

ALGUMAS PROPOSTAS PARA O ENSINO DAS LITERATURAS AFRICANAS E AFRO-BRASILEIRA NO ENSINO MÉDIO

SOME PROPOSALS FOR THE TEACHING OF AFRICAN AND AFRO-BRAZILIAN LITERATURES IN HIGH SCHOOL

Vima Lia de Rossi Martin¹

RESUMO

Considerando o cumprimento da Lei nº 10.639/03, o artigo apresenta seis propostas para o ensino das literaturas africanas e afro-brasileira no Ensino Médio, tendo em vista o método comparativo e a abordagem prospectiva (ABDALA Jr., 2003).

PALAVRAS-CHAVE: Lei 10.639/03; literaturas africanas e afro-brasileira; Ensino Médio.

ABSTRACT

Considering the fulfillment of the Law nº 10.639/03, the article presents six proposals for the teaching of African and African-Brazilian literature in high school, in view of the comparative method and the prospective approach (ABDALA JR., 2003).

KEYWORDS: Law nº 10.639/03; African and African-Brazilian literature; high school.

Atualmente, um dos grandes desafios para a elaboração de propostas didáticas para o ensino de literatura no Ensino Médio consiste no cumprimento da Lei nº 10.639/03, que torna obrigatório o estudo da história da África e dos africanos, da luta dos negros no Brasil, da cultura negra brasileira e do negro na formação da sociedade nacional. Especialmente nas áreas de artes, de literatura e de história, observa-se, assim, a necessária abordagem de aspectos da história e das culturas dos africanos e afrodescendentes que participaram e participam da constituição de nosso país.

Tendo em vista esse cenário, e a partir de nossa área de atuação – os Estudos Comparados de Literaturas de Língua Portuguesa –, apresentaremos algumas sugestões para o ensino e a aprendizagem das literaturas africanas e afro-brasileira no contexto escolar. Importa dizer que essas propostas (e outras que, por limitações de tempo e espaço, optamos por não focalizar aqui) encontram-se incorporadas e desenvolvidas na obra *Vere-das da palavra* (Ensino Médio), publicada pela Editora Ática². Trata-se de uma coleção didática elaborada por Roberta Hernandez Alves e por mim, inscrita no PNL D 2018.

Pesquisadores e educadores importantes têm enfatizado a relevância da educação literária nas elaborações subjetivas e na formação da consciência crítica daqueles que se dispõem a ler e a estudar os textos. De fato, a leitura e o estudo da literatura constituem possibilidades de reflexão que apresentam implicações psicológicas, sociais, culturais e políticas bastante significativas.

No sistema educacional brasileiro, a formação do chamado leitor literário, conforme as Orientações Curriculares do Ensino Médio (MEC/2006), visa contribuir efetivamente para a ampliação da autonomia intelectual e da perspectiva crítica do aluno/leitor. Especialmente o documento que se refere aos conhecimentos sobre literatura, que contou com o suporte crítico de Haqira Osakabe (UNICAMP) e Lígia Chiappini Moraes Leite (USP), enfatiza a especificidade, a complexidade e a autonomia da disciplina literatura, ainda que seus conteúdos tenham sido incorporados aos chamados estudos da linguagem (Área de Linguagem, Códigos e suas Tecnologias).

Como já apontamos, ensinar literatura na escola se torna ainda mais desafiador se atentarmos para o cumprimento da Lei nº 10.639/03, que torna obrigatório o estudo da história e das culturas africana e afro-brasileira no âmbito de todo o currículo escolar. Trata-se de uma lei de importância capital, que busca alterar os parâmetros eurocentrados que historicamente balizaram a seleção dos conteúdos escolares e a perspectiva com que foram ensinados. No bojo desse marco legal, está a reeducação das relações étnico-raciais, fundamental para a construção de uma sociedade menos preconceituosa e excludente.

