minha rua*. Rio de Janeiro: Língua Geral, 2007, p. 89-93.

<sup>8</sup> COUTO, Mia. *O menino que escrevia versos*. Disponível em: [http://www.releituras.com/miacouto\\_menino.asp](http://www.releituras.com/miacouto_menino.asp). Acesso em 25 de julho de 2015.

<sup>9</sup> In: COUTO, Mia. *A menina sem palavra: histórias de Mia Couto*. São Paulo: Boa Companhia, 2013, p. 133-139.

sistematizar o estudo e a leitura dos textos, fizemos uma leitura que teve como roteiro as seguintes questões norteadoras:

- 1- Qual linguagem está sendo utilizada no texto?
- 2- Qual é o gênero textual? É um conto, um poema, uma canção, uma carta, um anúncio publicitário?
- 3- Qual é o tema? De que o texto está falando?
- 4- Qual é o enredo? Em poucas palavras, o que acontece na história?
- 5- Quem é o narrador? Quem conta a história? Um personagem da história (narrador - personagem)? É alguém que sabe tudo, mas não se revela (narrador onisciente)?
- 6- A história é contada em 1ª ou em 3ª pessoa?
- 7- Como o tempo da narrativa está estruturado? As coisas são contadas de forma linear ou não linear? Há reflexões, julgamentos e expressão de sentimentos do narrador?
- 8- Qual é o espaço? Quais são os lugares em que a história se passa?
- 9- Quem são os personagens? Qual é a função de cada um?

#### **d) Questionamento do horizonte de expectativas**

Reflexão sobre os conhecimentos novos construídos a partir das leituras.

Em continuidade ao estudo realizado na etapa anterior, nesta fase a discussão teve como base as seguintes questões.

- 1- O que há de diferente nesse texto em comparação a outros que você já leu? Há palavras diferentes, estranhas, novas? Quais?
- 2- Você gostou do texto? Por quê?
- 3- Quais partes você achou mais interessante? Por quê?
- 4- Recomendaria a leitura para outras pessoas? Por quê?
- 5- Você gostaria de ler outros textos como esse?
- 6- Quem é o autor? Onde ele nasceu? Quando? Quais são suas principais obras? Quais são as suas atividades profissionais além da literatura?

Faça uma pesquisa sobre a vida e a obra do autor e elabore um cartaz sistematizando as principais descobertas.

**e) Ampliação do horizonte de expectativas**

Nesta etapa, os alunos realizaram uma pesquisa sobre os autores estudados e de outros textos desses escritores. Posteriormente, realizaram a leitura, ampliando, dessa forma seu repertório literário.

Após a aplicação de todas as etapas do método recepcional, aos alunos foi proposta a escrita de um relato sobre os novos conhecimentos sobre a África.

## 4 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Um aspecto a ser considerado ao analisarmos os resultados da pesquisa é um dado relativo ao perfil dos alunos. 65% eram mulheres e mais de 50% dos alunos eram negros. Nesse sentido a prática pedagógica teve como intuito contribuir para o processo de construção identitária desses alunos, bem como contribuir para o aumento de sua autoestima.

O estudo introdutório sobre aspectos do continente africano e a posterior leitura e estudo dos textos possibilitaram uma mudança significativa no modo de os alunos pensarem sobre a África e sobre as manifestações culturais oriundas de lá. Com a escrita do relato, os alunos apresentaram seus novos conhecimentos sobre a África, os quais destacamos alguns daqueles que sintetizam as conclusões dos alunos em relação aos conteúdos estudados:

Eu aprendi que a mídia não mostra a realidade que a África é.  
Aprendi que tem pessoas de toda cor, de vários idiomas e que os animais não vivem no meio da população.  
Eles têm tecnologias sim! Não são isolados nem, tampouco, burros.  
(Trecho do relato do aluno 1)

Eu aprendi que a África é um belo lugar para se viver, a mídia passa muita tragédia e miséria na TV, mas o que podemos ver através dos estudos é que o continente africano é um lugar de diversidade, que há muita mistura de raças e que nem tudo que passa na mídia é verdade. É um lugar que tem acesso a tudo igual a todos os outros continentes.  
(Trecho do relato do aluno 2)

Eu vivia em um conceito de que África era miséria, fome, sofrimento, um lugar onde havia somente pessoas negras.

(...)

E percebi que a rede (televisões/rádios) nos induzem a ver o que eles querem. Há mortes por fome na África, mas também há vida, há pessoas sorrindo, passeando por parques, crianças que jogam bola etc. Aprendi a olhar além do que vejo.

(Trecho do relato do aluno 3)

A partir dos relatos apresentados acima, percebe-se que os alunos compreenderam que boa parte de seu conhecimento equivocado e limitado sobre a África foi construído por meio de informações veiculadas pela grande mídia. Informações que reforçam uma imagem negativa da África.

Na etapa de determinação do horizonte de expectativas, os alunos apresentaram uma percepção distorcida sobre o continente africano. Tal percepção, baseada nas imagens e visões estereotipadas veiculadas pelos meios de comunicação, impedia que os alunos concebessem o continente africano para além de seus problemas e mazelas sociais. Ao longo das aulas, conforme os alunos foram entrando em contato com outras informações sobre a África, houve a substituição de uma percepção distorcida da realidade por uma percepção crítica.