Atentos a essa demanda e com a convicção de que a leitura e o estudo das literaturas africanas e afro-brasileira podem contribuir para a quebra de estereótipos e para a formação de um imaginário mais plural

e aberto à diversidade, apresentaremos a seguir seis sugestões para o seu ensino ao longo do Ensino Médio. Tais sugestões apoiam-se no *método comparativo* e na *abordagem prospectiva*, na esteira do proposto por Benjamin Abdala Jr. em “História literária e o ensino das literaturas de língua portuguesa” (2003).

Segundo o pesquisador, o método comparativo, baseado na leitura contrastiva de textos literários escritos em português, favorece a reflexão sobre a identidade nacional, cultural e literária dos países de língua oficial portuguesa – Angola, Brasil, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique, Portugal e São Tomé e Príncipe. Sob a óptica comparatista, compreender sistemas (ou subsistemas) culturais e literários singulares, que compartilham de um mesmo sistema linguístico, adquire maior consistência, uma vez que são evidenciados espaços literários de intercâmbio e tensão entre valores socioculturais heterogêneos.

Já a abordagem prospectiva mostra-se importante para o exercício de uma cidadania ativa. Sem desconsiderar o sentido histórico do texto, sua função e valor no momento específico em que foi escrito, importa também sublinhar suas conexões com as demandas da vida contemporânea: nesse sentido, é fundamental que professores e alunos possam atualizar os sentidos de diferentes produções literárias e responder a seguinte questão: afinal, o que esse(s) texto(s) me diz(em) hoje?

Nesse sentido, nossas sugestões baseiam-se principalmente numa ampliação de foco no que tange à apreensão dos tradicionais conteúdos de literatura tal como aparecem organizados nos currículos escolares e dispostos em grande parte dos materiais didáticos brasileiros disponíveis na atualidade. Expandindo os repertórios já oferecidos, a ideia é efetivar a inclusão sistemática de autores e textos das literaturas africanas e afro-brasileira, preferencialmente em diálogo com o conjunto de autores e textos – brasileiros e portugueses – já canônicos. Com isso, objetiva-se enfatizar a existência de diferentes perspectivas construídas sobre a realidade, expandindo caminhos para uma prática pedagógica simultaneamente crítica e propositiva, calcada na percepção plural e dinâmica da história da literatura.

Apresentamos a seguir seis propostas de inserção desses “novos conteúdos/perspectivas” no currículo já conhecido que, como sabemos, comumente obedece à cronologia da historiografia literária. Escolhemos seis “momentos” do ensino de literatura que nos parecem propícios para a ampliação dos repertórios já tradicionais: o momento em que se estudam os textos produzidos no período colonial; os momentos em que se estudam o Arcadismo, o Romantismo e o Modernismo; o momento em que se estuda a literatura produzida por Guimarães Rosa; e, por fim, o momento em que se aborda a novíssima literatura produzida no século XXI. Focalizaremos, de modo sucinto, cada uma dessas possibilidades.

1.

No momento dedicado ao estudo dos primeiros autores que escreveram durante o período colonial brasileiro, costuma-se propor a leitura de textos de Caminha, Anchieta, Vieira e Gregório de Matos. Trata-se de uma boa oportunidade para se contemplar as consequências da expansão do império português, problematizando não apenas a dominação colonial no Brasil, mas também nos países africanos colonizados por Portugal. Por isso, um viés que nos parece interessante para a discussão sobre o colonialismo diz respeito à focalização de textos literários africanos que abordam a questão do choque cultural estabelecido com os europeus.

Nos territórios africanos colonizados por Portugal, foi apenas nas primeiras décadas do século XX que começou a ser produzida uma literatura preocupada em dar visibilidade às especificidades das culturas locais, de matriz africana. E, em meados do século passado, quando o colonizado pôde, finalmente, tomar a palavra e elaborar, com mais autonomia, seus próprios pontos de vista, os textos literários começaram a apresentar uma visão bastante crítica das tensões culturais decorrentes do encontro da cultura europeia com as culturas nativas dos povos que habitavam os espaços que hoje constituem os países africanos de língua portuguesa. É o que se observa, por exemplo, no poema “Epigrama”, do santomense Marcelo da Veiga.