Estudar aspectos do continente africano, partindo dos aspectos culturais e literários oriundos do continente permitiu aos alunos conhecer a África partindo de seu interior, ou seja, sem a mediação de vozes externas ao continente como a imprensa e a mídia tradicional, responsáveis por veicular uma imagem exclusivamente desumanizante, degradante e estereotipada do continente.

Além disso, os alunos puderam notar que a formação da identidade cultural e nacional não são estanques, fechadas, mas um processo bastante complexo e que está em constante construção. Essa visão vai ao encontro do pensamento de Stuart Hall (2000, p. 108), dentro da perspectiva dos estudos culturais, quando defende uma noção de identidade como algo construído ao longo da história de vida e ao longo das interações sociais e culturais com as quais o sujeito interage.

Com o desenvolvimento da sequência didática conseguimos concretizar alguns dos pressupostos dos estudos culturais, dentre eles a mudança naquilo que se estuda, reformulando a estrutura curricular, introduzindo nas atividades de ensino um tema pouco trabalhado ou trabalhado de maneira insuficiente pela escola. A mudança em como se estuda, a partir de um trabalho pedagógico que teve o método recepcional como base metodológica. Método voltado para a promoção da autonomia leitora.

Ao longo das atividades de leitura e discussão sobre os textos, os alunos demonstraram muito envolvimento e entusiasmo com as descobertas, sobretudo no tocante à maneira como cada escritor articula os elementos linguísticos na construção dos textos.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensino da literatura africana nas escolas de educação básica pode se constituir como uma ação bastante significativa no processo de ampliação do repertório literário e cultural dos alunos, fortalecendo o processo de reconhecimento e pertencimento identitários.

As Leis por si só não garantem que a diversidade étnico-racial seja reconhecida e positivamente valorizada. Apesar de representarem um importante avanço no projeto nacional de educação, as Leis só surtirão efeito quando os sujeitos diretamente envolvidos com a educação, gestores, professores e demais profissionais estiverem plenamente conscientes sobre a necessidade e a importância da valorização positiva e do respeito às diferenças.

Além disso, é fundamental que a escola empreenda ações voltadas para a superação das situações de preconceito e discriminação. Nessa perspectiva, acreditamos que o ensino da literatura possa se configurar como uma prática bastante significativa nesse processo, uma vez que uma de suas funções é levar as pessoas a refletir sobre o mundo, sobre as muitas realidades possíveis e as mais diversas formas de pensamento.

A sequência didática aqui apresentada teve como pressuposto teórico norteador os estudos culturais e o pensamento pedagógico de Paulo Freire, em especial o apresentado na obra *Educação e Mudança*. Tais perspectivas promovem uma nova postura frente aos desafios presentes na escola contemporânea e reforçam a necessidade e a importância da mudança em algumas práticas desempenhadas no interior das instituições escolares. Mudar aquilo que se estuda, como se estuda, deixando claro para que se estuda um determinado conteúdo são aspectos fundamentais para a concretização das mudanças sociais necessárias para a transformação da sociedade.

A promoção de um currículo multicultural, que favoreça uma expansão do currículo escolar e não a simples ruptura com uma visão eurocêntrica de pensamento, pode contribuir de maneira bastante significativa para a formação de alunos cada vez mais críticos, autônomos e com uma visão mais ampla de mundo, como ficou claro nos relatos de alguns dos alunos registrados acima.

## REFERÊNCIAS

AMÂNCIO, Iris Maria da Costa; GOMES, Nilma Lino; JORGE, Miriam L. dos Santos. *Literaturas africanas e afro-brasileira na prática pedagógica*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

BORDINI, Maria da Glória e AGUIAR, Vera Teixeira de. *Literatura: a formação do leitor (alternativas metodológicas)*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.

CEVASCO, Maria Elisa. Estudos literários X estudos culturais. In: *Dez Lições sobre estudos culturais*. São Paulo: Boitempo, 2003, p. 138-154.

FREIRE, Paulo. *Educação e mudança*. 36. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

HALL, Stuart. Quem precisa de identidade? In: SILVA, Tomas Tadeu (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000.

## **The Teaching of African Literature in the Young and Adults Education: Reflections about an Experience**

**Abstract:** This article presents a reflection on the experience of teaching African literature in the Youth and Adult Education. Therefore, we take as central theoretical assumptions the cultural studies (CEVASCO, 2003 & HALL, 2000), the pedagogical thought of Freire (2014) and the recepional method (BORDINI & AGUIAR, 1993). Throughout the article, we aim to show how the articulation of such theoretical reflections can contribute to the development of differentiated pedagogical practices that break with a tradition pedagogical focused on Eurocentric thinking. In addition, we intend to show how such changes could be constituted as practices that promote a more democratic education, thus promoting the process of social transformation.

**Keywords:** African Literature, Education, Cultural Studies, Reception