Epigrama

Cuidado com o branco
que atravessa o mar.
Tem riso aberto e franco
e humildade no olhar.
Mas cuidado! Cuidado!
Veio porque precisa
se tens dó que é coitado
ficas sem camisa. (VEIGA, 1989, p.31)

Como se observa, o poema aconselha os africanos a se acautelarem diante do “branco” que chega ao seu território, pois, embora tenha uma aparência amistosa, o colonizador europeu tem por objetivo primeiro explorar e oprimir os nativos. O texto, breve e engenhoso, como são os epigramas, deixa, assim, entrever uma perspectiva – africana – sobre a colonização.

2.

O estudo do movimento árcade brasileiro comumente contempla reflexões sobre a participação de diversos escritores em movimentos de emancipação política, em especial na Inconfidência Mineira. Nesse momento, é possível ampliar a perspectiva tradicional do ensino desse tópico, considerando a questão dos degredados brasileiros que foram sentenciados

a cumprir pena em países africanos, nomeadamente em Angola e Moçambique. Como se sabe, esse deslocamento espacial forçado foi responsável por aproximar pessoas, ideias e práticas sociais dos dois lados do Atlântico.

Nesse sentido, a trajetória de Tomás Antônio Gonzaga em Moçambique é emblemática. Acusado de conspirar contra o governo português, ele foi preso em 1789. Em 1792, sua pena foi convertida em degredo e o poeta foi enviado para o país situado na costa do oceano Índico, onde deveria permanecer por dez anos. Mas o poeta não volta ao Brasil. Na África, casa-se com Juliana de Sousa Mascarenhas, filha de um rico comerciante de escravos, e ocupa importantes cargos ligados ao governo português.

O degredo de Gonzaga em Moçambique e seu encontro com a jovem Juliana inspiraram o escritor moçambicano Mia Couto a escrever uma curiosa – e idílica – versão sobre o nascimento da poesia moçambicana.

Começo por uma história. Uma história verdadeira. No deambular do século XIX, uma moçambicana chamada Juliana vivia no sossego da sua pequena ilha, na serena contemplação das águas do oceano Índico. A pacatez de sua vida seria alterada, uma certa tarde em que o seu pai, um próspero comerciante chamado Sousa Mascarenhas, trouxe para casa um homem doente. O homem ardia em febre e para assegurar tratamento ele ficou alojado num quarto do casarão. Juliana foi a enfermeira de serviço, responsável pela lenta recuperação do intruso.

Durante a convalescença, Juliana e o homem se apaixonaram. A ternura de Juliana era devolvida por via de versos rabiscados em folhas dispersas. Pouco tempo depois, os dois se casavam. Nos demorados serões da casa colonial se juntava a gente culta da ilha e o homem declamava poesia. Esses serões faziam nascer o primeiro núcleo de poetas e escritores na Ilha de Moçambique, a primeira capital da colônia de Moçambique. Esse homem era um brasileiro e chamava-se Antônio Gonzaga. Anos depois ele e a sua amada Juliana faleceram e foram enterrados no pequeno cemitério da Ilha.

O nascimento da poesia moçambicana está marcado por um encontro que seria bem mais do que um casamento entre duas pessoas. Havia ali uma espécie de presságio daquilo que seria um entrosamento maior que iria prevalecer. (COUTO, 2005, p.103)

O casamento (real) de Juliana e Gonzaga é retomado por Mia Couto como símbolo inaugural das relações literárias estabelecidas entre Brasil e Moçambique. Nossa sugestão é que, ao se estudar o Arcadismo brasileiro, seja também considerada a questão do degredo, como forma de aproximação entre brasileiros e africanos. Nesse contexto, o texto de Couto pode ser convocado para iluminar um aspecto desse diálogo ocorrido em fins do século XVIII.

3.

No que tange aos estudos sobre o Romantismo, sejam eles realizados no Ensino Médio ou no Ensino Superior, alguns tópicos são comumente abordados: a consolidação do gênero romance, ligado a valores das sociedades urbano-burguesas europeias; a poesia e a prosa brasileiras, voltadas para uma afirmação identitária de caráter nacionalista. Como se vê, trata-se de temas vastíssimos, que podem gerar inúmeras relações com as produções literárias africanas e afro-brasileiras. Comentaremos a seguir uma possibilidade de ampliação desses conteúdos.

No âmbito dos estudos sobre a poesia romântica, é possível estabelecer paralelos entre a produção empenhada de escritores comprometidos com a Abolição, como, por exemplo, Castro Alves e Luiz Gama, poeta negro autor de *Primeiras trovas burlescas* (1859), e a produção poética contemporânea afro-brasileira. Nesse sentido, importa enfatizar que a condição subalterna dos negros no Brasil não foi substancialmente alterada com o fim da escravidão. Por isso, também no campo de literatura a sua luta por emancipação e por um Brasil sem preconceito racial tem sido contínua.

O início da publicação dos *Cadernos negros*, em 1978, é um interessante exemplo dessa luta. Trata-se de uma publicação literária que, desde o seu primeiro número, divulga poemas e contos que tematizam aspectos da vida, da tradição e da cultura dos negros brasileiros. Propor aos alunos a leitura de textos de autores ligados aos *Cadernos negros* pode ser uma excelente oportunidade de reflexão sobre o preconceito e a condição dos afrodescendentes na atualidade. O poema a seguir, por exemplo, escrito pela escritora mineira Conceição Evaristo, confirma essa hipótese.

Vozes-mulheres

A voz da minha bisavó ecoou
criança
nos porões do navio.
Ecoou lamentos
de uma infância perdida.

A voz de minha avó
ecoou obediência
aos brancos-donos de tudo.

A voz de minha mãe
ecoou baixinho revolta
no fundo das cozinhas alheias
debaixo das trouxas
roupagens sujas dos brancos
pelo caminho empoeirado
rumo à favela.

A minha voz ainda
ecoa versos perplexos

com rimas de sangue
e
fome.

A voz de minha filha
recolhe todas as nossas vozes
recolhe em si
as vozes mudas caladas
engasgadas nas gargantas.

A voz de minha filha
recolhe em si
a fala e o ato.
O ontem – o hoje – o agora.
Na voz de minha filha
se fará ouvir a ressonância
o eco da vida-liberdade. (EVARISTO, 2011, p. 217)

4.

Ao se propor o estudo da literatura modernista brasileira, é possível privilegiar a sua importância para a consolidação das literaturas africanas de língua portuguesa. No campo da poesia, por exemplo, as propostas dos escritores modernistas brasileiros repercutem nos textos elaborados pelos escritores dos países africanos, em especial em Angola, Cabo Verde e Moçambique.

Como se sabe, a afirmação de nossa independência literária foi uma preocupação que determinou temas e formas da poesia concebida por poetas como Mário de Andrade, Oswald de Andrade e Manuel Bandeira. Para eles, a questão da identidade nacional foi prioritária e se traduziu em poemas que falavam sobre a história e o cotidiano brasileiros através de uma linguagem irreverente, que flexibilizava as variantes normativas ao aproximar a língua falada e a escrita poética.

A afirmação de uma dicção nacional – a “fala brasileira”, nas palavras de Mário de Andrade – constitui-se, assim, como uma das molas mestras da nossa experiência modernista, dado o seu caráter fundante de uma personalidade cultural autônoma. E é justamente a adesão de parte significativa dos escritores africanos a um universo literário que afirmava sua independência em relação aos padrões culturais portugueses que pode explicar o diálogo estabelecido entre a poesia africana e a poesia modernista brasileira.

O poema transcrito a seguir, escrito pelo cabo-verdiano Ovídio Martins em 1974, dialoga diretamente com “Vou-me embora pra Pasárgada”, de Bandeira, explicitando a importância da produção poética modernista brasileira como fonte inspiradora para os escritores africanos:

Anti-evasão

Pedirei
Suplicarei
Chorarei
Não vou para Pasárgada

Atirar-me-ei ao chão
E prenderei nas mãos convulsas
Ervas e pedras de sangue

Não vou para Pasárgada

Gritarei
Berrarei
Matarei!

Não vou para Pasárgada. (MARTINS, 1986, p.228)

Já no campo da prosa, os romances escritos por Raquel de Queiroz, Graciliano Ramos, José Lins do Rego e Jorge Amado, por exemplo, também repercutem fortemente na ficção africana de língua portuguesa. Seus textos, que foram porta-vozes de uma perspectiva crítica sobre a realidade social brasileira, evidenciam os anseios e os limites de grupos socialmente marginalizados e expõem, em maior ou menor grau, a tensão entre os protagonistas e as pressões da natureza e do meio social. Nesse sentido, o homem pobre do campo não é mais apreendido literariamente como objeto, mas como sujeito histórico passível de desalienação.

Especialmente em Cabo Verde, que apresenta similaridades climáticas com o interior do nordeste brasileiro, a recepção das obras consideradas “regionalistas” foi bastante produtiva. No arquipélago, a existência de variadas instituições culturais, desde meados do século XIX, favoreceu a emergência de uma consciência nativista relativamente precoce entre os habitantes das ilhas. Por isso, uma literatura voltada para a discussão das especificidades culturais cabo-verdianas surge mais cedo em comparação com as outras ex-colônias portuguesas, sendo que o grupo que se formou em torno da revista *Claridade* (1936) pode ser identificado como o precursor do sistema literário cabo-verdiano.

De fato, a poesia e a prosa concebidas pelos escritores denominados claridosos revelam uma tomada de consciência nacional nítida, que antecede uma declarada posição anticolonial. Nesse contexto, o romance social nordestino foi decisivo para o despertar da consciência regional entre os escritores cabo-verdianos. A representação enfática do espaço físico adverso e a recriação de uma linguagem de caráter referencial são estratégias narrativas que, elaboradas por ficcionistas como Manuel Lopes, Baltazar Lopes e Manuel Ferreira, contribuíram efetivamente para o desenvolvimento da literatura do arquipélago, de viés crítico e sintonizada com uma proposta de transformação social.

5.

No panorama dos autores brasileiros que se consagraram na segunda metade do século XX, Guimarães Rosa emerge com destaque. E, no âmbito dos estudos comparados de literaturas de língua portuguesa, seu papel dinamizador é de grande importância. O angolano Luandino Vieira e o moçambicano Mia Couto, por exemplo, são escritores que declaram sua admiração pelo brasileiro, afirmando ainda que a obra roseana foi fundamental em seus próprios processos de criação ficcional. Aliás, é interessante notar que os três escritores nomeiam seus contos como “estórias”, numa referência às narrativas de cunho tradicional e popular, contadas oralmente.

Quando aproximamos os textos de Rosa, Vieira e Couto, o que se nota é uma semelhança no modo de elaboração da linguagem literária. Essa semelhança pode ser explicada se levarmos em conta as realidades sociais e culturais que as suas obras se propõem a ficcionalizar.

Tanto o sertão mineiro como os espaços luandenses e moçambicanos – que as obras buscam traduzir literariamente – são uma espécie de “matéria-prima” que serve de fonte para os escritores. E, nesses universos, é possível perceber a coexistência de duas visões de mundo distintas, que estão relacionadas e interagem entre si. Essas duas visões de mundo, que poderíamos chamar de lógica da oralidade ou lógica rural, de um lado, e lógica letrada ou lógica urbana, de outro, correspondem a temporalidades e modos de vida distintos e estão em profunda tensão na obra dos três escritores.

Mais ainda, podemos dizer que é justamente a tensão entre essas duas ordens – uma “arcaica” e outra “moderna” – a responsável pela criação da linguagem inovadora através da qual os autores contam as suas estórias. Uma linguagem profundamente poética, que mistura aspectos do português normativo com formas espontâneas da oralidade, e que se apresenta marcada por neologismos, ditos populares, termos eruditos e inversões frasais.

Para ilustrar essa intersecção entre a obra de Rosa e a dos autores africanos, vale recorrer mais uma vez a um texto de Mia Couto, escritor já citado neste artigo, sugestivamente intitulado “O sertão brasileiro na savana moçambicana”.

[...] E foi poesia que me deu o prosador João Guimarães Rosa. Quando o li pela primeira vez experimentei uma sensação que já tinha sentido quando escutava os contadores de histórias da infância. Perante o texto eu não simplesmente lia: eu ouvia vozes da infância. Os livros de Rosa me atiravam para fora da escrita como se, de repente, eu me tivesse convertido num analfabeto seletivo. Para entrar naqueles textos eu devia fazer uso de um outro ato que não é “ler”, mas que pede um verbo que ainda não tem nome.

Mais que a invenção de palavras, o que me tocou foi a emergência de uma poesia que me fazia sair do mundo, que me fazia inexistir. Aquela era uma linguagem em estado de transe, que entrava em transe como os médiuns das cerimô-

nias mágicas e religiosas. Havia como que uma embriaguez profunda que autorizava a que outras linguagens tomassem posse daquela linguagem. [...]

Para se chegar àquela relação com a escrita é preciso ser-se escritor. Contudo, é essencial, ao mesmo tempo, ser-se um não escritor, mergulhar no lado da oralidade e escapar da racionalidade dos códigos da escrita enquanto sistema único de pensamento. Esse é o desafio de desequilibrista – ter um pé em cada um dos mundos: o do texto e o do verbo. Não se trata apenas de visitar o mundo da oralidade. É preciso deixar-se invadir e dissolver pelo universo das falas, das lendas, dos provérbios. [...] (COUTO, 2005, p. 107)

No fragmento, observa-se que o escritor moçambicano reconhece na dimensão da oralidade presente nos textos de Rosa uma importante fonte de inspiração. O “ser poeta” para Rosa – e Couto – consistiria, assim, em escapar da racionalidade que ordena o mundo da escrita. Esse ponto de contato entre os dois autores – que pode ser estendido também para o angolano Luandino Vieira – pode funcionar como um elemento disparador para a reflexão não apenas sobre as semelhanças que existem entre os seus textos (a presença da oralidade, por exemplo), como também sobre as diferenças temáticas e formais, que iluminam as particularidades de cada sistema cultural focalizado.

6 .

Parece-nos fundamental que os alunos, durante o Ensino Médio, entrem em contato com autores contemporâneos, cujas obras foram publicadas mais recentemente. Ainda que essa produção ganhe relevo apenas no final do terceiro ano, como via de regra acontece nos cursos de língua portuguesa no Ensino Médio, vale a pena lançar luz sobre escritores que se encontram inseridos em realidades mais imediatas.

No terreno das literaturas africanas de língua portuguesa, é interessante notar que, se há cerca de meio século a produção modernista brasileira funcionou como uma espécie de farol a iluminar a produção literária das então colônias, um olhar mais detido sobre a produção contemporânea daquele continente aponta para a permanência da ligação estabelecida entre africanos e brasileiros. De fato, referências a escritores, compositores, livros e espaços geográficos e ficcionais brasileiros ainda estão presentes em produções de diferentes autores de ficção e poesia.

A obra do escritor angolano Ondjaki exemplifica a permanência do diálogo literário estabelecido entre africanos e brasileiros. Seu poema “Chão”, por exemplo, apresenta uma dedicatória: “palavras para manóel de barros”. O nome do poeta está grafado em letra minúscula, assim como todas as palavras que compõem o poema. O objetivo dessa escolha parece ser o de desautomatizar o uso da língua portuguesa; aliás, esse parece ser o objetivo de todo o livro, intitulado “há prendisajens com o xão”, em que se observam neologismos, inversões sintáticas e um uso não convencional da pontuação.

Chão

palavras para manoel de barros

apetece-me des-ser-me;
reatribuir-me a átomo.
cuspir castanhos grãos
mas gargantadentro;
isto seja: engolir-me para mim
poucoquinho a cada vez.
um por mais um: areios.
assim esculpir-me a barro
e re-ser chão. muito chão.
apetece-me chãonhe-ser-me. (ONDJAKI, 2002, p. 11)

A lição do poeta brasileiro – desconstruir a percepção objetiva do real para buscar sentidos *outros*, originais – presentifica-se no texto do escritor angolano. De viés filosófico, seu poema se vale de imagens lúdicas e desconcertantes para expressar o desejo de autoconhecimento, em busca de uma identidade primordial. Trata-se de empreender um inusitado processo de retorno ao reino mineral (areia, barro, chão), numa metamorfose voltada sempre para dentro e para baixo, como se essa involução à terra fosse capaz de revelar uma verdade essencial.

Como se vê, a relação do poema angolano com a poética de Manoel de Barros ultrapassa a singela dedicatória e manifesta-se no próprio fazer poético, que atualiza as linhas de força do projeto literário do escritor cuiabano. Nesse sentido, não há dúvidas sobre a relevância do papel ainda exercido pelo Brasil na produção poética africana de língua portuguesa. Em produções recentes, o país emerge como um território cúmplice, de onde emanam vozes capazes de compreender e se solidarizar com realidades sociais e culturais que podem ser aproximadas.

Para finalizar, gostaríamos de frisar que as sugestões apresentadas, longe de esgotar as propostas de abordagem das literaturas africanas e afro-brasileira na escola, ao longo do Ensino Médio, objetivam contribuir para a reflexão sobre as possibilidades de expansão dos currículos escolares e dos programas de ensino, introduzindo novos autores, textos, problemas e perspectivas.

Nossa intenção não é assumir uma postura prescritiva, mas a de apontar alguns caminhos entre os muitos que podem ser construídos para que, de fato, a Lei nº 10.639/03 seja cumprida e a formação literária de nossos alunos possa ser revista e incrementada. Nesse sentido, o método comparativo e a abordagem prospectiva dos textos literários parecem ser estratégias produtivas de ampliação de repertórios e de mediação do acesso dos alunos a universos culturais simultaneamente distintos e próximos daqueles tradicionalmente focalizados na escola.

Através de uma educação literária mais plural e progressista, que inclua a leitura de produções africanas e afro-brasileiras e que problematize o cânone, questionando os critérios de sua formação, certamente os alunos-leitores terão acesso a experiências significativas, capazes de favorecer uma maior compreensão de si mesmos e do mundo de que participam.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABDALA JR., Benjamin. História literária e o ensino das literaturas de língua portuguesa. In: *De voos e ilhas: literatura e comunitarismos*. Co-tia, SP: Ateliê, 2003.

ALVES, Roberta e MARTIN, Vima Lia de Rossi. *Veredas da palavra*. São Paulo: Editora Ática, 2016.

BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica *Orientações curriculares para o Ensino Médio*, vol. 1, Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: MEC, SEB, 2006.

COUTO, Mia. *Pensatempos: textos de opinião*. Maputo: Editorial Ndjira, 2005.

EVARISTO, Conceição. Vozes-mulheres. In: DUARTE, Eduardo de Assis (org.). *Literatura e afrodescendência no Brasil*. Vol.2. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011, p. 217.

Lei 11.645/2008. Brasília: MEC, 2008.

MARTINS, Ovídio. Anti-evasão. In: FERREIRA, Manuel. *50 poetas africanos*. Lisboa: Plátano, 1986.

ONDJAKI. *há prendisajens com o xão*. Luanda: Editorial Nzila, 2002.

VEIGA, Marcelo. *O canto do ossobó*. Lisboa: Edições ALAC, 1989.

Recebido para publicação em 31/10/2016

Aprovado em 18/11/2016

NOTAS

1 Vima Lia de Rossi Martin é doutora em Letras pela Universidade de São Paulo e professora de Estudos Comparados de Literaturas de Língua Portuguesa na mesma instituição. Atua na graduação e na pós-graduação e é membro do Núcleo de Apoio à Pesquisa Brasil – África/USP. É autora, entre outros, de *Literatura e marginalidade* (Alameda, 2008) e *Veredas da palavra* (Ática, 2016).

2 Este artigo é uma reformulação do texto “A lei 10.639/03 e a abordagem da Literatura no Ensino Médio”, publicado originalmente em BUNZEN, Clecio (Org.). *Livro didático de Português: políticas, produção e ensino*. 1ed. São Carlos: Pedro & João Editores, 2015, p. 177-197.